



GEFAD



GAZİ ÜNİVERSİTESİ GAZİ EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ

GAZİ UNIVERSITY JOURNAL OF GAZİ EDUCATIONAL FACULTY (GUJGEF)

ISSN-1301-9058

GAZİ ÜNİVERSİTESİ GAZİ EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ (GEFAD)
GAZI UNIVERSITY JOURNAL OF GAZI EDUCATIONAL FACULTY (GUJGEF)

ARALIK/ DECEMBER 2020 • CİLT / VOLUME 40 • SAYI / NUMBER 3

Gazi Eğitim Fakültesi Adına Sahibi
Owner on Behalf of Gazi Faculty of Education

Prof. Dr. Musa YILDIZ
Rektör / Rector

Baş Editör / Editor in Chief

Prof. Dr. Mahmut SELVİ
Dekan V./ Dean D.

Yönetim Adresi / Address of Directors

Gazi Üniversitesi
Gazi Eğitim Fakültesi Dekanlığı
06500, Teknikokullar, ANKARA
Tel: 0(312) 202 18 31, Fax: 0(312) 223 86 93
Web Adresi: <http://www.gefad.gazi.edu.tr/>
e-posta: gefad@gazi.edu.tr

Yerel Süreli Yayın / Local Periodical

ISSN-1301-9058

Basım Tarihi / Publication Date

29.12.2020

Gazi Üniversitesi **Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi**

Sahibi:

Rektör

Prof. Dr. Musa YILDIZ

Baş Editör

Prof. Dr. Mahmut SELVİ

Editörler

Prof. Dr. Yasin ÜNSAL

Doç. Dr. Serkan KOŞAR

Dr. Ahmet GÖKMEN

GEFAD Editörler Kurulu

Prof. Dr. Devrim ÇAKMAK, Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Fatma AÇIK, Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Hakan Yavuz ATAR, Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Meliha YILMAZ, Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Nejla GÜNAY, Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Nejla YÜRÜK, Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Paşa Tevfik CEPHE, Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Serçin KARATAŞ, Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Yüksel ALTUN, Gazi Üniversitesi

Doç. Dr. Meryem SELVİ, Gazi Üniversitesi

Doç. Dr. Mustafa KALE, Gazi Üniversitesi

Doç. Dr. Şaban ÇETİN, Gazi Üniversitesi

GEFAD Yayın Kurulu

Prof. Dr. Necati YALÇIN, Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Fitnat KOSEOĞLU, Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Turan GUVEN, Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Şeyda ÇILDEN, Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Ziya KILIÇ, Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Leyla KARAHAN, Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Salih AKKAŞ, Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Kazım YILDIZ, Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. M. Alemdar YALÇIN, Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Refik TURAN, Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Mustafa AYDOĞDU, Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Mehmet ŞAHİNGÖZ, Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Mustafa YEL, Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Ülkü OZGUR, Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Nezahat GÜÇLÜ, Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Temel ÇALIK, Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Yılmaz ŞENDURUR, Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. M. Çağatay ÖZDEMİR, Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Ziya ARGÜN, Gazi Üniversitesi

Gazi University **Journal of Gazi Educational Faculty**

Owner:

Rector

Prof. Dr. Musa YILDIZ

Editor in Chief:

Prof. Dr. Mahmut SELVİ

Editors

Prof. Dr. Yasin ÜNSAL

Doç. Dr. Serkan KOŞAR

Dr. Ahmet GÖKMEN

GUJGEF Editorial Board

Prof. Dr. Devrim ÇAKMAK, Gazi University

Prof. Dr. Fatma AÇIK, Gazi University

Prof. Dr. Hakan Yavuz ATAR, Gazi University

Prof. Dr. Meliha YILMAZ, Gazi University

Prof. Dr. Nejla GÜNAY, Gazi University

Prof. Dr. Nejla YÜRÜK, Gazi University

Prof. Dr. Paşa Tevfik CEPHE, Gazi University

Prof. Dr. Serçin KARATAŞ, Gazi University

Prof. Dr. Yüksel ALTUN, Gazi University

Assoc. Prof. Dr. Meryem SELVİ, Gazi University

Assoc. Prof. Dr. Mustafa KALE, Gazi University

Assoc. Prof. Dr. Şaban ÇETİN, Gazi University

GUJGEF Publication Board

Prof. Dr. Necati YALÇIN, Gazi University

Prof. Dr. Fitnat KOSEOĞLU, Gazi University

Prof. Dr. Turan GUVEN, Gazi University

Prof. Dr. Şeyda ÇILDEN, Gazi University

Prof. Dr. Ziya KILIÇ, Gazi University

Prof. Dr. Leyla KARAHAN, Gazi University

Prof. Dr. Salih AKKAŞ, Gazi University

Prof. Dr. Kazım YILDIZ, Gazi University

Prof. Dr. M. Alemdar YALÇIN, Gazi University

Prof. Dr. Refik TURAN, Gazi University

Prof. Dr. Mustafa AYDOĞDU, Gazi University

Prof. Dr. Mehmet ŞAHİNGÖZ, Gazi University

Prof. Dr. Mustafa YEL, Gazi University

Prof. Dr. Ülkü OZGUR, Gazi University

Prof. Dr. Nezahat GÜÇLÜ, Gazi University

Prof. Dr. Temel ÇALIK, Gazi University

Prof. Dr. Yılmaz ŞENDURUR, Gazi University

Prof. Dr. M. Çağatay ÖZDEMİR, Gazi University

Prof. Dr. Ziya ARGÜN, Gazi University

Prof. Dr. Sönmez GİRĞİN, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Nezihe ŞENTÜRK, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Zeynep Fulya TEMEL, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Hasan Hüseyin UĞURLU, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Esra ÖMER, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. M. Levent AKSU, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Selma MOĞOL, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Bilal GÜNEŞ, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Ergin HAMZAOĞLU, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Salih ATEŞ, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Şeniz AKSOY, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Şener BÜYÜKÖZTÜRK, Hasan Kalyoncu Üniversitesi.
Prof. Dr. Özgül YILMAZ TÜTÜN, ODTÜ
Prof. Dr. Jale ÇAKIROĞLU, ODTÜ
Prof. Dr. Eylem BAYIR, Trakya Üniversitesi
Doç. Dr. Mustafa DOĞRU, Akdeniz Üniversitesi
Doç. Dr. Burcu ATAR, Hacettepe Üniversitesi
Doç. Dr. Burak Kağan TEMİZ, Ömer Halisdemir Üniversitesi
Doç. Dr. Mehmet YAKIŞAN, Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Doç. Dr. M. İkbal YETİŞİR, Ankara Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Miraç YILMAZ, Hacettepe Üniversitesi

Editör Yardımcısı

Arş. Gör. Zafer ERTÜRK, Gazi Üniversitesi

Kapak Tasarımı

Öğr. Gör. Veysel ŞAYLI

Redaktörler

Arş. Gör. Akça Okan YÜKSEL, Gazi Üniversitesi

Arş. Gör. Eda Nur KARAKUS AKTAN, Gazi Üniversitesi

Arş. Gör. Figen DEMİREL UZUN, Gazi Üniversitesi

Arş. Gör. Mertcan ÜNAL, Gazi Üniversitesi

Arş. Gör. Merve ÖKSÜZ ZEREY, Gazi Üniversitesi

Arş. Gör. Murat ASLAN, Gazi Üniversitesi

Arş. Gör. Ömer ÇELİK, Gazi Üniversitesi

Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi (GEFAD)

eğitim alanlarında özgün araştırma makaleleri yayımlayan hakemli bir dergidir. Nisan, Ağustos ve Aralık aylarında olmak üzere yılda üç kez yayınlanır. Tüm bilim insanlarının yazılarına açıktır.

Dergimizde yayınlanan yazıların sorumlulukları yazarlarına aittir.

Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi
06500 Teknikokullar/ANKARA TÜRKİYE

web: www.gefad.gazi.edu.tr **e-posta:** gefad@gazi.edu.tr

Prof. Dr. Sönmez GİRĞİN, Gazi University
Prof. Dr. Nezihe ŞENTÜRK, Gazi University
Prof. Dr. Zeynep Fulya TEMEL, Gazi University
Prof. Dr. Hasan Hüseyin UĞURLU, Gazi University
Prof. Dr. Esra ÖMER, Gazi University
Prof. Dr. M. Levent AKSU, Gazi University
Prof. Dr. Selma MOĞOL, Gazi University
Prof. Dr. Bilal GÜNEŞ, Gazi University
Prof. Dr. Ergin HAMZAOĞLU, Gazi University
Prof. Dr. Salih ATEŞ, Gazi University
Prof. Dr. Şeniz AKSOY, Gazi University
Prof. Dr. Şener BÜYÜKÖZTÜRK, Hasan Kalyoncu University
Prof. Dr. Özgül YILMAZ TÜTÜN, METU
Prof. Dr. Jale ÇAKIROĞLU, METU
Prof. Dr. Eylem BAYIR, Trakya University
Assoc. Prof. Dr. Mustafa DOĞRU, Akdeniz University
Assoc. Prof. Dr. Burcu ATAR, Hacettepe University
Assoc. Prof. Dr. Burak Kağan TEMİZ, Ömer Halisdemir University
Assoc. Prof. Dr. Mehmet YAKIŞAN, Ondokuz Mayıs University
Assoc. Prof. Dr. M. İkbal YETİŞİR, Ankara University
Asst. Prof. Dr. Miraç YILMAZ, Hacettepe University

Associate Editör

Res.Asst. Zafer ERTÜRK, Gazi University

Cover Design

Instructor.Veysel ŞAYLI

Redactors

Res. Asst. Akça Okan YÜKSEL, Gazi University

Res. Asst. Eda Nur KARAKUS AKTAN, Gazi University

Res. Asst. Figen DEMİREL UZUN, Gazi University

Res. Asst. Mertcan ÜNAL, Gazi University

Res. Asst. Merve ÖKSÜZ ZEREY, Gazi University

Res. Asst. Murat ASLAN, Gazi University

Res. Asst. Ömer ÇELİK, Gazi University

Gazi University Journal of Gazi Educational Faculty (GUJGEF)

is a refereed academic journal publishing research papers in the fields of education. The journal is published three times a year, in April, August and December. It welcomes articles by scientists from every institution and nation.

All responsibilities about articles are belong to the authors.

Gazi University, Faculty of Gazi Education
06500 Teknikokullar/Ankara TURKEY

web: www.gefad.gazi.edu.tr **e-mail:** gefad@gazi.edu.tr

Bu Sayıda Katkı Sağlayan Hakemlerimiz

- Prof.Dr. Adalet KANDIR, Gazi Üniversitesi
Prof.Dr. Alpaslan OKUR, Sakarya Üniversitesi
Prof.Dr. Aykut Emre BOZDOĞAN, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi
Prof.Dr. Bülent ÇAVUŞ, Dokuz Eylül Üniversitesi
Prof.Dr. Cengiz ŞENGÜL, Akdeniz Üniversitesi
Prof.Dr. Çavuş ŞAHİN, Çanakkale Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Prof.Dr. Fatma TEZEL ŞAHİN, Gazi Üniversitesi
Prof.Dr. Ferudun SEZGİN, Gazi Üniversitesi
Prof.Dr. Gülay EKİCİ, Gazi Üniversitesi
Prof.Dr. Gülümser GÜLTEKİN AKDUMAN, Gazi Üniversitesi
Prof.Dr. Mehmet TAŞPINAR, Gazi Üniversitesi
Prof.Dr. Musa KÖKSAL, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Prof.Dr. Mustafa DURMUŞ, Hacettepe Üniversitesi
Prof.Dr. Özgen KORKMAZ, Amasya Üniversitesi
Prof.Dr. Öznur ÖZTOSUN ÇAYDERE, Kırıkkale Üniversitesi
Prof.Dr. Süleyman Cem ŞAKTANLI, Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi
Doç.Dr. Ali Çağatay KILINÇ, Karabük Üniversitesi
Doç.Dr. Deniz SARIBAŞ, İstanbul Aydın Üniversitesi
Doç.Dr. Eray ALACA, Giresun Üniversitesi
Doç.Dr. Erkan ATALMIŞ, Kahraman Sütçü İmam Üniversitesi
Doç.Dr. Erol KAPLUHAN, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
Doç.Dr. Erol Murat YILDIZ, Giresun Üniversitesi
Doç.Dr. Esra BOZKURT ALTAN, Sinop Üniversitesi
Doç.Dr. Funda VARNACI UZUN, Aksaray Üniversitesi
Doç.Dr. Gökalg PARASIZ, Balıkesir Üniversitesi
Doç.Dr. Gökhan ÇINAR, Adnan Menderes Üniversitesi
Doç.Dr. Güntay TAŞÇI, Erzincan Binalı Yıldırım Üniversitesi
Doç.Dr. İlknur ÖZAL GÖNCÜ, Gazi Üniversitesi
Doç.Dr. Osman ÇEPNİ, Karabük Üniversitesi
Doç.Dr. Osman ÇİMEN, Gazi Üniversitesi
Doç.Dr. Özden DEMİRKAN, Gazi Üniversitesi
Doç.Dr. Özgün UYANIK, Afyon Kocatepe Üniversitesi
Doç.Dr. Pınar ÖZDEMİR ŞİMŞEK, Hacettepe Üniversitesi
Doç.Dr. Serkan KOŞAR, Gazi Üniversitesi
Doç.Dr. Ümit DEMİRAL, Ahi Evran Üniversitesi
Doç.Dr. Vasfi HATİPOĞLU, Gazi Üniversitesi
Doç.Dr. Yasemin Özdem YILMAZ, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Dr.Öğr.Üyesi. Ayşe SERT ÇIBIK, Gazi Üniversitesi
Dr.Öğr.Üyesi. Bahattin DEMİRTAŞ, Hacı Bayram Veli Üniversitesi
Dr.Öğr.Üyesi. Emre ER, Yıldız Teknik Üniversitesi
Dr.Öğr.Üyesi. Ezgi TEKGÜL, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi
Dr.Öğr.Üyesi. Görkem CEYHAN, Muş Alparslan Üniversitesi
Dr.Öğr.Üyesi. Gülcan MIHLADIZ, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
Dr.Öğr.Üyesi. Mehmet ŞATA, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi
Dr.Öğr.Üyesi. Merve Lütfiye ŞENTÜRK, Süleyman Demirel Üniversitesi
Dr.Öğr.Üyesi. Pelin METE, Atatürk Üniversitesi
Dr.Öğr.Üyesi. Pınar KAHRAMAN, Sinop Üniversitesi
Dr.Öğr.Üyesi. Sami PEKTAŞ, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi
Dr.Öğr.Üyesi. Şeyma UYAR, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
Dr.Öğr.Üyesi. Tuğba BELENLİ, Gazi Üniversitesi
Dr.Öğr.Üyesi. Yakup YILMAZ, Necmettin Erbakan Üniversitesi
Öğr.Gör.Dr. Ayşegül Nihan EROL ŞAHİN, Gazi Üniversitesi
Öğr.Gör.Dr. Mümin TUFAN, Gazi Üniversitesi
Dr. Meltem SAVAŞ, Gazi Üniversitesi
Dr. Nurcan TURAN OLUK, Gazi Üniversitesi

Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi (GEFAD)
Gazi University Journal of Gazi Educational Faculty (GUJGEF)

ARALIK/ DECEMBER 2020 • CİLT/VOLUME: 40 • SAYI / NUMBER: 3

İÇİNDEKİLER / CONTENTS

Saf Madde, Karışımlar ve Karışımların Ayrılması Konularında Yaşam Temelli Başarı Testinin Geliştirilmesi development of Context-Based Achievement Test on Pure Substance, Mixture and the Separation of Mixtures Topics Hülya DEDE & İbrahim Halil KELEŞ.....	797-825
Mobil Planetarium Etkinliği: Ortaokul Öğretmenlerinin Görüşlerinin İncelenmesi A Mobile Planetarium Activity: Investigation of Middle School Teachers' Views Serkan EKİNCİ, Özlem OKTAY & Ahmet İlhan ŞEN.....	827-852
Fen Bilimleri Öğretmen Adaylarının İletişim Becerisi ile İlgili Mesleki Bilgilerinin Belirlenmesi Determination of the Pre-Service Science Teachers' Professional Knowledge Related to Their Communication Skill Merve Bahar ALACA, Sibel ER NAS & Arzu KIRMAN BİLGİN.....	853-875
Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Ölçme Değerlendirme Okuryazarlık Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi Investigation Of Science Teacher Candidates' Measurement And Evaluation Literacy Levels In Terms Of Various Variables Adem KOÇ & Sait BULUT.....	877-904
Öğretmenlerin Mesleki Gelişiminde Beklenti-Değer-Bedel Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması Adaptation of the Expectancy-Value-Cost for Professional Development Scale into Turkish Nilay T. BÜMEN & Öner USLU.....	905-942
Okuma Zevki ve Okuma Çeşitliliğinin Örtük Sınıf Analizi: Türkiye ve Çin İncelemesi Latent Class Analysis of Reading Enjoyment and Reading Material Diversity: An Examination of Turkey and China Sait ÇÜM, Elif Kübra DEMİR, Çiğdem AKIN ARIKAN & Murat Doğan ŞAHİN.....	943-977

Türkiye’deki Girişimcilik Kavramına Yönelik Eğitim Alanında Yapılan Lisansüstü Tezlerin İçerik Analizi Content Analysis of Graduate Theses on the Concept of Entrepreneurship in The Field of Education in Turkey Dilara AKYAR & Rabia SARIKAYA.....	979-1018
Öğretmen Adaylarının “Çevre Duyarlılığı” Kavramına Yönelik Metaforik Algıları Metaphorical Perceptions of Prospective Teachers Towards the Concept of Environmental Sensitivity Erkan YANARATEŞ & Adem YILMAZ.....	1019-1050
İnternet (WEB) Tabanlı Coğrafi Bilgi Sistemleri (CBS) Uygulamalarının Ortaöğretim Coğrafya Dersi Öğretiminde Kullanımı Use of Internet (WEB) Based Geographic Information Systems (GIS) Applications in High School Geography Lesson Teaching Mustafa Recep İRCAN & Neşe DUMAN.....	1051-1085
2010-2020 Yılları Arasında Mobil Öğrenme Çalışmalarının İçerik Analiz Yöntemi ile Değerlendirilmesi: Türkiye Örneği Evaluation of Mobile Learning Studies Between 2010 And 2020 Using Content Analysis: Turkey Sample Alper ALTUNÇEKİÇ.....	1087-1104
Türkiye’de Yayımlanan Problem Temalı Makalelere Yönelik Bir İçerik Analizi A Content Analysis of the Problem-Themed Articles Published in Turkey Meryem ÖZTURAN SAĞIRLI & Fatih BAŞ.....	1105-1135
Takım Sporları Yapan Çocukların Sosyal Beceri Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi Examining Social Skill Levels of Children Who Do Team Sports According to Various Variables Emre YILDIZ & Zeynep ÇETİN.....	1137-1162
Türkçenin Yabancı Dil Olarak Uzaktan Öğretimine İlişkin Öğrenci ve Öğretici Görüşleri The Views of Learners and Instructors as to Distant Teaching Turkish as a Foreign Language Haluk GÜNGÖR, Önder ÇANGAL & Tarık DEMİR.....	1163-1191
Kıbrıs Türk Eğitim Sisteminde Tarih Öğretimi Teaching History in the Turkish Cypriot Education System Mehmet BALYEMEZ.....	1193-1217

Sosyal Bilgilerde Tarih ile İlgili Konuların Öğretimi Üzerine 1999-2019 Yılları Arası Yapılan Tezlerin Analizi An Analysis of Prepared Dissertations Within Related to History Topics in Elementary Social Studies Between the Years of 1999-2019 Adnan ÇIRAK.....	1219-1242
Özel Yetenekli Öğrencilerle Yürütülen Müzik Öğretim Programlarında Zenginleştirme Örneklerinin İncelenmesi Investigation of Enrichment Examples in Music Teaching Programs Conducted with Gifted Students Ezgi TEKGÜL & Nezihe ŞENTÜRK.....	1243-1267
Keman Eğitiminde Çalma Performansına Yönelik Özyeterlik Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması Self-Efficacy Scale for Performance in Violin Education: Validity and Reliability Study Sevilay KALAY MEYDAN & Şeyda ÇILDEN.....	1269-1293
Flüt Eğitiminde Aşamalı Kas Gevşeme Egzersizlerinin Öğrencilerin Sınav Kaygılarına Etkisi The Effect of Progressive Muscle Relaxation Exercises in Flute Education on Students' Test Anxiety Burcu BİLİCİ, Kübra Dilek TANKIZ & Sadık ÖZÇELİK.....	1295-1317
Müzik Öğretmenliği Programı Eğitim Müziği Besteleme Teknikleri Dersinin Çözümlemesi Analysis of Educational Music Composition Techniques in Music Teacher Education Program İlhan ÖZGÜL.....	1319-1342
Özgün Baskıresim Derslerinde Disiplinlerarası Yaklaşımların Akademik Başarıya Etkisi The Effect of the Interdisciplinary Approaches on Academic Success in Printmaking Courses Murat ASLAN, Güler AKALAN.....	1343-1359

Saf Madde, Karışımlar ve Karışımların Ayrılması Konularında Yaşam Temelli Başarı Testinin Geliştirilmesi* **

Development of Context-Based Achievement Test on Pure Substance, Mixture and the Separation of Mixtures Topics

Hülya DEDE¹, İbrahim Halil KELEŞ²

¹Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Fen Bilgisi Eğitimi
A.B.D., hulyakutu@kilis.edu.tr

²Milli Eğitim Bakanlığı, keles2705@gmail.com

Makalenin Geliş Tarihi: 16.12.2019

Yayına Kabul Tarihi: 05.07.2020

ÖZ

Bu çalışmanın amacı 7. sınıf fen bilimleri dersi saf maddeler, karışımlar ve karışımların ayrılması konularına yönelik yaşam temelli başarı testi geliştirmektir. Araştırma yöntemi olarak tarama yönteminin kullanıldığı çalışmada ilk olarak ilgili konunun kazanımları doğrultusunda belirtke tablosu hazırlanarak, 25 sorudan oluşan madde havuzu oluşturulmuştur. Uzman görüşleri doğrultusunda kapsam geçerliği sağlanan testin görünüş geçerliğini incelemek üzere pilot uygulaması 7. sınıfta öğrenim gören 18 öğrenciye uygulanarak yapılmıştır. Daha sonra iki ayrı ortaokulun 7. sınıfında öğrenim gören toplam 199 öğrenciye uygulanarak testin asıl uygulaması yapılmıştır. Elde edilen verilere madde analizi, madde-toplam puan korelasyon analizi ve alt grup-üst grup ortalama farkına dayalı madde analizi yapılmıştır. Bu analizler sonucu toplam dokuz soru testten çıkarılmıştır. Testin KR-20 güvenirlik katsayısı değeri 0.71 olarak hesaplanmıştır. Sonuç olarak çoktan seçmeli, dört seçenekli ve 16 yaşam temelli sorudan oluşan yaşam temelli başarı testi geliştirilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Başarı testi, Fen bilimleri dersi, Karışımlar, Saf maddeler, Yaşam temelli soru

*Bu çalışmanın pilot uygulaması, ikinci yazarın “7. sınıf fen bilimleri dersi 'saf maddeler, karışımlar ve karışımların ayrılması' konularının REACT stratejisiyle öğretimi” adlı yüksek lisans tez çalışmasında yürütülmüştür.

** **Alıntılama:** Dede, H. ve Keleş, İ. H. (2020). Saf Madde, Karışımlar ve Karışımların Ayrılması Konularında Yaşam Temelli Başarı Testinin Geliştirilmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(3), 797-825.

ABSTRACT

The aim of this study is to develop an achievement test consisting of context-based questions on pure substances, mixtures and the separation of mixtures topics in 7th grade science lesson. In the study, which used survey method as the research method, firstly a table of specifications was prepared in line with the gains of the related subject and a pool of 25 items was formed. In order to examine the appearance validity of the test, which was provided with scope validity in accordance with expert opinions, pilot application was applied to 18 students in 7th grade. Then, the test was applied to 199 students in 7th grade of two different secondary schools for actual application of the test. Item analysis, item-total correlation analysis and item analysis based on the subgroup-top group mean difference were performed to obtained data. As a result of these analyses, a total of nine questions were excluded from the test. The KR-20 reliability coefficient of the test was calculated as 0.71. As a result, a context-based achievement test consisting of multiple choice, four choice and 16 context-based questions was developed.

Keywords: Achievement Test, Science lesson, Mixtures, Pure substances, Context-based question

GİRİŞ

Tüm öğrencilerin birer fen okuryazar birey olarak yetiştirilmesini amaçlayan fen bilimleri öğretim programının özel amaçlarından biri de öğrencilerin günlük yaşamda karşılaşılan problemlere karşı sorumluluk almasını ve bu problemlerin çözümünde fen bilimlerine ilişkin bilgi, bilimsel süreç becerileri ve diğer yaşam becerilerini kullanmasını sağlamaktır (Milli Eğitim Bakanlığı, 2018). Bu amacın gerçekleşebilmesinin yolu, fen öğretim sürecinde olduğu gibi ölçme ve değerlendirme sürecinde de öğrencilere fen bilimlerine ait konu ve kavramlarının günlük yaşamla ilişkisinin vurgulanmasından geçmektedir (Sak ve Gürel, 2018). Yaşam ya da bağlam temelli sorular olarak nitelendirilen bu tür sorularda fen konu veya kavramları ile ilgili problemler, bağlam adı verilen, günlük yaşamda gözlenebilen olaylardan oluşan, kısa hikâyeler içerisinde yer almaktadır (Ahmed ve Pollitt, 2007; De Jong, 2008; Heller ve Hollabaugh, 1992). Problemin bir bağlam içerisinde yer alması, problemin öğrencilerin gözünde somutlaşmasına ve öğrencilerin zihninde canlanmasına yardımcı olmaktadır. Yaşam temelli soruları cevaplayan öğrenciler de, günlük yaşamlarında karşılaştıkları problemlerin çözümünü kolaylaştıran problem çözme yaklaşımları geliştirmektedir (Dhlamini, 2011; Rennie ve Parker, 1996; Yu, Fan ve Lin, 2015).

Yaşam temelli soruları geliştirilirken dikkat edilmesi gereken önemli hususlar vardır. Her soru, öznesi öğrenci olan, gerçek hayatta karşılaşılabilecek nitelikte, çözülmesi gereken kısa bir olay ya da hikâyeden oluşan bağlam içerisinde yer almalıdır. Sorunun tek adımda çözülebilir olmamasına, bağlam içerisinde sorunun cevabının açık bir şekilde verilmemesine dikkat edilmelidir. Bunun yanı sıra sorunun çözümü için fazla bilginin verilebileceği gibi, ilgili bilgilerin eksik verilebileceği unutulmamalıdır (Benckert, 1997; Elmas ve Eryılmaz, 2015; Tekbıyık ve Akdeniz, 2010). Ayrıca bağlamlar kurgulanırken, öğrencilerin yaşına, ilgilerine, deneyimlerine ve bilişsel düzeylerine (Gilbert, 2006) uygun ve gerçekçi (Korsunsky, 2002) olmasına dikkat edilmeli; öğrencinin soruya odaklanabilmesi için, bağlamın sorunun önüne geçmesi engellenmeli, öğrencinin dikkatini sorudan uzaklaştıracak gereksiz durumlardan kaçınılmalıdır (Shiu-sing, 2005).

Uluslararası alanda belli aralıklarla yapılan PIRLS (The Project of International Reading Language Skills - Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesi), TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study-Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması) ve PISA (Program for International Student Assessment-Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı) sınavları ile ülkeler eğitim-öğretim alanındaki mevcut durumlarını gösteren eğitim karnelerini görebilmekte ve ayrıca diğer ülkelerle karşılaştırabilmektedir. PIRLS 2000 yılında başlayan bir proje olup, amacı ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma becerilerinin düzeyini incelemektedir (Aslanoğlu ve Kutlu, 2007). İlki 1995 yılında olmakta olup, dört yıllık döngülerle yapılan TIMSS'in amacı 4'üncü ve 8'inci sınıf düzeyindeki öğrencilerin matematik ve fen bilimleri alanlarında başarı düzeylerinin değerlendirilmesidir. Bir diğer uluslar arası sınav olan PISA'nın amacı ise 15 yaş grubu öğrencilerin okulda edindikleri bilgi ve becerileri günlük yaşamda kullanabilme becerisini fen okuryazarlığı, matematik okuryazarlığı ve okuma becerileri temel alanlarında incelemektir. PISA sınavının ilki 2000 yılında yapılmıştır ve üç yıl arayla yapılmaya devam etmektedir (Güner, Çelebi, Kaya ve Korumaz, 2014). Bu uluslararası sınavlar arasında özellikle PISA'da yaşam temelli sorular yer almaktadır (Kelly, 2007; Sak ve Gürel, 2018). En son 2015 yılında

yapılmış olan PISA sınavındaki fen okuryazarlığı temel alanındaki başarı sırasına bakıldığında, ülkemizin maalesef sınava katılan 72 ülke arasında 52. sırada yer aldığı görülmektedir (MEB, 2016). Bu sonuca bakılarak, öğrencilerin fen bilimleri dersinde edinmiş oldukları bilgileri günlük yaşam ile yeterince ilişkilendirememelerinden dolayı yaşam temelli soruları çözmede başarısız olduğu rahatlıkla söylenebilir (Sak ve Gürel, 2018). Her öğrencinin okulda öğrendikleri bilgileri günlük yaşamlarında karşılaşılabilecekleri problemlerin çözümünde kullanabilmelerini sağlaması açısından ölçme ve değerlendirme sürecinde yaşam temelli soruların kullanılması önemlidir (Elmas ve Eryılmaz, 2015).

Alanyazında yer alan yaşam temelli sorularla ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde daha çok yaşam temelli soruların etkinliğinin incelendiği çalışmalara rastlanmaktadır (Akpınar, 2012; Bellocchi, King ve Ritchie, 2016; Benckert ve Petterson, 2005; Broman, Bernholt ve Parchmann, 2015; Chu, Treagust ve Chandrasegaran, 2009; Enghag, 2004; Georghiades, 2006; Heller ve Hallabaugh, 1992; Kurbanoglu ve Nefes, 2015; McCullough, 2004; Rennie ve Parker, 1996; Palmer, 1997; Park ve Lee, 2004; Sak ve Gürel, 2018; Seddon, 2008; Soobard ve Rannikmae, 2015; Tekbıyık ve Akdeniz, 2010; Ürek ve Dolu, 2018). Bu çalışmalarda yaşam temelli soru içeren testlerin geliştirildiği, fakat testin geçerliği ve güvenilirliği üzerinde durulmadığı görülmektedir.

Ayrıca alanyazında, yaşam temelli soruların nasıl yazılması gerektiğinin anlatıldığı (Elmas ve Eryılmaz, 2015), yaşam temelli soruların geleneksel sorulardan farkının anlatıldığı (Poikela, 2004), öğretmenlerin (Kurnaz, 2013) ve öğretmen adaylarının (Ültay ve Usta, 2016; Ültay, 2017) yaşam temelli soruları hazırlama yeteneklerinin araştırıldığı çalışmalar da bulunmaktadır.

İlgili alanyazına bakıldığında yaşam temelli soruların öğrencilerin günlük yaşamlarında problem çözme yaklaşımları geliştirmelerine (Rennie ve Parker, 1996), derste öğrendiği bilim ile kendi yaşamları arasında ilişki kurmalarına yardımcı olduğu (Ahmed ve Pollitt, 2007; Bellocchi, King ve Ritchie, 2016; Campbell ve Lubben, 2000; Palmer, 1997; Rayner, 2005) anlaşılmaktadır. Ayrıca yaşam temelli soruların öğrencilerin derse karşı motivasyonu artırdığı (Rennie ve Parker, 1996) ve bilişsel düşünme düzeylerini

geliştirdiği (Georghiadès, 2006) görülmektedir. Ancak alanyazında geçerlik ve güvenilirlik analizlerinin yapılarak yaşam temelli başarı testinin geliştirildiği az sayıda çalışmanın (Akpınar, 2012; İlhan ve Hoşgören, 2017; Kelly, 2007; Sak, 2018) bulunması dikkat çekicidir.

Öğrencileri fen okuryazarı olarak yetiştirmeyi amaçlayan fen öğretim programının temel amaçlarından biri de, öğrencilerin günlük yaşam sorunlarıyla ilgili sorumluluk almalarının ve bu sorunların çözümünde fen bilimlerine ait bilgi, bilimsel süreç becerileri ve diğer yaşam becerilerini kullanmalarının sağlanmasıdır (MEB, 2018). Bu nedenle öğrencilerin; öğretim süreci içerisinde, günlük yaşam problemlerinin çözümünü yapabilecekleri yaşantılarla karşı karşıya kalmaları gerekmektedir. Bu noktada ise, öğretmenler günlük yaşam problemlerinin nasıl oluşturulması gerektiğini bilmeli ve bu problemleri, öğretim sürecinin ölçme-değerlendirme boyutunda etkin bir şekilde kullanmalıdırlar. Bu konuda öğretmenlere örnek olabilecek ve özellikle de geçerliği ve güvenilirliği sağlanmış günlük yaşam problemlerinin azlığı, bu çalışmanın gerekliliğini ortaya koymaktadır. Bu çalışmanın, bu tarz problemleri hazırlamada öğretmenlere iyi bir yol gösterici olacağı düşünülmektedir. Bu sayede öğrencilerin günlük yaşam ile ilgili problem çözme becerilerinin gelişmesine de katkı sağlaması beklenmektedir. Bu nedenle bu çalışmada, 7. sınıf fen bilimleri dersi saf maddeler, karışımlar ve karışımların ayrılmasına yönelik geçerliği ve güvenilirliği sağlanmış bir başarı testi geliştirilmesi amaçlanmıştır. Özellikle TIMSS ve PISA sınavlarındaki çoktan seçmeli sorulara benzer özellikte fen sorularının yer aldığı bu testin, öğretmenlere ve bu sınava girecek olan öğrencilere iyi bir örnek olacağı düşünülmektedir.

YÖNTEM

Çalışmada araştırma yöntemi olarak, nicel araştırma desenlerinden tarama (survey) yöntemi kullanılmıştır. Tarama yönteminde amaç, bir durumun mevcut hâlini olduğu gibi betimlemektir (Karasar, 2012). Bu çalışmada, bir grubun belirli bir özelliğinin belirlenmesinin amaçlanması (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2009, s.16) tarama yönteminin araştırma deseni olarak kullanılmasında etkili olmuştur.

Örneklem

Çalışmanın örneklemini, 2018-2019 öğretim yılı bahar döneminde Gaziantep il merkezinde iki ayrı ortaokulun 7. sınıfında öğrenim gören 199 öğrenci oluşturmaktadır. Örneklem, amaçlı örneklemler yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme (convenience sampling) yöntemiyle belirlenmiştir (Patton, 1987). Kolay ulaşılabilir durum örnekleme yönteminde araştırmacı zaman kazanmak amacıyla, yakın ve ulaşılması kolay bir durum ya da grubu örneklem olarak belirlemektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s.123). Testin uygulanma aşamasında gönüllülük esası dikkate alınmıştır.

Test Geliştirme Süreci

Test geliştirilirken Crocker ve Algina (1986)'a ait test geliştirme aşamaları takip edilmiştir. Test geliştirme aşaması sırasıyla şöyledir:

Testin Kullanım Amacının Belirlenmesi

Bu kapsamda ilk olarak araştırmacılar tarafından 7. sınıf öğrencilerinin saf madde, karışım ve karışımların ayrılması konularına ait başarı seviyelerini ölçmek ve değerlendirmek amacıyla yaşam temelli başarı testinin geliştirilmesi hedeflenmiştir.

Kazanımların Etkilediği Davranışların Belirlenmesi ve Testte Bulunacak Soruların Konulara Göre Ağırlığının Yer Aldığı Belirtke Tablosunun Oluşturulması

Başarı testleri geliştirirken, kapsam geçerliğinin sağlanması gerekmektedir. Belirtke tablosu hazırlamak kapsam geçerliğini artırmada kullanılan bir yoldur (Büyüköztürk, 2011). Tablo 1'de belirtke tablosu yer almaktadır.

Kapsam geçerliğini sağlamak amacıyla 2018 Fen Bilimleri Öğretim Programında yer alan 7. sınıf "Saf Madde ve Karışımlar" ünitesinde yer alan saf maddeler, karışımlar ve karışımların ayrılması konularına ait kazanımlar (MEB, 2018) ve testte bulunacak soruların konulara göre ağırlığının yer aldığı belirtke tablosu oluşturulmuştur. Sorular yazılmadan önce 2018 fen bilimleri öğretim programında ilgili konular ve kazanımları ve konuların öğretimi için önerilen ders saatleri dikkatlice incelenmiştir. İlk olarak her bir kazanım için en az üçer soru yazılması planlanmıştır. Ancak ilgili konular ile ilgili

alanyazın incelendiğinde, çoğu öğrencinin homojen ve heterojen karışımlar ile kavram yanılgılarına sahip olduğu görülmüştür (Demirbaş ve diğerleri, 2011; Gökulu, 2017; Sökmen ve Bayram, 2000). Bu nedenle “F.7.4.3.1. Karışımları, homojen ve heterojen olarak sınıflandırarak örnekler verir” kazanımına ait testte daha fazla sayıda sorunun yer almasına karar verilmiştir. Geliştirilecek olan testte, bu kazanım ait yedi, diğer altı kazanım için ise üçer soru olmak üzere toplam 25 sorunun bulunması planlanmıştır.

Tablo 1. Testte Bulunacak Soruların Konulara Göre Ağırlığının Yer Aldığı Belirtke Tablosu

Konu	Ö.D.S.	Kazanımlar*	N	%
Saf Maddeler	6	F.7.4.2.1. Saf maddeleri, element ve bileşik olarak sınıflandırarak örnekler verir.	3	36
		F.7.4.2.2. Periyodik sistemdeki ilk 18 elementin ve yaygın elementlerin (altın, gümüş, bakır, çinko, kurşun, civa, platin, demir ve iyot) isimlerini, sembollerini ve bazı kullanım alanlarını ifade eder.	3	
		F.7.4.2.3. Yaygın bileşiklerin formüllerini, isimlerini ve bazı kullanım alanlarını ifade eder.	3	
Karışımlar	6	F.7.4.3.1. Karışımları, homojen ve heterojen olarak sınıflandırarak örnekler verir.	7	52
		F.7.4.3.2. Günlük yaşamda karşılaştığı çözücü ve çözünenleri kullanarak çözelti hazırlar.	3	
		F.7.4.3.3. Çözünme hızına etki eden faktörleri deney yaparak belirler.	3	
Karışımların Ayrılması	4	F.7.4.4.1. Karışımların ayrılması için kullanılacak yöntemlerden uygun olanı seçerek uygular.	3	12
Toplam			25	100

*Fen bilimleri dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar), (MEB, 2018)

Ö.D.S.: Önerilen Ders Saati; N: Soru Sayısı, %:Yüzde

Madde Havuzunun Oluşturulması

Saf maddeler, karışımlar ve karışımların ayrılması konusuna ait kazanımlar dikkate alınarak soru havuzu hazırlanmıştır. Soru havuzunda çoktan seçmeli ve dört seçenekli 25 adet yaşam temelli soru yer almaktadır. Yaşam temelli soruların hazırlanma aşamasında ilgili alanyazından (Benckert, 1997; Poikela, 2004; Kelly, 2007; Elmas ve

Eryılmaz, 2015; İlhan ve Hoşgören, 2017), 7. sınıf fen bilimleri ders kitabından, daha önce çıkmış PISA ve TIMSS sorularından faydalanılmıştır.

Uzman Görüşü Alınarak Maddelerin Gözden Geçirilmesi

Hazırlanan testin kapsam geçerliğini değerlendirmek, bilimsel açıdan doğruluğunu ve Bloom'un taksonomisine göre bilgi düzeyini belirlemek amacıyla uzman olarak kabul edilen, fen eğitimi alanında çalışmaları bulunan bir öğretim üyesi ve mesleki deneyimleri 5-8 yılları arasında değişen iki fen bilgisi öğretmeninin görüşlerine sunulmuştur. Uzman ve fen bilgisi öğretmenlerinden testte yer alan soruların belirtke tablosunda yer alan kazanımları kapsayıp kapsamadıkları ve bilimsel açıdan doğruluğu açısından incelemeleri istenmiştir. Uzman görüşleri doğrultusunda testten hiçbir soru çıkarılmazken, sorular üzerinde gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Bir soru üzerinde uzman görüşleri sonucunda yapılan düzenlemeleri aşağıda yer almaktadır:

Soru 1'in uzman görüşü alınmadan önceki hâli:

Kemal, derste maddenin yapısı ve özellikleri konusunu öğrendikten sonra eve gider ve evdeki eşyaları inceler. İnceleme sonucunda öğretmeni maddeleri saf madde ve saf olmayan maddeler olarak gruplandırmasını ister. Buna göre Kemal hangi gruplandırmada hata yapmıştır?

	<u>Saf madde</u>	<u>Saf olmayan madde</u>
A)	Alüminyum	Tuz
B)	Bakır	Su
C)	Gümüş	Şeker
D)	Madeni Para	Altın

Soru 1'in uzman görüşleri doğrultusunda düzenlenmiş hâli:

Öğretmen derste maddenin yapısı ve özellikleri konusunu işledikten sonra öğrencilerden evlerindeki eşyalarından hangilerinin element ve bileşiklere örnek olduklarını inceleyerek sınıflandırmalarını ister. Kemal okuldan sonra eve gider ve evdeki eşyalarını inceler. İnceleme sonucunda evdeki eşyaları element ve bileşikler olarak sınıflandırır.

	<u>Element</u>	<u>Bileşik</u>
A)	Alüminyum	Tuz
B)	Bakır	Su
C)	Gümüş	Şeker
D)	Madeni Para	Altın

Testin Pilot Uygulamasının Yapılması

Çalışmanın bu aşamasında testin görünüş geçerliğini sağlamak, soruların öğrenciler tarafından anlaşılabilirliğini test etmek ve çeldiricilerin iyi yönde çalışıp çalışmadığı tespit etmek amacıyla pilot çalışma yapılmıştır. Bu amaç doğrultusunda 2017-2018 öğretim yılı güz yarı döneminde Kilis ilinde, 7. Sınıfta öğrenim gören 18 öğrenciye yaşam temelli öğretimle ilgili konuların öğretiminde sonra, testin taslak hali pilot uygulama olarak uygulanmıştır. Pilot çalışma sonucunda çeldiricilerin işaretlenme sıklıkları incelenmiş ve tüm çeldiricilerin amaca uygun olduğu görülmüştür. Ayrıca pilot çalışma sonucunda, soruların tüm öğrenciler tarafından anlaşılabilirliği ve taslak başarı testinin görünüş geçerliğinin oldukça iyi olduğu sonucuna varılmıştır.

Madde İstatistiğine ve Test İstatistiğine Dayalı Olarak Gerekli Şartları Sağlamayan Soruların Testten Çıkarılması

Pilot uygulama sonrası gerekli düzenlemesi yapılan testin asıl uygulaması, Gaziantep ilinde bulunan, iki ayrı ortaokulda toplam 199 7. sınıf öğrencisine uygulanarak yapılmıştır. Elde edilen veriler Excel programına, doğru cevaplar "1", yanlış cevaplar ise "0" olarak girilmiştir. Öğrencilerin testten almış oldukları puanlar hesaplanmış ve puanlar en yüksek değerden en düşük değere doğru sıralanmıştır. Sıralamaya ait %27'lik üst grup ile %27'lik alt gruptaki öğrenci sayısı 54 olarak belirlenmiştir. Testin geçerliği için madde güçlük indeksi değerleri ve madde ayırt edicilik indeksi değerleri belirlenmiştir. Testin iç tutarlılığı (güvenirliliği) için alt-üst grup ortalama farkına dayalı madde analizi ve korelasyona dayalı madde analizi yapılmıştır. Tezbaşaran (1997) bir maddenin ölçme gücünü belirlemek amacıyla, ilki güvenilirlik (iç tutarlılık) ölçütüne (t-test) dayalı/ortalama farkına dayalı madde analizi ve ikincisi korelasyona dayalı olmak üzere özgün olarak iki farklı madde analizinin yapılmasını önermektedir. Madde analizleri sonucunda uygun değerlerde bulunmayan maddeler testten çıkarılmıştır. Daha sonra testin güvenirliliği, KR-20 güvenirlilik katsayısı değeri hesaplanarak incelenmiştir.

Testin Puanlama Yönergesinin Hazırlanması

Her sorunun puan olarak değeri 6.25'dir. Testten alınabilecek minimum puan 0, maksimum puan ise 100'dür. Yaşam temelli başarı testinden aldıkları puanlara göre öğrencilerin başarı durumları düşük, orta ve yüksek olarak sınıflandırılmıştır. Buna göre, 0-33 arası puan alan öğrenciler 'düşük', 34-67 arası puan alan öğrenciler 'orta', 68-100 arası puan alan öğrenciler 'yüksek' grubu oluşturmaktadır (Kesik, 2016).

Etik Kurallara Uygunluk

Bu çalışmanın hem pilot hem de asıl uygulama aşaması araştırma ve yayın etiği kurallarına uygun olarak gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulama ikinci yazarın yüksek lisans tez çalışmasının bir parçası olarak gerçekleştirilmiş olup, uygulama öncesi Kilis Milli Eğitim Müdürlüğünden resmi izin alınmıştır. Asıl uygulamada ise kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemiyle gönüllülük esasına dayalı olarak veriler toplanmıştır. Çalışmaya katılan öğrencilere sorulara cevap verirken içten ve dürüst bir şekilde cevaplandırmaları, uygulama sonunda not olarak değerlendirmeye tabi tutulmayacakları ve verecekleri cevapların herhangi başka kişi ya da şahıslarla çalışmanın amacı dışında paylaşılmayacağı açık ve net bir şekilde ifade edilmiştir.

BULGULAR**Testin Geçerlik Çalışması Bulguları****Madde Analizi**

Testte yer alan maddelerin madde güçlük indeksi (pj), madde ayırt edicilik indeksi (rjx) değerleri hesaplanarak madde analizi yapılmıştır. Tablo 2'de madde analizi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 2. Madde Analizi Sonuçları

Madde	pj	Rjx	Madde	pj	rjx
1	0.39	0.54	14	0.44	0.37
2	0.52	0.52	15	0.30	0.20
3	0.42	0.65	16	0.26	0.39
4	0.21	0.17*	17	0.23	0.24
5	0.30	0.15*	18	0.39	0.17*
6	0.60	0.67	19	0.23	0.06*
7	0.35	0.61	20	0.27	0.22
8	0.42	0.57	21	0.45	0.61
9	0.34	0.35	22	0.45	0.17*
10	0.33	0.41	23	0.36	0.52
11	0.21	0.19*	24	0.59	0.48
12	0.31	0.31	25	0.41	0.54

*Testten çıkarılan sorular

Madde güçlük indeksi (pj), testte bulunan her bir sorunun doğru cevaplanma oranını ifade etmekte olup, “0” ile “1” arasında bir değer alır. pj'nin değerin sıfıra yaklaşması sorunun zor, bire yaklaşması ise sorunun kolay olduğu anlamına gelmektedir. İdeal bir başarı testi için madde güçlük indeksinin 0.20 ile 0.80 arasında olmasına dikkat edilmelidir (Özçelik, 1992). En ideal pj değeri ise 0.50 civarında olmalıdır (Çepni ve diğerleri, 2008). Madde güçlük indeksi değeri $0.20 \leq p \leq 0.40$ arası maddeler zor; $0.41 \leq p \leq 0.60$ arası maddeler orta; $0.61 \leq p \leq 0.80$ arası maddeler ise kolay madde olarak nitelendirilmektedir (Adıgüzel ve Özüdoğru, 2013, Özçelik, 2010). Madde ayırt edicilik indeksi (rjx), bir maddenin bilenle bilmeyeni ayırt etme derecesidir. Maddenin ayırt edici olabilmesi için o maddeye üst grup olarak nitelendirilen başarılı öğrencilerin daha yüksek oranda, alt grup olarak nitelendirilen başarısız öğrenciler tarafından ise daha düşük oranda doğru cevap vermesi beklenir. rjx “-1” ile “+1” arasında değerler alabilmekte olup (Kubiszyn ve Borich, 2003; Baykul, 2000), rjx değeri 0.30 ve üstü değer alan maddeler ayırt edici olarak nitelendirilmektedir. 0.20-0.29 arasında değer alan maddelerde düzeltme yapma şartıyla tekrar kullanılabilirken, 0.19 ve altı değer alan maddeler ise testten çıkarılmalıdır (Tekin, 2010; Turgut, 1995).

Tablo 2 incelendiğinde, testte yer alan soruların madde güçlük indeksi değerlerinin 0.21 ile 0.61 arasında bir değer aldığı görülmektedir. Ayrıca 1, 5, 9, 10, 11, 12, 15, 16, 17,

18, 19 ve 20 numaralı soruların zor, 24 numaralı sorunun kolay, diğer soruların ise orta güçlükte olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca testte yer alan soruların madde ayırt edicilik indeksi değerlerinin 0.06 ile 0.65 arasında bir değer aldığı görülmektedir. Madde ayırt edicilik indeksi değeri 0.20 ile 0.29 arasında olan 13, 15, 17 ve 20 numaralı dört soru incelenerek, gerekli düzenlemeler yapılmış ve tekrar teste dâhil edilmişlerdir. Madde ayırt edicilik indeksi değeri 0.19 ve altında olan 4, 5, 11, 18, 19 ve 22 numaralı altı soru testten çıkarılmıştır.

Korelasyona Dayalı Madde Analizi

Korelasyona dayalı madde analizinin amacı, ölçme aracında bulunan maddelerden alınan puanlar ile ölçme aracının tamamından alınan toplam puanlar arasındaki ilişkiyi inceleyerek, maddelerin benzer davranışları örnekleyip örneklemediğini belirlemektir (Büyüköztürk, 2011). Kısacası ölçme aracının iç tutarlığının bir göstergesidir (Yılmaz ve Çavaş, 2007).

Genel olarak madde-toplam puan korelasyon (r) değerlerinin 0.30'un üzerinde olması önerilmektedir (Büyüköztürk, 2011; Öner, 1987). Ancak maddenin testte kalmasının tercih edildiği ya da gerekli olduğu hallerde, maddenin korelasyon katsayısının madde güvenilirlik katsayısı (Cronbach alfa) değerinin etkilememesi şartıyla madde-toplam puan korelasyon değeri alt sınırının 0.20 olması kabul edilebilmektedir (Tavşancıl, 2002). Tablo 3'te madde-toplam puan korelasyonu (r) değerleri ve alt grup-üst grup ortalama fakına dayalı madde analizi sonuçları (p) yer almaktadır.

Tablo 3. Madde-Toplam Puan Korelasyonu (r) Değerleri ile Alt Grup-Üst Grup Ortalama Farkına Dayalı Madde Analizi Sonuçları (p)

Madde	Madde-Toplam Puan Korelasyonu (r)	Alt Grup-Üst Grup Ortalama Farkına Dayalı Madde Analizi (p)	Madde	Madde-Toplam Puan Korelasyonu (r)	Alt Grup-Üst Grup Ortalama Farkına Dayalı Madde Analizi (p)
1	0.531*	0.000**	14	0.293*	0.000**
2	0.508*	0.000**	15	0.217*	0.026***
3	0.643*	0.000**	16	0.428*	0.000**
4	0.214*	0.023***	17	0.261*	0.003**
5	0.001***	0.093***	18	0.119***	0.078***
6	0.578*	0.000**	19	-0.026***	0.498***
7	0.533*	0.000**	20	0.204*	0.010***
8	0.518*	0.000**	21	0.579*	0.000**
9	0.298*	0.000**	22	0.166***	0.080***
10	0.373*	0.000**	23	0.513*	0.000**
11	0.190***	0.093***	24	0.454*	0.000**
12	0.258*	0.000**	25	0.508*	0.000**
13	0.113***	0.033***			

* $r > .20$; ** $p < 0.01$; *** Testten çıkarılan sorular

Tablo 3 incelendiğinde, madde-toplam puan korelasyon değerleri 0.20'nin altında olan 5, 11, 13, 18, 19 ve 22 numaralı soruların testten çıkarılmasına karar verilmiştir (Erbil ve Bakır, 2009; Tavşancıl, 2002; Yılmaz ve Çavaş, 2007).

Alt Grup-Üst Grup Ortalama Farkına Dayalı Madde Analizi

Alt grup-üst grup ortalama farkına dayalı madde analizi testin yapı geçerliğini incelemek olup, %27'lik alt grup-üst grup ortalamaları arasında fark olup olmadığı bağımsız gruplar t-testi ile belirlenmektedir (Karakaş ve Sarıkaya, 2019). Ortalamalar arasında fark anlamlı bulunduğu ($p < .001$) maddelerin teste kalırken, anlamlı fark bulunmayan maddelerin ($p > .001$) testten çıkarılmaktadır (Büyüköztürk, 2011). Tablo 3 incelendiğinde, 4, 5, 11, 13, 15, 18, 19, 20 ve 22 numaralı dokuz soruya ait t değerlerinin 0.001 düzeyinde ($p < .001$) anlamlı olmadığı tespit edildiği için testten çıkarılması doğru bulunmuştur.

Testin Güvenirlik Çalışması Bulguları

Kuder Richardson-20 (KR-20) ve Kuder Richardson-21 (KR-21) güvenirlilik katsayıları başarı testlerinin güvenirliliğini değerlendirmek amacıyla kullanılır. Bir testin güvenirliliği için testteki maddelerin madde güçlük indeksi değerleri birbirinden önemli ölçüde farklı değilse KR-21, farklı ise KR-20 katsayısı hesaplanır (Ergin, 1995). Çoktan seçmeli yaklaşık 10-15 civarı maddeden oluşan testler için KR-20 güvenirlilik katsayısı değerinin 0.50 olması yeterli görülürken, 50 ve daha üzeri maddeden oluşan testler için ise KR-20 güvenirlilik katsayısı değerinin en az 0.80 olması gerekli görülmektedir (Kehoe, 1995).

Testte yer alan soruların madde güçlük indeksi değerlerinin birbirinden farklı olmasından dolayı KR-20 (Kuder-Richardson 20) formülü kullanılarak hesaplanmıştır.

$$KR - 20 = \frac{k}{k - 1} \left[1 - \frac{\sum p_j \cdot q_j}{S_x^2} \right]$$

k = Testteki madde sayısı

p_j = j maddesini doğru cevaplayanların oranı

q_j = j maddesini doğru cevaplayamayanların oranı

p_j · q_j = j madde ölçüm varyansı

$\sum p_j \cdot q_j$ = j madde ölçüm varyanslarının toplamı

S_x^2 = Toplam test ölçümlerinin varyansı

Testin KR-20 güvenirlilik katsayısı değeri 0.71 olarak hesaplanmıştır. Çalışma sonucunda elde edilen KR-20 güvenirlilik katsayısı değeri, testin güvenirliliğinin yeterli olduğunu göstermektedir.

TARTIŞMA ve SONUÇ

Çalışmada, 7. sınıf fen bilimleri dersi, saf maddeler, karışımlar ve karışımların ayrılması konularında öğrencilerin başarı düzeylerini belirlemede kullanılabilir yaşam temelli sorulardan oluşan geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirmek amaçlanmıştır. Bu amacı gerçekleştirmek için Crocker ve Algina (1986)'a ait test geliştirme aşamaları takip edilmiştir. İlk olarak testin kullanım amacı belirlenmiştir. Daha sonra testin kapsam geçerliğinin sağlanması için belirtke tablosu hazırlanmış ve madde havuzu

oluşturulmuştur. Madde havuzunda yer alan 25 adet çoktan seçmeli ve dört seçenekli yaşam temelli soru ilgili alanyazından (Benckert, 1997; Elmas ve Eryılmaz, 2015; İlhan ve Hoşgören, 2017; Kelly, 2007; Poikela, 2004), TIMSS ve PISA sorularından faydalanılarak hazırlanılmıştır. Yaşam temelli başarı testi geliştirilirken, özellikle Benckert(1997), Elmas ve Eryılmaz (2015) ile Tekbıyık ve Akdeniz(2010) tarafından belirtildiği gibi o bağlamların günlük hayatta karşılaşılabilecek niteliklere sahip olmasına, öğrencilerin düşünerek çözüme ulaşabileceği mantıksal bir hikâye içinde olmasına özen gösterilmiştir. Hazırlanan belirtke tablosu ve yaşam temelli sorular uzman görüşüne başvurulmuştur. Uzman görüşleri doğrultusunda testten hiçbir madde atılmazken, gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Testin pilot çalışması bir ortaokulun 7. sınıfında öğrenim gören 20 öğrenciye uygulanarak yapılmış, çalışma sonucunda tüm çeldiricilerin iyi yönde çalıştığı ve testin görünüş geçerliğinin oldukça iyi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Testin asıl uygulaması iki ayrı ortaokulun 7. sınıfında öğrenim gören toplam 199 öğrenciye uygulanmış ve elde edilen verilere madde analizi yapılmıştır. Madde güçlük indeksi değerlerinin, istenilen aralık olan 0.20 ile 0.80 arasında olduğu görülmüştür (Özçelik, 1992). Madde ayırt edicilik indeksi değeri 0.20 ile 0.29 arasında olan dört soru üzerinde gerekli düzenlemeler yapılarak ve tekrar teste dâhil edilirken; madde ayırt edicilik indeksi değeri 0.19 ve altında olan 4, 5, 11, 18, 19 ve 22 numaralı altı soru testten çıkarılmıştır (Tekin, 2010; Turgut, 1995). Madde-toplam puan korelasyon analizi sonucu korelasyon değerleri 0.20'nin altında olan 5, 11, 13, 18, 19 ve 22 numaralı soruların (Erbil ve Bakır, 2009; Tavşancıl, 2002; Yılmaz ve Çavaş, 2007); alt grup-üst grup ortalama farkına dayalı madde analizi sonucu ise t değerlerinin 0.001 düzeyinde ($p < .001$) anlamlı olmadığı tespit edilen 4, 5, 11, 13, 15, 18, 19, 20 ve 22 numaralı dokuz sorunun testten çıkarılmasına karar verilmiştir (Büyüköztürk, 2011). Sonuç olarak testten dokuz soru (4, 5, 11, 13, 15, 18, 19, 20, 22 numaralı) çıkarılarak, 16 sorudan oluşan testin nihai formu oluşturulmuştur.

Güvenirlilik analizi sonucu KR-20 güvenirlik katsayı değeri 0.71 olarak bulunan testin, güvenirliğinin yeterli düzeyde olduğu tespit edilmiştir (Kehoe, 1995). Testin geçerliğini sağlama aşamasında çıkarılan dokuz sorudan sonra geriye kalan 16 madde tekrar

yeniden numaralandırılmıştır. Geliştirilen yaşam temelli başarı testi, 2018 fen bilimleri öğretim programı 7. sınıf Saf maddeler ve Karışımlar ünitesi, saf maddeler, karışımlar ve karışımların ayrılması konularının tüm kazanımına ait soru içermektedir. 7. sınıf öğrencilerinin ilgili konuda başarı düzeylerini belirlemede geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olarak geliştirilen test, fen bilimleri öğretmenleri ve araştırmacılar tarafından güvenle kullanılabilir. Bununla birlikte çalışmanın bazı sınırlılıkları mevcuttur.

Çalışmanın sınırlılıklarından ilki, geliştirilen yaşam temelli başarı testinin sadece çoktan seçmeli sorulardan oluşmasıdır. Çoktan seçmeli testler, öğrencilerin alt düzey bilişsel düzeydeki davranışların ölçümünde kullanılan bir sınav türüdür. Bu tür testler, öğrencilerin yaratıcılığını ve düşüncelerini ortaya koyma yeteneklerini yani üst düzey bilişsel düzeydeki davranışlarını ölçmede uygun bir sınav türü değildir (Tan, 2010, s.318). Bu tür davranışlar en iyi açık uçlu sorularla ölçülebilmektedir (Yılmaz, 2011, s.169). Ayrıca yaşam temelli soruların yer aldığı TIMSS sorularının bir kısmı çoktan seçmeli iken, bir kısmı ise açık uçlu olarak yer almaktadır (Uzun, Bütünler ve Yiğit, 2010).Yine yaşam temelli soruların yer aldığı PISA'da soruların üçte biri çoktan seçmeli olup, ağırlıklı olarak açık uçlu sorular sorulmaktadır (Zopluoğlu, 2014). Bu doğrultuda, bu alanda çalışacak araştırmacılara öğrencilerin üst düzey bilişsel becerilerini ölçmek amacıyla, yaşam temelli açık uçlu soruların yer aldığı başarı testleri geliştirmeleri önerilebilir.

Çalışmanın bir diğer sınırlılığı ise soruların 7. sınıf fen bilimleri dersi saf madde, karışımlar ve karışımların ayrılması konularında olmasıdır. Araştırmacıların farklı sınıf düzeyinde ve farklı fen konularında da yaşam temelli soruların yer alacağı başarı testleri geliştirmelerinin alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Son olarak, öğrencilerin başarılarını belirlemelerinin yanında, fen/bilimsel okuryazarlığa (Keskin ve Çam, 2019) ve kavramsal anlamalarına (Ayvacı, Nas ve Dilber, 2016; Can, 2016; Karşlı ve Saka, 2017; Karşlı ve Yiğit, 2015) etkisi gibi farklı değişkenler üzerindeki etkisini belirlemeye yönelik çalışmalar yapılabilir. Bu doğrultuda yaşam temelli kavramsal değişim metinleri (Akpınar, 2012) ve yaşam temelli kavram testlerinin geliştirilmesi önerilebilir.

KAYNAKLAR

- Adıgüzel, O. C. ve Özdoğru, F. (2013). Üniversitelerde ortak zorunlu yabancı dil I dersine yönelik bir akademik başarı testinin geliştirilmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 1-11.
- Ahmed, A. ve Pollitt, A. (2007). Improving the quality of contextualized questions: An experimental investigation of focus. *Assessment in Education*, 14(2), 201-232.
- Akpınar, M. (2012). *Bağlam temelli yaklaşımla yapılan fizik eğitiminde kavramsal değişim metinlerinin öğrenci erişimine etkisi (Yayımlanmamış doktora tezi)*. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aslanoğlu, A. E. ve Kutlu, Ö. (2007). PIRLS 2001 Türkiye verilerine göre 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileriyle ilişkili faktörler. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 1-18.
- Ayvacı, H. Ş., Sibel, E. R. ve Dilber, Y. (2016). Bağlam temelli rehber materyallerin öğrencilerin kavramsal anlamaları üzerine etkisi: "iletken ve yalıtkan maddeler" örneği. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 51-78.
- Baykul, Y. (2000). *Eğitimde ve psikolojide ölçme*. Ankara: ÖSYM.
- Bellocchi, A., King, D. T. ve Ritchie, S. M. (2016). Context-based assessment: Creating opportunities for resonance between classroom fields and societal fields. *International Journal of Science Education*, 38(8), 1304-1342.
- Benckert, S. (1997). Context and conversation in physics education. Retrieved from https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/18144/1/gupea_2077_18144_1.pdf adresinden erişilmiştir.
- Benckert, S. ve Pettersson, S. (2008). Learning physics in small-group discussions-three examples. *Eurasia Journal of Mathematics and Technology Education*, 4(2), 121-134.
- Broman, K., Bernholt, S. ve Parchmann, I. (2015). Analysing task design and students' responses to context-based problems through different analytical frameworks. *Research in Science & Technological Education*, 33(2), 143-161.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (17. Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Can, H. (2016). *Yaşam temelli ısı ve sıcaklık konusu öğretiminin sekizinci sınıf öğrencilerinin kavramsal anlamalarına etkisi* (Yüksek lisans tezi). Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.
- Chu, H. E., Treagust, D. F. ve Chandrasegaran, A. L. (2009). A stratified study of students' understanding of basic optics concepts in different contexts using

- two-tier multiple-choice items. *Research in Science & Technological Education*, 27(3), 253-265.
- Crocker, L. ve Algina, J. (1986). *Introduction to classical and modern test theory*. Orlando: Harcourt Brace Jovanovich College Publishers.
- Çepni, S., Bayrakçeken, S., Yılmaz, A., Yücel, C., Semerci, Ç., Köse, E., S... Gündoğdu, K. (2008). *Ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- De Jong, O. (2008). Context-based chemical education: how to improve it? *Chemical Education International*, 8(1), 1-7.
- Demirbaş, M., Tanrıverdi, G., Altınışık, D. ve Şahintürk, Y. (2011). Fen bilgisi öğretmen adaylarının çözeltiler konusundaki kavram yanlışlarının giderilmesinde kavramsal değişim metinlerinin etkisi. *Sakarya University Journal of Education*, 1(2), 52-69.
- Dhlamini, J. J. (2011, July). *Context-based problem solving instruction to induce high school learners' problem solving skills*. In Proceedings of the 17th Annual National Congress of the Association for Mathematics Education of South Africa (Vol. 1, pp. 135-142).
- Elmas, R. ve Eryılmaz, A. (2015). How to write good quality contextual science questions: criteria and myths. *Journal of Theoretical Educational Science/Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 8(4), 564-580.
- Enghag, M. (2004). *Miniprojects and context rich problems: Case studies with analysis of motivation, learner ownership and competence in small group work in physics*. Unpublished Thesis, Linköping University, Sweden.
- Erbil, N.ve Bakır, A. (2009). Meslekte profesyonel tutum envanterinin geliştirilmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 6(1), 290-302.
- Ergin, Y. D. (1995). Ölçeklerde geçerlik ve güvenilirlik. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7, 125-148.
- Georghiades, P. (2006). The role of metacognitive activities in the contextual use of primary pupils' conceptions of science. *Research in Science Education*, 36(1-2), 29-49.
- Gilbert, J. K. (2006). On the nature of "context" in chemical education. *International Journal of Science Education*, 28(9), 957-976.
- Gökulu, A. (2017). 8. sınıf öğrencilerin element, bileşik, karışım kavramlarını anlama düzeyleri, kavram yanlışları, bilimsel süreç becerilerinin incelenmesi. *Kastamonu Education Journal*, 25(2), 1-16.
- Güner, H., Çelebi, N., Kaya, G. T. ve Korumaz, M. (2014). Neoliberal eğitim politikaları ve eğitimde fırsat eşitliği bağlamında uluslararası sınavların (PISA, TIMSS ve PIRLS) analizi. *Journal of History Culture and Art Research*, 3(3), 33-75.

- Heller, P. ve Hollabaugh, M. (1992). Teaching problem solving through cooperative grouping. Part 2: Designing problems and structuring groups. *American Journal of Physics*, 60(7), 637-644.
- İlhan, N. ve Hoşgören, G. (2017). Fen bilimleri dersine yönelik yaşam temelli başarı testi geliştirilmesi: Asit baz konusu. *Fen Bilimleri Öğretimi Dergisi*, 5(2), 87-110.
- Karakaş, H. ve Sarıkaya, R. (2019). Sınıf öğretmeni adaylarına yönelik enerji başarı testi: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(4), 1403-1422.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi* (24. Baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Karslı, F. ve Saka, Ü. (2017). 5. Sınıf öğrencilerinin 'besinleri tanıyalım' konusundaki kavramsal anlamalarına bağlam temelli yaklaşımın etkisi. *İlköğretim Online*, 16(3), 900-916.
- Karslı, F. ve Yiğit, M. (2015). Lise 12. sınıf öğrencilerinin alkanlar konusundaki kavramsal anlamalarına bağlam temelli öğrenme yaklaşımının etkisi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 43-61.
- Kelly, V. L. (2007). *Alternative assessment strategies within a context-based science teaching and learning approach in secondary schools in Swaziland* (Unpublished doctoral dissertation). University of the Western Cape, Cape Town.
- Kehoe, J. (1995). Basic item analysis for multiple-choice tests. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 4(10), 1-3.
- Kesik, C. (2016). İlkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin fen okuryazarlık düzeyleri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 12(6), 1139-1159.
- Keskin, F. ve Çam, A. (2019). Yaşam temelli React stratejisinin altıncı sınıf öğrencilerinin akademik başarısına ve fen okuryazarlığına etkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 49, 38-59.
- Korsunsky, B. (2002). Improper use of physics-related context in high school mathematics problems: implications for learning and teaching. *School Science and Mathematics*, 102(3), 107-113.
- Kubiszyn, T. ve Borich, G. (2003). *Education testing and measurement* (7th Edition). Hoboken: John Wiley.
- Kurbanoglu, N. I. ve Nefes, F. K. (2015). Effect of context-based questions on secondary school students' test anxiety and science attitude. *Journal of Baltic Science Education*, 14(2), 216-226.
- Kurnaz, M. A. (2013). Fizik öğretmenlerinin bağlam temelli fizik problemleriyle ilgili algılamalarının incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(1), 375-390.
- McCullough, L. (2004). Gender, context, and physics assessment. *Journal of International Women's Studies*, 5(4), 20-30.


- MEB. (2016). *PISA 2015 ulusal raporu*. http://pisa.meb.gov.tr/?page_id=22 adresinden erişilmiştir.
- MEB. (2018). *Fen bilimleri dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Öner N. (1987). Kültürlerarası ölçek uyarlamasında bir yönetim bilim modeli. *Psikoloji Dergisi*, 6, 80-83.
- Özçelik, D.A. (1992). *Ölçme ve değerlendirme*. Ankara: ÖSYM.
- Özçelik, D.A.(2010). *Test hazırlama kılavuzu*(4.Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Palmer, D. (1997). The effect of context on students' reasoning about forces. *International Journal of Science Education*, 19(6), 681-696.
- Park, J. ve Lee, L. (2004). Analyzing cognitive and non-cognitive factors involved in the process of physics problem-solving in an everyday context. *International Journal of Science Education*, 29, 1577-1595.
- Patton, M. Q. (1987). *How to use qualitative methods in evaluation*. Newbury Park, CA: Sage.
- Poikela, E. (2004). Developing criteria for knowing and learning at work: towards context-based assessment. *Journal of Workplace Learning*, 16(5), 267-274.
- Rayner, A. (2005, September). *Reflections on context based science teaching: a case study of physics students for physiotherapy*. Poster presented, UniServe Science Blended Learning Symposium Proceedings, Sydney, Australia.
- Rennie, L. J. ve Parker, L. H. (1996). Placing physics problems in real-life context: students' reactions and performance. *Australian Science Teachers Journal*, 42(1), 55-59.
- Sak, M. (2018). *Ortaokul öğrencilerinin ışık konusundaki bağlam temelli sorular ile geleneksel soruları cevaplama düzeylerinin karşılaştırılması*(Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Kocaeli Üniversitesi, Kocaeli.
- Sak, M. ve Gürel, D. K. (2019). Ortaokul öğrencilerinin ışık konusundaki bağlam temelli sorular ile geleneksel soruları cevaplama durumlarının geliştirilen başarı testleri ile karşılaştırılması. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(2), 655-679.
- Sak, M. ve Gürel, D. K. (2018). Öğrencilerin ışık konusundaki bağlam temelli sorular ile geleneksel soruları cevaplama düzeylerinin cinsiyete göre karşılaştırılması. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 672-697.
- Seddon, J. (2008). Vets and videos: student learning from context-based assessment in a preclinical science course. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 33(5), 559-566.
- Shiu-sing, T. (2005). Some reflections on the design of contextual learning and teaching materials. http://www.hk-phy.org/contextual/approach/tem/reflect_e.html adresinden erişilmiştir.

- Soobard, R. ve Rannikmae, M. (2015). Examining curriculum related progress using a context-based test instrument- a comparison of Estonian grade 10 and 11 students. *Science Education International*, 26(3), 263-283.
- Sökmen, N. ve Bayram, H. (2000, Eylül). 5., 8. ve 9. sınıf öğrencilerinin saf madde, karışım, homojen ve heterojen karışım kavramlarını anlama seviyeleri ve kavram yanılgıları. Sözel bildiri, IV. Fen Bilimleri Eğitimi Kongresi, Ankara.
- Tavşancıl E. (2002). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Tekbıyık, A. ve Akdeniz, A. R. (2010). Bağlam temelli ve geleneksel fizik problemlerinin karşılaştırılması üzerine bir inceleme. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 4(1), 123-140.
- Tekin, H. (2010). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (20. Baskı). Ankara: Yargı Yayınevi.
- Tezbaşaran, A. (1997). *Likert tipi ölçek geliştirme kılavuzu*(2. Baskı). Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Turgut, M. F. (1977). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme metotları*. Ankara: Nüve Matbaası.
- Uzun, S., Bütüner, S. Ö. ve Yiğit, N. (2010). A comparison of the results of TIMSS 1999-2007: The most successful five countries-Turkey sample. *Elementary Education Online*, 9(3), 1174-1188.
- Ültay, E. (2017). Examination of context-based problem-solving abilities of pre-service physics teachers. *Journal of Baltic Science Education*, 16(1), 113-122.
- Ültay, N. ve Usta, N. D. (2016). Investigating prospective teachers' ability to write context-based problems/öğretmen adaylarının bağlam temelli problem yazabilme becerilerinin belirlenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 12(2), 447-463.
- Ürek, H. ve Dolu, G. (2018). Gaz yasalarıyla ilgili geleneksel ve bağlam temelli problemlerin çözülebilmeye durumuna yönelik bir araştırma. *Mersin University Journal of the Faculty of Education*, 14(1), 19-34.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Nitel araştırma yöntemleri* (10. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, A. (2011). *Ölçme-değerlendirmede testler*. Karip, E.(Ed.), *Ölçme ve Değerlendirme*(s. 153-232) içinde. Ankara: Pegem Akademi.
- Yılmaz, H. ve Çavaş, P. H. (2007). Fen öğrenimine yönelik motivasyon ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *İlköğretim Online*, 6(3), 430-440.
- Yu, K. C., Fan, S. C. ve Lin, K. Y. (2015). Enhancing students' problem-solving skills through context-based learning. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 13(6), 1377-1401.

Zopluoğlu, C. (2014). Uluslararası öğrenci değerlendirme programı (PISA) 2012 Türkiye değerlendirmesi: Matematik. https://scholar.googleusercontent.com/scholar?q=cache:WrXeOFnbzIsJ:scholar.google.com/+PISA,+%C3%A7oktan+se%C3%A7meli&hl=tr&as_sdt=0,5 adresinden erişilmiştir.

ORCID

Hülya DEDE  <https://orcid.org/0000-0002-3460-3307>

İbrahim Halil KELEŞ  <https://orcid.org/0000-0001-7052-0691>

SUMMARY

Introduction

One of the special objectives of the science curriculum, which aims to educate all students as science literate individuals, is to ensure that students take responsibility for the problems encountered in daily life and use knowledge, scientific process skills and other life skills related to these problems in solving these problems (Ministry of Education, 2018). The way to achieve this goal is to emphasize the relationship between the subjects and concepts of science and daily life to the students in the measurement and evaluation process as in the science teaching process (Sak and Gürel, 2018). In these kinds of questions, which are described as context-based questions, problems related to science subjects or concepts take place in short stories called context, which can be observed in daily life (Ahmed and Pollitt, 2007; Heller and Hollabaugh, 1992).

In the context-based questions, the problem takes place in a context, so it helps students to concretization the problem and revive the problem in their minds. In addition, students develop problem-solving approaches that facilitate the solution of problems they encounter in their daily lives (Rennie and Parker, 1996).

As a reason for the failure of our country in international exams (especially PISA) where context-based questions take place, students are not able to relate the knowledge they have acquired in science course with daily life (Sak and Gürel, 2018). It is important that context-based questions are used in the measurement and evaluation process in order to ensure that each student became a science literate and can use the information they have learned at school to solve the problems they face in their daily lives (Elmas and Eryılmaz, 2015).

In the literature, there are very few studies which developed valid and reliable context-based achievement test (Akpınar, 2012; Kely, 2007; İlhan and Hoşgören, 2017, Sak, 2018) and the lack of context-based achievement test that consist context-based questions is noteworthy. Therefore, the importance of this study is increasing.

The aim of this study is to develop a context-based achievement test about the pure substances, mixtures and separation of mixtures topics for 7th grade student.

Method

In this study, survey method was used as research method. The aim of the survey method is to describe the current state of a situation as it is (Karasar, 2012). The sample was determined by convenience sampling method (Yıldırım and Şimşek, 2015).

While developing the success test, Crocker and Algina's (1986) test development stages were followed. First, the purpose of the test and the behaviors influenced by the gains were determined. In the item pool, there are 25 context-based questions with multiple choice and four choices, while the questions were prepared by using the related literature, TIMSS and PISA questions. In order to evaluate the scope validity and scientific accuracy and to determine the level of knowledge, a science education expert's and two science teachers' opinions were sought. While

no items were taken from the test in accordance with expert opinions, necessary arrangements were made. In order to ensure face validity of the test, and to determine whether the questions were understood by the students and to find out whether the distractors were working, the pilot application was applied to 20 students in the 7th grade of Kilis secondary school in the fall semester of the 2017-2018 academic year. As a result of the pilot study it was concluded that all distractors were working and the validity of the test was quite good. The main application of the test was applied to 199 students in the 7th grade of two different secondary schools in Gaziantep and item analysis was performed on the data obtained. Item analysis, total correlation analysis and item analysis based on subgroup-top group mean difference were performed to obtained data.

Findings

It is seen that the item difficulty index values of the questions in the test have a value between 0.21 and 0.61. Four questions 13, 15, 17 and 20 with a substance discrimination index value between 0.20 and 0.29 were examined and necessary adjustments were made and included in the retest. Six questions 4, 5, 11, 18, 19 and 22 with a substance discrimination index value of 0.19 and below were excluded from the test (Tekin, 2010; Turgut, 1995). As a result of item-total correlation analysis, the questions 5, 11, 13, 18, 19 and 22, whose correlation values are less than 0.20 (Erbil and Bakır, 2009; Tavşancıl, 2002; Yılmaz and Çavaş, 2007); The results of item analysis based on the subgroup-top group mean difference, it was decided to exclude nine questions 4, 5, 11, 13, 15, 18, 19, 20 and 22 which were found to be not significant at the level of 0.001 ($p < .001$) (Büyükoztürk, 2011). As a result of the reliability analysis, the KR-20 reliability coefficient value was found to be 0.71 and its reliability was found to be sufficient (Kehoe, 1995).

Conclusions

As a result of the study, an achievement test consisting of 16 context-based questions was developed. The context-based achievement test developed includes the questions of the entire acquisition of pure substances, mixtures and mixtures separation of the 7th grade pure substances and mixtures unit in the 2018 science curriculum.

The test, which was developed as a valid and reliable measurement tool for determining the success levels of 7th grade students in the related subject, can be used safely by science teachers and researchers.

SAF MADDELER, KARIŞIMLAR ve KARIŞIMLARIN AYRILMASI KONULARI
YAŞAM TEMELLİ BAŞARI TESTİ

1. Öğretmen derste maddenin yapısı ve özellikleri konusunu işledikten sonra öğrencilerden evlerindeki eşyalarından hangilerinin element ve bileşiklere örnek olduklarını inceleyerek sınıflandırmalarını ister. Kemal okuldan sonra eve gider ve evdeki eşyalarını inceler. İnceleme sonucunda evdeki eşyaları element ve bileşikler olarak sınıflandırır.

Buna göre Kemal eşyaları element ve bileşik maddeler olarak sınıflandırırken hangi sınıflandırmada hata yapmıştır?(Taslak Madde 1)



	<u>Element</u>	<u>Bileşik</u>
A)	Alüminyum	Tuz
B)	Bakır	Su
C)	Gümüş	Şeker
D)	Madeni Para	Altın

2 ve 3 numaralı soruları aşağıda yazan olaya göre cevaplandırılacaktır.



Kerem, babasının marketten almasını istediği maden suyunu eve getirirken yolda içindekiler kısmını inceler. Aklına derste öğrendiği saf maddeler konusu gelir. Amonyum, kalsiyum, sülfat, fosfat, magnezyum, potasyum, nitrat gibi maddeler okur.

2. Yukarıda verilen maddelerden hangisi elementtir?(Taslak Madde 2)
A) Amonyum B) Kalsiyum C) Sülfat D) Fosfat
3. Yukarıda verilen maddelerden hangisi bileşiktir?(Taslak Madde 3)
A) Kalsiyum B) Potasyum C) Nitrat D) Magnezyum
4. Ayşe, yaz tatilinde ailesi ile birlikte Kapadokya'ya geziye giderler. Gezide balon turuna katılırlar. Balonun şişmesi sonucu



yükseldiğini öğrenir. Balonun şişmesini sağlayan maddeyi merak eder ve tur kaptanına sorar. Tur kaptanının balonu şişiren maddeye verdiği yanıt aşağıdakilerden hangisidir?(**Taslak Madde 6**)

- A) Klor B) Helyum C) Azot D) Oksijen

5. Fatma ile annesi temizlik yaparken Fatma'nın annesi tuz ruhu kullanır. Tuz ruhunun etkisi ile Fatma'nın annesi bayılır ve Fatma ambulansa haber verir. Ambulansla hastaneye gittiklerinde doktor tuz ruhunun farklı temizlik maddeleriyle karıştırıldığında çıkan gazın solunum yollarına zarar verdiğini söyler. Fatma tuz ruhunu araştırdığında hidroklorik asit olduğunu öğrenir. Tuz ruhunun hidrojen klorür olarak formülle gösterimi aşağıdakilerden hangisidir?(**Taslak Madde 7**)



- A) NaCl B) H₂O C) CO₂ D) HCl

6. Ada teneffüste kantininden simit ve gazoz alır. Gazozu açtırmadan önce sallayarak kantinde çalışan kişiye uzatır. Gazozu açan çalışan bunu fark etmediği için kapağı açtığı anda gazoz fişkırlarak çalışanın üzerini kirletir. Bunu gören Ada, gazoz şişesini inceler ve şişenin üzerinde karbondioksit yazısını görür. Ada'nın gazoz şişesinin üzerinde görmüş olduğu karbondioksitin formülle gösterimi aşağıdakilerden hangisidir?(**Taslak Madde 8**)



- A) NaCl B) H₂O C) CO₂ D) HCl

7. Kerem ve annesi gece uyumadan önce hava çok soğuk olduğundan sobaya kömür atarak uyurlar. Gece eve gelen babası ise içeride duman olduğunu, eşinin ve çocuğunun baygın olduğunu görür. Bunun üzerine ambulansa haber verir. Hastaneye götürüldüklerinde ilk müdahale sonunda doktor kömürden sızan gazın zehirlediğini söyler. Buna göre doktorun söylediği kömürden sızan gazın hangi elementlerin bir araya gelerek oluşturduğunu söyleyiniz? (**Taslak Madde 9**)



- A) Magnezyum-Karbon B) Sodyum-Oksijen
C) Karbon-Oksijen D) Kükürt-Oksijen

8 ve 9 numaralı sorular aşağıdaki olaya göre cevaplandırılacaktır.

Ayşe Hanım mutfak alışverişi için oğlu Ali ile birlikte markete gider. Marketten tuz, maden suyu, süt ve ayran alırlar. Alışveriş sırasında Ali'nin aklına bugün derste öğretmenin anlattığı karışımlar konusu gelir. Marketten aldıkları maddelerin içindekiler kısmını inceleyerek maddeleri oluşturanlara bakar ve karışım olanları ayırır.



8. Yukarıda verilen maddeler arasında Ali'nin ayırdığı maddelerden hangisi karışımlara örnek değildir?(Taslak Madde 10)

- A) Tuz B) Maden suyu C) Süt D) Ayran

9. Marketten alınan yukarıdaki maddelerden hangileri heterojen karışımlara örnektir?(Taslak Madde 12)

- A) Tuz - Maden suyu B) Tuz –Süt
C) Süt – Ayran D) Maden suyu –Ayran

10. Ali ile Ahmet teneffüste kantinden tost alırlar. Ali tostla birlikte çay, Ahmet ise ayran alır. Bir önceki derste öğretmenlerinin homojen ve heterojen karışımlara vermiş olduğu örnekler akıllarına gelir.



Yukarıdaki verilene göre Ali ve Ahmet'in aldıkları içecekler hangi karışımlara örnektir?(Taslak Madde 14)

- | | <u>Çay</u> | <u>Ayran</u> |
|----|------------|--------------|
| A) | Homojen | Homojen |
| B) | Homojen | Heterojen |
| C) | Heterojen | Homojen |
| D) | Heterojen | Heterojen |

11. Fen Bilimleri dersinde öğretmen maddenin yapısı ve özellikleri ünitesini anlatırken maddeleri saf maddeler ve saf olmayan maddeler olarak ayırdığını söyler. Saf maddelere ve saf olmayan maddelere örnekler verir. Saf olmayan maddelere de karışım denildiğini de ifade eder. Öğretmen öğrencilerden verilen örneklerden yola çıkarak karışımların özelliklerini belirlemelerini ister.

Aşağıdaki örneklerden hangisi karışımlara örnek olamaz?(Taslak Madde 16)



- A) Kum-su B) Kolonya C) Metal para D) Tuz

12. Mehmet Bey, oğlu Kerem'i okul çıkışı arabasıyla alır ve beraber eve doğru yola çıkarlar. Arabadan gökyüzüne bakan Kerem, babasına gökyüzünde nereye baksa aynı görüldüğünü yani havanın her yere aynı dağıldığını söyler ve bunun nedenini babasına sorar. Mehmet Bey, oğluna havanın neden böyle görüldüğünü açıklamaya başlar.



Yukarıdaki açıklamaya göre Kerem'in babası Mehmet Bey'in vermiş olduğu cevap nedir?(**Taslak Madde 17**)

- A) Hava bir heterojen karışımdır.
B) Hava bir çözeltilidir.
C) Hava bir bileşiktir.
D) Hava bir elementtir.
13. Ayşe Öğretmen, çözünme hızına etki eden faktörler konusunda ilgili deneye başlamadan önce öğrencilerine şekerli su çözeltisini en kısa sürede hazırlamak için ne yaparsınız diye sorar?

Ali: Küp şekeri sıcak su dolu kabın içine atar kaşıkla karıştırırım.

Zeynep: Toz şekeri soğuk su dolu kabın içine atar kaşıkla karıştırırım.

Ahmet: Küp şekeri soğuk su dolu kabın içine atar kaşıkla karıştırırım.

Mehmet: Pudra şekerini sıcak su dolu kabın içine atar kaşıkla karıştırırım.

Hangi öğrencinin önerisiyle şekerli su çözeltisi en kısa sürede hazırlanabilir?(**Taslak Madde 21**)

- A) Ali B) Ahmet C) Zeynep D) Mehmet
14. Ayşe Teyze bayram alışverişi sırasında marketten kolonya alır. Kızı Zeynep ise annesinin aldığı kolonyayı dolapta bulunan şu şişesine aktarır. Bunu gören annesi Zeynep'e kızar. Oğlu Ahmet ise annesine kızmaması gerektiğini kolonya ile suyu birbirinden ayrılabilirliğini söyler. Bunun için kolonyalı suyu okula götürür ve öğretmeninden laboratuvarı kullanmak için izin ister. Düzeneği kurarak kolonya ile suyu birbirinden ayırır ve kolonyayı eve götürerek annesine verir. Ahmet'in

kolonya ile suyu ayırmak için kullanabileceği ayırma yöntemi hangisidir?(**Taslak Madde 23**)

- A) Damıtma B) Buharlaştırma C) Süzme D) Yoğunluk farkı

15. Esra Hanım oğlu Ali'yi tuz almak için markete gönderir. Ali market dönüşü bisikletten düşer ve poşetteki tuz yere dökülür. Yere dökülen tuzu taşlarla birlikte toplayıp poşete koyan Ali, eve gidince annesine göstermeden tuz ile taşı ayırmaya çalışır. Ali'nin tuz ve taşlardan oluşan karışımdan tuzu ayırmak için yapması gereken ayırma yöntemi hangisidir?(**Taslak Madde 24**)

- A) Buharlaşma B) Damıtma C) Mıknatıs D) Eleme

16. Ali yaz tatilinde denize gider ve öğretmenin anlattığı karışımlar konusu aklına gelir. Derste karışımları bazı yöntemlerle ayırabileceğini öğrenen Ali, öğrendiği bir yöntemle deniz suyundan tuzu ayırmaya başlar. Bir miktar tuzlu suyu behere koyar ve tuzu ayırmak için düzeneği kurar. İşlemlerini yaptıktan sonra tuz ile su ayrılmış olur. Ali'nin denizden aldığı bir miktar tuzlu suyu ayırt etmek için hangi yöntemi kullanmıştır?(**Taslak Madde 25**)

- A) Damıtma B) Buharlaştırma C) Yoğunluk farkı D) Süzme

Mobil Planetaryum Etkinliği: Ortaokul Öğretmenlerinin Görüşlerinin İncelenmesi* **

A Mobile Planetarium Activity: Investigation of Middle School Teachers' Views

Serkan EKİNCİ¹, Özlem OKTAY², Ahmet İlhan ŞEN³

¹Hacettepe Üniversitesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Fizik Eğitimi Ana Bilim Dalı. serkanekinci@hacettepe.edu.tr

²Atatürk Üniversitesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Fizik Eğitimi Ana Bilim Dalı. oktayozlm@gmail.com

³Hacettepe Üniversitesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Fizik Eğitimi Ana Bilim Dalı. ailhan@hacettepe.edu.tr

Makalenin Geliş Tarihi: 03.07.2020

Yayına Kabul Tarihi: 08.12.2020

ÖZ

Bu çalışmanın amacı, öğrencileriyle birlikte okul ortamında düzenlenen mobil planetaryum etkinliğine katılan ortaokul öğretmenlerinin etkinlik hakkındaki görüşlerini incelemektir. Çalışmada nitel bütüncül tek durum deseni kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme yöntemi kullanılarak toplam sekiz ortaokul öğretmeni çalışmaya dahil edilmiştir. Öğretmenlerin mobil planetaryum etkinliğine yönelik görüşleri, derinlemesine yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla incelenmiştir. Çalışma kapsamında ayrıca etkinlik çerçevesinde öğretmenlerin beklenen rollerine yönelik düşünceleri tespit edilmeye çalışılmıştır. İçerik analizi yöntemiyle elde edilen bulgular, öğretmenlerin tamamının ailenin çocuğuyla birlikte etkinliğe katılımına yönelik olumlu görüşe sahip olduklarını göstermektedir. Bununla birlikte katılımcı öğretmenler, etkinliğin okul ortamında yapılmasının maliyet açısından avantajlı olduğunu belirtmişlerdir. Öte yandan öğretmenlerin bu tür ortamlardaki beklenen rollerinin alanyazında değinilen bazı öğretmen rolleriyle benzerlik gösterdiği tespit edilmiştir. Bu bağlamda öğretmenlerin beklenen rolleri; öğrencileri tanıma, öğrencilerin hazırlığı, etkinliğe dâhil olma ve ziyaret sonrası yapılacaklar olmak üzere dört ayrı kategoride tartışılmıştır. Okul ortamında düzenlenen mobil planetaryum

* **Alıntılama:** Ekinci, S., Oktay, Ö. ve Şen, A. İ. (2020). Mobil Planetaryum Etkinliği: Ortaokul Öğretmenlerinin Görüşlerinin İncelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(3), 827-852.

** Bu çalışma, "Öğretmen Perspektifinden Okul Dışı Öğrenme Etkinliklerinin Değerlendirilmesi" başlığıyla Vth International Eurasian Educational Research Congress'te (EJERCongress 2018) sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

etkinliğinin öğretmen gözünden değerlendirildiği bu çalışmadan elde edilen sonuçların gelecekteki benzer çalışmalara ışık tutacağı düşünölmektedir.

Anahtar Sözcükler: İnfomal ortam, Okul dışı öğrenme, Mobil planetarium

ABSTRACT

The aim of this study was to investigate views of middle school teachers who participated with their students in a mobile planetarium activity held in school setting. A qualitative holistic single-case study was used. A total of eight middle school teachers participated in the study. Teachers' views were investigated through in-depth semi-structured interviews. Their views on their expected roles within the scope of activity were also explored. Results derived from the content analysis method revealed that all teachers had a positive view on parent involvement in the activity. In addition, the participating teachers stated that it was cost-effective to carry out the activity in the school setting. It was also found that the expected roles of teachers were similar to some of the teacher roles discussed in the literature. In this respect, teachers' expected roles were discussed in 4 different categories; knowing students, students' preparation, involvement, and post-visit activities. It is believed that the results of this study that explored the value of mobile planetarium activity in the school setting through the eyes of teachers will shed light on similar studies in future.

Keywords: Informal setting, Out-of-school learning, Mobile planetarium

GİRİŞ

Günümüzde, formal eğitim kapsamındaki eğitim-öğretim faaliyetleri çoğunlukla sınıfın ya da okulun fiziksel ortamıyla sınırlandırılmıştır. Ancak öğrenciler zamanlarının çok büyük bir kısmını okulun dışında geçirmekte (Braund ve Reiss, 2006; Eshach, 2007) ve birçok farklı ortamdaki bilgiye ulaşabilmektedirler. Öğrencilerin anlamlı ve zengin öğrenme deneyimi elde ederek çağın gerekliliklerine uygun bilgi ve becerilerle donanmaları için formal eğitim kapsamında okul dışı otantik ortamlardan etkin şekilde yararlanmak gerekir.

Alanyazındaki çalışmalarda farklı informal ortamlara yapılan planlı ziyaretlerin; öğrencilerin ilgi ve meraklarını çekerek gerçek nesnelere etkileşim halinde olmalarına (Falk, Koran ve Dierking, 1986), somut deneyim kazanmalarına (Bamberger ve Tal, 2008), bilimsel bilgiye ulaşmalarına (Bamberger ve Tal, 2008; Plummer, 2009), yeni öğrenmeleri ön öğrenmelerle ilişkilendirmelerine (Bamberger ve Tal, 2007), bilime

yönelik olumlu düşünce geliştirmelerine (Jarvis ve Pell, 2005) ve eleştirel düşünme eğilimlerine (Ertaş Kılıç ve Şen, 2014) olumlu yönde etki ettiği rapor edilmektedir.

İnformal ortamlara yapılan ziyaretlerin başarıya ulaşmasında önemli faktörlerden biri öğretmenlerdir (Alon ve Tal, 2017; Luehmann ve Markowitz, 2007). Yapılan çalışmalar öğretmenlerin ziyaret ortamına yönelik sahip olduğu ön bilgilerinin, kişisel ilgilerinin, beklentilerinin ve tutumlarının, öğrencilerin informal ortamlarda sergilediği davranışlar ile bu ortamlardan edindikleri deneyimler üzerinde etkisinin olduğunu göstermektedir (Anderson, Kisiel ve Storksdieck, 2006; Davidson, Passmore ve Anderson, 2010; Griffin ve Symington, 1997; Jarvis ve Pell, 2005). Örneğin, Griffin ve Symington (1997) ziyaret edilen müzenin belirli bölümünde sınıfını bir ebeveynin gözetiminde bırakan öğretmenin yapılan görüşmede, öğretmenin ilgili bölümü öğrenme yerinden farklı olarak oyun yeri olarak tanımladığını, benzer şekilde öğrencilerin de öğretmenleri gibi aynı bölümü yine oyun yeri olarak tanımladıklarını tespit etmişlerdir.

İnformal ortamlara yapılan ziyaret öncesinden, ziyaret sırası ve ziyaret sonrası takip etkinliklerine kadar olan tüm süreç dikkate alındığında öğretmenin bu süreçteki rolü, ziyaretin başarıya ulaşmasına etki eden bir diğer önemli faktördür. Alon ve Tal (2017), öğrenciler ziyaret sırasında öğretmenlerinin etkin olduklarına ne kadar çok inanırlarsa, ziyaretten daha fazla öğrenme çıktısı elde ettiklerini ifade etmektedir. Ancak alanyazındaki çalışmalarda, öğretmenlerin ziyaret öncesi çoğunlukla hazırlık yapmadıkları (Faria ve Chagas, 2013), ziyaret sırasında pasif davranış sergileyip sadece disiplini sağlamada ve teknik konularda rehberlere yardımcı olmaya çalıştıkları (Tal, Bamberger ve Morag, 2005; Tal ve Steiner, 2006), ziyaret sonrasında ise öğrencilerin ziyaretteki deneyimlerini sınıf ortamına taşımaları için takip etkinliklerini yapmadıkları (Tal ve diğ., 2005) tespit edilmiştir. Faria ve Chagas (2013) çalışmalarında Portekiz'in Lizbon şehrindeki bir akvaryuma yapılan okul gezisine yönelik öğretmenlerin gezi sürecindeki rollerini araştırmışlardır. Araştırmacıların gezi sırasındaki gözlemlerinden elde edilen sonuçlar ile öğretmenlerin anket sorularına verdikleri yanıtlar öğretmenlerin gezi sürecinde pasif bir davranış sergilediklerini, gezi öncesi hazırlığa ve gezi sonrası takip etkinliklerine yeterince yer vermediklerini göstermektedir.

İnformal ortamlarda öğretmenlerin sahip olabilecekleri rollere ilişkin görüşlerinin ele alındığı çalışmalarda, öğretmenlerin çoğunluğu bilginin aktarılmasında ve öğrencilerin okul ile informal ortam arasında köprü kurmalarında sorumlu kişinin rehber olduğunu, kendi rollerine ilişkin ise daha çok disiplini ve güvenliği sağlamak gibi konularda rol almayı düşündükleri belirtilmektedir (Alon ve Tal, 2017; Griffin ve Symington, 1997; Karnezou, Avgitidou ve Kariotoglou, 2013). Karnezou ve diğerleri (2013) çalışmalarında 14 öğretmenin sınıfıyla birlikte bilim ve teknoloji müzesine yaptıkları ziyaret kapsamında öğretmenlerin inançlarını ve rollerini incelemiştir. Örneğin, okul dışı eğitimin duyuşsal açıdan önemli olduğunu ifade eden öğretmenler, müze ziyareti öncesinde öğrencilerin müze ortamında nasıl davranmaları gerektiğini tartışmışlardır. Aynı öğretmenler müze ziyareti sırasında öğrencilerinden ziyaretin kendilerinde yarattığı izlenimleri not almalarını istemişlerdir. Benzer şekilde gezi sonrasında da ziyaretin duyuşsal boyutuyla ilgili etkinlikler düzenlemişlerdir. Elde edilen sonuçlar öğretmenlerin okul dışı eğitime verdikleri değere yönelik inançlarının, amaçlarını ve rollerini etkilediğini ortaya koymaktadır.

İnformal ortamlara ziyaretin planlanmasında ve düzenlenmesinde öğretmenler çeşitli engellerle karşılaşmaktadır. Bu engellerden bazıları okul yönetiminin öğretmenlere yeterli destek vermemesi (Michie, 1998), ziyaret öncesi hazırlık ve ziyaret sonrası takip etkinlikleri için gerekli sürenin kısıtlı olması (Kisiel, 2005; Storksdieck, 2001), ziyaretin düzenlenmesi için gerekli maliyet (Anderson ve Zhang, 2003) ile öğrencilerin sağlığı ve güvenliğine yönelik kaygılardır (Dillon ve diğ., 2006). Storksdieck (2001) çalışmasında Almanya'nın Freiburg şehrindeki Richard-Fehrenbach-Planetaryumu'nda küresel çevre değişikliği eğitime yönelik bir proje kapsamında öğrencilerin ve öğretmenlerin planetaryumda yaşadığı deneyimlerdeki farklılıkları incelemiştir. Ziyaret sonrası yapılan görüşmelerde öğretmenlerin neredeyse tamamı öğrencilerin beklentilerini karşılamak amacıyla ziyaret edilecek ortama ve içeriğe yönelik hazırlık yapılmasını önerirken, ziyaret öncesi hazırlık yapamayan öğretmenler gerekçe olarak okulda ve planetaryumda ele alınan konuların örtüşmemesini ve hazırlık için sürenin yetersiz olmasını göstermişlerdir. Storksdieck (2001), ziyaret öncesi öğrencilerin beklentilerini

yapılandırmanın gerekliliği konusunda öğretmenlerin yeterli düzeyde farkındalığa sahip olmadıklarını, bu nedenle ziyaret öncesi öğrencilerin gidilecek ortama ve etkinlik programına ilişkin bilgilendirilmesinde informal ortama (müze vb.) önemli sorumluluklar düştüğünü belirtmektedir.

Öğretmenlerin yaşadığı bu engeller özellikle sosyoekonomik bakımdan dezavantajlı bölgelerde bulunan ve sınırlı kaynaklara sahip okullarda öğrenim gören öğrencilerin informal ortamlara yapacakları ziyaretler için daha büyük bir tehdit oluşturacaktır. Dolayısıyla, bu durum birçok öğrencinin okuldaki geleneksel öğretimin sağlayamayacağı informal ortamlardaki öğrenme fırsatlarından yoksun kalmalarına da neden olacaktır (Dewitt ve Storksdieck, 2008; Hofstein ve Rosenfeld, 1996). Ancak informal ortama ziyaretin mümkün olmadığı koşullarda, informal ortamın öğrencileri ziyaret edebileceği önerilmektedir (Eshach, 2007; Hofstein ve Rosenfeld, 1996). İnfomal öğrenmenin okuldaki öğretime yapacağı katkıya dikkat çektikleri çalışmalarında Hofstein ve Rosenfeld (1996), benimsedikleri hibrit tanım doğrultusunda, informal öğrenme deneyiminin müze gibi informal ortamlarda veya okul gibi formal öğrenme ortamlarında edinilebileceğini belirtmektedir.

Gelişen teknolojiyle birlikte eğitim-öğretim faaliyetlerinde planetaryumların kullanımına yönelik son yıllarda giderek artan bir ilgi söz konusudur. Şentürk (2019) planetaryumları “gök cisimlerinin, hareketlerinin, neden oldukları değişimlerin ve olayların özel projektörlerle bir kubbeye yansıtıldığı hem eğitim-öğretim hem de eğlence amacıyla kullanılan özel yapılar” olarak tanımlamaktadır (s. 93). Tanımdan da anlaşıldığı üzere genellikle müzelerin ve bilim merkezlerinin bünyesinde bulunan ve taşınabilir, klasik, eğik kubbeli ve büyük ekran kubbeli olmak üzere dört farklı dizayna sahip olan planetaryumlardan ağırlıklı olarak astronomi konularının öğretiminde yararlanılmaktadır (Lantz, 2011). Planetaryumların kullanıldığı alanyazındaki çalışmalarda da benzer bir eğilim söz konusudur (Bell ve Trundle, 2008; Chastenay, 2016; Plummer, 2009; Plummer, Kocareli ve Slagle, 2014; Sontay, Tutar ve Karamustafaoğlu, 2016; Turk ve Kalkan, 2015). Bu çalışmalarda daha çok Ayın evreleri, Güneş ve Ay tutulmaları gibi gök cisimlerinin hareketlerine ilişkin konular ele

alınmıştır. Son yıllarda ulusal alanyazında da planetaryumların farklı yaş grubundaki öğrencilerin gözüyle değerlendirildiği birtakım çalışmalar mevcuttur (örn., Bozdoğan ve Ustaoglu, 2016; Oktay, Ekinci ve Şen, 2020).

Planetaryumların dizaynı dikkate alındığında, Plakitsi (2013) taşınabilir bir planetaryumun okul ortamında bulunmasının formal ve formal olmayan eğitim arasındaki etkileşimi keşfetmemize olanak tanıdığını ifade etmektedir. Bu bakımdan planetaryumun taşınabilir olması, özellikle düşük sosyoekonomik düzeye sahip bölgelerde öğrenim gören öğrencilerin informal ortamda öğrenme deneyimi elde etmelerine, burada öğrendiklerini ise sınıf ortamına taşıyarak formal ve informal ortamdaki öğrenmeleri arasında anlamlı ilişkiler kurmalarına olanak tanıyabilecektir.

İnformal ortama yapılan ziyaretlerde olduğu gibi informal ortamın okula yapacağı ziyaretlerde de öğretmenler önemli paydaşlardan biridir. Ancak bu ziyaret kapsamında gerçekleştirilen öğrenme etkinliklerinin öğretmen gözüyle değerlendirildiği çalışmalar bakımından alanyazında büyük bir boşluk bulunmaktadır. Bu bakımdan çalışmanın iki temel amacı bulunmaktadır: (i) informal ortamın okulu ziyaretine yönelik öğretmenlerin görüşlerini belirlemek ve (ii) informal ortamın okulu ziyareti bağlamında öğretmenlerin beklenen rollerine ilişkin görüşlerini tespit etmek. Dezavantajlı bölgelerdeki okullarda düzenlenen mobil planetaryum etkinliklerinin, ortaokul öğretmenlerinin gözüyle değerlendirildiği bu araştırmada varılan sonuçların ilgili alanyazına katkı sağlaması ve gelecekte yapılacak benzer etkinliklere ışık tutması beklenmektedir. Çalışma kapsamında aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

1. Ortaokul öğretmenleri mobil planetaryum etkinliğini nasıl değerlendirmektedirler?
2. Ortaokul öğretmenlerinin mobil planetaryum etkinliğinde sahip olabilecekleri rollere yönelik görüşleri nelerdir?

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Fraenkel, Wallen ve Hyun'a (2012) göre nitel araştırma yaklaşımının önemli bir karakteristik özelliği, araştırmacının çalışmaya katılan bireylerin ne düşündüklerini katılımcıların kendi bakış açılarından ortaya çıkarmaya çalışmasıdır. Çalışma kapsamında, nitel araştırma desenlerinden bütüncül tek durum deseni kullanılmıştır. Genellikle yazılı anket, görüşme ve gözlem gibi farklı veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı durum çalışmasında; bir olay, etkinlik, proje ya da bir veya daha çok sayıdaki bireyin oluşturduğu bir durum derinlemesine incelenmektedir (Creswell, 2007; Fraenkel ve diğ., 2012). Bu doğrultuda mobil planetaryum etkinliği analiz birimi olarak belirlenmiştir.

Katılımcılar

Çalışmaya, Ankara ilinin dezavantajlı bölgelerinden birinde bulunan bir devlet okulunda görev yapan sekiz ortaokul öğretmeni katılmıştır (dört kadın, dört erkek). Öğretmenlerin çalışmaya dâhil edilmelerinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır (Patton, 1987). Ölçüt örnekleme yönteminde önceden belirlenen ölçütlere uyan tüm durumların çalışmaya dahil edilmesi benimsenmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Çalışmanın katılımcılarını belirlenmesinde ise üç ölçüte başvurulmuştur: (i) öğretmenlerin kendi okullarında yapılan mobil planetaryum etkinliğinde yer almaları, (ii) öğretmenlerin daha önceden benzer bir etkinliğe katılmamaları ve (iii) öğretmenlerin çalışmaya gönüllü olarak katılacaklarını beyan etmeleri. Katılımcıların öğretmenlik mesleğindeki kıdem yılı ortalama 16,6 yıl olarak hesaplanırken branş dağılımları ise çeşitlilik göstermektedir (bkz. Tablo 1). Öğrencileriyle birlikte mobil planetaryum etkinliğine katılan öğretmenler, okul yönetiminin yönlendirmesiyle ve gönüllü olarak etkinliğin koordinasyonunu sağlamada görev almışlardır. Etkinlik içeriğinin aktarılmasında ve yeni öğrenmelerin gerçekleşmesinde ise öğretmenlerin aktif görevleri bulunmamaktadır.

Tablo 1. Çalışmanın Katılımcıları

Öğretmen	Cinsiyet	Branş	Kıdem yılı
Ö1	Erkek	Matematik	5
Ö2	Erkek	Türkçe	7
Ö3	Erkek	Türkçe	11
Ö4	Kadın	Matematik	14
Ö5	Kadın	Fen Bilimleri	19
Ö6	Kadın	Beden Eğitimi	20
Ö7	Kadın	Teknoloji ve Tasarım	25
Ö8	Erkek	Fen Bilimleri	32

Veri Toplama Araçları

Temel olarak incelenen konuyla ilgili bireylerin zihinlerinde ne olduğunu belirlemeyi amaçlayan görüşme yönteminden nitel araştırmalarda sıkça yararlanılmaktadır (Fraenkel ve diğ., 2012). Bu çalışmada da yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılarak araştırma sorularına yanıt aranmaya çalışılmıştır. Öncelikle informal ortamlarda öğrenmeye yönelik alanyazındaki çalışmalar incelenerek yarı yapılandırılmış görüşme soruları oluşturulmuştur. Daha sonra, görüşme soruları için alan uzmanı bir akademisyenin görüşüne başvurulmuştur. Alan uzmanından gelen geri bildirimler doğrultusunda görüşme soruları araştırma sorularına yanıt arayacak şekilde yeniden düzenlenmiştir. Bu çerçevede ilk görüşme sorusu ile katılımcı öğretmenlerin mobil planetaryum etkinliğine yönelik görüşleri belirlenmeye çalışılmış, ikinci görüşme sorusu ile de bu etkinlikte sahip olabilecekleri rollere ilişkin görüşleri tespit edilmeye çalışılmıştır. Ayrıca görüşmeler sırasında daha derinlemesine bilgi elde edebilmek amacıyla katılımcılara ek sorular da (örn., Mobil planetaryum etkinliğinin öğrencilere bir katkısı olmuş mudur? Mobil planetaryum etkinliğinin öğrencilere katkı sağlaması amacıyla neler yapılabilirdi?) yöneltilmiştir. Görüşme sorularının son hali şu şekildedir:

1. Okulunuzda düzenlenen mobil planetaryum etkinliğini nasıl değerlendirirsiniz?
2. Öğretmen olarak mobil planetaryum etkinliğinde ne gibi bir rolünüz olabilirdi?

Mobil Planetaryum Etkinliğinin Gerçekleştirilmesi ve Verilerin Toplanması

2016 yılı Ekim ayından itibaren sekiz ay boyunca her ay bir hafta sonu olmak üzere Millî Eğitim Bakanlığına bağlı devlet okullarında düzenlenen mobil planetaryum

etkinliği iki aşamadan oluşmaktadır. İlk olarak öğrenciler sınıf ortamında aileleriyle birlikte Hubble uzay teleskobunun maketini yapmışlar ve maket üzerinde teleskobun işlevini rehberler ve proje ekibi tarafından görevlendirilen lisans öğrencileri eşliğinde tartışmışlardır. Bunun devamında ziyaret edilen okulun koşulları gözetilerek, okulun bahçesine ya da spor salonuna yaklaşık on dakikada kurulabilen ve balıkgözü merceğe sahip taşınabilir bir planetaryumda öğrenciler yine aileleriyle birlikte Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programındaki temel astronomi konularına yönelik içeriklerden oluşan gösterimleri izlemişlerdir. Gösterimler sırasında aktif katılımı sağlamak için planetaryumdaki rehberler gerekli yerlerde gösterimi durdurarak öğrencilere sorular yöneltmiş ve etkileşimli bir tartışma ortamı oluşturmuşlardır. Her bir gösterim yaklaşık 20-25 dakika sürmüştür.

Mobil planetaryum etkinliğini gerçekleştirmek amacıyla etkinlikler öncesi Ankara İl Millî Eğitim Müdürlüğü ile iletişime geçilerek gerekli izinler alınmış ve ziyaret edilecek okullar tespit edilmiştir. Daha sonra okul yönetimi ile iletişime geçilmiş ve planetaryum etkinliği hakkında detaylı bilgi verilmiştir. Öğrencilere ve ailelerine etkinlikle ilgili bilgilendirilmeler yapılmış, onların gönüllü katılımları sağlanmış ve etkinliğin gerçekleştirilmesi sürecinde proje ekibi ile okul yönetimi koordineli olarak çalışmıştır.

2016-2017 Bahar Döneminde düzenlenen mobil planetaryum etkinliğinin bitiminde öğretmenlerle kendi okullarında bireysel görüşmeler yapılmıştır. Her bir görüşme yaklaşık 25-30 dakika sürmüş ve yapılan görüşmeler ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır.

Verilerin Analizi

Çalışmada toplanan veriler, içerik analizi kullanılarak analiz edilmiştir. İçerik analizi, görüşme verileri gibi büyük miktardaki veriyi organize etmeye ve anlamlandırmaya yardımcı olan kategorilerin oluşturulmasında kullanılan yöntemlerden biridir (Fraenkel ve diğ., 2012). Kategorilerin belirlenmesi sürecinde ilk olarak görüşme kayıtları birebir transkript edilmiş ve içerik analizine hazır hale getirilmiştir. Ardından görüşme transkriptleri bilgisayara aktararak nitel veri analiz programı olan MAXQDA 11 ile

analiz edilmiştir. Veriler her bir araştırmacı tarafından ayrı ayrı kodlanarak alt ve genel kategoriler belirlenmiştir. Daha sonra araştırmacılar bir araya gelerek verileri tekrar gözden geçirmiş, tespit edilen farklılıkları ortadan kaldırarak görüş birliğine varmışlardır.

Geçerlik ve Güvenirlik Önlemleri

Lincoln ve Guba (1985) nitel bir çalışmada geçerlik ve güvenirlik için inandırıcılık, aktarılabilirlik, tutarlık ve teyit edilebilirlik kavramlarını kullanmaktadırlar. Bu bağlamda alınan önlemlere aşağıda yer verilmiştir.

Lincoln ve Guba'ya (1985) göre inandırıcılığın sağlanmasında en önemli teknik katılımcı teyididir. Bu çerçevede her bir görüşme sorusunun bitiminde araştırmacı katılımcıların sorulara verdikleri yanıtları kendi cümleleriyle ifade ederek, katılımcılardan bu ifadelere katılıp katılmadıklarını teyit etmelerini istemiştir. Ayrıca inandırıcılığı sağlamak amacıyla uzman incelemesi tekniğinden yararlanılmıştır. Görüşme formuna son şeklinin verilmesinde alan uzmanının görüşüne başvurulmuştur.

Çalışmadan elde edilen verilerin aktarılabilir olması amacıyla ayrıntılı betimleme yönteminden yararlanılmıştır. Bu kapsamda bulgular kısmında katılımcılarla yapılan görüşmelerden doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Ayrıca aktarılabilirliğin sağlanmasında amaçlı örneklem yöntemi de kullanılmaktadır (Teddle ve Yu, 2007). Önceden belirlenen üç ölçüte göre katılımcıların belirlenmesiyle çalışma verilerinin aktarılabilirliği sağlanmaya çalışılmıştır.

Tutarlık için önerilen tekniklerden biri tutarlık incelemesidir. Yıldırım ve Şimşek'in (2011) önerisi doğrultusunda yarı yapılandırılmış görüşme formunun oluşturulmasında, görüşme verilerinin toplanmasında ve analizinde araştırmacıların tamamı tutarlı olmaya çalışmışlardır. Bu doğrultuda görüşmelerin tamamı okul ortamında, aynı araştırmacı tarafından yapılmış ve kayıt altına alınmıştır. Ayrıca verilerin analizinde her bir kodlayıcı, yaptıkları kodlamaları belirli aralıklarla gözden geçirerek kendi içinde tutarlığı sağlamaya çalışmıştır.

Çalışma verilerinin teyit edilebilir olmasını sağlamak amacıyla teyit incelemesi yönteminden yararlanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2011), çalışma boyunca toplanan tüm ham verilerin, ölçme araçlarının, veri analizi sürecinde yapılan kodlamaların ve elde edilen çıkarımların kayıt altına alınması ve gerekli durumlarda bir uzmanın incelemesine tabi tutulması gerektiğini ifade etmektedirler. Bu doğrultuda çalışmanın tüm verileri gereken durumlarda informal ortamlardaki öğrenme alanında çalışmalarını bulunan bir uzman tarafından değerlendirilmiştir.

Etik Kurallara Uygunluk

Çalışma verilerinin toplanması, verilerin analizi ve bulguların raporlaştırılması dahil olmak üzere tüm süreç etik kurallar dikkate alınarak gerçekleştirilmiştir. Ayrıca çalışma verileri, Hacettepe Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri (BAP) Koordinasyon Birimi tarafından desteklenen bir Toplumsal Sorumluluk Projesi (Proje No: STS-2016-11735) kapsamında 2016-2017 Bahar döneminde elde edilmiştir. Söz konusu proje için etik kurul onayına gerekli olmadığına BAP Komisyonu tarafından karar verilmiştir.

BULGULAR

Öğretmenlerin Mobil Planetaryum Etkinliğine Yönelik Görüşleri

Görüşme verilerinin analizi sonucunda, öğretmenlerin okul ortamında gerçekleşen mobil planetaryum etkinliğine yönelik görüşlerini yansıtan iki temel kategori elde edilmiştir: *öğrenci çıktıları* ve *etkinliğin düzenlendiği ortam*. Bu kategoriler aşağıda sunulmuştur.

Öğrenci Çıktıları

Görüşmeler sırasında öğretmenlerin üzerinde durdukları konulardan biri, mobil planetaryum etkinliğinin öğrenciler üzerindeki yansımalarıdır. Bu bağlamda ailenin çocuklarıyla birlikte etkinliğe katılımı, öğretmenlerin görüşmeler sırasında üzerinde durduğu en önemli konu olarak karşımıza çıkmaktadır. Analiz sonuçlarına göre katılımcı öğretmenlerin tamamı mobil planetaryum etkinliğinin aile-çocuk etkileşimine

olumlu katkı sağladığı görüşündedir. Bu bağlamda öğretmenlerin yanıtları özellikle aile ocuk arasındaki etkileşimin yetersizliğine dikkat çekmektedir. Mobil planetaryum etkinliğinin öğrenciler üzerindeki en önemli çıktısı olarak tespit edilen bu durumun sebeplerini katılımcı öğretmenler okulun sosyoekonomik vb. bakımdan dezavantajlı bir bölgede bulunmasına, ailenin yeterince zaman ayıramamalarına ve geleneksel toplum yapısı içinde aile ile ocuk arasındaki iletişimin güçlü olmayışına bağlamaktadırlar. Örneğin, 2 Şu ifadeleri kullanmıştır:

Ailelerin sürecin içinde olması çok çok iyi, bir avantaj. Çünkü geleneksel toplum yapısından kaynaklı olarak öğrencilerin aileleri ile birebir etkileşimleri olmuyor. Bizim toplumumuzda ocuk ve aile etkileşim halinde değil, verimli bir zaman geçirmiyor. Bu etkinlik bu yönden iyi oldu.

Öğretmenlerin yanıtları, ailenin etkinliğe katılımının öğrencilerin akademik başarılarına da olumlu yansımaları olabileceğini göstermektedir. Görüşmeler sırasında öğretmenler özellikle ailenin eğitim ve ğretim sürecinde önemli bir paydaş olduğuna dikkat çekmektedirler. Öte yandan öğretmenlerin yanıtları, formal eğitim sürecinde de ailelerin etkin katılımlarının gerekli olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerden 2, bu durumu Şu Şekilde açıklamıştır:

Eğitim sürecinde veli ayağı her zaman kırık, bu okul açısından eğitim açısından her zaman eksiklik. Akademik açısından bu etkinlik iyi oldu. Öğrenci açısından veli, akademik hayatın daha fazla içinde olsa bunun ğrenci üzerinde olumlu bir yansıması olacaktır.

Mobil planetaryum etkinliğinin öğrenciler üzerinde bir diğer yansıması olarak öğretmenlerin yarıdan fazlası ($f=5$) etkinliğin heyecan, merak, mutluluk vb. duyuşsal yönlerden ıktıları olduğunu ifade etmiştir. Örneğin, bir ğretmen (1) etkinlik sırasında kendi gözlemleri ile öğrencilerden gelen geri bildirimleri dikkate alarak görüşmede Şu ifadeleri kullanmıştır: *Gelen ğrenciler mutlu olduklarını, çok güzel vakit geçirdiklerini söylediler. Öğrencilerin yaka kartı alması çok güzel düşünülmüş, ğrenci kendini değerli hissediyor bu gibi Şeyler sayesinde.*

Etkinliğin Düzenlendiği Ortam

Görüşmelerde öğretmenlerin dikkat çektiği konulardan biri de toplumsal sorumluluk projesinin amaçları doğrultusunda etkinliğin okul ortamında düzenlenmesidir. Bu çerçevede öğretmenlerin görüşleri bu tür etkinliklerin düzenlenmesinde karşılaşılan zorlukların başında gelen maliyet konusu üzerinde toplanmıştır. Etkinliğin ücretsiz olması, ayrıca okulda düzenlenmesi ulaşım ve yeme-içme masraflarını ortadan kaldırmıştır. Bu doğrultuda görüş bildiren iki öğretmenden biri olan Ö3 görüşme sırasında şu ifadeleri kullanmıştır:

Öğrencilerin bu etkinliğe para vermeden katılmaları ve zevk alarak güzel bir gün geçirmeleri neticesinde bu tip etkinliklere bundan sonra katılımın çoğalacağını düşünüyorum. Öğrencilerin hiçbir maddi kayıp olmadan bu deneyimi yaşamaları, bu tip etkinliklere yatkınlıklarının artmasına katkı sağlamıştır.

Öğretmenlerin Mobil Planetaryum Etkinliğinde Sahip Olabilecekleri Rollere Yönelik Görüşleri

Öğretmenlerin yanıtlarından elde edilen verilerin analizi sonucunda toplam dört kategori ortaya çıkmıştır: *öğrencileri tanıma, öğrencilerin hazırlığı, etkinliğe dâhil olma ve ziyaret sonrası yapılacaklar*. Analizlerden elde edilen kategoriler görüşmelerden alıntılarla desteklenerek aşağıda sunulmuştur:

Öğrencileri Tanıma

Görüşmeler sırasında öğretmenler informal ortamlardaki rolleri kapsamında öğretmen-öğrenci ilişkisine dikkat çekmişlerdir. Öğretmenlerin verdikleri yanıtlar, öğrencileriyle arasındaki güçlü ilişkiyi ortaya koyması bakımından önemli olduğu söylenebilir. Bu bağlamda, proje etkinlik sürecinde etkin rol almaları gerektiğini öğrencilerini tanımlarıyla ilişkilendirmektedir. Katılımcı öğretmenlerden ikisi öğrencileri proje ekibine kıyasla daha fazla tanımları sebebiyle etkinlikler sırasında öğrencilerine daha

fazla öğrenme ve deneyim elde etme fırsatı sağlayabileceklerini belirtmişlerdir. Örneğin, Ö6 bu ilişkiyi açıklarken şu ifadeleri kullanmıştır:

Sınıflarda rehber olarak sizin öğrencileriniz yerine önceden bilgilendirilmiş öğretmenler olabilirdi. Bizim öğrencilerimiz, sizin öğrencilerinize soru sormakta çekinebilirler, kendilerini ifade edemeyebilirler. Ama öğrenci öğretmeniyle çok rahat konuşabilir.

Yukarıdaki açıklama öğretmen-öğrenci ilişkisinin yalnızca formal eğitimin yapıldığı sınıfın fiziksel ortamıyla sınırlı olmadığını, informal ortamlarda yapılan eğitsel faaliyetlerde de önemli olduğunu açıkça ortaya koymaktadır.

Öğrencilerin Hazırlığı

Görüşme verilerinden elde edilen bulgulardan biri de öğrencilerin etkinliğe yönelik hazırlığıdır. Çalışmaya katılan öğretmenlerin yarısı, öğrencilerini mobil planetaryum etkinliği gibi öğrenme etkinliklerine hazırlamanın beklenen rollerinden biri olduğunu düşünmektedir. İnfomal ortamlardaki öğrenme etkinlikleri öncesinde yapılacak hazırlığın önemi dikkate alındığında öğretmenlerin bu yöndeki bir görüşe sahip olmaları önemlidir. Bu çerçevede öğretmenlerin yanıtları, özellikle öğrencilerinin duyuşsal açıdan etkinliğe hazırlanmalarında sorumluluk alabileceklerini göstermektedir. Örneğin, görüşme sırasında öğretmenlerden Ö2 şu ifadeleri kullanmıştır: *Öğretmenin etkinlik öncesinde etkinlikle ilgili bilgiler vermesi, öğrencinin hazırbulunuşluğunu ve motivasyonunu artıracaktır.*

Öte yandan öğrencileri infomal ortamlardaki öğrenme etkinliklerine hazırlama sürecinin çok boyutlu olduğu göz önünde bulundurulduğunda katılımcı öğretmenlerden birisinin öğrencileri içeriğe yönelik olarak da hazırlamaları gerektiğine dikkat çekmesi önemli bir bulgu olarak karşımıza çıkmaktadır. Görüşme sırasında öğretmenlerden Ö7 bu durumu şu şekilde açıklamıştır:

Belki bir tanıtım broşürü olabilirdi. Çünkü çocukları buraya çağırduğumuzda daha detaylı bir bilgi verebilirdik. Onlar da daha hazırlıklı olurlardı. Belki bir ön araştırma

yaparlardı. Biz nereye katılacağız, bu planetaryum ne? gibi sorulara cevaplar bulurlardı.

Yukarıdaki açıklamada Ö7 hazırlık yapmanın önemine dikkat çekerken, öğretmenlerin de etkinlik hakkında yeterli düzeyde bilgi sahibi olmaları gerektiğini ifade etmektedir.

Etkinliğe Dahil Olma

Görüşmelerden elde edilen bulgulara göre, öğretmenlerin etkinlik sırasında da sorumlulukları olabileceği görüşünde oldukları tespit edilmiştir. Bu noktada katılımcı öğretmenlerden ikisi iki aşamalı mobil planetaryum etkinliğinin ilk aşamasında sorumluluk alabileceklerini ifade etmişlerdir. Sınıf içi tartışmalarda ve Hubble uzay teleskobu maketinin yapımı vb. süreçlerde rol alabileceklerine yönelik görüş belirtilirken mobil planetaryum etkinliklerinin ikinci aşaması olan planetaryumdaki etkileşimli belgesel gösterimi bağlamında etkinliğe dahil olabileceklerine yönelik bir görüş belirtilmemiştir. Bu durumun sebeplerinden biri olarak öğretmenlerin planetaryum ortamını yeterince tanımamaları gösterilebilir.

Ziyaret Sonrası Yapılacaklar

Her ne kadar mobil planetaryum etkinlikleri sonrası için sınıf içi etkinlik önerilmemiş olmasına rağmen görüşmeler sırasında yalnızca bir öğretmen mobil planetaryum etkinliğinin bitiminde yapılacak etkinliklerin gerekliliğine dikkat çekmiştir. Ziyaret sonrası yapılacaklarla ilgili olarak Ö1 herhangi bir somut örnek sunmasa da informal ortamlardaki öğrenme etkinliklerinin formal eğitim sürecinin bir tamamlayıcısı olması gerekliliği düşünüldüğünde verdiği yanıtın önemli olduğu söylenebilir:

Yani etkinlik bitiminde de daha başka nasıl etkinlikler yapılabilir diye de düşünmek lazım. Bu konu orada kalınca birkaç günlük bir etkinlik olarak kalıyor. Etkinlik saman alevi gibi kalıyor, birkaç günlük bir şey olarak kalıyor.

TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu çalışmada Ankara ilinin dezavantajlı bir bölgesinde bulunan bir ortaokulda öğrenim gören öğrencilere yönelik okul ortamında düzenlenen mobil planetaryum etkinliğinin öğretmen gözüyle değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Çalışma kapsamında öğretmenlerin düzenlenen etkinlik bağlamında beklenen rollerine yönelik düşünceleri de tespit edilmeye çalışılmıştır. Elde edilen bulgular araştırma soruları çerçevesinde aşağıda tartışılmıştır.

Öncelikle ilk araştırma sorusu çerçevesinde elde edilen bulgular, ailenin etkinliğe katılımının öğretmenlerin dikkat çektiği konuların başında geldiğini ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin tamamı kendi okullarında düzenlenen mobil planetaryum etkinliğinin aile ile çocuk etkileşimine olanak sağladığı yönünde görüş belirtmişlerdir. Alanyazında informal ortamlardaki etkinliklerde aile-çocuk etkileşiminin önemine vurgu yapan çalışmalar, çocukların bilimsel düşünme becerilerini şekillendirmede ve desteklemede ailenin önemli role sahip olduğunu göstermektedir (Crowley ve diğ., 2001). Ayrıca katılımcı öğretmenlerin etkinliğin en önemli çıktısı olarak aile-çocuk etkileşimi konusunda hem fikir olmaları, etkinliğin düzenlendiği okulun sosyoekonomik bakımdan düşük bir bölgede yer almasına dayandırılabilir. Bununla birlikte katılımcı öğretmenlerin ikisinin, ailenin bu tür etkinliğe çocuklarıyla katılmalarının çocuklarının okuldaki başarılarına da olumlu etki edeceği görüşünde olduğu tespit edilmiştir. Formal eğitim süreçlerinde de geçerli olan bu görüş alanyazındaki çalışmalarla da desteklenmektedir. Örneğin, Wilder (2014) dokuz farklı meta-analiz çalışmasını sentezleyerek yaptığı kapsamlı çalışmasında ailenin katılımı ile öğrenci başarısı arasında pozitif bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur.

Araştırma sonucuna göre, katılımcı öğretmenler mobil planetaryum etkinliğinin duyuşsal açıdan da öğrencilere olumlu etkide bulunduğu yönünde görüş belirtmişlerdir. İnfomal ortamlardaki öğrenme etkinliklerinin yalnızca bilişsel değil, duyuşsal açıdan da öğrencilerin gelişimine olumlu yansımaları olduğu, alanyazındaki birtakım çalışmalarda ortaya konmaktadır (Bakioğlu ve Karamustafaoğlu, 2017; Bamberger ve

Tal, 2008; Lindemann-Matthies ve Knecht, 2011; Wulf, Mayhew ve Finkelstein, 2010). Ancak öğretmenler etkinliğin öğrencilerin bilişsel gelişimlerine bir katkısı olup olmadığı yönünde herhangi bir görüş belirtmemişlerdir. Bu durumun sebeplerinden biri olarak öğretmenlerin etkinlik içeriği hakkında yeterli bilgiye sahip olmamaları gösterilebilir.

Çalışmaya katılan öğretmenlerden ikisinin yapılan etkinliğin okulda düzenlenmesini maliyet açısından ele aldıkları tespit edilmiştir. Bilindiği gibi öğretmenlerin informal ortamlara ziyaretlerinde karşılaştıkları en önemli sorunlardan biri maliyet konusudur (Kisiel, 2005). Çünkü öğretmenlerin ziyaret öncesinde ulaşım, yeme-içme ve konaklama masrafları ile varsa etkinlik ortamına giriş için gerekli masrafları göz önünde bulundurması gerekmektedir. Dolayısıyla bu durum özellikle dezavantajlı bölgelerde öğrenim gören öğrencilerin informal ortamlardan yararlanmalarında daha da belirleyici olmaktadır. Bu bulgudan hareketle, informal ortamların okula yapacağı ziyaretin daha da önem kazandığı söylenebilir. Ayrıca maliyet konusu bağlamında değerlendirildiğinde, okul ortamında düzenlenecek bu türden etkinlikler ailenin katılımını da kolaylaştıracaktır. Ayrıca görüşmeler sırasında tüm öğretmenlerin aile ve çocuk arasındaki etkileşime dikkat çekmeleri bu düşüncenin önemini ortaya koymaktadır. Bu nedenle benzer öğrenme etkinlikleri için okul ortamının daha sık kullanılması önerilmektedir.

İnformal ortamlardaki öğrenmenin başarıya ulaşmasında öğretmenlerin önemli sorumlulukları bulunmaktadır. Bu bakımdan hazırlık aşamasından etkinlik sonrası sınıf içi uygulamalara kadar öğretmenlerin etkin rol oynaması beklenmektedir. Ancak yapılan görüşmelerde genel çerçevede öğretmenlerin görüşleri belirlenmeye çalışılmış, etkinliğin herhangi bir aşamasına yönelik detaylı sorular yöneltilmemiştir. Böylelikle elde edilen bulguların öğretmenlerin beklenen rollerine ilişkin naif, diğer bir deyişle, saf düşüncelerini yansıtmaya amaçlanmıştır. Ancak elde edilen kategoriler, informal ortamlardaki öğrenmeye yönelik çalışmalarda ele alınan bazı öğretmen rolleriyle benzerlik göstermektedir. Örneğin, katılımcı öğretmenlerden dördü beklenen rollerinden biri olarak öğrencileri etkinliğe hazırlamaları gerektiği görüşünü belirtmiştir. İnformal

ortamlardaki eğitsel etkinliklerin başarıya ulaşmasında dikkat edilmesi gereken önemli konulardan birinin etkinliğe hazırlık süreci olduğu düşünöldüğünde (Jarvis ve Pell, 2005), öğretmenlerin bu bakış açısı kayda değer bir bulgu olarak karşımıza çıkmaktadır. Diğer taraftan öğretmenlerin hazırlık sürecini içerik boyutundan ziyade, duyuşsal boyutta ele aldıkları görölmektedir. Alanyazında da göröldüğü üzere (Karnezou ve diğ., 2013) etkinlik ortamı ve içeriği hakkında yeterli bilgiye sahip olmayan öğretmenler, etkinliğin daha çok duyuşsal boyutuna dikkat çekmektedirler.

Öğretmenlerin beklenen rollerine yönelik verdikleri yanıtların analizinden elde edilen dikkat çekici bulgulardan biri de öğrencilerini tanımlarıyla ilgilidir. Bamberger ve Tal (2008), öğrencileri en iyi tanıyanın öğretmen olduğunu ve okul ile informal ortam arasındaki bağlantıyı oluşturacak olanın yine öğretmen olduğunu bu nedenle de öğretmenin tüm ziyaret boyunca etkin rol oynaması gerektiğini ifade etmektedirler. İnfomal ortamlardaki eğitsel faaliyetlerde en temel iki paydaşın öğrenci ve öğretmen olduğu düşüncesini (Luehmann, 2009) destekler nitelikte olan bu bulgu, öğretmenlerin formal öğretim sürecinde olduğu kadar informal ortamlardaki eğitsel faaliyetlerde de önemli bir paydaş olduğunu göstermesi bakımından ayrıca kayda değerdir.

Görüşme verilerinin analizinden elde edilen bir diğer bulgu da iki öğretmenin etkinlik sürecinde etkin rol alabileceklerine yönelik görüşe sahip olmalıdır. Katılımcı öğretmenlerin mobil planetaryum etkinliğindeki koordinasyonu ve disiplini sağlamaya yönelik pasif rolü dikkate alındığında, bu görüşe sahip öğretmenlerin-az sayıda da olsa bulunması önemli bir sonuç olarak değerlendirilebilir. Öte yandan, önceki çalışmalarda rapor edilen öğretmenlerin pasif davranışlarına ilişkin bulguların (örn., Karnezou ve diğ., 2013) bu çalışmada tespit edilememesi yine öğretmenlerin etkinliklerdeki rolü ile açıklanabilir. Diğer bir ifadeyle, görüşmeler sırasında öğretmenler etkinliklerdeki gerçek rollerinin dışındaki rolleri açıklama eğilimi göstermişlerdir.

Çalışmaya katılan öğretmenlerden yalnızca biri, etkinliğin anlamlı ve kalıcı olması için ziyaret sonrasında da birtakım etkinliklerin yapılması gerekliliğine dikkat çekmiştir. İnfomal ortamlarda yapılan etkinlikleri takip eden sınıf içi etkinliklerin, yeni öğrenmelerin kalıcı olmasında ve sınıftaki öğrenmelerle ilişkilendirilmesinde önemli

olduğu bilinmektedir. Anderson, Lucas, Ginns ve Dierking (2000) çalışmalarında bilim merkezine yapılan ziyaret sonrasında yapılan sınıf içi etkinliklerin, 11-12 yaş grubu öğrencilerin bilgilerini yeniden yapılandırmalarına olanak tanıdığı sonucuna ulaşmışlardır.

Sonuç olarak, katılımcı öğretmenlerin farklı branşlardan olması ve informal ortamlardaki deneyimlerinin eksikliği dikkate alındığında beklenen rollerine ilişkin tespit edilen naif düşüncelerinin sınırlı ancak umut verici olduğu söylenebilir. Öte yandan informal ortama yapılacak ziyaretlerde olduğu gibi informal ortamın okulu ziyareti sürecinde de öğretmenlerin rolü ziyaretin başarıya ulaşmasında belirleyici olabilecektir. Bu düşünceden hareketle çalışma kapsamında şu öneriler yapılabilir: Öğrencilerin öğretmenlerle olan iletişimi dikkate alınarak öğretmenler tüm sürece dahil edilebilir. Ayrıca öğretmenlerin okullarda kullanılacak informal ortamlar (örn., mobil planetaryumlar) hakkında bilgi sahibi olmaları ve süreçteki rollerine yönelik gerekli beceri ve deneyim kazanmaları amacıyla etkili üniversite-okul iş birlikleri kurulabilir.

Teşekkür

Bu çalışma, Hacettepe Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinasyon Birimi tarafından (Proje No: STS-2016-11735) desteklenmiştir. Çalışmanın yazarları, Hacettepe Üniversitesi BAP Koordinasyon Birimine ve sağladığı kısmi maddi destek için de Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumuna (TÜBİTAK) teşekkür etmektedir.

KAYNAKLAR


- Alon, N. L., & Tal, T. (2017). Teachers as secondary players: Involvement in field trips to natural environments. *Research in Science Education*, 47(4), 869-887. doi:10.1007/s11165-016-9531-0
- Anderson, D., Kisiel, J., & Storksdieck, M. (2006). Understanding teachers' perspectives on field trips: Discovering common ground in three countries. *Curator: The Museum Journal*, 49(3), 365-386.
- Anderson, D., Lucas, K. B., Ginns, I. S., & Dierking, L. D. (2000). Development of knowledge about electricity and magnetism during a visit to a science museum and related post-visit activities. *Science Education*, 84(5), 658-679.
- Anderson, D., & Zhang, Z. (2003). Teacher perceptions of field-trip planning and implementation. *Visitor Studies Today*, 6(3), 6-11.
- Bakioğlu, B. & Karamustafaoğlu, O. (2017). A study on developing a guide material for science classes supported by out-of-school learning, *Universal Journal of Educational Research*, 5(5), 773-786.
- Bamberger, Y., & Tal, T. (2007). Learning in a personal context: Levels of choice in a free choice learning environment in science and natural history museums. *Science Education*, 91(1), 75-95. doi:10.1002/sce.20174
- Bamberger, Y., & Tal, T. (2008). Multiple outcomes of class visits to natural history museums: The students' view. *Journal of Science Education and Technology*, 17(3), 274-284. doi:10.1007/s10956-008-9097-3
- Bell, R. L., & Trundle, K. C. (2008). The use of a computer simulation to promote scientific conceptions of moon phases. *Journal of Research in Science Teaching*, 45(3), 346-372.
- Bozdoğan, A. E., & Ustaooğlu, F. (2016). Planetaryumların oğretim potansiyeli hakkında fen bilimleri oğretmen adaylarının görüşleri. *Journal of Turkish Science Education*, 11(1), 3-23.
- Braund, M., & Reiss, M. (2006). Towards a more authentic science curriculum: The contribution of out-of-school learning. *International Journal of Science Education*, 28(12), 1373-1388.
- Chastenay, P. (2016). From geocentrism to allocentrism: Teaching the phases of the moon in a digital full-dome planetarium. *Research in Science Education*, 46(1), 43-77.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry & Research design, Choosing among five approaches*. (2nd ed.). Thousand Oaks, California Sage Publications, Inc.


- Crowley, K., Callanan, M. A., Jipson, J. L., Galco, J., Topping, K., & Shrager, J. (2001). Shared scientific thinking in everyday parent-child activity. *Science Education*, 85(6), 712-732. doi:10.1002/sce.1035
- Davidson, S. K., Passmore, C., & Anderson, D. (2010). Learning on zoo field trips: The interaction of the agendas and practices of students, teachers, and zoo educators. *Science Education*, 94(1), 122-141.
- DeWitt, J., & Storksdieck, M. (2008). A short review of school field trips: Key findings from the past and implications for the future. *Visitor Studies*, 11(2), 181-197. doi:10.1080/10645570802355562
- Dillon, J., Rickinson, M., Teamey, K., Morris, M., Choi, M. Y., Sanders, D. vd. (2006). The value of outdoor learning: evidence from research in the UK and elsewhere. *School Science Review*, 87(320), 107.
- Ertaş Kılıç, H., & Şen, A. İ. (2014). Okul dışı öğrenme etkinliklerine ve eleştirel düşünmeye dayalı fizik öğretiminin öğrenci tutumlarına etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 39(176), 13-30.
- Eshach, H. (2007). Bridging in-school and out-of-school learning: Formal, non-formal, and informal education. *Journal of Science Education and Technology*, 16(2), 171-190. doi:10.1007/s10956-006-9027-1
- Falk, J. H., Koran, J. J., & Dierking, L. D. (1986). The things of science: Assessing the learning potential of science museums. *Science Education*, 70(5), 503-508.
- Faria, C., & Chagas, I. (2013). Investigating school-guided visits to an aquarium: What roles for science teachers? *International Journal of Science Education, Part B*, 3(2), 159-174. doi:10.1080/09500693.2012.674652
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8th ed.). New York, NY: McGraw-Hill.
- Griffin, J., & Symington, D. (1997). Moving from task-oriented to learning-oriented strategies on school excursions to museums. *Science Education*, 81(6), 763-779.
- Hofstein, A., & Rosenfeld, S. (1996). Bridging the gap between formal and informal science learning. *Studies in Science Education*, 28(1), 87-112. doi:10.1080/03057269608560085
- Jarvis, T., & Pell, A. (2005). Factors influencing elementary school children's attitudes toward science before, during, and after a visit to the UK National Space Centre. *Journal of Research in Science Teaching*, 42(1), 53-83.
- Karnevou, M., Avgitidou, S., & Kariotoglou, P. (2013). Links between teachers' beliefs and their practices in a science and technology museum visit. *International Journal of Science Education, Part B*, 3(3), 246-266.
- Kisiel, J. (2005). Understanding elementary teacher motivations for science fieldtrips. *Science Education*, 89(6), 936-955. doi:10.1002/sce.20085


- Lantz, E. (2011). Planetarium of the future. *Curator: The Museum Journal*, 54(3), 293-312.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills: CA: Sage.
- Lindemann-Matthies, P., & Knecht, S. (2011). Swiss elementary school teachers' attitudes toward forest education. *The Journal of Environmental Education*, 42(3), 152-167. doi:10.1080/00958964.2010.523737
- Luehmann, A. L. (2009). Students' perspectives of a science enrichment programme: Out-of-school inquiry as access. *International Journal of Science Education*, 31(13), 1831-1855.
- Luehmann, A. L., & Markowitz, D. (2007). Science teachers' perceived benefits of an out-of-school enrichment programme: Identity needs and university affordances. *International Journal of Science Education*, 29(9), 1133-1161.
- Michie, M. (1998). Factors influencing secondary science teachers to organise and conduct field trips. *Australian Science Teacher's Journal*, 44(4), 43-50.
- Okta, Ö., Ekinci, S., & Şen, A. İ. (2020). Investigation of middle school students' thoughts about a mobile planetarium activity. *Elementary Education Online*, 19(2), 695-717. doi: 10.17051/ilkonline.2020.693202
- Patton, M. Q. (1987). *How to use qualitative methods in evaluation*. Newbury Park, California: Sage Publications, Inc.
- Plakitsi, K. (2013). Activity theory in formal and informal science education. In K. Plakitsi (Ed.), *Activity Theory in Formal and Informal Science Education* (pp. 1-15). Rotterdam: SensePublishers.
- Plummer, J. D. (2009). Early elementary students' development of astronomy concepts in the planetarium. *Journal of Research in Science Teaching*, 46(2), 192-209.
- Plummer, J. D., Kocareli, A., & Slagle, C. (2014). Learning to explain astronomy across moving frames of reference: Exploring the role of classroom and planetarium-based instructional contexts. *International Journal of Science Education*, 36(7), 1083-1106.
- Sontay, G., Tutar, M. ve Karamustafaoğlu, O. (2016). Okul dışı öğrenme ortamları ile fen öğretimi hakkında öğrenci görüşleri: Planetaryum gezisi. *Informal Ortamlarda Araştırmalar Dergisi*, 1(1), 1-24.
- Storksdieck, M. (2001). Differences in teachers' and students' museum field-trip experiences. *Visitor Studies Today*, 4(1), 8-12.
- Şentürk, E. (2019). Gökevleri (Planetaryumlar). İçinde A.İ. Şen (Yay. Haz.). *Okul Dışı Öğrenme Ortamları*. (s. 91-116). Ankara: Pegem Akademi.
- Tal, R., Bamberger, Y., & Morag, O. (2005). Guided school visits to natural history museums in Israel: Teachers' roles. *Science Education*, 89(6), 920-935.

- Tal, T., & Steiner, L. (2006). Patterns of teacher-museum staff relationships: School visits to the educational centre of a science museum. *Canadian Journal of Math, Science & Technology Education*, 6(1), 25-46.
- Teddlie, C., & Yu, F. (2007). Mixed methods sampling: A typology with examples. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(1), 77-100. DOI 10.1177/1558689806292430
- Turk, C., & Kalkan, H. (2015). The effect of planetariums on teaching specific astronomy concepts. *Journal of Science Education and Technology*, 24(1), 1-15.
- Wilder, S. (2014). Effects of parental involvement on academic achievement: A meta-synthesis. *Educational Review*, 66(3), 377-397.
- Wulf, R., Mayhew, L. M., & Finkelstein, N. D. (2010). *Impact of informal science education on children's attitudes about science*. Paper presented at the AIP Conference Proceedings.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (8. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

ORCID

Serkan EKİNCİ  <https://orcid.org/0000-0001-8306-4605>

Özlem OKTAY  <https://orcid.org/0000-0002-0207-1211>

Ahmet İlhan ŞEN  <https://orcid.org/0000-0002-9913-8573>

SUMMARY

Introduction

Teachers are one of the important factors in the success of school visits to the informal environment (Alon & Tal, 2017; Luehmann & Markowitz, 2007). Research has shown that teachers' prior knowledge, their personal interests and expectations, and their attitudes in relation to informal settings have an effect on their students' behaviour and experiences in these settings (Anderson, Kiesel, & Storksdieck, 2006; Davidson, Passmore & Anderson, 2010; Griffin & Symington, 1997; Jarvis & Pell, 2005). Furthermore, teachers' roles during the school visits to the informal environments is another factor that determines the success of the visit.

As in school visits to the informal environment, teachers are one of the important stakeholders in visits of the informal environment to the school setting. However, research investigating the value of the visit of the informal environment to the school setting through the eyes of the teachers is very scarce. In this respect, the aim of this study was twofold: (i) to explore the views of middle school teachers on visit of an informal environment to school setting and (ii) to determine the views of the teachers on their expected roles throughout the visit of the informal environment to the school setting. It is believed that the results of this study that explored the value of mobile planetarium activities through the eyes of teachers will contribute to the related gap in literature and shed light on similar studies in future.

The following research questions guided this study:

1. How do middle school teachers evaluate the mobile planetarium activity?
2. What are middle school teachers' views about the roles they could have in the mobile planetarium activity?

Method

In this study, a qualitative approach was employed to investigate the value of mobile planetarium activity held in school setting through the eyes of the middle school teachers. Holistic single-case study was used in the study. Eight middle school teachers (four females, four males), who work at a state school in one of the disadvantaged regions of Ankara, participated in the study.

Semi-structured interviews were conducted with teachers individually in their school setting. Each interview lasted approximately 25-30 minutes and the interviews were recorded with a voice recorder. Data were analyzed using content analysis method.

In a qualitative study, Lincoln and Guba (1985) used the concepts of credibility, transferability, dependability and confirmability for validity and reliability. In this respect, the following techniques were used in the study: member checking for credibility; purposive sampling and thick description for transferability; dependability audit for dependability; confirmability audit for confirmability.

Findings

For the first research question, two main categories that reflected views of teachers on the mobile planetarium activity held in school setting have emerged: student outcomes and the physical environment of the activity. For student outcomes category, it was found that parent involvement was the most important issue that teachers focused on during the interviews. In addition, more than half of the teachers (62.5%) stated that the activity had positive affective outcomes for children. Besides that, the two teachers drew attention to physical setting of the activity in terms of the costs of the activity.

For the second research question, four main categories have emerged: knowing students, students' preparation, involvement, and post-visit activities. First, the teachers stated that because they knew their students more, they could provide the students opportunity to get more experience during the activities. Second, half of the participating teachers believed that one of their expected roles could be students' preparation for the mobile planetarium activity. Third, two teachers held a view that they could have a responsibility in classroom activities such as building the Hubble space telescope with students. Fourth, only one teacher drew attention to the need for a post-visit activity.

Discussion and Conclusion

For the first research question, it was found that all teachers held the view that the mobile planetarium activity enabled parent-child interaction. As seen in the literature, parents have a key role in shaping and supporting their child's scientific reasoning (Crowley et. al., 2001). In addition, the analysis of the data revealed that the participating teachers viewed that the mobile planetarium activity had positive affective outcomes for students. This finding is consistent with previous studies in literature which suggest that learning activities in informal settings have positive cognitive and affective effects on students' development (Bamberger & Tal, 2008; Lindemann-Matthies & Knecht, 2011; Wulf, Mayhew, & Finkelstein, 2010).

The two teachers drew attention to the costs of the activity, which is one of the most important problems that teachers encounter in their visits to informal environments (Kisiel, 2005). Based on this, it is argued that visit of an informal environment to the school gain more importance.

For the second research question, it was also found that the expected roles of teachers are similar to some of the teacher roles given in the literature. For example, four participating teachers held the view on their expected roles that they needed to prepare students for the activity. It is a significant finding as preparation is one of the most important issues in the success of educational activities in informal settings (Jarvis & Pell, 2005).

Another significant result from the analysis of the teachers' responses to their expected roles was related to their familiarity with the students. Bamberger and Tal (2008) argued that teachers knew their students the best and the teachers could make connections between the school and the informal environment, and therefore they needed to be active throughout the visit.

Considering the participating teachers' branches and their lack of teaching experience in informal environments, their naïve views on their expected roles could be argued as limited but

promising. For this reason, it is suggested that both university and school collaborate to increase the awareness of teachers about informal environments and their roles in these settings.

Fen Bilimleri Öğretmen Adaylarının İletişim Becerisi ile İlgili Mesleki Bilgilerinin Belirlenmesi*

Determination of the Pre-Service Science Teachers' Professional Knowledge Related to Their Communication Skill

Merve Bahar ALACA¹, Sibel ER NAS², Arzu KİRMAN BİLGİN³

¹Trabzon Üniversitesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Fen Bilgisi Eğitimi A.B.D. mervebaharalaca@hotmail.com

²Trabzon Üniversitesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Fen Bilgisi Eğitimi A.B.D. sibelernas@hotmail.com

³Kafkas Üniversitesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Fen Bilgisi Eğitimi A.B.D. arzukirmanbilgin@gmail.com

Makalenin Geliş Tarihi: 10.02.2020

Yayına Kabul Tarihi: 08.12.2020

ÖZ

Fen bilimleri öğretmenlerinin öğrencilerine derslerinde içerik bilgisi kadar yaşam becerilerini kazanmalarını sağlamaları da beklenmektedir. Yaşam becerilerinden biri de iletişim becerisidir. Geleceğin öğretmenleri olacak öğretmen adaylarının iletişim becerisine sahip olmaları ve bu beceriyi derslerinde kullanabilmelerinin son derece önemli olduğu düşünülmektedir. Fen bilimleri öğretmen adaylarının iletişim becerilerine ilişkin mesleki bilgilerinin belirlenmesinin ilgili alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu çalışmanın amacı, fen bilimleri öğretmen adaylarının iletişim becerisi ile ilgili mesleki bilgilerinin belirlenmesidir. Betimsel araştırma yöntemi ile yürütülen araştırmaya iki devlet üniversitesinde öğrenim gören üçüncü sınıf 143 fen bilimleri öğretmen adayı katılmıştır. Veri toplama aracı olarak iletişim becerisi tanıma testinden yararlanılmıştır. Test açık uçlu sorulardan oluşmaktadır. Açık uçlu sorular "Fen Bilimleri Öğretmen Adaylarının İletişim Becerilerine Yönelik Mesleki Gelişim Göstergeleri" temel alınarak geliştirilmiştir. Veriler içerik analizine tabi tutulmuştur. Çalışma sonucunda, fen bilimleri öğretmen adaylarının iletişim kavramını fen ile ilişkilendiremedikleri ve iletişimin özelliklerine yeterince hâkim olmadıkları sonucuna varılmıştır. Ayrıca fen bilimleri öğretmen adaylarının iletişim becerisi ile ilgili mesleki bilgilerinin kısmen yeterli olduğu belirlenmiştir.

*Bu çalışma TÜBİTAK tarafından desteklenen 117K993 numaralı proje kapsamında birinci yazarın yüksek lisans tez verilerinden üretilmiştir. Yazarlar TÜBİTAK'a ve tüm proje ekibine katkılarından dolayı teşekkürlerini sunar.

Alıntılama: Alaca, M.B., Er Nas, S. ve Kirman Bilgin, A. (2020). Fen bilimleri öğretmen adaylarının iletişim becerisi ile ilgili mesleki bilgilerinin belirlenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(3),853-875.

Anahtar Sözcükler: Fen bilimleri, İletişim becerisi, Öğretmen adayı, Yaşam becerileri.

ABSTRACT

Science teachers are expected to provide their students to gain life skills as well as science content. Communication is one of the life skills. It is very important that the pre-service teachers who will be teachers in the future have the communication skills and use these skills in their lessons. It is thought that determining the professional knowledge of pre-service science teachers about communication skills will contribute to the related field. The aim of this study is to determine the pre-service science teachers' professional knowledge about communication skills. The study was conducted with descriptive research method and 143 third grade pre-service science teachers from two public universities participated in the study. Communication skills recognition test was utilized as data collection tools. The test includes open-ended questions. Open-ended questions were developed on the basis of "Professional Development Indicators for Pre-Service Science Teachers' Communication Skills". The data were subjected to content analysis. As a result of the study, it was concluded that pre-service science teachers were not able to relate the concept of communication with science and they did not know enough about the characteristics of communication. In addition, it was determined that the pre-service science teachers' professional knowledge about communication skills was partially sufficient.

Keywords: Science, Communication skills, Pre-service teacher, Life skills.

GİRİŞ

Yaşam becerilerinin bireyin topluma uyum sağlaması açısından oldukça işlevsel olduğu düşünülmektedir (Bolat ve Balaman, 2017). Yaşam becerileri 2013 yılı itibarıyla Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'na dâhil olmuştur. İletişim becerisi de bu becerilerden biridir (MEB, 2013). Fen bilimleri öğretmenleri, öğrencilerine fen kavramlarını öğretirken aynı zamanda öğrencilerin iletişim becerilerini de geliştirmesi sağlanmalıdır (Bilgiç ve Sarı, 2010). Öğretmen adaylarının ve ortaokul öğrencilerinin yaşam becerilerini kazanması, fen bilimleri dersi ile ilişkilendirerek günlük hayatlarını yönlendirecek olmaları fen öğretimi için son derece önemlidir (Gilbert, 2006). Yapılan araştırmalar öğrencilerin fen kavramlarını günlük yaşam deneyimleriyle ilişkilendirip doğrudan kullanamadıklarını göstermektedir (Stolk, Bulte, De Jong ve Pilot, 2009). Temel fen kavramlarını öğrenemeyen bireylerin karşılaştıkları günlük hayat problemlerine çözüm üretmesi oldukça zordur. Bu bireyler farklı çözüm yolları üretme

ve kavramlar arası mantıksal ilişkiler kurmakta sıkıntı yaşamaktadırlar (Crespo ve Pozo, 2004; Gilbert, 2006). İletişim becerisi aracılığıyla bireylerin eğitim sürecindeki amaçlanan kazanımları günlük yaşam problemleri karşısında kullanabilmesi ve bu sayede yaşamını kolaylaştırması amaçlanmaktadır (Er Nas ve Alaca, 2019). Bu noktada eğitici bir kurum olan okulların işlevi büyüktür (McCroskey, Richmond ve Bennett, 2006). Çalışmanın üçüncü sınıf öğretmen adayları ile yapılması önem arz etmektedir. Çünkü fen bilimleri öğretmen adaylarının eğitimlerinin ilk iki yılında daha çok fizik, kimya gibi alan derslerine ağırlık verilmektedir. Üçüncü sınıftan itibaren öğretmen adayları mesleki bilgilerini kullanmaya başlamaktadırlar. Örneğin, öğretmen adayları “Fen Bilimleri Programı ve Planlama” dersi kapsamında ders planları hazırlamaya, “Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı” dersi kapsamında ise kullanacakları materyallerini geliştirmeye başlamaktadırlar. Öğretmen adayları için bu dönem, alan bilgilerinin yeterli düzeye getirilerek mesleki bilgilerine uyarlandığı, fen bilimleri öğretimine yönelik birtakım becerilerini, mesleki bilgilerine entegre etmeye çalıştıkları bir süreçtir. Bu sürecin en önemli faktörlerinden biride iletişim becerisidir. Kişilerarası ilişkilerde etkili olabilmek için bazı “iletişim becerilerinin” geliştirilmesine ve kazanılmasına gereksinim vardır (Erözkan, 2009; Kirman Bilgin, 2019). Eğitim, iletişim temelli bir süreç olduğundan yaşam becerilerinden olan iletişim becerisi eğitim sürecinde hem öğretmen hem de öğrenciler açısından büyük önem ifade etmektedir (Lynn, 2009). Öğretmenin eğitsel hedeflerine ulaşabilmek için kendi yöntemleri ve var olan çeşitli iletişim araçlarıyla belli bir plan dâhilinde paylaşım yaptığı ortam sınıftır. Sınıfta gerçekleşen bu paylaşım ancak iletişimle mümkündür (Yıldız, Kılıç ve Yavuz, 2018). Öğretmen sadece çocukların eğitilmesinden ve onlara gerekli akademik bilgilerin öğretilmesinden sorumlu olan kişi değil aynı zamanda sınıf ortamında öğrenciler için model kişi olduğundan öğrencileriyle arasındaki sözel ve sözel olmayan iletişim öğrenciler üzerinde son derece etkilidir (Yalçınkaya ve Tonbul, 2002; Engin ve Aydın, 2007). Bilgiyi başarılı bir şekilde iletme yeteneği ise hedeflenen içselleştirme ve özümseme sürecinin önemli bir parçasıdır (Germann ve Aram, 1996; Sheeran ve Barnes, 1991; Sutton, 1998). Bu yüzden, etkili iletişim kurma becerileri öğretim programlarının düzenlenmesinde, kullanılacak olan materyallerin seçiminde, örgün ve

yaygın eğitim alanlarında, en önemlisi de öğretmenlerin yetiştirilmesinde ve dolaylı olarak nitelikli öğrencilerin yetiştirilmesinde büyük öneme sahiptir (Durukan ve Maden, 2010). Eğitimin kalitesinin geliştirilmesi, öğretmenlerin mesleki yeterliklerinin geliştirilmesine bağlıdır (Bulut, 2014). Özellikle fen bilimleri derslerinde kazandırılması zorunlu hale gelmiş bir beceri olduğu düşünüldüğünde fen bilimleri öğretmenlerinin bu beceriyi mesleki açıdan tanması fen bilimleri öğretimi için değerlidir. Öğretmen adaylarının mesleğe başlamadan önce iletişim becerileri yönündeki mesleki ihtiyaçlarını ve eksikliklerini belirlemelerinin, bu becerilerin geliştirilmesine yönelik atılacak adımlara rehber olacağı düşünülmektedir (Er Nas ve Alaca, 2019). Bu araştırmanın problemi “Fen bilimleri öğretmen adaylarının iletişim becerisi ile ilgili mesleki bilgileri nasıldır?” şeklindedir. Bu problem durumundan yola çıkılarak bu çalışmada üçüncü sınıf fen bilimleri öğretmen adaylarının iletişim becerisi ile ilgili mesleki bilgilerinin belirlenmesi amaçlanmaktadır.

YÖNTEM

Bu araştırma nitel olarak hazırlanmış bir çalışmadır. Betimsel yöntemler, var olan durumu niceliksel veya niteliksel olarak ortaya çıkarmaya çalışır. İlgili araştırmanın amacı fen bilimleri öğretmen adaylarının iletişim becerisi ile ilgili mesleki bilgilerinin belirlenmesi olduğundan betimsel bir araştırma niteliği taşımaktadır. Çünkü betimlemeli çalışmalardaki temel amaç incelenen durumu etraflıca açıklamaktır (Çepni, 2007). -

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2017-2018 akademik yılında iki devlet üniversitesinde öğrenim gören 143 (109 kadın, 34 erkek) üçüncü sınıf fen bilimleri öğretmen adayı oluşturmaktadır. Öğretmen adayları araştırma etiği çerçevesinde “Ö1, Ö2..., Ö143” kodları ile kodlanmıştır.

Veri Toplama Aracı

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak açık uçlu sorulardan oluşan “İletişim Becerisi Tanıma Testi” (İBTT) kullanılmıştır. Açık uçlu sorular aşağıda belirtilen "Fen Bilimleri

Öğretmen Adaylarının İletişim Becerilerine Yönelik Mesleki Gelişim Göstergeleri" (Kirman Bilgin, 2019, s. 25) temel alınarak geliştirilmiştir. İlgili göstergeler aşağıda yer alan Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. İletişim Becerilerine Yönelik Mesleki Gelişim Göstergeleri

Kod	Gösterge
İ1.	İletişim becerisini tanımlar
İ2.	İletişim becerisinin özelliklerini açıklar
İ3.	İletişim becerisinin fen bilimleri derslerinde öğrencilere nasıl kazandırılacağına yönelik materyal tasarlar
İ4.	İletişim becerisinin fen bilimleri derslerinde nasıl ölçüleceğine yönelik ölçme aracı tasarlar
İ5.	İletişim becerisinin ölçüldükten sonra nasıl değerlendirileceğine yönelik değerlendirme aracı tasarlar

Veri toplama aracında yer alan soru maddelerinin geçerlik-güvenirlik çalışmaları ve içerdiği mesleki gelişim göstergeleri aşağıda yer alan bölümde belirtilmiştir.

Etik Kurullara Uygunluk

Mevcut araştırmanın veri toplama sürecine gönüllü olan adaylar katılmışlardır ve araştırma sonuçlarının sadece yürütülen araştırmanın amacı kapsamında kullanılacağı belirtilmiştir. Yapılan bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması gereken tüm kurallara uyulmuştur. İlgili etik kurul belgesine dair bilgiler şu şekildedir: Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Kafkas Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu, Etik değerlendirme kararının tarihi: 06.09.2017, Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 05

Geçerlik ve Güvenirlik

İBTT, bir fen bilimleri eğitimcisi (Dr. Öğr. Üyesi) tarafından geliştirilmiş olup bir fen bilimleri eğitimcisi (Dr. Öğr. Üyesi) ve bir fen bilimleri öğretmeni tarafından geçerlik çalışmalarına tabi tutularak üçüncü sınıf fen bilimleri öğretmen adaylarına (N=28) uygulanmıştır. Güvenirlik çalışmaları yürütülerek ilgili düzenlemeler yapıldıktan sonra da test uygulanmaya hazır hale getirilmiştir. Testin bu çalışmalar sürecinde nasıl güncellendiği Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2. İBTT Sorularının Geçerlik-Güvenirlik Çalışması ve İçerdiği Mesleki Gelişim Göstergeleri

Geçerlik Çalışması Öncesi	Geçerlik Çalışması Sonrası	Güvenirlik Çalışması Sonrası	İlgili Mesleki Gelişim Göstergesi
1. İletişim nedir?	1. İletişim becerisi nedir?	1. İletişim becerisi nedir?	İ1
2. İletişim becerisinin özellikleri nelerdir?	2. İletişim becerisine sahip bireylerin özellikleri nelerdir?	2. İletişim becerisine sahip bireylerin özellikleri nelerdir?	İ2
3. Bu beceriyi kazandırabilecek bir etkinlik tasarlayınız.	3. İletişim becerisini kazandırabileceğiniz bir etkinlik tasarlayınız.	3. Fen bilimleri derslerinde iletişim becerisini kazandırabileceğiniz bir etkinlik tasarlayınız.	İ3
4. Bu beceriyi nasıl ölçer ve değerlendirirsiniz?	4. İletişim becerisini ölçebileceğiniz bir araç tasarlayınız.	4. Öğrencilerinizin iletişim becerisini ölçebileceğiniz bir ölçme aracı tasarlayınız.	İ4
	5. İletişim becerisini değerlendirebileceğiniz bir araç tasarlayınız.	5. Öğrencilerinizin iletişim becerisini ölçtükten sonra değerlendirebileceğiniz bir değerlendirme aracı tasarlayınız.	İ5

İBTT, ilgili düzenlemeler yapıldıktan sonra kullanıma hazır hale getirilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmanın amacı durum tespiti niteliği taşıdığından İBTT'den elde edilen veriler içerik analizine tabi tutulmuştur. Araştırmacılar, bu süreçte ortaya çıkan her tema altında yer alan verilerin bütününe kapsayıp kapsamadığını belirlemek için alan uzmanlarının görüşlerine başvurmuştur. Alan uzmanlarından alınan geri bildirimler doğrultusunda tematik kodlama sürecinde yapılan yanlışlıklar ve eksiklikler düzeltilmiştir. İBTT'nin ilk ve ikinci sorusundan elde edilen kodlar frekans değerleriyle birlikte okuyucuya sunulmuştur. Testin üçüncü sorusu kapsamında *tam açıklama* (ortaokul fen bilimleri dersi iletişim becerisi göstergelerinin hepsini kapsama durumu ve etkinliğin dikkat çekme-etkin uğraşı ve değerlendirme bölümlerinden oluşma durumu), *kısmen açıklama* (ortaokul fen bilimleri dersi iletişim becerisi göstergelerinin bir kısmını kapsama durumu ve/veya etkinliğin dikkat çekme-etkin uğraşı ve değerlendirme bölümlerinden herhangi birinin eksik olma durumu), *etkinliği yönergeli olarak kısaca açıklama* (birkaç cümleyle birlikte etkinliği açıklama ve ortaokul fen bilimleri dersi iletişim becerisi göstergelerinin bir kaçını kazandırmaya çalışma durumu. Bu kod *fen bilimleri dersi ile ilişkili olan ve olmayan* şeklinde iki alt kod çerçevesinde

değerlendirilmiştir), *sadece etkinlik adını yazma* (yanıtta etkinlik ismine yer verme/ortaokul fen bilimleri dersi iletişim becerisi göstergelerinin herhangi birini kapsamama), *anlamsız cevap* (ilişkisiz cevap verme), ve *cevap yok* (soruyu yanıtlamama) sınıflandırması kullanılarak adayların tasarladıkları etkinlikler kodlanmıştır. Bu kodlar ve etkinlikleri yönergeli olarak kısaca açıklayan öğretmen adaylarının etkinlik türleri ve etkinliklerinde ele aldıkları iletişim becerisi göstergeleri tablo şeklinde belirtilmiştir. Buna ek olarak etkinlikleri yönergeli olarak kısaca açıklayan ve sadece etkinlik adını yazan öğretmen adaylarının iletişim becerisini geliştirmek için seçtikleri etkinlik türleri de frekans değerleriyle birlikte bulgularda yerini almıştır. Testin dördüncü sorusu kapsamında adayların tasarladıkları ölçme araçları *tam açıklama* (ortaokul fen bilimleri dersi iletişim becerisi göstergelerinin hepsini kapsama ve bu göstergeleri puanlama ile kategorilendirme durumu. Örn: evet:2 puan-kısmen:1 puan-hayır:0 puan vb.), *kısmen açıklama* (ortaokul fen bilimleri dersi iletişim becerisi göstergelerinin herhangi birini ele almama ve/veya puanlama ve kategorilendirme yapmama durumu), *sadece ölçme aracının adını yazma* (ölçme aracının ismini belirtme), *anlamsız cevap* (ilişkisiz cevap verme), *cevap yok* (soruyu yanıtlamama) kodlarından yararlanılarak analiz edilmiştir. Aynı zamanda tasarlanan ölçme araçlarının içerdiği göstergeler ve fen bilimleri öğretmen adaylarının öğrencilerinin iletişim becerisini ölçebilmek için önerdikleri araç türleri de tablo şeklinde belirtilerek kodların frekans değerleri verilmiştir. Testin son sorusu ise *tam açıklama* (puan aralığını ve yorumlamalarını belirtme durumu. Örn: 0-10 puan arası: bu beceriyi çok az kullanabiliyor/11-20 puan arası: bu beceriyi kısmen kullanabiliyor/21-30: puan arası: bu beceriyi iyi kullanıyor, vb.), *kısmen açıklama* (puan aralığını veya yorumlamalarını belirtmeme durumu), *anlamsız cevap* (ilişkisiz cevap verme) ve *cevap yok* (soruyu yanıtlamama) kodları kullanılarak analiz edilmiştir. Testin üçüncü ve dördüncü sorusunda temel alınan ortaokul fen bilimleri dersi iletişim becerisi göstergeleri aşağıdaki gibidir:

Yİ1. İletişime geçtiği canlılara saygı duyar,

Yİ2 İletişime geçtiği canlılara empatik davranır,

Yİ3. İletişime geçerken etkin bir dinleyici olur,

Yİ4. İletişime geçerken uygun bir biçimde kendini açabilir,

Yİ5. Sözel ve sözel olmayan mesajlarında uyumludur,

Yİ6. Ben dilini kullanır,

Yİ7. Atılgan davranış gösterir,

Yİ8. İletişim kurduğu ortamlarda saydam davranır,

Yİ9. İletişimde bulunurken somut konuşur (Kirman Bilgin, 2019, s. 22).

Verilerin analizinin son aşamasında verilerden çıkan temalardan anlam bütünlüğü sağlanıp, yorumlama yoluna gidilmiştir (Çepni, 2007; Yıldırım ve Şimşek, 2013).

BULGULAR

Aşağıda öncelikli olarak İBTT sorusuna, sonrasında ise sorunun analizinden elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Testin “İletişim becerisi nedir?” şeklindeki birinci sorusuna yönelik elde edilen bulgular Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3. İBTT’nin 1. Sorusundan Elde Edilen Bulgular

İletişim Becerisi Tanımı	f	İletişim Becerisi Tanımı	f
Kendini ifade edebilme düzeyi ve/veya yeteneği	70	Tartışabilme yeteneği	6
Sözlü ve sözsüz olarak yapılan bilgi alışverişi	38	Diksiyonu düzgün kullanabilme	5
Karşı tarafı anlama	34	Karşı tarafı dinleyebilme	5
Kişiler arası etkileşimde başarılı olma	26	Empati kurabilme yeteneği	3
İki tarafın karşılıklı anlaşarak problemlerini çözmeleri	10	Anlamsız cevap	5

Bir öğretmen adayı birden fazla kategori altında cevap verebilmiştir.

Testin “İletişim becerisine sahip bireylerin özellikleri nelerdir?” şeklindeki ikinci sorusuna yönelik elde edilen bulgular Tablo 4’te gösterilmiştir.

Tablo 4. İBTT'nin 2. Sorusundan Elde Edilen Bulgular

Özellikler	f	Özellikler	f
Kendini tanıma ve doğru ifade edebilme	41	Ön yargıdan uzak olmayı sağlama	9
Düzgün diksiyona ve hitabet yeteneğine sahip olma	39	Sosyalleşmeyi sağlama	8
Jest ve mimikleri kullanma	31	Adaletli olma	6
Empati kurabilme	31	Grup çalışmalarını esas alma	6
Dinleme becerisine sahip olma	29	İletişimi engelleyen unsurlardan arınık olma	6
Dürüstlük ve saygı içermeye	27	Geliştirilebilme	5
Hoşgörü ve/veya samimiyet içermeye	19	Her ortama uyumu kolaylaştırma	5
Geri dönüt verme	18	Kişiler arasında olma	3
Sade ve anlaşılır ifadeler kullanma	15	Yüksek kelime dağarcığına sahip olma	3
Sözlü ya da sözsüz olarak anlaşmayı sağlama	13	Yaşamı kolaylaştırma	3
Özgüven gerektirme	12	Anlamsız cevap	7
Göz teması kurma	11	Cevap yok	4
Etkili iletişim sağlama	9	-	-

Bir öğretmen adayı birden fazla kategori altında cevap verebilmiştir.

Testin “Fen bilimleri derslerinde iletişim becerisini kazandırabileceğiniz bir etkinlik tasarlayınız.” şeklindeki üçüncü sorusuna yönelik elde edilen bulgular Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5. İBTT'nin 3. Sorusundan Elde Edilen Bulgular

Kategoriler	f
Etkinliği Tam Açıklama	-
Etkinliği Kısmen Açıklama	-
Etkinliği Yönergeli Olarak Kısaca Açıklama	2
Sadece Etkinlik Adını Yazma	64
Anlamsız Cevap	7
Cevap Yok	2
Toplam	143

Fen bilimleri etkinliklerini yönergeli açıklayan öğretmen adaylarının etkinlik türleri ve etkinliklerinde ele aldıkları iletişim becerisi göstergeleri Tablo 6’daki gibidir.

Tablo 6. Etkinlikleri Yönergeli Olarak Kısaca Açıklayan Öğretmen Adaylarının Etkinlik Türleri ve Etkinliklerinde Ele Aldıkları İletişim Becerisi Göstergeleri

İletişim becerisinin göstergeleri	Etkinlik türleri		
	1	2	3
Yİ1. İletişime geçtiği canlılara saygı duyar	-	Ö51	-
Yİ2. İletişime geçtiği canlılara empatik davranır	-	Ö15	-
Yİ3. İletişime geçerken etkin bir dinleyici olur	Ö55, Ö40	Ö2, Ö15, Ö39, Ö52	-
Yİ4. İletişime geçerken uygun bir biçimde kendini açabilir	-	Ö85	-
Yİ5. Sözel ve sözel olmayan mesajlarında uyumludur	-	-	Ö64
Yİ6. Ben dilini kullanır	-	-	-
Yİ7. Atılgan davranış gösterir	Ö88	-	-
Yİ8. İletişim kurduğu ortamlarda saydam davranır	-	-	-
Yİ9. İletişimde bulunurken somut konuşur	-	-	-

1: Takım çalışması; 2: Tartışma- Öğrenci Sunumu- Soru Cevap; 3: Oyun (Kelime Kartlarıyla)

Etkinlikleri yönergeli olarak kısaca açıklayan ve etkinliğin sadece adını yazan fen bilimleri öğretmen adaylarının, öğrencilerine iletişim becerisini kazandırabilmek adına seçtikleri etkinlik türlerine ait bulgular Tablo 7’de belirtilmiştir.

Tablo 7. Etkinlikleri Yönergeli Olarak Kısaca Açıklayan ve Sadece Etkinlik Adını Yazan Öğretmen Adaylarının İletişim Becerisini Geliştirmek için Seçtikleri Etkinlik Türleri

Etkinlik Türü	f	Etkinlik Türü	f
Takım ödevi/çalışması	68	Mektup yazdırma	2
Tartışma	42	Soru-cevap	7
Drama	32	Ev ödevi (ailesinin de süreçte yer alacağı)	1
Münazara	7	Sokakta anket yaptırma	1
Okuma yaptırma	7	Geziler düzenleme	1
Sunum yaptırma	6	Anlamsız cevap	7
Oyun (kelime kartları ile)	2	Cevap yok	3

Bir öğretmen adayı birden fazla kategori altında cevap verebilmiştir.

Testin “Öğrencilerinizin iletişim becerisini ölçebileceğiniz bir ölçme aracı tasarlayınız.” şeklindeki dördüncü sorusuna yönelik elde edilen bulgular aşağıda Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8. İBTT'nin 4. Sorusundan Elde Edilen Bulgular

Kategoriler		f
Tam Açıklama		-
Açıklama	Kısmen Ölçme Aracında 1 Göstergeyi Vurgulama	25
	Ölçme Aracında 2 Göstergeyi Vurgulama	4
	Ölçme Aracında 3 Göstergeyi Vurgulama	1
Sadece Ölçme Aracının Adını Yazma		106
Anlamsız Cevap		6
Cevap Yok		1
Toplam		143

Ölçme aracını kısmen açıklayan ve sadece ölçme aracının adını yazan öğretmen adaylarının, öğrencilerinin iletişim becerisini ölçebilmek adına önerdikleri araçların türlerine ait bulgular Tablo 9'da gösterilmiştir.

Tablo 9. Fen Bilimleri Öğretmen Adaylarının Öğrencilerinin İletişim Becerisini Ölçebilmek İçin Önerdikleri Araç Türleri

Ölçme Araçları	Ortamlar	f
Gözlem	Ders içi ve/veya dışı	75
	Arkadaş	39
	Grup içindeki iletişimine bakma	22
	Ortaya atılan bir konu üzerinde tartışmasına bakma	17
	Oyun içinde öğrencileri gözlemleme	7
	Jest ve mimiklerine bakma	7
	Öğretmenleri ile ilişkilerini gözlemleme	5
	Sosyal aktivitelere katılma durumlarına bakma	2
	Samimiyetine ve rahat olmasına bakma	2
Mülakat	Öğrenciye sorular yöneltme	19
	Kullandıkları kelimelere ve diksiyonlarına bakma	5
Etkinlik	Grup ödevini hazırlayıp sunmalarına bakma	8
	Hikâye okuyup devamını getirmelerine veya canlandırmalarına bakma	2
	Öğrencilere sunum yaptırma	1
	Öğrencinin sorular hazırlayıp arkadaşlarına yöneltmesini gözlemleme	1
Anlamsız cevap		6
Cevap yok		1

Bir öğretmen adayı birden fazla kategori altında cevap verebilmiştir.

Adayların açıkladıkları ölçme araçlarının içerdikleri ortaokul fen bilimleri dersi iletişim becerisi göstergeleri Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10. İBTT'nin 4. Sorusuna Ölçme Aracında Adayların Belirttikleri Göstergeler

İletişim becerisinin göstergeleri	Öğretmen Adayları	f
Yİ1. İletişime geçtiği canlılara saygı duyar	Ö40, Ö75, Ö109, Ö114	4
Yİ2. İletişime geçtiği canlılara empatik davranır	-	-
Yİ3. İletişime geçerken etkin bir dinleyici olur	Ö18, Ö36, Ö40, Ö48, Ö83, Ö104	6
Yİ4. İletişime geçerken uygun bir biçimde kendini açabilir	Ö16, Ö23, Ö60, Ö70, Ö84, Ö89, Ö91, Ö98, Ö137, Ö142	10
Yİ5. Sözel ve sözel olmayan mesajlarında uyumludur	Ö25, Ö40, Ö49, Ö55, Ö64, Ö77, Ö91, Ö105, Ö108	9
Yİ6. Ben dilini kullanır	-	-
Yİ7. Atılgan davranış gösterir	Ö70	1
Yİ8. İletişim kurduğu ortamlarda saydam davranır	-	-
Yİ9. İletişimde bulunurken somut konuşur	-	-

Testin “Öğrencilerinizin iletişim becerisini ölçtükten sonra değerlendirebileceğiniz bir değerlendirme aracı tasarlayınız.” şeklindeki beşinci sorusuna yönelik elde edilen bulgular Tablo 11’de belirtilmiştir.

Tablo 11. İBTT'nin 5. Sorusundan Elde Edilen Bulgular

Kategoriler	f
Tam Açıklama	-
Kısmen Açıklama	-
Anlamsız Cevap	116
Cevap Yok	27
Toplam	143

Öğretmen adaylarının “değerlendirme aracını tam açıklama” ve “değerlendirme aracını kısmen açıklama” kategorilerinde cevap veremedikleri görülmüştür.

TARTIŞMA ve SONUÇ

Öğretmen adaylarının büyük bir çoğunluğunun iletişim becerisini “kendini ifade edebilme düzeyi ve/veya yeteneği” şeklinde tanımladıkları görülmüştür (Tablo 3). İletişim aslında mesajlara duyarlı olmayı ve etkin bir şekilde dinlemeyi de gerektirirken (Mc Whirter ve Voltan Acar, 1985; Baker ve Shaw, 1987; Riesch, Henriques ve Chanchong, 2003; Baker ve Shaw, 1987), fen bilimleri öğretmen adayları iletişimi “sözlü ve sözsüz olarak yapılan bilgi alışverişi” ve “karşı tarafı anlama” şeklinde tanımlamışlardır. Öğretmen adaylarının yaptığı tanımlamalara bakıldığında yapılan tanımlamaların iletişim becerisini tam olarak yansıtmadığı ve öğretmen adaylarının iletişim kavramını daha çok “iletişime geçerken uygun bir biçimde kendini açabilir” göstergesine vurgu yaparak açıklamaya çalıştıkları görülmektedir. Fakat öğretmen adaylarının ben dilini kullanma, saydam davranma ve empatik davranma gibi göstergelere yeterince vurgu yapmadıkları söylenebilir. Öğretmen adayları lisans eğitimleri sürecinde iletişim ve iletişim göstergelerine yönelik yeterince ders almamaları iletişim becerisini tanımamalarında etkili olmuş olabilir. Öğretmen adaylarına sorulan “İletişim becerisinin özellikleri nelerdir?” sorusuna yönelik elde edilen bulgular (Tablo 4) incelendiğinde, sözlü ve sözsüz mesajların birbiri ile uyumlu bir şekilde kullanılması iletişim becerilerinin önemli bir göstergesi olmasına rağmen öğretmen adaylarının bu kriter üzerinde yeterince durmadıkları görülmüştür. İletişime geçilen kişinin ses tonunu algılayabilme, jest ve mimiklere dikkat etme, beden dilini anlama gibi sözsüz iletişim göstergelerini doğru anlamlandırabilme yüz yüze iletişim için son derece önemlidir (Poon Teng Fatt, 1998). Teknoloji çağı olarak kabul edilen 21. yüzyılda gerçekleşen birçok teknolojik gelişimin sonucu olarak gelişen ve yayılan iletişim araçları, hem iletişime büyük bir hız kazandırmış hem de ulaşılabilirlik açısından kolaylık sağlamıştır (Tailaiti, 2018). Özellikle internet insanların hayatında iletişimle birlikte farklı amaçlar için günden güne daha da önemli bir yer almaktadır (Wang, Moon, Kwon, Evans ve Stefanone, 2010). Bu durum iletişim için insanların birbirlerine ulaşmasını ve dünyada neler olup bittiğini öğrenebilmesi için son derece kolaylık sağlarken, yüz yüze yapılan

iletişime zarar vermiştir (Başerer ve Kısaç, 2017). Gelişen teknolojinin ve anlık ileti hızının sözlü ve bedensel olarak yapılan yüz yüze iletişimi zayıflattığı dolayısıyla öğretmen adaylarının iletişim becerisinin özelliklerine yönelik yapmış oldukları açıklamaları olumsuz yönde etkilediği düşünülmektedir.

Öğretmen adaylarının, iletişim becerilerini geliştirmek için fenle ilişkili etkinlik tasarlayamadıkları görülmüştür. Ayrıca öğretmen adayları iletişim becerisinin göstergelerini de etkinliklerine yansıtamamışlardır. Bu durumun öğretmen adaylarının iletişim becerisinin göstergelerini tam olarak bilmemelerinden kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Ayrıca öğretmen adaylarının fen bilimleri dersindeki kavramları da tam olarak bilmemeleri de bu duruma sebep olmuş olabilir. Öğretmen adaylarının etkinliği günlük hayatla, fen dersi ile ilişkilendiremedikleri ve tasarılarını tam olarak açıklayamadıkları görülmüştür. Buradan da fen bilimleri öğretmen adaylarının iletişim ile fen dersini bağdaştırmada sıkıntı yaşadıkları söylenebilir. Bu durumun öğretmen adaylarının fen kavramlarını içselleştirememiş olmalarının bir göstergesi olabileceği düşünülmektedir. Öğretmen adaylarının fen kavramlarına yönelik kavramsal anlamalarının düşük olması fen kavramlarını etkinliğinin içerisine entegre etme noktasında problem yaşamalarına sebep olmuş olabilir. Bilgiyi başarılı bir şekilde iletme yeteneği, hedeflenen içselleştirme ve özümseme sürecinin önemli bir parçasıdır (Germann ve Aram, 1996; Sheeran ve Barnes, 1991; Sutton, 1998). Dolayısıyla öğretmen adayları fenle ilgili bir kavram öğretmek istiyorsa kavramın bilimsel yönü ile hayatımızdaki yerini birleştirmelidir (King, Bellocchi ve Ritchie, 2008; Er Nas, Şenel Çoruhlu ve Kirman Bilgin, 2016; Kirman Bilgin, Er Nas ve Şenel Çoruhlu, 2017). Öğretmen adayları verdikleri etkinlik örneklerinde fen kavramları noktasında kaygı duydukları için bunları örneklerine entegre etmektense genel iletişime yönelik yüzeysel örneklendirme yollarına gittikleri düşünülmektedir. Etkinlikleri yönergeli olarak açıklayanların etkinliklerinde vurguladıkları göstergelerine (Tablo 6) bakıldığında 66 öğretmen adayından altısının iletişime geçerken etkin bir dinleyici olma göstergesini belirttiği, diğer göstergelere de birer öğretmen adayının etkinliğinde yer verdiği görülmüştür. Ortaokul fen bilimleri dersi iletişim becerisinin dokuz göstergesi olmasına

rağmen üç göstergeye hiç vurgu yapılmaması, vurgu yapılan diğer göstergelerin her birinde de yalnızca birer öğretmen adayının olması, öğretmen adaylarının iletişim becerisinin göstergelerini yeterince tanımadıklarının bir göstergesi olabilir. Çünkü bilinmeyen veya eksik olunan bir konuyu başka bir uygulamaya entegre etmek mümkün olmayacaktır (Ayvacı, Er Nas ve Dilber, 2016). Etkinliğin sadece adını yazan öğretmen adaylarının iletişim becerisini geliştirmek için seçtikleri etkinlik türlerine yönelik bulgular incelendiğinde (Tablo 7) öğretmen adaylarının genellikle “takım ödevi çalışması”, “tartışma” ve “drama” kullanarak geliştirmeyi düşündükleri görülmüştür. Sınıfta tartışma ortamları yaratabilmek, bilimi öğrenme ve öğretme noktasında önemli rol oynar (Wellington, 1994; Henderson ve Wellington, 1998; Wilson, 1999; Bleicher, Tobin ve McRobbie, 2003). Dolayısıyla öğretmen adaylarının sınıfta tartışma ortamı yaratılmasının öğrencilerin iletişim becerilerini geliştireceği yönünde farkındalık sahibi olmaları olumlu bir göstergedir. Ancak yapacakları tartışmanın içeriğini günlük yaşamla bağdaştırıp ayrıntılı bir şekilde örneklendirememeleri sahip oldukları iletişim becerilerinde de birtakım eksiklikler olduğunu düşündürmektedir. Açıklanan etkinlik tasarımlarına bakıldığında öğretmen adaylarının genellikle takım çalışması, tartışma (Demiral ve Çepni, 2018) ve dramaya yoğunlaştıkları görülmektedir. Üçüncü sınıf fen bilimleri öğretmen adaylarının aldıkları drama gibi derslerin bu durumda etkili olabileceği düşünülmektedir. Nitekim Dere (2019) çalışmasında, drama eğitiminin öğretmen adaylarının imgesel dil gelişimini dolayısıyla iletişim becerilerini olumlu yönde etkilediğini belirtmiştir. Eğitim fakültelerinde verilen eğitimlerin öğrenciler üzerinde etkili olduğu ve iletişim derslerine öğretim programında yer verilmesinin öğretmen adaylarının iletişim hakkındaki bilgi ve becerilerine olumlu yönde katkılar sağlayacağı söylenebilir. İyi iletişim becerilerine sahip olan öğretmenler, çocukların sorunlarını fark etmelerini sağlayabilirler (Gottschall, 1989). Öğretmen adaylarının öğrencilerinin iletişim becerilerini geliştirmeye yönelik etkinlik tasarımlarında, aynı etkinlikler üzerine yoğunlaşmaları, alternatif etkinlikler geliştirmede zorlanmaları da öğretmen adaylarının iletişim becerilerini aktarmaya yönelik eksiklikleri olduğunu düşündürmektedir. İletişim becerileri yeterince gelişmemiş adayların öğrencilerin sorunlarını fark etmede sıkıntılar yaşayabilecekleri söylenebilir. Öğretmen adaylarının

iletişim becerilerinin yeterince gelişmemesinde sosyal medyanın ve interneti amaçsız kullanmalarının etkilerinin olabileceği düşünülmektedir. Başerer ve Kısaç (2017) çalışmalarında, interneti yeni bilgi edinme veya araştırma yapma amaçlı kullanmak yerine film izlemek veya oyun oynamak amaçlı kullanan öğretmen adaylarının iletişim beceri düzeylerinin daha düşük olduğunu ifade etmişlerdir. Bu sonuç elde edilen verileri destekler niteliktedir.

Elde edilen bulgular değerlendirildiğinde öğretmen adaylarının, ortaokul fen bilimleri dersi iletişim becerisinin göstergelerini dikkate alarak ölçme aracı tasarlamada eksiklikleri olduğu düşünülmektedir. Çünkü öğretmen adayları sadece ölçme aracının adını yazarak ölçme aracı sorusunu cevaplamaya çalışmışlardır (Tablo 8). Ölçme aracı tasarlayan öğretmen adaylarının sadece 25'inin ölçme araçlarında iletişimin bir göstergesine yer verdikleri görülmektedir. Öğretmen adaylarının ölçme aracı tasarlamadaki eksikliklerinde öğrenme ortamlarında kullanılacak teknikler ve yöntemler hakkında yeterli mesleki bilgi sahibi olmamalarının etkili olabileceği düşünülmektedir (Şenel Çoruhlu, Er Nas ve Çepni, 2008; 2009). Öğretmen adayları, öğrencilerinin iletişim becerisini ölçebilmek için daha çok gözlem yapmayı tercih etmektedirler (Tablo 9). Mülakat ve etkinlik yolu ile öğrencilerinin iletişim becerilerini ölçmeyi pek tercih etmedikleri Tablo 9'da görülmektedir. Mülakat derinlemesine bilgi sağlamak için iyi bir yöntem olmasına karşın öğretmen adaylarının mülakat yapmayı bu derece az tercih etmeleri, iletişim anlamında kendilerini eksik hissetmelerinden ve bu noktada duydukları kaygıdan kaynaklı olabileceğini düşündürmektedir. Öğretmen adaylarının tasarladıkları ölçme araçlarında yer verdikleri göstergelere (Tablo 10) bakıldığında en fazla kendini etkin bir şekilde açma göstergesine vurgu yaptıkları görülmüştür. Öğretmen adayları ölçme araçlarında en fazla üç göstergeye yer vermekle birlikte empatik davranmaya, ben dili kullanmaya, saydam davranmaya ve somut konuşmaya hiçbir öğretmen adayı vurgu yapmadığı gibi diğer göstergelere de oldukça sınırlı sayıda öğretmen adayının vurgu yaptığı görülmektedir. Elde edilen tüm bu bulgular sonucunda öğretmen adaylarının iletişim becerisinin özelliklerine hâkim olmadıkları söylenebilir. Öğretmen adaylarına “Öğrencilerinizin iletişim becerisini ölçtükten sonra

değerlendirebileceğiniz bir değerlendirme aracı tasarlayınız” sorusuna yönelik elde edilen bulgular (Tablo 11) incelendiğinde öğretmen adaylarının, öğrencilerinin iletişim becerilerini değerlendirme aracını tam veya kısmi olarak açıklayamadıkları görülmüştür. Araştırmadan elde edilen sonuçlar incelendiğinde öğretmen adaylarının, iletişim becerisini yeterince tanımadıkları, ortaokul fen bilimleri dersi iletişim becerisi göstergelerine tam olarak hâkim olmadıkları ve öğrencilere iletişim becerisi kazandırma, ölçme ve değerlendirme işlemlerine yönelik mesleki bilgilerinin yetersiz olduğu ortaya çıkmıştır. Bu sonuç kapsamında öğretmen yetiştirme politika yapıcılarının, fen bilimleri öğretmenliği lisans ders içeriklerinin iletişim becerisine yönelik mesleki bilgileri kazandırma üzerine güncellemeleri veya seçmeli dersler oluşturmaları önerilebilir. Aynı zamanda fen bilimleri eğitimcilerinin, yürüttükleri mesleki derslerde, iletişim becerisini tanıtmaya, kazandırmaya, ölçmeye ve değerlendirmeye yönelik etkinliklere yer vermeleri önerilebilir.


KAYNAKLAR

- Ayvacı, H. Ş., Er Nas, S. & Dilber, Y. (2016). Bağlam temelli rehber materyallerin öğrencilerin kavramsal anlamaları üzerine etkisi: “İletken ve yalıtkan maddeler” örneği. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 51-78.
- Baker, S. B. & Shaw, M. C. (1987). *Improving counseling through primary prevention*. Ohio: Merrill Publishing Company.
- Başerler, Z. & Kısaç, İ. (2017). Öğretmen adaylarının interneti kullanma amaçlarına göre iletişim becerileri ve öz yeterlik düzeyleri. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35, 117-129.
- Bleicher, R. E., Tobin, K. & McRobbie, C. J. (2003). Opportunities to talk in a high school chemistry classroom. *Research in Science Education*, 33(3), 319-339.
- Bilgiç, S. & Sarı, M. (2010). İlköğretim öğrencilerinin okul yaşam kalitesi ve empatik sınıf atmosferi algıları. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 9(17), 1-19.
- Bolat, Y. & Balaman, F. (2017). Yaşam becerileri ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 6(4), 22-39.
- Bulut, İ. (2014). Öğretmenlerin öğrenme ve öğretme sürecine ilişkin yeterlik algıları. *Elementary Education Online*, 13(2), 577-593.
- Crespo, M. Á. G. & Pozo, J. I. (2004). Relationships between everyday knowledge and scientific knowledge: understanding how matter changes. *International Journal of Science Education*, 26(11), 1325-1343.
- Çepni, S. (2007). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş* (Gözden Geçirilmiş Baskı), Trabzon: Celepler Matbaacılık.
- Demiral, Ü. & Çepni, S. (2018). Examining argumentation skills of preservice science teachers in terms of their critical thinking and content knowledge levels: an example using GMOs. *Journal of Turkish Science Education*, 15(3), 128-151.
- Dere, Z. (2019). Dramanın öğretmen adaylarının iletişim becerilerine etkisinin incelenmesi. *Başkent University Journal of Education*, 6(1), 59-67.
- Durukan, E. & Maden, S. (2010). Türkçe öğretmenlerinin iletişim becerileri üzerine bir araştırma. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 1, 59-74.
- Engin, A. O. & Aydın, S. (2007). Sınıf içi iletişimde öğretmenin rolü. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16, 1-14.
- Er Nas, S. & Alaca, M. B. (2019). *Fen bilimleri eğitiminde iletişim becerisi*. A. Kirman Bilgin (Ed.), *Fen bilimlerinde yaşam becerileri eğitimi içinde* (s. 114-129). Ankara: Pegem Akademi.
- Er Nas, S., Şenel Çoruhlu, T. & Kirman Bilgin, A. (2016). The effect of fire context on the conceptual understanding of students: “Expansion-contraction”. *Educational Research and Reviews*, 11(21), 1973-1985. doi: 10.5897/ERR2016.2958
- Erözkan, A. (2009). Lise öğrencilerinde kişiler arası ilişki tarzlarının yordayıcıları. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21, 543-551.
- Germann, P. J. & Aram, R. J. (1996). Students’ performances on the science processes of recording data, analysing data, drawing conclusions and providing evidence. *Journal of Research in Science Teaching*, 33, 773-797.

- Gilbert, J. K. (2006). On the nature of “context” in chemical education. *International Journal of Science Education*, 28(9), 957-976. doi: 10.1080/09500690600702470
- Gottschall, S. (1989). Understanding and accepting separation feelings. *Young Children*, 11-16.
- Henderson, J. & Wellington, J. (1998). Lowering the language barrier in learning and teaching science. *School Science Review*, 79(288), 35-46.
- King, D., Bellocchi, A. & Ritchie, S. M. (2008). Making connections: Learning and teaching chemistry in context. *Research in Science Education*, 38(3), 365-384.
- Kirman Bilgin, A. (2019). *Fen bilimlerinde yaşam becerileri eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Kirman Bilgin, A., Er Nas, S. & Şenel Çoruhlu, T. (2017). The effect of fire context on the conceptual understanding of students: “The heat-temperature”. *European Journal of Education Studies*, 3(5), 339-359. doi:10.5281/zenodo.546161
- Lynn, E. M. (2009). In-service teacher education in classroom communication. *Communication Education*, 26(1), 1-12.
- McCroskey, J. C., Richmond, V. P. & Bennett, V. E. (2006). The relationships of student end-of-class motivation with teacher communication behaviors and instructional outcomes. *Communication Education*, 55(4), 403-414. doi: 10.1080/03634520600702562
- Mc Whirter, J. & Voltan Acar, N. (1985). *Çocukla iletişim*. Ankara: Nüve Matbaası.
- Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, (2013). İlköğretim kurumları (ilkokullar ve ortaokullar) fen bilimleri dersi öğretim programı. Ankara: MEB.
- Poon Teng Fatt, J. (1998). Nonverbal communication and business success. *Management Research News*, 21(4/5), 1-10.
- Riesch, S. K., Henriques, J. & Chanchong, W. (2003). Effects of communication skills training on parents and young adolescents from extreme family types. *Journal of Child and Adolescent Psychiatric Nursing*, 16(4), 162-175.
- Sheeran, Y. & Barnes, D. (1991). *School writing: Discovering the ground rules*. Milton Keynes, UK: Open University Press.
- Simon, J. L. & Burstein, P. (1985). *Some principles of measurement*. New York: Random House.
- Stolk, M. J., Bulte, A. M. W., De Jong, O. & Pilot, A. (2009). Towards a framework for a professional development programme: Empowering teachers for context-based chemistry education. *Chemistry Education Research and Practice*, 10, 164–175. doi: 10.1039/b908255g
- Sutton, C. (1998). *Science as conversation: Come and see my air pump*. In J. Wellington (Ed.), *Practical work in school science: Which way?*. London: Routledge.
- Şenel Çoruhlu, T., Er Nas, S. & Çepni, S. (2008). Fen ve teknoloji öğretmenleri için alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerine yönelik bir hizmet içi eğitim programından yansımalar: Trabzon örneği. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 2(2), 1-22.

- Şenel Çoruhlu, T., Er Nas, S. & Çepni, S. (2009). Fen ve teknoloji öğretmenlerinin alternatif ölçme-değerlendirme tekniklerini kullanmada karşılaştıkları problemler: Trabzon örneği. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 122-141.
- Tailaiti, T. (2018). *Dijital medya ve kültür endüstrisi* (Doktora tezi). İstanbul Ticaret Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Wang, S. S., Moon, S., Kwon, K. H., Evans, C. A. & Stefanone, M. A. (2010). Face off: Implications of visual cues on initiating friendship on facebook. *Computers in Human Behaviour*, 26(2), 226-234. doi:10.1016/j.chb.2009.10.001
- Wellington, J. (1994). *Language in science education*. In J. Wellington (Ed.), *Secondary science: Contemporary issues and practical approaches* (pp. 168-190). London: Routledge.
- Wilson, J. (1999). Using words about thinking: content analyses of chemistry teachers' classroom talk. *International Journal of Science Education*, 21(10), 1067-1084. doi: 10.1080/095006999290192
- Yalçinkaya, M. & Tonbul, Y. (2002). İlköğretim okulu sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algı ve gözlemler. *Ege Eğitim Dergisi*, 1(2), 1-10.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, D., Kılıç, M, Y. & Yavuz, M. (2018). Öğretmenlerin iletişim becerilerini değerlendirme ölçeği geliştirme çalışması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(1), 48-67.

ORCID

Merve Bahar ALACA  <http://orcid.org/0000-0002-6697-4559>

Sibel ER NAS  <http://orcid.org/0000-0002-5970-2811>

Arzu KİRMAN BİLGİN  <http://orcid.org/0000-0002-5588-7353>

SUMMARY

Advances in science and technology make individual differences stand out and require different life skills (Kirman Bilgin, 2019). As of 2013, life skills (analytical thinking, creative thinking, decision making, communication, entrepreneurship and teamwork) were included in the science curriculum. Life skills (analytical thinking, creative thinking, decision making, communication, entrepreneurship, and teamwork) has been a part of science curriculum as of 2013. Science teachers are expected to provide their students to gain life skills as well as science. Communication is one of the life skills. Communication skills are of great importance in establishing correct and effective communication, eliminating or reducing communication conflicts. Communication skills are about speaking, writing, reading, listening and thinking skills. Communication skills need to be developed for effective communication (Erözkan, 2009; Kirman Bilgin, 2019). Communication skills are more important in human-based occupational groups. Especially in the teaching profession, the quality of communication is one of the most important factors affecting student success. It can be said that teachers play a key role in ensuring the continuity of students' academic success and in gaining students' communication skills (Bolat and Balaman, 2017; Er Nas and Alaca, 2019). A teacher who presents the course content in an understandable way also positively affects the student's emotional development. Therefore, teachers are expected to have effective communication skills to positively affect their students. All activities carried out in the learning-teaching processes are basically a communication activity. It is important to determine the communication skills of prospective teachers and to arrange the necessary training processes within the framework of the research results. It is very important that the pre-service teachers who will be the teachers of the future have the communication skills and use these skills in their lessons. When the literature is reviewed, it is seen that studies to determine the professional knowledge of the pre-service teachers about communication skills are inadequate. It is thought that determining the professional knowledge of pre-service science teachers about communication skills will lead to concrete steps in the related field. The aim of this study is to determine the pre-service science teachers' professional knowledge about communication skills.

Method

The study was conducted with descriptive research method and 143 third grade pre-service science teachers from two public universities participated in the study. The main purpose of descriptive studies is to explain the situation examined. This kind of research is used to illuminate a given situation (Çepni, 2007). According to Simon and Burstein (1985), descriptive research methods aim to classify and define behaviors according to their common characteristics. In this study communication skills recognition test was utilized as data collection tools. The test includes five open-ended questions. Open-ended questions were developed on the basis of "Professional Development Indicators for Pre-Service Science Teachers' Communication Skills" (Kirman Bilgin, 2019, p.25). The data gathered from the study is subjected to content analysis. The main purpose of content analysis is to reach the concepts that can explain the data obtained (Yıldırım and Şimşek, 2013). Within the scope of content analysis, the data were categorized by coding and themes from these categories were created. The frequencies of the codes created within the scope

of the test data are presented to the reader. Pre-service science teachers were coded with the codes O1, O2..., O143 within the framework of research ethics.

Findings, Conclusion and Discussion

As a result of the study, it was concluded that pre-service science teachers were not able to relate the concept of communication with science and they did not know enough the characteristics of communication. In addition, it was concluded that the pre-service science teachers' professional knowledge about communication skills was partially sufficient.

EK 1

Etik Kurul Onay Belgesi

T.C.
KAFKAS ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ETİK KURUL KARARLARI

TOPLANTI TARİHİ:06.09.2017

TOPLANTI SAYISI : 05

Üniversitemiz Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu Prof. Dr. Selçuk URAL Başkanlığında toplanarak aşağıdaki kararı almıştır.

KARAR 01

Yrd. Doç. Dr. Arzu KIRMAN BILGIN tarafından yürütülen TÜBİTAK 3501 nolu kariyer geliştirme programına sunulmak üzere hazırlanan "Bağlam Temelli Öğrenme Uygulamaları İle Zenginleştirilmiş Fen Bilimlerinde Yaşam Becerileri Eğitimi Kılavuzunun Tasarlanması, Uygulanması ve Değerlendirilmesi" isimli proje için daha önce yürütücüsü ve adı belirtilen proje için araştırma başvuru dosyası ile ilgili belgeler araştırmanın gerekçe, amaç, yaklaşım ve yöntemleri dikkate alınarak incelenmiş, etik ve bilimsel sakınca bulunmadığına Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu oy birliğiyle karar vermiştir. Söz konusu proje ile ilgili olarak TÜBİTAK'a sunulmak üzere Etik Kurul Belgesi verilmesi ile ilgili husus görüşüldü.

Yapılan görüşmelerden sonra; Yukarıda yürütücüsü ve adı belirtilen projede herhangi bir değişiklik olmadığından çalışmanın gerçekleştirilmesinde etik ve bilimsel sakınca bulunmadığına, adı geçene **Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurul Onay Belgesi** verilmesi isteğinin kabulüne,

Oy birliğiyle karar verildi.

Prof. Dr. Selçuk URAL Etik Kurul Başkanı	İMZA	Prof. Dr. Yavuz ÖZTÜRKLER Etik Kurul Üyesi	İMZA
Prof. Dr. Adem ÜZÜMCÜ Etik Kurul Üyesi	İZİNLİ	Prof. Dr. Vedat BARAN Etik Kurul Üyesi	İMZA
Prof. Dr. Engin KILIÇ Etik Kurul Üyesi	İZİNLİ	Prof. Dr. Emine ATAKIŞI Etik Kurul Üyesi	İMZA
Prof. Dr. Sevil BADALOVA Etik Kurul Üyesi	İMZA		

Raportör	Av. Emine TUNA	İMZA
----------	----------------	------



**Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Ölçme
Değerlendirme Okuryazarlık Düzeylerinin Çeşitli
Değişkenler Açısından İncelenmesi * ****

**Investigation Of Science Teacher Candidates'
Measurement And Evaluation Literacy Levels In Terms Of
Various Variables**

Adem KOÇ¹, Sait BULUT²

¹Mersin Üniversitesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Fen Bilgisi Eğitimi
Anabilim Dalı. ademkoc@mersin.edu.tr

²Akdeniz Üniversitesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Fen Bilgisi Eğitimi
Anabilim Dalı. saitbulut@akdeniz.edu.tr

Makalenin Geliş Tarihi: 07.05.2020

Yayına Kabul Tarihi: 18.11.2020

ÖZ

Bu araştırmanın amacı, Yükseköğretim Kuruluna bağlı farklı üniversitelerde fen bilgisi öğretmenliği lisans programı dördüncü sınıf düzeyinde öğrenim gören, öğretmen adaylarının ölçme değerlendirme okuryazarlık düzeylerini farklı değişkenler açısından incelemektir. Ayrıca çalışma kapsamında fen bilgisi öğretmen adaylarının ölçme değerlendirme okuryazarlığı ve ölçme değerlendirme okuryazarlığını etkileyen unsurlar hakkındaki görüşlerinin alınması da amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubu amaçsal örnekleme yöntemlerinden olan maksimum çeşitlilik örnekleme (maximum variation sampling) yöntemine göre belirlenmiş ve Yükseköğretim Kuruluna bağlı yedi farklı üniversitenin fen bilgisi öğretmenliği lisans programı dördüncü sınıf düzeyinde öğrenim gören 290 öğretmen adayından oluşmaktadır. Nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin bir arada kullanıldığı çalışmada fen bilgisi öğretmen adaylarının ölçme değerlendirme okuryazarlık düzeylerini belirlemek amacıyla "Ölçme Değerlendirme Okuryazarlık Envanteri" (ÖDOE) uygulanmıştır. Ölçme Değerlendirme Okuryazarlığı Envanterinden elde edilen veriler kaydedilip gerekli istatistiksel işlemler yapıldıktan sonra öğretmen adaylarına "Ölçme Değerlendirme Okuryazarlığına İlişkin Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu" uygulanarak öğretmen adaylarının ölçme değerlendirme okuryazarlığı ve

*Bu araştırma birinci yazarın yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

****Alıntılama:** Koç, A, ve Bulut, S. (2020). Fen bilgisi öğretmen adaylarının ölçme değerlendirme okuryazarlık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(3),877-904.

ölçme değerlendirme okuryazarlığını etkileyen etmenlerin neler olabileceği hakkındaki görüşleri alınmıştır. Elde edilen veriler SPSS 23 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Verilerin analizinde ilişkisel ve betimsel istatistik analizleri ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Verilerin analizi sonucunda farklı üniversitelerde öğrenim gören dördüncü sınıf fen bilgisi öğretmen adaylarının ölçme değerlendirme okuryazarlık düzeylerinin düşük olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, fen bilgisi öğretmen adayları ölçme değerlendirmeye ilişkin temel bilgileri lisans öğrenimlerinde gördükleri ölçme değerlendirme dersinde edindiklerini ve bunun da yetersiz olduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca Ölçme Değerlendirme Okuryazarlığı Envanterinde geçen bazı konu ve kavramları ilk kez gördüklerini ifade etmeleri de öğretmenlik meslek bilgisinin önemli derslerinden biri olan ölçme değerlendirme için bu dersin yeterli olmadığını göstermektedir. Öğretmen adaylarının “Ölçme Değerlendirme Okuryazarlığı Envanteri” puan ortalamaları ve “Ölçme Değerlendirme Okuryazarlığına İlişkin Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” aracılığıyla gerçekleştirilen görüşmeler genel olarak değerlendirildiğinde fen bilgisi öğretmen adaylarının ölçme değerlendirme okuryazarı bireyler olarak yetişmeleri için daha fazla bilgi, beceri ve uygulamaya ihtiyaç duydukları söylenebilmektedir.

Anahtar Sözcükler: Fen bilgisi öğretmen adayları, Ölçme değerlendirme okuryazarlığı, Öğretmen eğitimi.

ABSTRACT

The purpose of this study is to determine measurement and evaluation literacy levels of the prospective science teachers who are studying in the 4th grade level of science teaching department in different universities of Higher Education Institution and to examine measurement and evaluation literacy levels in terms of various variables. In addition, it is aimed to get the opinions of the prospective science teachers about measurement and evaluation literacy and the factors affecting this literacy. Within this context, the research group of the research was determined according to the maximum variation sampling method, which is one of the purposive sampling methods. Participants consisted of 290 prospective teachers in the fourth year of the science teaching department in seven different universities. Quantitative and qualitative research methods were used together in the research, Assessment Literacy Inventory (ALI) was administered to determine measurement and evaluation literacy levels of the participants. After the collected data were processed and required statistical procedures were performed, Semi-Structured Interview Form was applied to pre-service teachers' opinions about assessment and evaluation literacy and the factors affecting measurement and assessment literacy. In this form, the participants' opinions about measurement and evaluation literacy and the potential factors affecting this literacy were taken. The data were analysed by using SPSS 23 package program. Relational and descriptive statistical analysis techniques and one-way analysis of variance (ANOVA) were used to interpret the data. As a result of the analysis of the data, measurement and evaluation literacy levels of the 4th grade prospective science teachers studying at different universities were low. In addition, the participants stated that they had acquired the basic information about measurement and evaluation in their measurement and evaluation course during undergraduate education and that was insufficient. Besides, the fact that some subjects and concept in the inventory were seen by the participants by the first time shows that this course is not sufficient for measurement and evaluation which is one of the crucial courses of the

teaching profession knowledge. When the findings obtained from the inventory and semi-structured interviews were evaluated in general, it can be said that the prospective science teachers need more knowledge, skills and practice to be educated as measurement and evaluation literate individuals.

Keywords: *Prospective science teachers, Measurement evaluation literacy, Teacher education*

GİRİŞ

Eğitim bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla istendik ve kasıtlı olarak birtakım değişiklikler oluşturma süreci olarak tanımlanmaktadır (Ertürk, 1974). Güneş ve Karaşah'a (2016) göre eğitim, tarihsel süreç içerisinde bilim insanları tarafından oluşturulan bilgilerin insanların kendilerine katılarak kullanılmasıdır. Diğer bir ifadeyle, insanlığı insanlığa katmak olarak nitelendirdikleri bu durumun esasında bir kültürlenme sürecini ifade ettiği belirtilmiş ve bu sürece de eğitim adı verilmiştir. Tarihsel süreç içerisinde yapılan farklı eğitim tanımları olsa da temelde eğitimin amacı; kendisi ve çevresiyle uyumlu bir şekilde yaşamını sürdüren, kendini tanıyan ve geliştirmeye açık üretken bireyler yetiştirmek olmuştur (Kızıldağ, 2009). Eğitimin fen bilimleri eğitimi alanına özgü bir amacını belirtmek gerekirse, sürekli bir değişim ve gelişim içerisinde olan teknoloji çağına ayak uydurabilen ve teknolojik araçlardan her alanda faydalanabilen bireyler yetiştirmek olarak ifade edilebilir (Hançer, Şensoy ve Yıldırım, 2003).

Küreselleşen dünyada bilginin önemi hızla artmakta ve bununla birlikte öğretmenlerin karşılaşması beklenen yeterlikler de önemli ölçüde değişmektedir. Günümüz eğitim sisteminde öğretmenlerden kaliteli öğretim yapmaları, merkezi sınavlarda öğrenci başarılarını artırmaları ve mevcut politikacıların taleplerini karşılamaları gibi çeşitli beklentiler bulunmaktadır (Chapman, 2008). Öğretmenlerden beklenen bu davranışların yanı sıra eğitim sürecinde hedeflenen hayat boyu öğrenen bireyler yetiştirilmesinde uygulanmakta olan öğretim programları da önemli bir yere sahiptir. Bu nedenle programlar hazırlanırken öğretim sürecinin çağdaş öğretim yöntem ve stratejilerine göre gerçekleştirilme zorunluluğuna ek olarak süreç sonunda öğrenme çıktılarının nasıl

ölçülüp hangi kriterlere göre değerlendirileceği de son derece önemlidir (Çelikkaya, Karakuş ve Öztürk Demirbaş, 2010).

Süreçte öğretmen kalitesini yükseltmeye yönelik çeşitli reformlarla birlikte eğitim programlarında da birtakım düzenlemeler yapılmaktadır. Programlarda yapılan düzenlemelerde ön plana çıkanlar ise; güçlü bir eğitim programının açıkça ifade edilmesi, programın amaca uygun ve etkin öğretim uygulamaları içermesi ve süreçte hedeflere uygun ölçme değerlendirme yöntemlerinin kullanılmasıdır (Goodwin, 2000). Bu üç öge içerisinde ise ölçme değerlendirmenin daha önemli olduğu ifade edilmektedir (Pilcher, 2001).

Ölçme değerlendirme öğretim süreci öncesinde öğrencilerin sahip oldukları ön bilgilerinin ve öğrenme güçlüklerinin neler olduğunu belirlemeye çalışır. Öğretim sürecinde ise öğretimin ve kullanılan materyallerin etkililiğini belirleyerek öğretim sürecini planlamayı ve öğrenci gelişimlerini izlemeyi amaçlar. Öğretim sürecinin sonunda ise hedeflenen başarıya ulaşıp ulaşılmadığının belirlenmesi ve gerekli geri dönütlerin alınması bakımından son derece önemli bir alandır (Algan, 2008; Çelikkaya, 2008). Öğretmenler sınıflarında öğretim amacıyla geçirmiş oldukları zamanın çoğunu ölçme değerlendirme etkinliklerine ayırmaktadırlar (Plake, 1993). Bu durum göz önünde bulundurulduğunda ölçme değerlendirmenin öğretim sürecinde önemli bir yere sahip olduğu anlaşılmaktadır. Yapılan araştırmalarda amacına uygun olarak gerçekleştirilen ölçme değerlendirme etkinliklerinin öğrencilerin başarı ve motivasyonlarını önemli ölçüde artırmasının yanı sıra öğretmenlerin de kullandıkları öğretim yöntem ve tekniklerini biçimlendirmesine yardımcı olduğu görülmüştür (Stiggins, 2002).

Nitelikli bir öğrenme-öğretme süreci için en önemli nokta kuşkusuz öğretmenin bilgi birikiminin yanında neyi nasıl öğreteceği ve öğrettiğini nasıl değerlendireceğini bilmesi ile ilgilidir. Öğretim sürecinin hedeflenen başarıya ulaşabilmesi için bu iki öge son derece önemlidir. Modern ölçme değerlendirme yaklaşımı da bunu destekler nitelikte sadece öğretim sürecinin sonunda değil öğretim süreci boyunca her aşamada sürece dâhil edilerek öğretimin hedeflenen amaca başarıyla ulaşmasına büyük katkı

sağlamaktadır. Ancak, bunun tam anlamıyla gerçekleştirilebilmesi için önemli olan nokta öğretim sürecinde aktif olarak görev alan öğretmenlerin ölçme değerlendirme alanında yeterli bilimsel donanıma ve süreçte gerekli olan becerilere sahip olması gerekmektedir.

Okuryazarlık kavramının öneminin artmasıyla birlikte bu kavrama yönelik yapılan tanım ve çalışmalarda bir artış olduğu göze çarpmaktadır. Çağın gereksinimlerine paralel olarak okuryazarlık kavramı değişmiş ve kavrama yönelik farklı tanımlar ortaya atılmıştır. Yapılan tanımlar kronolojik sırayla incelendiğinde, kavramın giderek daha geniş bir anlam kazandığı göze çarpmaktadır (Kurbanoglu, 2010). Kavramın kendine yer bulduğu alanlardan birisi de ölçme değerlendirme olmuştur (Mertler, 1999). Ölçme değerlendirmeyle ilgili bilgi birikimi ve becerilere sahip olarak etkili bir şekilde kullanabilmek ölçme değerlendirme okuryazarlığı olarak nitelendirilmektedir (Karaman ve Şahin, 2017). Daha genel bir ifadeyle ölçme değerlendirme okuryazarlığının, öğretim sürecinde teorik bilgi ve birtakım felsefi temellere bağlı olarak uygun ölçme değerlendirme tekniklerini anlamayı ve kullanabilmeyi içerdiği ifade edilmektedir (Stiggins, 2002; Volante ve Fazio, 2007).

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, dördüncü sınıf fen bilgisi öğretmen adaylarının ölçme değerlendirme okuryazarlık düzeylerini belirleyerek cinsiyet, öğrenim görülen üniversite, ölçme değerlendirme dersi akademik başarı durumu ve akademik ortalama değişkenlerine göre öğretmen adaylarının ölçme değerlendirme okuryazarlık düzeylerinin değişip değişmediğini incelemektir.

Araştırmanın ifade edilen genel amacına ek olarak elde edilen nicel verilere göre öğretmen adaylarıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu yardımıyla ölçme değerlendirme okuryazarlığına etki edebileceği düşünülen değişkenlere yönelik olarak görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Nitel olarak elde edilecek bu veriler ışığında ölçme değerlendirme düzeyi genel ortalamasının altında olan öğretmen adaylarıyla ölçme değerlendirme düzeyi genel ortalamasının üzerinde olan öğretmen adayları yarı

yapılandırılmış görüşme formunda yer alan maddelere verdikleri cevaplar açısından karşılaştırılmıştır. Böylelikle öğretmen adaylarından alınan cevaplara ve analiz sonuçlarına göre, öğretmen adaylarının ölçme değerlendirme okuryazarlık düzeylerinin geliştirilebilmesi adına birtakım öneriler sunulmaya çalışılmıştır.

Araştırmanın Önemi

Literatürde ölçme değerlendirme okuryazarlığı üzerine yapılan çalışmalar incelendiğinde, çalışma gruplarının genellikle kolay ulaşılabilir örnekleme yoluyla belirlendiği ve tek fakülte üzerinden genellemelerin yapıldığı görülmektedir. Üniversiteler kuruldukları kentin ekonomik, demografik yapı, sosyal ve kültürel yapı, mesleki ve kişisel gelişim alanları, spor ve aktivite alanlarına dolaylı olarak etki etmektedir. Büyük illerde bu etki daha az hissedilirken küçük illerde daha belirgin gözlemlenebilmektedir. Küçük şehirlerdeki üniversitelerde eğitim anlamında daha sınırlı imkânlara sahip oldukları düşünülen öğretmen adaylarının, mesleki gelişim açısından büyük şehirlerde öğrenim gören öğretmen adaylarına göre dezavantajlı durumda oldukları düşünülmektedir (Savaş Yavuzçehre, 2016). Üniversiteler kurulduktan ve öğretime başladıktan sonra zamanla bulunduğu çevrede çeşitli ekonomik, sosyal, spor ve eğlence alanlarıyla birlikte birtakım sınavlara hazırlamaya yönelik eğitim kurumları da faaliyete başlamaktadır. Nispeten daha eski kuruluş yılına sahip üniversitelerin çevresinde yer alan bu eğitim kurumlarının sayısı daha yeni kuruluş yılına sahip üniversitelere oranla fazladır. Niceliksel olarak gözlenen bu durumun nitelik olarak da bir fark oluşturacağı düşünülmektedir. Çalışmayı öncekilerden ayıracak olan bir diğer fark da öğretmen adaylarının kariyer hedefleridir. Mezun olduğunda öğretmenlik yapmayı düşünmeyen ve kariyerine farklı alanda devam etmek isteyen öğretmen adaylarının öğretmenlik meslek bilgisi dersleri arasında yer alan ölçme değerlendirme dersine de gereken önemi vermeyeceği ve sadece mezun olmak amacıyla başarılı olmaya çalışacağı düşünülmektedir. Bu nedenle de ölçme değerlendirme dersine ilişkin kazanımları elde edemeyerek ölçme değerlendirme okuryazarlığının düşük olması beklenmektedir. Ayrıca bireysel farklılıkları ön plana çıkarmak ve ölçme değerlendirme okuryazarlığı üzerine etkisi olabilecek diğer

değişkenleri keşfetmek amacıyla farklı ölçme değerlendirme okuryazarlık düzeyine sahip öğretmen adayları ile yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmesi çalışmayı diğerlerinden ayırmaktadır.

Bununla birlikte, 2005 yılında Talim Terbiye Kurulu tarafından geliştirilen ve yapılandırmacı yaklaşımın benimsendiği öğretim programlarında vurgu yapılan önemli bir nokta alternatif ölçme değerlendirme yaklaşımlarını bilen ve kullanabilen öğretmenlerin yetişmesi gerektiğidir (Karaman ve Şahin, 2017). Bu bağlamda başta öğretim programlarının belirlenen hedeflere ulaşabilmesi ve öğrencilerin belirlenen konu ve kazanımları en iyi şekilde öğrenebilmeleri için öncelikle öğretmenlerin ölçme değerlendirmeye ilgili yaklaşım ve tekniklere hakim olması gerektiği açıktır. Bu çalışmada öğretmen adaylarının bu yaklaşım ve tekniklere ne kadar sahip oldukları ve ayrıca kendilerini yetersiz gördükleri hususlar gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmelerle belirlenmeye çalışılarak elde edilen bulgular doğrultusunda öneriler geliştirilmeye çalışılmıştır.

Problem Cümlesi

Bu çalışmanın temel problem cümlesi şu şekilde ifade edilebilir:

Fen bilgisi öğretmen adaylarının ölçme değerlendirme okuryazarlık düzeyleri nedir ve fen bilgisi öğretmen adaylarının ölçme değerlendirme okuryazarlıkları öğrenim gördükleri üniversite, genel ağırlıklı not ortalaması ve ölçme değerlendirme dersi akademik başarı durumu değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Alt Problemler

- 1) Fen bilgisi öğretmen adaylarının ölçme değerlendirme okuryazarlık düzeyleri nedir?
- 2) Fen bilgisi öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri üniversitelere göre ölçme değerlendirme okuryazarlık düzeyleri farklılık göstermekte midir?
- 3) Fen bilgisi öğretmen adaylarının genel ağırlıklı not ortalamalarına (GANO) göre ölçme değerlendirme okuryazarlık düzeyleri farklılık göstermekte midir?

4) Fen bilgisi öğretmen adaylarının ölçme değerlendirme dersi akademik başarı durumuna göre ölçme değerlendirme okuryazarlık düzeyleri farklılık göstermekte midir?

5) Fen bilgisi öğretmen adayları ölçme değerlendirmeye ilişkin bilgi düzeylerini yeterli görmekte midir? Fen bilgisi öğretmen adaylarının ölçme değerlendirme dersine ilişkin genel görüş ve önerileri nedir?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Fen bilgisi öğretmen adaylarının ölçme değerlendirme okuryazarlık düzeylerinin araştırılmasını amaçlayan çalışmada nicel ve nitel araştırma desenleri birlikte kullanıldığı karma araştırma ile yürütülmüştür. Araştırmanın nicel boyutu anlık tarama araştırma modelinde gerçekleştirilirken, nitel boyutunda öğretmen adayları ile yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Çalışmada yer alan alt problemlerin bazılarında nicel araştırma deseni ile bazılarında ise nitel araştırma deseni ile cevap bulunmaya çalışılmıştır. Nicel ve nitel verilerin toplanarak analiz edilmesini içeren araştırmalar araştırma problemine daha net yanıtlar oluşturulabilmesine olanak sağlayan araştırmalardır (Clark & Creswell, 2014). Creswell'e (2003) göre bir çalışmada nicel ve nitel araştırma yöntemini aynı anda kullanmak çalışmayı bu araştırma yöntemlerini ayrı ayrı kullanarak gerçekleştirmekten daha anlaşılır hâle getirmektedir. Çünkü bu araştırma yöntemi çalışmacının araştırma problemine farklı açılardan bakarak problemin tüm yönleriyle ortaya konulmasına ve araştırma probleminin nicel ve nitel verilerin farklı özellikleri üzerine inşa edilmesine katkı sağlamaktadır (Creswell, 2003; Clark & Creswell, 2014).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu belirlenirken amaçsal örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi benimsenmiştir. Amaçsal örnekleme yöntemi, evrende incelenen durumla ilgili kendi içerisinde benzeşik olan farklı durumlara karar

verilerek örnekleme belli oranda temsil edilmelerinin sağlanmasıyla gerçekleştirilir (Büyüköztürk, 2019). Bu bağlamda araştırmanın örnekleme belirlenirken fakültenin kuruluş yılı, fakültenin bulunduğu konumun sosyoekonomik özellikleri ve fen bilgisi öğretmenliği bağlamında ÖSYS puan sıralaması dikkate alınmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2018-2019 eğitim-öğretim yılı bahar dönemini itibarı ile Yükseköğretim Kuruluna bağlı yedi farklı üniversitenin Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü Fen Bilgisi Eğitimi Ana Bilim Dalı dördüncü sınıfta öğrenim gören 290 fen bilgisi öğretmen adayı oluşturmaktadır.

Tablo 1. Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Öğrenim Gördükleri Üniversiteye Göre Dağılımları

Üniversite	Frekans	Yüzde
Kastamonu Üniversitesi	50	17,2
Gazi Üniversitesi	69	23,8
Sakarya Üniversitesi	40	13,8
Bülent Ecevit Üniversitesi	25	8,6
Alaaddin Keykubat Üniversitesi	21	7,2
Akdeniz Üniversitesi	48	16,6
Pamukkale Üniversitesi	37	12,8
Toplam	290	100,0

Tablo 1 incelendiğinde, araştırmaya toplam 290 öğretmen adayının üniversitelere göre dağılımının Kastamonu Üniversitesinden 50, Gazi Üniversitesinden 69, Sakarya Üniversitesinden 40, Bülent Ecevit Üniversitesinden 25, Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesinden 21, Akdeniz Üniversitesinden 48, Pamukkale Üniversitesinden 37 olarak gerçekleştiği görülmektedir. Bu değerlere ilişkin yüzde değerleri ifade edilecek olursa araştırmaya katılan öğretmen adaylarının %17,2'si Kastamonu Üniversitesinden, %23,8'i Gazi Üniversitesinden, %13,8'i Sakarya Üniversitesinden, %8,6'sı Bülent Ecevit Üniversitesinden, %7,2'si Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesinden, %16,6'sı Akdeniz Üniversitesinden ve %12,8'inin Pamukkale Üniversitesinden olduğu görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Nicel veri toplama aracı olarak kullanılan “Ölçme Değerlendirme Okuryazarlığı Envanteri”, Mertler ve Campbell tarafından 2005 yılında geliştirilmiştir. Envanter, Bütüner, Yiğit ve Odabaşı, (2010) tarafından 2010 yılında Türkçeye çevrilerek uyarlanmıştır. Envanterin orijinal hali öğretmenlerin sahip olması gereken yedi farklı yeterlik alanı dikkate alınarak geliştirilmiştir. Uyarlanan ölçekte ise Milli Eğitim Bakanlığının belirlemiş olduğu performans göstergelerine uygun olacak şekilde dört yeterlik alanı ve toplam otuz madde yer almaktadır. Öğretmen adayları envanterde verdikleri her bir doğru cevap için bir puan, yanlış cevap için sıfır puan olmak üzere toplamda en fazla otuz puan; en az sıfır puan almaktadır. Uyarlanan envanterin geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılmış ve buna göre KR-20 güvenirlik katsayısı 0,859 olarak hesaplanmıştır. Literatür incelendiğinde, güvenirlik katsayısının 0,6-1,0 arasında olmasının, temel araştırmalar için yeterli ve uygun olduğu görüşünün hâkim olduğu görülmektedir (Kayış, 2006).

Araştırmada nitel veri toplama aracı olarak kullanılan görüşme formu ise araştırmacılar tarafından Milli Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenen performans göstergelerine ve “Ölçme Değerlendirme Okuryazarlığı Envanterinde” yer alan maddelere uygun olarak altı açık uçlu sorudan oluşacak şekilde hazırlanmış ve gerekli uzman görüşleri alınarak son şekli verilerek uygulanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan sorular, genel olarak öğretmen adaylarının ölçme değerlendirme konusunda kendilerini yeterli görüp görmedikleri ve lisans öğrenimleri sürecinde almış oldukları “Ölçme ve Değerlendirme” dersine ilişkin genel görüş ve önerilerini belirlemeye yöneliktir.

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen nicel verilerin analizinde SPSS 23.0 (Statistic Package for Social Sciencies) paket programı kullanılmıştır. Ayrıca elde edilen nicel veriler analiz edilmeden önce toplanan verilerin SPSS 23.0 programı aracılığıyla normallik testleri incelenmiştir. Elde edilen veri setinin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Kolmogorov-Smirnov testi kullanılmıştır. Ayrıca çizdirilen kutu

grafığı sonucunda dağılımın alt ve üst sınırları dışında kalan uç değerler veri setinden çıkartılmış ve analizler 290 veri üzerinden gerçekleştirilmiştir. Fen bilgisi öğretmen adaylarının ölçme değerlendirme okuryazarlık düzeylerinin öğrenim gördükleri üniversite, genel ağırlıklı not ortalamaları ve ölçme değerlendirme dersi akademik başarı durumunun değişkenlerine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için ise tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve betimsel istatistik analizi yapılmıştır.

Etik Kurallara Uygunluk

Bu bilimsel çalışma gerçekleştirilirken her aşamada araştırma ve yayın etiğı kuralları dikkate alınmıştır. Süreçte elde edilen tüm veriler, üzerinde herhangi bir değışiklik yapılmadan olduğu gibi verilmiştir. Araştırmaya ilişkin nicel ve nitel verilerin elde edilmesinde katılımcılara gerekli bilgilendirmeler yapılmış ve gönüllülük ilkesine bağı kalınmıştır. Araştırmada yararlanılan kaynaklara bilimsel atıf kurallarına uygun olarak atıf yapılmış ve bu kaynaklar ilgili bölümde eksiksiz olarak verilmiştir. Ayrıca gerçekleştirilen bu bilimsel çalışma için Akdeniz Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğı Kurulu'nun 17.12.2018 tarih ve 178 sayılı kararı gereğince etik kurul izin belgesi alınmış ve ilgili belge Ek 1'de sunulmuştur.

BULGULAR

Bu başlık altında araştırmanın ana problem cümlesi olan “Fen bilgisi öğretmen adaylarının ölçme değerlendirme okuryazarlık düzeyleri nedir?” sorusuna ilişkin nicel verilere yer verilmiştir.

Araştırmanın ana problem cümlesine cevap bulmak amacıyla Yükseköğretim Kuruluna bağı yedi farklı üniversitede fen bilgisi öğretmenliğı lisans programının dördüncü sınıfında öğrenim gören öğretmen adaylarına “Ölçme-değerlendirme Okuryazarlığı Envanteri” (ÖDOE) uygulanmıştır. Toplamda otuz sorudan oluşan testte öğretmen adaylarının verdikleri cevaplara ilişkin veriler Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Test Puanları Ortalamaları

Ölçek	Toplam	Ortalama (\bar{x})	Standart Sapma (Ss)
Ölçme Değerlendirme Okuryazarlığı	290	11,88	3,44

Tablo 2 incelendiğinde, fen bilgisi öğretmen adaylarının otuz sorudan oluşan ÖDOE'ne verdikleri ortalama doğru cevap sayısı 11,88'dir. Testten alınabilecek maksimum puan düşünüldüğünde, fen bilgisi öğretmen adaylarının otuz puan üzerinden 11,88 ortalama puana sahip oldukları yani soruların yaklaşık olarak %39,6'sını doğru olarak cevaplandıkları görülmektedir. Bu değer, toplam puan düşünüldüğünde, fen bilgisi öğretmen adaylarının ölçme değerlendirme okuryazarlık düzeylerinin düşük olduğunu göstermektedir.

Buna göre fen bilgisi öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri üniversiteye ilişkin varyans analizi sonuçları Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Öğrenim Gördükleri Üniversiteye İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

	N	Ortalama	Standart Sapma	Standart Hata
Kastamonu Üniversitesi	50	12,280	3,143	,444
Gazi Üniversitesi	69	13,391	3,254	,391
Sakarya Üniversitesi	40	12,575	3,685	,582
Bülent Ecevit Üniversitesi	25	12,520	2,859	,571
Alaaddin Keykubat Üniversitesi	21	11,381	2,459	,536
Akdeniz Üniversitesi	48	10,145	2,960	,427
Pamukkale Üniversitesi	37	9,891	3,572	,587
Toplam	290	11,882	3,437	,201

Tablo 3 incelendiğinde, ÖDOE'ne ilişkin puan ortalamaların en yüksek Gazi Üniversitesinde en düşük ise Pamukkale Üniversitesinde olduğu görülmektedir. Fakat genel olarak incelendiğinde, fen bilgisi öğretmen adaylarının ölçme değerlendirme okuryazarlıklarının düşük olduğu görülmektedir. Bu bağlamda fen bilgisi öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri üniversite ile sahip oldukları ölçme değerlendirme

okuryazarlık düzeyleri tek yönlü faktör analizi (ANOVA) yapılarak incelenmiştir. Bu analize yönelik bulgular Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Öğrenim Gördükleri Üniversite ile Sahip Oldukları Ölçme Değerlendirme Okuryazarlık Düzeylerine İlişkin ANOVA Sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	490,985	6	81,831	7,923	,000*
Gruplar içi	2923,029	283	10,329		
Toplam	3414,014	289			

*p<0.05

İstatiksel anlamlılığa ulaşmasına rağmen, gruplar arasında ortalama puanlardaki gerçek farkın büyüklüğünü görmek için eta kare değeri hesaplanmıştır. Eta kare kullanılarak hesaplanan etki büyüklüğü ,14 olarak bulunmuştur. Cohen'e (1988) göre bu değer, gruplar arasındaki istatistiksel anlamlılığın büyük bir etkiyi işaret ettiğini göstermektedir. Tukey HSD kullanan Post-hoc kıyaslamalar, Kastamonu Üniversitesi, Gazi Üniversitesi, Sakarya Üniversitesi, Bülent Ecevit Üniversitesi ve Alaaddin Keykubat Üniversitesi ile Akdeniz Üniversitesi ve Pamukkale Üniversitesinde öğrenim gören fen bilgisi öğretmen adaylarının ortalama puanlarının anlamlı bir şekilde farklılık gösterdiğini işaret etmektedir.

“Fen bilgisi öğretmen adaylarının genel ağırlıklı not ortalamalarına (GANO) göre ölçme değerlendirme okuryazarlık düzeyleri farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilen üçüncü alt probleme öğretmen adaylarının GANO'ları ile ölçme-değerlendirme okuryazarlık düzeylerinin karşılaştırılması amacıyla yapılan betimsel analiz sonucu elde edilen bulgular Tablo 5'te gösterilmiştir:

Tablo 5. Genel Ağırlıklı Not Ortalamasına Göre Ölçme Değerlendirme Okuryazarlığı Puan Ortalamaları

Genel Ağırlıklı Not Ortalaması (GANO)	N	Ortalama	Standart Sapma	Standart Hata
3.51-4.00	17	11,588	2,575	,624
3.01-3.50	112	12,294	3,378	,319
2.51-3.00	135	11,688	3,594	,309
2.00-2.50	26	11,307	3,319	,651
Toplam	290	11,882	3,437	,201

Tablo 5 incelendiğinde, genel ağırlıklı not ortalamasına göre fen bilgisi öğretmen adaylarının ölçme değerlendirme okuryazarlık puan ortalamaları görülmektedir. Buna göre araştırmaya katılan öğretmen adaylarından 17 tanesinin 3,51-4,00; 112 tanesinin 3,01-3,50; 135 tanesinin 2,51-3,00 ve 26 tanesinin 2,00-2,50 aralığında genel ağırlıklı not ortalamasına sahip olduğu görülmektedir. Dağılıma ilişkin görülen puan ortalamaları arasında bulunan farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığına karar verebilmek için gerçekleştirilen tek yönlü faktör analizi (ANOVA) sonuçları ise Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. Genel Ağırlıklı Not Ortalamasına İlişkin ANOVA Sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	34,148	3	11,383	,963	,410
Gruplar içi	3379,866	286	11,818		
Toplam	3414,014	289			

Tablo 6 incelendiğinde, tek yönlü varyans analizinin sonucunda fen bilgisi öğretmen adaylarının ölçme değerlendirme okuryazarlık düzeyinin genel ağırlıklı not ortalamalarına göre anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir ($F_{(3,286)} = 0,963$, $p > ,05$).

“Fen bilgisi öğretmen adaylarının ölçme değerlendirme dersinden başarılı oldukları harf notuna göre ölçme değerlendirme okuryazarlık düzeyleri farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilen araştırmanın dördüncü alt problemine ilişkin veriler tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile analiz edilmiştir. Bu bağlamda fen bilgisi öğretmen

adaylarının ölçme değerlendirme harf notuna göre dağılımı, test puan ortalamaları, standart sapma ve standart hata değerleri Tablo 7’de ifade edildiği gibidir.

Tablo 7. Ölçme Değerlendirme Dersi Akademik Başarı Durumuna İlişkin Betimsel Değerler Tablosu.

Harf Notu	N	Ortalama	Standart Sapma	Standart Hata
A	42	12,904	3,042	,469
BA	79	11,025	3,351	,377
BB	76	12,342	3,198	,366
CB	42	12,761	3,168	,488
CC	51	10,960	3,964	,555
Toplam	290	11,882	3,437	,201

Tablo 7 incelendiğinde, fen bilgisi öğretmen adaylarının 42’si ölçme değerlendirme dersinden AA harf notu ile; 79’u BA harf notu ile; 76’sı BB harf notu ile; 42’si CB harf notu ile ve 51 öğretmen adayı da CC ve daha altındaki harf notu ile başarılı olmuşlardır.

Fen bilgisi öğretmen adaylarının harf notuna göre dağılımına ilişkin ortalama, standart sapma ve standart hata değerlerine ek olarak, ölçme değerlendirme dersi harf notu değişkenine göre ölçme değerlendirme okuryazarlık düzeyinin farklılaşma durumunu analiz etmek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 8’de belirtilmiştir.

Tablo 8. Ölçme Değerlendirme Dersi Akademik Başarı Durumu Değişkenine Göre Ölçme Değerlendirme Okuryazarlık Düzeyinin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	p	Etki Büyüklüğü
Gruplar arası	193,799	4	48,450	4,288	,002*	0,06
Gruplar içi	3220,214	285	11,299			
Toplam	3414,014	289				

Tablo 8 incelendiğinde, tek yönlü varyans analizinin sonucunda fen bilgisi öğretmen adaylarının ölçme değerlendirme okuryazarlık düzeyinin ölçme değerlendirme dersi akademik başarı durumuna göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir ($F_{(4,285)}=$

4,288, $p < ,01$). Analiz sonucunda elde edilen ilişkinin gücünü hesaplamak için etki büyüklüğü (eta kare, η^2) hesaplanmıştır.

Hesaplanan etki büyüklüğü $\eta^2 = 0,06$ olarak bulunmuştur. Buna göre fen bilgisi öğretmen adaylarının ölçme değerlendirme okuryazarlığındaki varyansın %6'sının ölçme değerlendirme dersi akademik başarı durumundan kaynaklandığı söylenebilir.

Ayrıca ölçme değerlendirme dersine ilişkin harf notunun, öğretmen adaylarının ölçme değerlendirme okuryazarlığına ilişkin etki büyüklüğünün yönünü belirlemek amacıyla Post Hoc testlerden olan Scheffe testi yapılmıştır. Scheffe testine ilişkin sonuçlar Tablo 9'da aktarılmıştır.

Tablo 9. Ölçme Değerlendirme Dersi Harf Notu Değişkenine Göre Ölçme Değerlendirme Okuryazarlık Düzeyini Gösteren Scheffe Testi İstatistik Sonuçları

(I) Harfnotu	(J) Harfnotu	Farkların ortalaması (I-J)	Standart Hata	p
AA	BA	1,879*	,641	,030*
	CC	1,943*	,700	,046*

* $p < 0,05$

Tablo 9 incelendiğinde, ölçme değerlendirme okuryazarlık düzeyinde meydana gelen anlamlı farklılığın öğretmen adaylarının ölçme değerlendirme dersine ilişkin başarı düzeylerini gösteren harf notu değişkeninden de meydana geldiği görülmektedir ($p < 0,05$). Bu fark ölçme değerlendirme dersinden AA harf notu ile başarılı olan öğretmen adayları (:12,9048) lehinedir. Buna göre ölçme değerlendirme dersinden AA harf notu ile başarılı olan fen bilgisi öğretmen adaylarının (:12,9048) ölçme değerlendirme okuryazarlık düzeylerinin ölçme değerlendirme dersinden CC ve BA harf notlarıyla başarılı olan öğretmen adaylarına (:10,9608; 11,0253) göre daha yüksek olduğu söylenebilir. Fakat ölçme değerlendirme dersinden bu harf notları dışında diğer harf notları ile başarılı olan fen bilgisi öğretmen adaylarının ölçme değerlendirme okuryazarlık düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma olmadığı görülmüştür.

“Fen bilgisi öğretmen adayları ölçme değerlendirmeye ilişkin bilgi düzeylerini yeterli görmekte midir? Fen bilgisi öğretmen adaylarının ölçme değerlendirme dersine ilişkin genel görüş ve önerileri nedir?” şeklinde ifade edilen ve araştırmanın nitel boyutunu oluşturan alt probleme yönelik bulgular fen bilgisi öğretmen adaylarının ölçme değerlendirme okuryazarlık düzeylerinin düşük olduğu sonucunu desteklemektedir. Ayrıca fen bilgisi öğretmen adayları ölçme değerlendirme okuryazarlığı kazanmalarına ilişkin lisans düzeyinde tek bir dönemde verilen ölçme değerlendirme dersini yeterli bulmamaktadır. Fen bilgisi öğretmen adaylarının araştırmacılar tarafından ilgili literatür taranarak ve uzman görüşü alınarak oluşturulan altı soruluk “Ölçme Değerlendirme Okuryazarlığına İlişkin Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu”na verdikleri cevaplar incelendiğinde elde edilen bulgular, Tablo 10’da temalaştırılarak sunulmuştur. Formda yer alan altı adet açık uçlu soruya ilişkin temalar ölçme ve değerlendirmenin ne olduğu ve arasındaki farkları bilme, ölçme değerlendirme yaklaşım ve tekniklerinin farkında olma, ölçme değerlendirme sonuçlarının neyi ifade ettiğini yorumlayabilme, öğrenme-öğretme sürecini yönetebilmeye ilişkin bilgi, ölçme değerlendirme okuryazarlığının neyi ifade ettiğini bilme ve ölçme ve değerlendirmeye ilişkin bilgileri elde ettiği kaynak şeklinde oluşturulmuştur. Bu bağlamda genel olarak bilgi, yorum, farkındalık ve uygulama temaları altında da gruplanabilmesine rağmen farklı sorulara ilişkin verilerin aynı tema altında toplanarak veri kaybı oluşturmamak adına soru bağlamında temalar oluşturulmaya çalışılmıştır.

Tablo 10. Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Ölçme Değerlendirme Okuryazarlığına İlişkin Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formuna Verdikleri Cevaplara İlişkin Bulgular

Temalar	Frekans
Ölçme ve değerlendirmenin ne olduğu ve arasındaki farkları bilme	28
Ölçme değerlendirme yaklaşım ve tekniklerinin farkında olma	4
Ölçme değerlendirme sonuçlarının neyi ifade ettiğini yorumlayabilme	30
Öğrenme öğretme sürecini yönetebilmeye ilişkin bilgi sahibi olma	15
Ölçme değerlendirme okuryazarlığının neyi ifade ettiğini bilme	10
Ölçme ve değerlendirmeye ilişkin bilgileri elde ettiği kaynağı yetersiz bulma	23

“Ölçme Değerlendirme Okuryazarlığına İlişkin Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formunu” aracılığıyla toplam 38 dördüncü sınıf fen bilgisi öğretmen adayından veri toplanmıştır. Bu bağlamda 38 fen bilgisi öğretmen adayından 28’inin ölçme ve değerlendirmenin ne olduğunu ve bu iki kavram arasındaki farkı doğru bir şekilde ifade edebildiği görülmektedir. Fakat araştırmaya katılan 38 fen bilgisi öğretmen adayından sadece dördünün ölçme değerlendirme yaklaşımını bildiği, bu yaklaşımlara ilişkin teknikleri de kısmen ifade edebildiği görülmüştür. Diğer bir tema olan “ölçme değerlendirme sonuçlarının neyi ifade ettiğini yorumlayabilme”de fen bilgisi öğretmen adaylarının yüksek frekansa sahip olduğu görülmektedir. Bu bulguya göre fen bilgisi öğretmen adaylarının herhangi bir ölçme sonucunun neyi ifade ettiğini yorumlayabilme düzeylerinin yüksek olduğu görülmektedir. Öte yandan öğretmen adaylarının öğrenme öğretme süreciyle ilgili olan veri toplama, verileri analiz edip yorumlama, süreç içerisinde öğrenci gelişimini izleme ve gerekli geri bildirimleri sağlama konusunda bilgi sahibi olma temasına ilişkin frekans değeri 15 olarak elde edilmiştir. Bu tema altında öğretmen adaylarının ölçme değerlendirme süreçlerine ilişkin görüşleri açıklanmalı bir şekilde alınmaya çalışılmıştır. Elde edilen sonuca göre, araştırmaya katılan fen bilgisi öğretmen adaylarının yaklaşık olarak yarısının öğrenme-öğretme sürecini yönetmeyle ilgili yeterli açıklama getiremedikleri görülmektedir. Diğer bir tema olan ve aynı

zamanda araştırmanın odak noktası olan “ölçme değerlendirme okuryazarlığının neyi ifade ettiğini bilme” temasına ilişkin öğretmen adaylarının yalnızca on tanesi açık ve anlaşılır bir şekilde açıklama yapabilmiş ve kendilerini ölçme değerlendirme okuryazarı olan bir birey olarak gördüklerini ifade etmişlerdir. Daha açık bir ifadeyle bu tema altında öğretmen adaylarının ölçme değerlendirme okuryazarlığının neyi ifade ettiğini açıklamaları istenerek kendilerini bu anlamda ölçme değerlendirme okuryazarı bir birey olarak görüp görmediklerini ifade etmeleri beklenmiştir. Araştırmanın nicel verilerinin analizi sonucunda da ifade edildiği gibi fen bilgisi öğretmen adaylarının ölçme değerlendirme okuryazarlık düzeylerinin düşük olduğunu araştırmada elde edilen nitel veriler de desteklemektedir. Nitel verilere ilişkin son tema olan “ölçme ve değerlendirmeye ilişkin bilgileri elde ettiği kaynağı yetersiz bulma” teması altında 23 fen bilgisi öğretmen adayı yer almaktadır. Araştırmaya katılan 38 fen bilgisi öğretmen adayından 23 tanesi ölçme değerlendirmeye ilişkin bilgileri lisans öğrenimlerinin üçüncü sınıfında aldıkları ölçme değerlendirme dersinden ve KPSS hazırlık sürecinde dershaneden edindiklerini ifade etmişlerdir. Fakat öğretmen adayları edindikleri bu bilgilerin yetersiz olduğunu ifade etmiş; bazı öğretmen adayları “tek bir dönemde aldığım teorik dersti, bunun üzerine daha çok pratik yapıldığında daha kalıcı olacağını düşünüyorum” ve “bilgi düzeyimi uygulamaya geçmeden tam olarak yeterli olacağını düşünmüyorum” şeklindeki ifadeleriyle uygulamadan bağımsız sadece teorik olarak verilen ölçme değerlendirme dersinin kalıcı olmayacağını, yetersiz olacağını ifade etmişlerdir.

TARTIŞMA ve SONUÇ

Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Araştırma kapsamında Yükseköğretim Kuruluna bağlı yedi farklı üniversitenin fen bilgisi öğretmenliği lisans programı dördüncü sınıfında öğrenim gören öğretmen adaylarının ölçme değerlendirme okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesi amacıyla Mertler ve Campbell tarafından 2005 yılında geliştirilen ve Bütüner vd. tarafından 2010 yılında uyarlama çalışması gerçekleştirilen “Ölçme Değerlendirme Okuryazarlığı

Envanteri” uygulanmıştır. Fen bilgisi öğretmen adaylarının envanterde yer alan otuz sorudan ortalama 11,88’ine doğru cevap verdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu oran yüzde olarak hesaplandığında, öğretmen adaylarının testte yer alan otuz maddenin yaklaşık olarak %39,6’sına doğru cevap verdikleri görülmektedir. Daha açık bir ifadeyle öğretmen adayları testte ortalama %39,6’lık bir başarı oranına sahipken testin %60,4’ünde başarısız olarak değerlendirilmektedirler. Benzer şekilde Yalvaç (2010) yaptığı çalışmada fen bilgisi öğretmen adaylarının “Ölçme Değerlendirme Okuryazarlığı Envanteri”nde yer alan otuz maddeden ortalama 16 soruya doğru yani testin yaklaşık olarak %53’üne doğru cevap verdiklerini tespit etmiştir. Öte yandan Mertler ve Campbell tarafından 2005 yılında gerçekleştirilen çalışmada öğretmen adayları envanterde yer alan 35 maddenin ortalama 24’üne doğru cevap verirken bu oran yüzde olarak hesaplandığında yaklaşık olarak %68 gibi yüksek bir orana karşılık geldiği görülmektedir. Ayrıca gerçekleştirilen çalışmalar kronolojik sırada incelendiğinde, elde edilen başarı ortalamasının da giderek düştüğü göze çarpmaktadır. Bu bağlamda yapılan bu çalışmada, Türkiye genelinde Yükseköğretim Kuruluna bağlı dört farklı bölgede toplam yedi farklı üniversitede öğrenim gören 290 dördüncü sınıf fen bilgisi öğretmen adaylarının ölçme değerlendirme okuryazarlık düzeylerinin düşük düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlara istinaden fen bilgisi öğretmen adaylarıyla gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmelerde öğretmen adayları ölçme değerlendirmeye ilişkin bilgileri yalnızca lisans öğrenimlerindeki ölçme değerlendirme dersinde edindiklerini ve testte yer alan bazı konu/kavramları görmediklerini ifade etmektedirler. Bu bağlamda fen bilgisi eğitimi lisans programında yer alan ve öğretmenlik meslek bilgisi derslerinden olan ölçme değerlendirme dersinin içeriği tekrar gözden geçirilmeli ve öğretmen adaylarının ölçme değerlendirme okuryazarı bireyler olarak yetişmeleri için gerekli düzenlemeler yapılmalıdır. Cümle uzun olduğu için anlatım bozukluğu oluşmuş tekrar gözden geçirilmeli anlatılmak istenen gerekirse birkaç cümleye bölünerek ifade edilmelidir.

İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Araştırma kapsamında Türkiye genelinde Yüksek Öğretim Kurumuna bağlı yedi farklı üniversitenin fen bilgisi öğretmenliği lisans programı dördüncü sınıf düzeyinde öğrenim gören fen bilgisi öğretmen adaylarının “Ölçme Değerlendirme Okuryazarlığı Envanteri”nden aldıkları puan ortalamalarına göre istatistiksel analiz yapılmıştır. Buna göre öğretmen adaylarının ölçme değerlendirme okuryazarlığı envanteri puan ortalamaları incelendiğinde, en yüksek puan ortalamasının 13,39 ile Gazi Üniversitesinde öğrenim gören fen bilgisi öğretmen adaylarının sahip olduğu görülürken bu bağlamda en düşük ortalamanın ise Pamukkale Üniversitesinde öğrenim gören öğretmen adaylarının sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlarda öğretmen adaylarının akademik olarak aldıkları derslerin ve üniversitenin bulunduğu konumun sosyoekonomik özellikleri etkili olabileceği gibi üniversite dışında faydalanabilecekleri ek ders, kurs vb. aktivite imkanlarının da etkili olabileceği düşünülmektedir.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Araştırmaya katılan dördüncü sınıf fen bilgisi öğretmen adaylarının genel ağırlıklı not ortalamaları değişkenine göre “Ölçme Değerlendirme Okuryazarlığı Envanteri” puan ortalamaları karşılaştırıldığında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma olmadığı görülmektedir. Bu bağlamda akademik başarının bir göstergesi olarak ifade edilen genel ağırlıklı not ortalamasının fen bilgisi öğretmen adaylarının ölçme değerlendirme okuryazarlık düzeylerini etkilemediği görülmüştür. Fakat ölçme değerlendirme dersi akademik başarı durumu düşük olan birçok öğretmen adayının bulunması öğretmen adaylarının diğer derslerden aldıkları harf notlarının yüksek olduğu şeklinde yorumlanabilmektedir. Çünkü bir dersten başarılı olmanın göstergesi olan harf notunun düşük olması söz konusu olduğunda o dersin gerektirdiği konu ve kavramlara iyi düzeyde hakim olmak mümkün değildir.

Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Fen bilgisi öğretmen adaylarının ölçme değerlendirme okuryazarlık düzeylerini etkileyebileceği düşünülen ölçme değerlendirme dersi başarı durumlarının bir göstergesi olan akademik başarı durumu değişkenine göre ölçme değerlendirme okuryazarlık düzeyleri incelendiğinde, AA harf notuna sahip öğretmen adaylarının BA ve CC harf notuna sahip öğretmen adaylarına göre daha yüksek düzeyde ölçme değerlendirme okuryazarı oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca göre fen bilgisi öğretmenliği lisans programında öğrenim gören dördüncü sınıf fen bilgisi öğretmen adaylarının “Ölçme Değerlendirme Okuryazarlığı Envanteri” puan ortalamalarının daha yüksek olduğu ve ölçme değerlendirme dersinden CC harf notu ile başarılı olan öğretmen adaylarına göre ölçme değerlendirme okuryazarlık düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmektedir. Bu sonuç, ölçme değerlendirme dersi akademik başarı durumunun fen bilgisi öğretmen adaylarının ölçme değerlendirme okuryazarlık düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

Beşinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Nitel veri toplama aracından elde edilen verilere göre fen bilgisi öğretmen adaylarının çoğunun ölçme ve değerlendirmenin neyi ifade ettiğini ve bu iki kavram arasındaki farkı ifade edemediği görülmektedir. Fakat öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirmeye ilişkin elde ettikleri bilgileri yetersiz olarak gördüklerini ifade ettikleri görülmektedir. Öğretmen adaylarının lisans öğrenimlerinin sadece üçüncü sınıfında tek dönemde elde ettikleri teorik dersin ölçme değerlendirme yaklaşım ve tekniklerine hâkim olabilmek için yeterli olamayacağını ifade ettikleri görülmüştür. Bazı öğretmen adaylarının da ayrıca KPSS hazırlık sürecinde dershaneye gittikleri ve burada ölçme değerlendirme dersi aldıklarını, ölçme değerlendirmeye ilişkin bilgilerin bir kısmını dersane aracılığıyla elde ettikleri fakat yine bu derslerin teorik olarak verildiği için kalıcı olmadığını ifade ettikleri görülmüştür. Ayrıca araştırmaya katılan öğretmen adaylarından sadece dört tanesinin ölçme değerlendirmeye ilişkin yaklaşımların farkında olması ölçme değerlendirmeye ilişkin öğretmen adaylarının bilgi düzeylerinin çok düşük olduğunu göstermektedir. Ancak fen bilgisi öğretmen adaylarının çoğunun

ölçme değerlendirme sonuçlarının yorumlanması konusundaki bilgi düzeylerinin yeterli düzeyde olduğu, en azından ölçme değerlendirme sonuçlarının nasıl yorumlanacağı konusunda fikir sahibi olduğu görülmüştür.


KAYNAKLAR

- Algan, S. (2008). *İlköğretim 6. ve 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının Ölçme ve Değerlendirme Ögesinin Öğretmen Görüşleri Açısından İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Bütüner, S. Ö., Yiğit, N. ve Odabaşı, S. (2010). Ölçme ve değerlendirme okuryazarlığı envanterinin türkçeye uyarlanması. *Education Sciences*, 5(3), 792-809.
- Büyükköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2019). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Atıf İndeksi, 1-360.
- Chapman, M. L. (2008). *Assessment literacy and efficacy: Making valid educational decisions*. (Unpublished doctoral dissertation), University of Massachusetts Amherst, USA.
- Cohen, J. W. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd edn). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Creswell, J. W. (2003). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and mixed methods*.
- Creswell, J. W. and Clark, V. L. P. (2014). *Karma yöntem araştırmaları: Tasarımı ve yürütülmesi*. Anı.
- Çelikkaya, T. (2008). *Yapılandırmacı Yaklaşımın Sosyal Bilgiler Öğretiminde Başarı, Tutum ve Kalıcılığa Etkisi (5.Sınıf Örneği)*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi. Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Çelikkaya, T., Karakus, U. ve Öztürk Demırbas, Ç. (2010). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ölçme-değerlendirme araçlarını kullanma düzeyleri ve karşılaştıkları sorunlar. *Journal of Kirsehir Education Faculty*, 11(1).
- Ertürk, S. (1974), Eğitimde Program Geliştirme, Hacettepe Üniversitesi., s.12, Ankara.
- Goodwin, B. (2000). Raising the Achievement of low-Performing Students (McREL Policy Brief). Aurora, CO: Mid-Continent Research for Education and Learning. <http://www.doe.state.la.us/LDE/uploads/3437.pdf> (14/11/2018'te alınmıştır).
- Güneş, H. ve Karasah, Ş. (2016). Geçmişten günümüze fen eğitiminin önemi ve fen eğitiminde son yıllarda yapılan çalışmalar. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(13), 122-136.
- Karaman, P. ve Şahin, Ç. (2017). Öğretmen adaylarının ölçme-değerlendirme okuryazarlıklarının mikro-öğretim yoluyla geliştirilmesi. *Electronic Turkish Studies*, 12(4).
- Kayış, A., (2006). Güvenilirlik analizi. İçinde, Ş. Kalaycı (Ed.). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.

- Kızıldağ, S. (2009). *Akademik başarının yordayıcısı olarak yalnızlık, boyun eğici davranışlar ve sosyal destek*. (Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kurbanoğlu, S., S. (2010). Bilgi okuryazarlığı: Kavramsal bir analiz. *Türk Kütüphaneciliği*, 24, 723-747.
- Mertler, C. A. (1999). Assessing student performance: A descriptive study of the classroom assessment practices of Ohio teachers. *Education*, 120, 285-296.
- Pilcher, J.K. (2001, March). The standards and integrating instructional and assessment practices. Paper presented at the 53rd Annual Meeting of the American Association of Colleges for Teacher Education, Dallas, TX.
- Plake, B. S., Impara, J. C., and Fager, J. J. (1993). Assessment competencies of teachers: A national survey. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 12(4), 10-12, 39.
- Savaş Yavuzçehre, P. (2016). Üniversitelerin Kentlerine Etkileri: Denizli Pamukkale Üniversitesi Örneği. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 1(21), 235-250.
- Stiggins, R. (2002). Assessment crisis: The absence of assessment for learning. *Phi Delta Kappan*, 83(10), 758-65.
- Volante, L., and Fazio, X. (2007). Exploring teacher candidates' assessment literacy: Implications for teacher education reform and professional development. *Canadian Journal of Education*, 30(3): 749-770.

ORCID

Adem KOÇ  <https://orcid.org/0000-0002-2721-3781>

Sait BULUT  <https://orcid.org/0000-0002-6150-2528>

SUMMARY

Introduction

In the process, along with efforts to improve teacher quality through various reforms, some arrangements are made in the education programs. The ones that come to the fore in the arrangements made in the programs are; a strong education program is clearly stated, the program includes appropriate and effective teaching practices and the use of appropriate assessment and evaluation methods (Goodwin, 2000). The most important of these three items is measurement and evaluation (Pilcher, 2001).

The most important point for a qualified learning and teaching process is undoubtedly related to the knowledge of the teacher knowing how to teach and how to teach besides his knowledge. With the increasing importance of the concept of literacy, there is an increase in the definitions and studies made for this concept. One of the areas where the concept finds its place was measurement and evaluation (Mertler, 1999). Assessment and evaluation literacy is to be able to use the knowledge and skills related to measurement and evaluation effectively (Karaman & Şahin, 2017).

Purpose

The purpose of this study is to determine the assessment and evaluation literacy levels of fourth grade science teacher candidates and to examine the effects of variables such as gender, university, university, assessment letter with which letter grade and academic average on the assessment-evaluation literacy levels of teacher candidates.

Method

Both quantitative and qualitative research patterns were used together in the research aiming to investigate the assessment and literacy levels of science teacher candidates. It was tried to find answers to some of the sub-problems in the research with some quantitative research pattern and with others with a qualitative research pattern.

Findings

The research question was basically "What are the science teacher candidates' assessment and evaluation literacy levels?" It was designed to search the answer to the question and it was tried to express the assessment and evaluation literacy levels of prospective teachers related to this main problem. The correct answer averages of science teacher candidates to ÖDOE, consisting of 30 questions, were determined as 11.88, and this average value was interpreted as "the assessment and literacy levels of teacher candidates are low".

In addition, when the mean scores of ÖDOE were compared according to the university variable where the pre-service teachers studied, it was seen that the highest average belongs to the pre-service science teachers studying at Gazi University with 13,39, and the lowest average with the score of 9,89.

Comparing the general weighted grade averages of the pre-service teachers and the mean scores of the ÖDOE, it was observed that the highest average was made by the pre-service teachers with a general weighted grade point average between 12.29 and 3.01-3.50.

On the other hand, the findings regarding the relationship between which letter grade the teacher candidates passed the assessment and evaluation course and the mean score of ÖDOE were found to be the highest score average with 12,90.

Findings obtained as a result of semi-structured interviews with prospective teachers showed that the vast majority of prospective teachers were not aware of the assessment and evaluation approaches and techniques and did not know what the assessment and literacy meant.

Results and discussion

The analysis results showed that measurement and evaluation literacy levels of the 4th grade prospective science teachers studying at different universities were low. In addition, the participants stated that they had acquired the basic information about measurement and evaluation in their measurement and evaluation course during undergraduate education and that was insufficient. Besides, the fact that some subjects and concept in the inventory were seen by the participants by the first time shows that this course is not sufficient for measurement and evaluation which is one of the crucial courses of the teaching profession knowledge. When the findings obtained from the inventory and semi-structured interviews were evaluated in general, it can be said that the prospective science teachers need more knowledge, skills and practice to be educated as measurement and evaluation literate individuals.

Ek. 1 Etik Kurul İzin Belgesi

T.C.
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu
KARAR

Toplantı Tarihi : 17/12/2018

Karar Sayısı : 178


Üniversitemiz Eğitim Fakültesi Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü öğretim üyesi **Doç. Dr. Sait BULUT**'un danışmanlığını, **Adem KOÇ**'un araştırmacılığını üstlendiği, "*Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Ölçme Değerlendirme Okuryazarlık Düzeylerinin Belirlenmesi*" başlıklı tez çalışması kapsamında kullanılacak olan mülakat çalışmasının uygunluğunun görüşülmesi istemi.

Üniversitemiz Eğitim Fakültesi Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü öğretim üyesi **Doç. Dr. Sait BULUT**'un danışmanlığını, **Adem KOÇ**'un araştırmacılığını üstlendiği, "*Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Ölçme Değerlendirme Okuryazarlık Düzeylerinin Belirlenmesi*" konulu mülakat çalışmasının, fikri hukuki ve telif hakları bakımından metot ve ölçeğine ilişkin sorumluluğun başvurucuya ait olmak üzere, proje süresince uygulanmasının etik olarak **uygun olduğuna** oy birliği ile karar verilmiştir.



Başkan
Prof. Dr.
Osman ERAVŞAR

Üye
Prof. Dr. (bulunmadı)
Ahmet BAYANER

Üye

Prof. Dr.
Hilmi DEMİRKAYA


Üye
Prof. Dr. (bulunmadı)
Mustafa ŞEKER

Üye

Prof. Dr.
Bahattin ÖZDEMİR

Üye

Prof. Dr.
Adnan DÖNMEZ

Üye

Prof. Dr.
Abdullah KARAÇAĞ

Öğretmenlerin Mesleki Gelişiminde Beklenti-Değer-Bedel Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması*

Adaptation of the Expectancy-Value-Cost for Professional Development Scale into Turkish

Nilay T. BÜMEN¹, Öner USLU²

¹Ege Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programları ve Öğretim A.B.D.
nilay.bumen@ege.edu.tr

²Ege Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programları ve Öğretim A.B.D.
oner.uslu@ege.edu.tr

Makalenin Geliş Tarihi: 28.06.2020

Yayına Kabul Tarihi: 01.12.2020

ÖZ

Bu çalışma Osman ve Warner (2020) tarafından geliştirilen, öğretmenlerin mesleki gelişim programlarında öğrendiklerini sınıflarında uygulama motivasyonlarına yönelik bir ölçme aracının Türkçeye uyarlanmasını ve psikometrik özelliklerinin incelenmesini amaçlamaktadır. Bu amaçla öncelikle orijinal ölçek Türkçeye çevrilerek dil geçerliği çalışmaları yapılmış, elde edilen Türkçe form çeşitli mesleki gelişim etkinliklerine katılan 1192 öğretmene çevrimiçi olarak uygulanmıştır. Veri seti rastgele seçimle iki parçaya bölünerek açılımlayıcı (n=596) ve doğrulayıcı faktör analizleri (n=596) yapılmış, yakınsama ve iraksama geçerliği değerlendirilmiş, ölçüt geçerliği incelenmiştir. Yapılan analiz sonuçları ölçeğin üç boyut ve dokuz maddeden oluşan orijinal yapısını doğrulamıştır. Bu kapsamda, ölçeğin Türkçe formunun alt boyutları orijinal forma uygun olarak; başarı beklentisi, görevin değeri ve ödenecek bedel şeklinde isimlendirilmiştir. Türkçe formun uygulanmasıyla elde edilen iç tutarlık katsayıları (Cronbach alfa) alt boyutlar için ise sırasıyla 0.91, 0.86 ve 0.80 olarak hesaplanmıştır. Sonuçlar, öğretmenlerin mesleki gelişim programlarında öğrendiklerini sınıflarında uygulama motivasyonlarına yönelik olan ölçeğin Türkçe formunun kullanılabilir olduğunu göstermektedir.

Anahtar sözcükler: Öğretmenlerin mesleki gelişimi, Motivasyon, Beklenti-değer kuramı

ABSTRACT

This study aims to adapt the Expectancy-Value-Cost for Professional Development Scale developed by Osman and Warner (2020) into Turkish and to examine the psychometric properties of the scale. For this purpose, the original scale was translated into the Turkish, and then the

* **Alıntılama:** Bümen, N. T. ve Uslu, Ö. (2020). Öğretmenlerin Mesleki Gelişiminde Beklenti-Değer-Bedel Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(3), 905-942.

language validity studies were done. The Turkish form of the scale was applied online to 1192 teachers who participated in various professional development activities. Exploratory (n=596) and confirmatory (n=596) factor analyses were done by being divided the data set into two parts with random selection. Convergent and divergent validities were evaluated and criterion validity was examined. The results confirmed that the original structure of the scale which consists of three distinct constructs and nine items. The sub-dimensions of the Turkish form were named as expectancy for success, task value, and the perceived cost in accordance with the original form. By applying the Turkish form, internal consistency coefficients (Cronbach's alpha) for the sub-dimensions were calculated as 0.91, 0.86, and 0.80, respectively. The results of these analyses indicate that the Turkish form of the Expectancy-Value-Cost for Professional Development Scale can be used.

Keywords: Teacher professional development, Motivation, Expectancy-value theory

GİRİŞ

Yaşam boyu eğitimin önemli bir bileşeni olan öğretmenlerin mesleki gelişimi, genel olarak okullardaki her reform ya da yeniden yapılandırma çalışmalarında birincil araç olarak görülür (Guskey, 2007). Zira öğretmenlerin mesleki gelişimi hem bireysel performansı arttırmayı hem verimsiz uygulamaları düzeltmeyi hem eğitim politikalarının uygulanması için bir zemin oluşturmayı ve hem de değişimi kolaylaştırmayı amaçladığından (Blandford, 2000), çok önemli etkilere sahiptir. Guskey (2000), öğretmenlerin mesleki gelişimini “öğrencilerini ilerletmek için, eğitimcilerin mesleki bilgi, beceri ve tutumlarını geliştirmek üzere düzenlenen süreç ve etkinlikler” olarak tanımlamaktadır (s.16). Alanyazında mesleki gelişim kavramı altında; yapılandırılmış hizmet içi eğitimler, çalıştaylar, takım öğretimi, meslektaş gözlemi, kitap kulüpleri, eylem/öğretmen araştırmaları ve hatta meslektaşlarla irticalen yapılan tartışmalar bile dâhil olmak üzere, birçok etkinlik yer almaktadır (Borko, 2004; Bozak, Yıldırım ve Demirtaş, 2011; Desimone, 2009; Guskey, 2000; 2014; Kennedy, 2014; Özdemir, 2013; Sparks ve Loucks-Horsley, 2007). Genel olarak mesleki gelişim etkinlikleri “seminer” ya da “çalıştay” modelleri ile yürütülen ve öğretmenlerin birer öğrenci rolünde kendilerini mesleki açıdan geliştirmeye çalıştıkları bir süreçtir. Bu çalışmada kullanılan mesleki gelişim terimi de hangi model ya da yöntemlerle yapılırsa yapılsın, öğretimi geliştirmeyi amaçlayan herhangi bir program, etkinlik veya eğitimi kast etmektedir.

Öğretmenlere yönelik mesleki gelişim etkinliklerinin birçok olumlu etkisi belirtilmekle birlikte (ör. Blandford, 2000; Garet, Porter, Desimone, Birman ve Yoon, 2001; Guskey, 2000; Miyazaki 2015; Song, Hur ve Kwon, 2017; Tam 2015), alanyazın tüm mesleki gelişim çalışmalarının etkili olmadığını ve bazı eğitimlerin amaçlarına ulaşamadığını göstermektedir (ör. Song vd., 2017; Sıcak ve Parmaksız, 2016; Uztosun, 2018). Guskey'e göre (2014), ABD'de okullar on yıllar boyunca tam olarak neyi başarmayı hedeflediklerini bilmeden mesleki gelişim çalışmaları yapmış; çoğunlukla becerikli danışmanların ve mahir girişimcilerin tuzağına düşmüş, öğrencilerin daha iyi öğrenmesinde etkili olacak yollardan ziyade, neyin daha fazla alıcı bulacağı ile ilgilenmişlerdir. Çaresiz okul liderleri de dinamik sunumlar ve gösterişli teknolojiyle kandırılarak çoğunluğun görüşüne uymuşlar; kıt kaynakları, etkinliklerin sağlam kanıtlarından ziyade vaatlere dayanan programlara harcamışlardır. Dolayısıyla mesleki gelişim programlarına harcanan zaman, emek ve bütçenin sorgulanmasının; daha da önemlisi etkinliklerin çok iyi bir şekilde planlanmasının önemi ortaya çıkmaktadır. Zira sınıfa yansımayan mesleki gelişim etkinliklerinin tüm ülkeler için önemli bir israf alanı olması ve yaşam boyu öğrenmeye yönelik olumsuz genellemelere yol açması mümkündür. Diğer bir deyişle, çok sayıda ve yoğun bir eğitim verme anlayışından ziyade, hedefleri net bir şekilde belirlenmiş, okulun ve öğretmenlerin ihtiyaçlarına dair verilere odaklanan, çok iyi planlanmış bir mesleki gelişim anlayışına ihtiyaç vardır.

Öğretmenler katıldıkları eğitimleri sınıflarına yansıtmada farklı davranışlar sergilemektedir. Başka bir deyişle öğretmenler; mesleki gelişimde edindikleri deneyimi nasıl yorumladıkları, kendilerine sunulan fikirlere ne derece değer verdikleri ve programı veya sunulan fikirleri sınıflarında ne ölçüde uyguladıkları konusunda farklılık göstermektedir (Kennedy, 2016; Kyndt, Gijbels, Grosemans ve Donche, 2016; Opfer ve Pedder, 2011, Akt. Osman ve Warner, 2020). İlgili çalışmalarda öğretmenlerin mesleki gelişim çalışmalarında öğrendiklerini sınıflarında uygulamaya ilişkin motivasyonlarının, algıladıkları değere ve başarılı olup olmayacaklarına ilişkin inançlarına göre değiştiği belirlenmiştir (ör. Emo, 2015; Gaines, Osman, Maddocks, Warner, Freeman ve Schallert, 2019). Esasen öğretmenler mesleki gelişim etkinliklerinin ardından okullarına

dönüp günlük işlerine daldıklarında, eğitimde öğrendiklerini sınıflarında uygulamak ya da denemek üzere harekete geçmekte ya da farklı sebeplerle bundan vazgeçebilmektedir. Bu süreçte çoğunlukla sistematik bir destek bulunmadığından, eğitimde öğrenilenlerin uygulanmasında en temel etmen öğretmenlerin motivasyonudur (Osman ve Warner, 2020). Motivasyonu güçlü olan öğretmenlerin mesleki gelişim sürecinde öğrendiklerini sınıfa yansıtma ve yeni bilgileri öğretimle bütünleştirme olasılıkları daha yüksektir (Lohman, 2006).

Bu bağlamda öğretmenlere yönelik mesleki gelişim çalışmalarının başarılı ya da başarısız olmasında önemli bir unsur olan öğretmen motivasyonunun ölçülmesi, hem sınıfa yansımayan eğitimlerin yaratacağı zaman, emek ve para kaybını önlemek hem de verilen eğitimler hakkında değerlendirmeler yapılmasına katkı sağlayabilir. Beklenti-değer kuramına (Eccles ve Wigfield, 1995; Watt ve Richardson, 2008) dayalı olarak geliştirilen Mesleki Gelişimde Beklenti-Değer-Bedel Ölçeği (Osman ve Warner, 2020), öğretmenlerin mesleki gelişim programlarında öğrendiklerini sınıflarında uygulama motivasyonlarını ölçmeye yönelik olarak hazırlanmıştır. Türkiye’de bu konuda geliştirilmiş ya da benzer amaçlarla kullanılabilir bir ölçme aracına rastlanmadığından, sözü edilen ölçeğin Türkçeye uyarlanmasının hem kurama hem de uygulamaya katkı sağlayabileceği düşünülmüştür.

Çalışmanın Amacı ve Önemi

Bu çalışmanın amacı, Osman ve Warner (2020) tarafından geliştirilen Mesleki Gelişimde Beklenti-Değer-Bedel Ölçeği’nin (MG-BDB) Türkçeye uyarlanarak, geçerliği ve güvenilirliğinin incelenmesidir. Çalışmada uyarlanan ölçeğin hem ulusal alanyazına katkıda bulunacağı hem de öğretmenlerin mesleki gelişimine yönelik etkinliklerin incelenmesinde ya da karşılaştırılmasında karar vericilere yol gösterebileceği düşünülmektedir. TALIS (Teaching and Learning International Survey) – Uluslararası Öğretme ve Öğrenme Anketi 2018 bulgularına göre Türkiye, mesleki gelişim etkinliklerinin öğretim uygulamalarına olumlu etkisi olduğunu ifade eden öğretmen oranının en düşük olduğu altıncı ülkedir (Karip, 2019). Genç bir öğretmen kadrosuna sahip olmamız nedeniyle, hem öğretmenlerin hem de okul müdürlerinin

mesleki gelişim ihtiyacı oldukça fazladır. TALIS Türkiye raporunda öğretmen ve okul müdürlerinin kariyerleri süresince mesleki gelişimlerinin desteklenmesine yönelik hedefler ve politika önerileri (Karip, 2019, s. 66-68) hayata geçirilirse, uygulanan mesleki gelişim etkinliklerinin değerlendirilmesi de söz konusu olacaktır. Ayrıca bazı sivil toplum örgütleri (ör. Anne Çocuk Eğitim Vakfı-AÇEV, Ege Çağdaş Eğitim Vakfı-EÇEV, Eğitim Reformu Girişimi-Öğretmen Ağı, Öğretmen Akademisi Vakfı-ÖRAV, Türkiye Eğitim Gönüllüleri Vakfı-TEGV) ve sayıları giderek artan özel okullar tarafından çok sayıda ve çeşitlilikle olmak üzere, öğretmenlere/gönüllülere yönelik mesleki gelişim programları uygulanmaktadır. Dahası, Millî Eğitim Bakanlığının (MEB) yayımladığı 2023 Vizyon Belgesi'nde (MEB, 2018), öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin yeniden yapılandırılmasına yönelik iki ana hedef alanı belirlediği dikkate alındığında, önümüzdeki yıllarda bu alanda daha çok araştırmaya ihtiyaç duyulacağı açıktır. Bu süreçlerde MG-BDB ölçeğinin kullanılması, konuyla ilgili çalışmaların artmasını ve öğretmenlerin eğitimde öğrendiklerini sınıfta uygulamaya yönelik motivasyonlarına dair bir bilgi veri tabanı oluşturulmasını sağlayabilir. Ölçekten elde edilen sonuçlar, farklı mesleki gelişim deneyimlerinin motivasyonla nasıl ilişkili olduğunu değerlendirmek üzere çeşitli programları ve bireyleri (öğretmenleri) karşılaştırmak veya programları kendi içinde incelemek amaçlarıyla kullanılabilir. Üstelik sadece dokuz maddeden oluşması nedeniyle, her türlü mesleki gelişim etkinliğinin ardından hızlı ve kolayca uygulanabileceğinden, çeşitli mesleki gelişim programları sunan veya aynı programı farklı öğretmen gruplarına sürekli uygulayan kuruluşlar için özellikle yararlı olabilir.

Kuramsal Temeller ve İlgili Araştırmalar

Alanyazında genel olarak öğretmenlerin motivasyonlarına yönelik birçok çalışma olsa da, mesleki gelişim programlarının ardından motivasyon durumuna ilişkin dikkat çekici bir boşluk bulunmaktadır. Bu boşluğu doldurmaya çalışan MG-BDB ölçeğinin kuramsal temelleri, beklenti-değer teorisine (expectancy-value theory) dayanmaktadır (Eccles ve Wigfield, 1995; Watt ve Richardson, 2008). Beklenti-değer kuramına göre, motivasyonu en iyi açıklayan iki temel etmen vardır. Bunlardan biri bireyin yeterlik ve

yeteneklerine ilişkin inançları (ör. “Yapabilir miyim?” şeklinde ifade edilebilecek *başarı beklentileri*) ve davranışta bulunma amaçlarına ilişkin inançlarıdır (ör. “Neden bunu yapıyorum? Buna değer mi?” şeklinde ifade edilebilecek *görev değeri*). Son yıllarda bunlara ilaveten, üçüncü bir etmenin varlığından bahsedilmeye başlanmıştır: *Ödenecek bedel*.

Kuramın *başarı beklentisi* boyutunda bireyin yapacağı bir görevi öznel bir şekilde değerlendirerek, bu görevi başarıyla yerine getirebileceğine ilişkin inancının; istekliliği ile ilişkili olduğu belirtilmektedir. Buna göre öğretmenlerin beklenti ve yeteneklerine ilişkin inançları, mesleki gelişim sürecindeki öğrenme motivasyonları ve öğrendiklerini daha sonra uygulama motivasyonlarıyla yakın ilişki içerisinde. Örneğin Thompson ve Kaufmann (2013), öğretmenlerin mesleki gelişim programına yönelik motivasyonlarının fen öğretimi ile ilgili öz-yeterlik inançlarından güçlü bir şekilde etkilendiğini göstermiştir. Başka bir deyişle, öğretmenlerin mesleki gelişim etkinliklerine katıldıktan sonra öğrendiklerini yapabileceğine ilişkin inançları, karşılaşılabilecek zorlukların üstesinden gelmek üzere motivasyonel bir kaynak oluşturmaktadır.

Kuramın ikinci boyutu olan *görev değeri*nde, görevin önemine ilişkin öznel değerlendirmeler yapılır. Bu süreçte bireyin göreve yüklediği kazanım değerinin (örneğin mesleki gelişim programında öğrenilenlerin öğretmenin eğitim felsefesiyle uyumlu olması), görevi yerine getirirken alınan zevkin (içsel değer/içsel motivasyon) ve gelecek planlarıyla uyumlu olan fayda değerinin (dışsal motivasyon) önemli olduğu belirtilmektedir (Osman ve Warner, 2020). Örneğin bazı nitel araştırmalar, öğretmenlerin kendi dersleri için doğrudan faydalar gördüklerinde, mesleki gelişime katılma veya daha sonra öğrendiklerini uygulama olasılıklarının daha yüksek olduğunu göstermektedir (Gaines vd., 2019).

Kuramın son boyutu olan *ödenecek bedel*de ise, bir görevi tamamlamak için harcanan, ihtiyaç duyulan ya da vazgeçilmesi gereken şeyler kast edilmektedir. Her karar başka bir seçenektan vazgeçmek anlamına geldiğinden, yapılacak görevin psikolojik bedeli önemlidir zira göreve değer verilse bile, yüksek bedel ödeneceğine dair inançlar

motivasyonu düşürür (Osman ve Warner, 2020). Son yıllara kadar kuramın ikinci boyutu olan görev değerinin bir parçası olduğu düşünülen bedel boyutunun, ayrı ve tek başına bir boyut olduğuna dair çalışmalar mevcuttur (Barron ve Hulleman, 2015; Jiang et al., 2018). Buna göre öğretmenler katıldıkları mesleki gelişim programlarında öğrendiklerini uygulaması zor, zaman alıcı, stresli ya da zahmetli bulduğunda (algılanan bedel), başarı beklentileri ve görev değeri düştüğünden motivasyonlarının da azalacağı öngörülmektedir (Gaines vd., 2019). Sonuç olarak beklenti-değer kuramı temelinde, öğretmenlerin mesleki gelişim programlarında öğrendiklerini kendi sınıflarında uygulamaları için motive olmalarında; başarı beklentileri, görevin değeri ve ödenecek bedelleri göz önünde bulundurarak bir karar verdikleri söylenebilir.

Türkiye’de Öğretmenlerin Mesleki Gelişimi ve İlgili Araştırmalar

Merkeziyetçi bir yapıya sahip olan Türkiye’de tüm eğitim konularının yönetiminden sorumlu kurum Millî Eğitim Bakanlığı olup (MEB), öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlayan birim de, Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğüdür (Uztosun, 2018). Ancak Türkiye’de öğretmenlerin mesleki gelişimi ile ilgili çabalar 60 yıllık bir deneyime sahip olsa da, alanyazındaki birçok çalışmaya göre çeşitli sorunlarla karşılaşmaktadır. MEB tarafından yürütülen mesleki gelişim etkinliklerine dair memnuniyet oranları oldukça düşüktür ve öğretmenler birçok sorundan bahsetmektedir (ör. Bümen, Ateş, Çakar, Ural ve Acar, 2012; Can, 2019; Büyüköztürk, Akbaba-Altun ve Yıldırım, 2010; Karip, 2019; Sıcak ve Parmaksız, 2016; Uztosun, 2018). İlgili çalışmalarda eğitimlerin sayıca az ve niteliğinin düşük olduğu, ihtiyaçlara dayalı konuların seçilmediği, zamanlamanın uygun olmadığı, güdüleyici etkenlerin az olduğu ve katılımın teşvik edilmediği, eğitimlerin sürdürüldüğü merkezlerde yeme, içme, barınma, fiziksel ve teknolojik yetersizlikler olduğu, branş ve ihtiyaçlar göz önünde alınmadığından eğitimlerin etkisiz kaldığı, MEB ve üniversiteler arasında yeterli işbirliğinin olmadığı, farklı modellerden yararlanılmadığı, öğretim elemanlarının hazırlıksız ve/veya yetersiz olduğu, uygulamalı eğitimler yerine genellikle kuramsal bilgi aktarımına dayalı etkinliklerin yapıldığı ve kaydı tutulan, sürekli ve sistematik bir düzenin olmadığı belirtilmektedir.

Son 10 yıldaki çalışmalar ele alındığında, öğretmenlerin mesleki gelişimde ihtiyaç ve beklentilerinin (Aslanargun ve Atmaca, 2017; Özdemir, 2013), mesleki gelişim ve kariyer evreleri ilişkisinin (Aydın, 2018), yürütülen eğitimler hakkındaki öğretmen görüşleri ve tutumlarının (Boydak Özcan, Şener ve Polat, 2014; Ceylan ve Özdemir, 2016; Genç, 2015; Karasolak, Tanrıseven, Yavuz Konokman, 2013; Oruç Ertürk, Gün ve Kaynardağ, 2014; Sıcak ve Parmaksız, 2016; Taşlıbeyaz, Karaman ve Göktepe, 2014; Uztosun, 2018), mesleki gelişimde yaşanan sorunlar ve engellerin (Bümen vd., 2012; Can, 2019; Dağ, 2016; Elçiçek ve Yaşar, 2016) incelendiği görülmektedir. Mesleki gelişim programlarında ele alınan yeni bilgi ve becerilerin sınıfa aktarılmasına ilişkin öğretmen motivasyonunu ölçen bir ölçme aracı bulunmaması nedeniyle, ilgili araştırmalar da sınırlı kalmaktadır. MG-BDB ölçeğinin Türkçeye uyarlanması, mesleki gelişim programlarının etkililiğine yönelik araştırmaların artmasını da destekleyecektir.

YÖNTEM

Bu çalışmada MG-BDB ölçeği Türkçe formunun yapısının ortaya çıkarılması ve psikometrik niteliklerinin incelenmesi amaçlandığından, aşağıda orijinal ölçek hakkında bilgiler, farklı katılımcılar üzerinde yapılan işlemler ve ölçüt bağıntılı geçerlik için yürütülen çalışmalar ayrıntılı bir biçimde açıklanmıştır.

Mesleki Gelişimde Beklenti-Değer-Bedel Ölçeği

Mesleki Gelişimde Beklenti-Değer-Bedel (MG-BDB) Ölçeği, Osman ve Warner (2020) tarafından Amerika Birleşik Devletleri'nde ilk ve ortaöğretim düzeyinde görev yapmakta olan 1388 matematik öğretmeninden veri toplanarak geliştirilmiştir. Ölçeğin ilk taslağı, sesli düşünme yöntemiyle oluşturulan ve olumsuz ifade içermeyen altı seçenekli 24 maddenin (beşi ilköğretim, dördü ortaokul düzeyinde çalışan) dokuz öğretmene uygulanmasıyla başlanmıştır. Öğretmenlere cevaplama sırasında son katıldıkları mesleki gelişim etkinliğini düşünmeleri gerektiği söylenmiştir. Daha sonra öğretmenlerin her bir maddeyi sesli düşünerek cevaplamaları istenmiş, ölçeğin görünüş geçerliği hakkında dönütleri alınmıştır. Elenen ve düzenlenen maddelerden oluşan 16

maddelik ikinci taslak, çeşitli mesleki gelişim programlarına katılan 177 ortaokul matematik öğretmenine çevrim içi uygulanarak (e-posta yoluyla) açılımlı faktör analizi (AFA) yapılmıştır.

AFA sonuçları ilk denencel beş faktörlü model (başarı beklentisi, fayda değeri, içsel değer, kazanım değeri ve bedel) yerine, üç faktörlü modelin (başarı beklentisi, görev değeri ve bedel) verilere daha iyi uyduğunu göstermiştir. Bu nedenle yazarlar görev değeri faktöründeki fayda değeri, içsel değer ve kazanım değerini ölçen bazı maddeleri elemişlerdir. Hangi maddelerin alt ölçeklerin genel tutarlılığına en az katkıda bulunduğunu belirlemek için, maddelerin oransal ortak etken varyansları (item communalities) (h^2) ve madde-ölçek korelasyonları hesaplanmıştır. Ölçeğin kısa formunun elde edildiği bu süreçte, maddelerin yapı geçerliği (ör. Kısaltılmış bir ölçekte bulunan maddeler örtük yapı değerini doğru bir şekilde yansıtıyor mu?) ve uygulayıcılar için görünüş geçerliği (ör. Kısaltılmış ölçekteki maddeler uygulayıcılar için kullanışlı olacak mı?) de dikkate alınmıştır. Böylece değer boyutu ile ilgili altı madde, bedel boyutuyla ilgili olan bir madde atılmış; dokuz maddeye düşürülen ölçeğin üç boyutlu (başarı beklentisi, görevin değeri ve ödenecek bedel) olacağı öngörülmüştür.

Hazırlanan son ölçek taslağı Amerika, Avrupa, Asya ve Pasifik Adaları'nda yaygın olarak uygulanan bir mesleki gelişim programına katılan 1202 ilkökul ve ortaokul matematik öğretmenine uygulanmıştır. Elde edilen veriler AFA uygulanmak üzere 401 kişilik, doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmak üzere 801 kişilik iki alt örnekleme ayrılmıştır. AFA sonuçlarına göre, tüm maddeler 0.60'ın üzerindeki faktör yükleriyle ($p < .01$), tahminlenen üç faktörlü modele uygun şekilde dağılmıştır.

Üç alt boyuta ait iç tutarlılık katsayıları (Cronbach alpha) başarı beklentisi için 0.88, görevin değeri için 0.77 ve ödenecek bedel için 0.91 olarak hesaplanmıştır. DFA sonuçlarına göre ise kurulan modelin veriyle mükemmel uyum gösterdiği (Jöreskog ve Sörbom, 1993; Schumacker ve Lomax, 2012), tüm maddelerin denencel faktörlere anlamlı bir şekilde yüklendiği (0.70'den büyük yükler; $p < 0.0001$) görülmüştür ($\chi^2 = 72.362$, $df = 24$, $RMSEA = 0.050$, $CFI = 0.98$, $TLI = 0.97$, $SRMR = 0.030$, $AIC = 20468.52$).

Bu grupta yapılan güvenilirlik analizleri de üç boyut için yüksek sonuçlar vermiştir (başarı beklentisi $\alpha=0.87$, görevin değeri $\alpha=0.88$ ve ödenecek bedel için $\alpha=0.84$).

Katılımcılar ve İşlem

Çeviri süreci ve dil geçerliği

Öncelikle ölçeği geliştiren yazarlardan biri olan David Osman'a e-posta yoluyla ulaşılarak, ölçeğin Türkçeye uyarlanabilmesi için izin istenmiş ve onayları alınmıştır. Ardından Ege Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulunun onayı elde edilmiştir. Ölçek uyarlama çalışmalarında dil geçerliğinin sağlanması için ileri çeviri ve geri çeviri desenleri kullanılmaktadır (Boztunç Öztürk, Eroğlu ve Kelecioğlu, 2015). Bu çalışmada her iki desen de ayrı ayrı uygulanmıştır. Dokuz maddelik ölçeğin ilk Türkçe çevirisi araştırmacılar ve 16 yıllık deneyimi olan bir İngilizce öğretmeni tarafından, iletişim kurulmaksızın ayrı ayrı yapılmıştır. Üç kişinin yaptığı çeviriler bir tabloda karşılaştırılmış ve uzlaşılan/uzlaşılmayan noktalar belirlenmiştir. Örneğin ölçeğin isminde geçen “cost” sözcüğü için Türkçe karşılık olarak önce “maliyet” kelimesi düşünülmüş, ancak daha çok ücret, para ya da maddi karşılığı çağrıştıran “maliyet” sözcüğü yerine, “bedel” sözcüğünün kullanılmasına karar verilmiştir. Zira orijinal ölçeğin makalesinde öğretmenlerin güdülenmelerinde ödenecek psikolojik bedelleri dikkate aldıkları vurgulanmıştır (Osman ve Warner, 2020, s. 3). Ayrıca bazı maddelerde birebir çeviri yapılmasının da uygun olmadığı fark edilmiştir. Örneğin “I believe I can be successful applying this training” maddesinin birebir Türkçe karşılığı “Bu eğitimi uygulamada başarılı olabileceğime inanıyorum” iken, bu ifadenin Türkçe açısından sorun içermemekle birlikte, anlam değişikliğine uğradığı düşünülmüştür. Çünkü bu maddede sorulmak istenen alınan eğitimin birebir uygulanması değil, eğitimde öğrenilen şeylerin okulda ya da sınıfta uygulanmasıdır. Bu nedenle, anlamın daha iyi verilebilmesi için bu tür maddelerde “eğitimde öğrendiklerim” ifadesi eklenerek, şu hâle getirilmiştir: “Bu eğitimde öğrendiklerimi başarıyla uygulayabileceğime inanıyorum.” Benzer şekilde “Applying this training will be too stressful” şeklinde ifade edilen maddenin birebir Türkçesi “Bu eğitimi uygulamak çok stresli olacak” iken; “olacak” sözcüğü kesinlik bildirdiği için, bunun

yerine tahmin ve olasılık vurgusu içeren “olacaktır” ifadesi uygun görülmüş, madde “Bu eğitimde öğrendiklerimi uygulamak çok stresli olacaktır” hâline getirilmiştir. Tüm maddelerde uzlaşma sağlandıktan sonra elde edilen Türkçe form İngilizce bilen iki Türk dili uzmanı akademisyen ve bir Türkçe öğretmeninin görüşlerine sunulup, Türkçe açısından sorun taşıyıp taşımadıkları sorulmuştur. Uzmanların önerileri doğrultusunda üç maddede Türkçe açısından bazı küçük düzeltmeler yapılmıştır. Örneğin, “Bu eğitimde öğrendiklerimi hayata geçirebilmek çok fazla fedakârlık gerektiriyor.” ifadesi yerine, “Bu eğitimde öğrendiklerimi hayata geçirebilmek için çok fazla fedakârlık yapmam gerekiyor” ifadesi tercih edilmiştir. Ya da “Bu eğitimde öğrendiklerimi hayata geçirmek için heyecanlıyım” ifadesi yerine “Bu eğitimde öğrendiklerimi hayata geçirme konusunda heyecanlıyım” ifadesinin daha uygun olacağı düşünülmüştür.

Öte yandan dil geçerliğinin sağlanmasında diğer bir yol olan geri çeviri deseninin kullanılması için ölçeğin hazırlanan Türkçe formu, ilk çeviri çalışmasına katılmayan ve kıdemleri 17, 15 ve 8 olan üç İngilizce öğretmeni tarafından tekrar İngilizceye çevrilmiştir. Orijinal form ile geri çevirisi yapılan İngilizce form araştırmacılar tarafından karşılaştırılmış, aralarında önemli farklılıkların olmadığı görülmüştür. Böylece ölçeğin Türkçe formu ilk denemelere hazır hâle getirilmiştir.

Uygulama

MG-BDB ölçeği ile ölçüt geçerliği incelemesi için kullanılan Bireysel Yenilikçilik ve Öğretmen Duygu Ölçekleri, (Mart-Haziran 2020 dönemindeki COVID-19 salgını nedeniyle) çevrimiçi ortamda uygulanmak üzere hazırlanmıştır. Formlar İzmir’deki ilkokul, ortaokul ve lise düzeyinde görev yapan öğretmenlere çevrimiçi olarak ulaştırılmış ve 1234 öğretmen formları doldurmuştur. Öğretmenlerin demografik özelliklerinin dağılımı Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Özellikleri

Cinsiyet	n	%
Kadın	821	67
Erkek	384	31
Belirtmek istemeyen	29	2
Branş		
Okul öncesi	48	4
Sınıf öğretmenliği	192	16
Fen bilimleri (fen bilgisi, fizik, kimya, biyoloji)	116	9
Sosyal bilimler (sosyal bilgiler, tarih, coğrafya, felsefe)	121	10
Özel eğitim	106	9
Matematik	86	7
Rehberlik	113	9
Türkçe	121	10
Sanat ve spor	89	7
Meslek dersleri	119	10
Yabancı dil eğitimi	105	9
Diğer branşlar	11	1
Görev Yapılan Okul Türü		
İlkokul	284	23
Ortaokul	175	14
Lise	465	38
Meslek lisesi	146	12
Özel eğitim okulları	120	10
Diğer kurumlar	43	3
Okuldaki Öğretmen Sayısı		
10'dan az	218	18
11-20 Arası	195	16
21-30 Arası	200	16
31-40 Arası	205	17
41-50 Arası	154	12
51-60 Arası	86	7
61-70 Arası	135	11
71 ve daha fazla	41	3
Son Katıldıkları Mesleki Gelişim Türü		
Uzaktan (çevrimiçi)	479	39
Yüz yüze	675	55
Karma	30	2
Mesleki Gelişimde Kullanılan Öğretim Yöntemi		
Seminer	479	36
Örnek olay/ tartışma/ soru-cevap	161	13
Çalıştay/ grup çalışması	535	43

Öğretmenlerin katıldıkları mesleki gelişim programları incelendiğinde, en çok katılım gösterilen dört programın yüz yüze uygulanan etkileşimli tahta kullanım eğitimi, çevrimiçi uygulanan müze eğitimi, çevrimiçi uygulanan EBA kullanım eğitimi ve yüz yüze uygulanan özel eğitim uygulamaları eğitimi olduğu görülmüştür.

Ölçüt bağımlı geçerlik için kullanılan ölçekler

Ölçeklerin benzer ya da farklı yapılarla test edilip bir dış kaynağın kullanılmasıyla ölçek uyarlama sürecinde etkin bir rol oynamakta olan ölçüt geçerliği, ölçeğin yapısı hakkında da bilgi vermektedir (Boztunç Öztürk, Eroğlu ve Kelecioğlu, 2015). MG-BDB ölçeğinin ölçüte dayalı geçerlik çalışması için kullanılacak benzer yapılara karar vermek üzere taramalar ve tartışmalar yürütülmüş, ölçeği geliştiren yazarlardan David Osman'ın konuyla ilgili görüşleri e-posta yoluyla alınmıştır. Ölçeğin yayımlandığı makalede ölçüt geçerliği için herhangi bir çalışma yapılmadığını ancak yapılmasında yarar olduğunu belirten Dr. Osman, kendilerinin bu amaçla öğretmenlerin uygulama niyetlerini (Ajzen, 2002) ve mesleki gelişim esnasında öğretmenlerin duygusal deneyimlerini (Thompson, 2007) kullandıklarını, ancak henüz bu konuda yayımlanan bir çalışmaları olmadığını belirtmiştir. Belirtilen bu çalışmalar incelendiğinde, adı geçen ölçme araçlarının Türkçeye uyarlanmadığı görüldüğünden, benzer bir çalışmanın Türkiye'de yapılamayacağı anlaşılmıştır. Bunun üzerine literatür taraması yapılarak ölçüt geçerliğinde kullanılacak çeşitli ölçme araçları belirlenmiştir (Çevik ve Köse, 2017; Göçer Şahin, İlhan Beyaztaş ve Bostancı, 2020; Güçlü, Recepoğlu ve Kılınç, 2014; Kılıç ve Yılmaz, 2019; Kılıçer ve Odabaşı, 2010; Yavuz Tabak, Sönmez, Yenel ve Kan, 2019). Bu çalışmalarda geliştirilen ya da uyarlanan ölçekler tek tek incelenerek, BDB ölçeğinin ölçüt geçerliğinin belirlenmesinde kullanılacak en uygun ölçekler karşılaştırılmıştır. Orijinal ölçeğin yazarlarından Dr. Osman'ın da e-posta yoluyla onayına başvurmak suretiyle, "Bireysel Yenilikçilik Ölçeği" (Kılıçer ve Odabaşı, 2010) ile "Öğretmen Duygu Ölçeği"nin (Göçer Şahin vd., 2020) kullanılmasına karar verilmiştir. Zira öğretmenlerin mesleki gelişim programlarında öğrendiklerini sınıflarına uygulama motivasyonlarıyla bireysel yenilikçiliklerinin ve duygularının ilişkili olabileceği düşünülmüştür. Değişime veya yeni şeyleri denemeye isteklilik olarak

tanımlanan yenilikçilik; risk alma, deneyime açıklık, yaratıcılık, fikir liderliği gibi kavramların özelliklerini de içerisinde barındıran şemsiye bir kavram olarak değerlendirilmektedir (Kılıçer ve Odabaşı, 2010). Bu bağlamda, bireysel yenilikçiliği yüksek olan öğretmenlerin mesleki gelişim programlarında öğrendiklerini sınıflarında uygulama motivasyonlarının yüksek olması mümkündür. Nitekim öğretmenlerin yenilikçilik algıları ile mesleki gelişimleri arasında ilişki olduğuna dair çalışmalar mevcuttur (Parlar, Polatcan ve Cansoy, 2019; Webster ve diğerleri, 2020).

Benzer şekilde duygular ile motivasyonun iç içe olması nedeniyle; keyif alma, sevgi, üzüntü, öfke ve korku şeklindeki öğretmen duygularının mesleki gelişim sürecindeki motivasyonla ilişkili olması makul görünmektedir. Zira bazı çalışmalarda öğretmen duyguları ile öğrenme-öğretme yaklaşımları, özyeterlik algısı, iş doyum ve mesleki gelişim arasında ilişkiler olduğu saptanmıştır (Chen, 2019; Gallo, 2016; Göçer Şahin vd., 2020; Thomson ve Turner, 2019).

Çalışmada ölçüt (uyum) geçerliği için kullanılan Bireysel Yenilikçilik Ölçeği 1977 yılında Thomas Hurt, Katherine Joseph ve Chester Cook tarafından geliştirilmiş, Türkçe'ye Kılıçer ve Odabaşı (2010) tarafından uyarlanmıştır. Dört boyut (değişime direnç, fikir önderliği, deneyime açıklık ve risk alma) ve 20 maddeden oluşan ölçek, dil geçerliği çalışmalarının ardından 343 üniversite öğrencisi üzerinde deneyerek AFA ile incelenmiştir. Sonuçlar orijinal form ile benzer olarak dört faktörlü yapıyı onaylamıştır. Ölçeğin Türkçe formunun geneline ilişkin iç tutarlık katsayısı $\alpha=0.82$, her bir faktör açısından ise sırasıyla $\alpha=0.81$, $\alpha=0.73$, $\alpha=0.77$ ve $\alpha=0.62$ olarak hesaplanmıştır (Kılıçer ve Odabaşı, 2010).

Bireysel Yenilikçilik Ölçeği'nin psikometrik özelliklerinin öğretmenler için geçerli olup olmadığı Ardıç (2019) tarafından incelenmiştir. Ardıç (2019), 178'i kadın 106'sı erkek olmak üzere toplam 284 öğretmenden elde ettiği veriler üzerinde doğrulayıcı faktör analizi (DFA) gerçekleştirmiştir. Katılımcıların 201'i sınıf öğretmeni olup, 83'ü ilkokullarda çalışan diğer branşlardaki öğretmenlerdir. DFA sonucu elde edilen değerler (χ^2/sd : 2.05, RMSEA: 0.61, GFI: 0.90, AGFI: 0.87) ölçeğin faktör yapısı ile veri arasındaki uyumun yeterli olduğunu göstermektedir (Jöreskog ve Sörbom, 1993;

Şimşek 2007). Ölçeğin boyutlarına ilişkin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı sırasıyla 0.82, 0.76, 0.73 ve 0.66 olarak hesaplanmıştır.

Öğretmen Duygu Ölçeği ise 2019 yılında Junjun Chen tarafından geliştirilmiş, Türkçe'ye Göçer Şahin ve arkadaşları (2020) tarafından uyarlanmıştır. Dil geçerliği ile ilgili çalışmaların ardından ölçek, 598 öğretmene elektronik ortamda uygulanmıştır. Beş boyut (keyif alma, sevgi, üzüntü, öfke ve korku) ve 26 maddeden oluşan ölçeğe ait DFA sonuçlarına göre tasarlanan model için uyum indeksleri yeterli düzeydedir (RMSEA= 0.065; CFI= 0.91; NNFI=0.90 GFI=0.89 ve SRMR= 0.062, $\chi^2= 1008.26$, sd=239). Ölçeğin alt boyutlarının güvenilirliği 0.69 ile 0.76 arasında değişmektedir.

Etik Kurallara Uygunluk

Bu çalışma, araştırma ve yayın etiği ilkeleri dikkate alınarak hazırlanmıştır. Katılımcılara araştırmanın amacıyla ilgili bilgiler verilmiş, kimliklerini belirleyebilecek kişisel bilgiler istenmemiştir. Ege Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'nun 24.06.2020 tarih ve 621 protokol numaralı kararı ile onayı alınmış olup, ilgili belge Ek-2'de sunulmuştur.

BULGULAR

Elde edilen 1234 kişilik veri setinde iki ve daha fazla maddesi boş olan 26 kayıt silindikten sonra yapılan betimsel istatistikler incelendiğinde, normal dağılımdan aşırı farklılık gösteren 16 veri z değerlerine bakılarak silinmiş, analizler 1192 veri üzerinde yürütülmüştür. Verilere ilişkin betimsel istatistikler Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Ölçeğin Maddeleriyle İlgili Betimsel İstatistikler (n=1192)

Maddeler	Ortalama	Standart Sapma	Çarpıklık	Basıklık
M1	5.00	1.04	-.86	.25
M2	5.05	1.00	-.86	.09
M3	4.97	1.03	-.74	-.14
M4	4.80	1.14	-.72	-.13
M5	5.09	1.03	-1.00	.24
M6	5.19	.97	-1.05	.36
M7	3.96	1.47	-.23	-.87
M8	3.93	1.43	-.26	-.75
M9	2.90	1.51	.49	-.71

Tablo 2 incelendiğinde, madde ortalamalarının 2.90 ila 5.19, standart sapmalarının 0.97 ila 1.51, çarpıklık değerlerinin -1.05 ila 0.49, basıklık değerlerinin ise -0.87 ila 0.36 arasında değiştiği görülmektedir. Çarpıklık ve basıklık değerleri -1.5 ila 1.5 arasında değiştiğinden ya da bu değerlere çok yakın olduğundan, madde puanlarının normal dağılım gösterdiği söylenebilir (George ve Mallery, 2019).

Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) Sonuçları

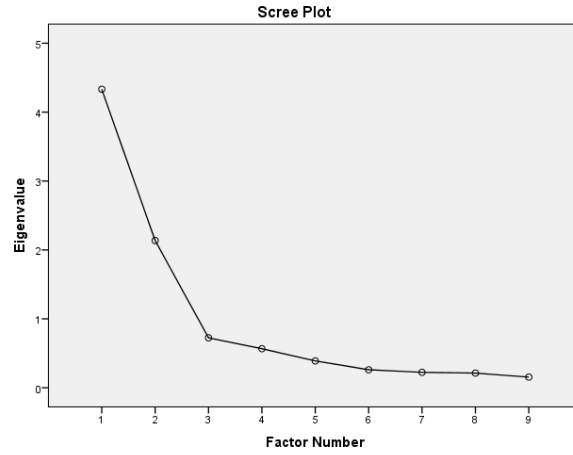
Açımlayıcı faktör analizi (AFA) SPSS paket programının 22. versiyonu kullanılarak yapılmıştır. AFA için genel olarak yeterli örneklem büyüklüğünün en az 300 kişi olması önerilmektedir (Comrey ve Lee, 1992; Tabachnick ve Fidell, 2012, Akt. Koyuncu ve Kılıç, 2019). Açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizlerinin yapılabilmesi için örneklem yeterince büyükse veri seti rastgele ikiye ayrılıp analizleri bu iki örnekleme gerçekleştirilmekten önerildiğinden (Fabrigar vd. 1999, Akt. Koyuncu ve Kılıç, 2019); veri seti rastgele ikiye bölünmüş, AFA (n=596) ve DFA (n=596) bu örneklemler üzerinde gerçekleştirilmiştir. Bu bağlamda ilk olarak maddeler arası korelasyonlara bakılmış ve elde edilen değerler Tablo 3'te sunulmuştur. Ayrıca Bartlett testi sonucunda sıfır hipotezi reddedilmiştir. KMO testi sonucu 0.83 bulunduğundan, veri setinin faktör analizi için uygun olduğu sonucuna varılmıştır. Kuramsal olarak ölçeğin boyutlarının ilişkili olması beklendiğinden (Osman and Warner 2020), maksimum olabilirlik yöntemi seçilerek eğik döndürme yapılmıştır (Costello ve Osborne, 2005; Koyuncu ve Kılıç, 2019). Böylece toplam varyansın %71'ini açıklayan üç boyutlu yapı elde edilmiş, elde edilen madde faktör yükleri Tablo 4'te, çizgi grafiği de Şekil 1'de sunulmuştur.

Tablo 3. Maddeler Arası Korelasyonlar

		M1	M2	M3	M4	M5	M6	M7	M8	M9
M1	Pearson Kor.	1	.812**	.773**	.558**	.598**	.598**	.142**	.075**	-.116**
	P		.000	.000	.000	.000	.000	.000	.010	.000
M2	Pearson Kor.	.812**	1	.839**	.598**	.645**	.632**	.141**	.052	-.145**
	P	.000		.000	.000	.000	.000	.000	.068	.000
M3	Pearson Kor.	.773**	.839**	1	.638**	.658**	.659**	.131**	.061*	-.139**
	P	.000	.000		.000	.000	.000	.000	.036	.000
M4	Pearson Kor.	.558**	.598**	.638**	1	.687**	.660**	.186**	.163**	-.057*
	P	.000	.000	.000		.000	.000	.000	.000	.048
M5	Pearson Kor.	.598**	.645**	.658**	.687**	1	.795**	.165**	.134**	-.094**
	P	.000	.000	.000	.000		.000	.000	.000	.001
M6	Pearson Kor.	.598**	.632**	.659**	.660**	.795**	1	.228**	.173**	-.080**
	P	.000	.000	.000	.000	.000		.000	.000	.006
M7	Pearson Kor.	.142**	.141**	.131**	.186**	.165**	.228**	1	.770**	.430**
	P	.000	.000	.000	.000	.000	.000		.000	.000
M8	Pearson Kor.	.075**	.052	.061*	.163**	.134**	.173**	.770**	1	.552**
	P	.010	.068	.036	.000	.000	.000	.000		.000
M9	Pearson Kor.	-.116**	-.145**	.139**	-.057*	-.094**	-.080**	.430**	.552**	1
	P	.000	.000	.000	.048	.001	.006	.000	.000	

Tablo 4. MG-BDB Ölçeğine İlişkin Faktör Yükleri

	1	2	3
M1	.847		
M2	.946		
M3	.880		
M4		.741	
M5		.904	
M6		.858	
M7			.776
M8			.965
M9			.575



Şekil 1. MG-BDB Ölçeğine İlişkin Faktör Analizi Çizgi Grafiği

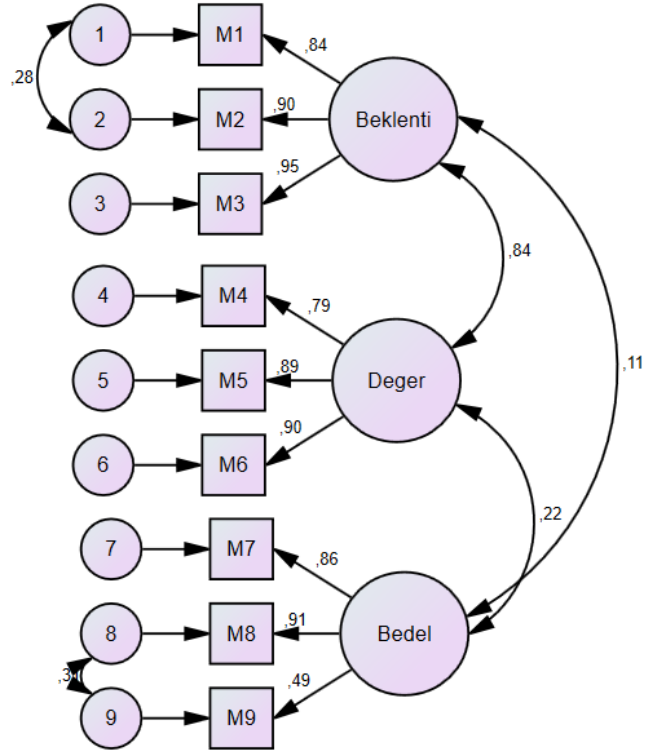
Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) Sonuçları

Ölçeğin faktör yapısının doğrulanması amacıyla AMOS 22 yazılımı kullanılarak yapılan ilk analizden elde edilen uyum iyiliği indekslerinin kabul edilebilir sınırlara çok yakın olduğu görülmüştür. Daha sonra önerilen iki modifikasyon modele eklenerek analiz tekrar edilmiş ve elde edilen değerler Tablo 5'te sunulmuştur. Tablo 5 incelendiğinde orijinal ölçeğin üç faktörlü yapısının Türkçe form için de geçerli olduğu söylenebilir.

Tablo 5. Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonucu Elde Edilen Uyum İyilikleri

Uyum indeksleri	İyi uyum*	Yeterli Uyum*	Ölçekle İlgili Değerler
RMSEA	0<RMSEA<0.05	0.05<RMSEA<0.08	.079
NFI	0.95<NFI<1	0.90<NFI<0.95	.97
CFI	0.97<CFI<1	0.95<CFI<0.97	.98
GFI	0.95<GFI<1	0.90<GFI<0.95	.96
AGFI	0.90<AGFI<1	0.85<AGFI<0.90	.93
TLI	0.90<TLI<1	0.90<TLI<0.95	.98

*(Jöreskog ve Sörbom, 1993; Schumacker ve Lomax, 2012)



Şekil 2. Mesleki Gelişim Beklenti Değer ve Bedel Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizine İlişkin Yol Diyagramı (Standardize Sonuçlar)

Yapı Geçerliği ve Güvenirlik

Yapı geçerliği için yakınsama ve ıraksama (ayrıt edicilik) geçerlikleri hesaplanmıştır. Yakınsama geçerliğinde, Açıklanan Ortalama Varyans (AOV) değerlerinin iç tutarlık güvenilirlik değerlerinden küçük olması ve her bir AOV değerinin ise 0.50 değerinden büyük olması gerektiği belirtilmektedir (Demir and Yurdağül 2014; Fornell and Larcker 1981). MG-BDB ölçeğinden elde edilen verilerin analizi sonucunda oluşan AOV, yapısal güvenilirlik ve Cronbach alfa değerleri Tablo 6'da sunulmuştur. Tablo 6'ya göre, MG-BDB ölçeğinin AOV değerleri 0.50'den ve güvenilirlik katsayıları da 0.7'den büyük

olduğundan (Kalaycı 2008) geçerli ve güvenilir ölçümler yapabildiği sonucuna varılabilir.

Tablo 6. MG-BDB Ölçeğine ilişkin AOV ve Güvenirlik Katsayıları

Boyutlar	AOV	Yapısal Güvenirlik (ω)	Cronbach Alfa (α)
Başarı Beklentisi	0.73	0.89	0.91
Görevin Değeri	0.67	0.86	0.86
Ödenecek Bedel	0.69	0.87	0.80

Fornell ve Larcker (1981) paylaşılan varyans (yapılar arası korelasyonun karesi) kestirimlerinden daha büyük AOV değerlerinin, iraksama geçerliğini desteklediğini belirtmiştir. Başka bir deyişle, AOV değerlerinin kareköklerinin gizil değişkenler arasındaki ilişki katsayılarından daha yüksek olması, ayırt edici geçerliğin kanıtıdır. Tablo 7 de görüldüğü gibi AOV değerlerinin kareköklerini belirten matrisin köşegen elemanları, matrisin köşegen olmayan eleman değerlerine yakın ya da büyüktür. Bu durumda MG-BDB ölçeği Türkçe formunun iraksama geçerliği açısından da iyi durumda olduğu söylenebilir.

Tablo 7. Gizil Değişkenler Arasındaki İlişki Katsayıları ve AOV Değerlerinin Karekökleri

Boyutlar	Başarı Beklentisi	Görevin Değeri	Ödenecek Bedel
Başarı Beklentisi	.85		
Görevin Değeri	.84	.82	
Ödenecek Bedel	.11	.22	.83

Matrisin köşegen elemanları AOV değerlerinin karekökleridir.

Ölçüt Bağımlı Geçerlik

Ölçüt bağımlı geçerliğin hesaplanması amacıyla aynı gruba uygulanan (n=1234) MG-BDB ölçeğinin, bireysel yenilikçilik ve öğretmen duygu ölçekleri ile aralarındaki korelasyonlar hesaplanmıştır. Öncelikle bireysel yenilikçilik ve duygu ölçeklerinde birden fazla boş maddesi bulunan 53 veri silinmiştir. Betimsel istatistikler incelenmiş, çarpıklık ve basıklık değerlerine göre normal dağılımda aşırı sapma gösteren 21 veri, uç değerler belirlenmek üzere z değerlerine bakılarak silinmiştir. Elde edilen betimsel istatistikler Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8. Ölçüt Bağıntılı Geçerlik İçin Uygulanan Ölçeklere İlişkin Betimsel İstatistikler (n=1086)

Ölçeğin adı	Boyutları	Ortalama	Standart Sapma	Çarpıklık	Basıklık
MG-BDB Ölçeği	Başarı Beklentisi	5.04	.92	-.76	-.01
	Görevin Değeri	5.07	.90	-.84	-.02
	Algılanan Bedel	3.62	1.23	-.04	-.55
Bireysel Yenilikçilik Ölçeği	Bireysel Yenilikçilik	74.71	9.56	-.12	-.22
Öğretmen Duygu Ölçeği	Keyif	5.78	.31	-1.47	1.19
	Sevgi	4.77	.86	-.61	.12
	Üzüntü	4.73	1.02	-.80	.25
	Öfke	4.47	1.04	-.62	-.13
	Korku	3.84	.98	-.21	-.25

Ölçeklerin alt boyutlarına ilişkin çarpıklık ve basıklık değerleri -1.5 ila +1.5 arasında değiştiğinden, bu sınırların da normal dağılım için kabul edilebilir olduğu söylenebilir (George ve Mallery, 2019). Bireysel Yenilikçilik Ölçeği toplam puan üzerinden değerlendirilmekte, 68 üstü puan alan bireyler oldukça yenilikçi olarak yorumlanmaktadır. Bu araştırmaya katılan öğretmenlerin yenilikçilik durumlarının yüksek olduğu söylenebilir. Öğretmen Duygu Ölçeği'ne ilişkin puan ortalamaları incelendiğinde ise, keyif boyutuna ilişkin puan ortalamalarının oldukça yüksek; sevgi, üzüntü ve öfke puan ortalamalarının yüksek, korku boyutuna ilişkin puan ortalamalarının ise orta düzeyde olduğu görülmektedir. MG-BDB ölçeği ile Bireysel Yenilikçilik ve Öğretmen Duygu Ölçeği arasındaki korelasyonlar ise Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9. MG-BDB ölçeği ile Bireysel Yenilikçilik ve Öğretmen Duygu Ölçeği arasındaki korelasyonlar (n=1086)

MG-BDB Ölçeğinin Boyutları		Bireysel Yenilikçilik	Keyif	Sevgi	Üzüntü	Öfke	Korku
Başarı Beklentisi	Pearson Korelasyon	.36**	.23**	.09**	.006	-.07*	-.11**
	p	.000	.000	.002	.84	.035	.000
Görevin Değeri	Pearson Korelasyon	.33**	.25**	.09**	-.01	-.086*	-.07*
	p	.000	.000	.001	.984	.005	.023
Algılanan Bedel	Pearson Korelasyon	-.03	.06*	.16**	.15**	.13**	.19**
	p	.30	.04	.000	.000	.000	.000

** p<.01, *p<.05

Tablo 9’da görüldüğü gibi, MG-BDB ölçeği alt boyutlarının Bireysel Yenilikçilik ve Duygu Ölçeğinin alt boyutları ile anlamlı ve olumlu ilişkilere sahip olduğu görülmektedir. En yüksek korelasyon Başarı Beklentisi ile Bireysel Yenilikçilik arasındadır ($r^2=.13$). Bunu sırasıyla Görevin Değeri ile Bireysel Yenilikçilik ($r^2=.11$) ve Görevin Değeri ile Keyif ($r^2=.06$) takip etmektedir. Algılanan Bedel ile Duygu ölçeğinin faktörleri arasındaki korelasyon değerleri ise 0.06 ila 0.19 arasında değişmektedir.

TARTIŞMA ve SONUÇ

Türkiye'deki mesleki gelişim programlarına katılan öğretmenlerin öğrendiklerini uygulama motivasyonlarını ölçmeye yönelik herhangi bir aracın geliştirilmediği ya da uyarlanmadığı görüldüğünden, Osman ve Warner (2020) tarafından geliştirilen MG-BDB'nin hem kuram hem de uygulamalar açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Bu araştırmada yapılan analiz sonuçları, ölçeğin üç boyut ve dokuz maddeden oluşan orijinal yapısını doğrulamıştır. Başka bir deyişle, sonuçlar MG-BDB ölçeğinin Türkçe formunun kullanılabilir olduğunu göstermektedir (bkz. Ek 1).

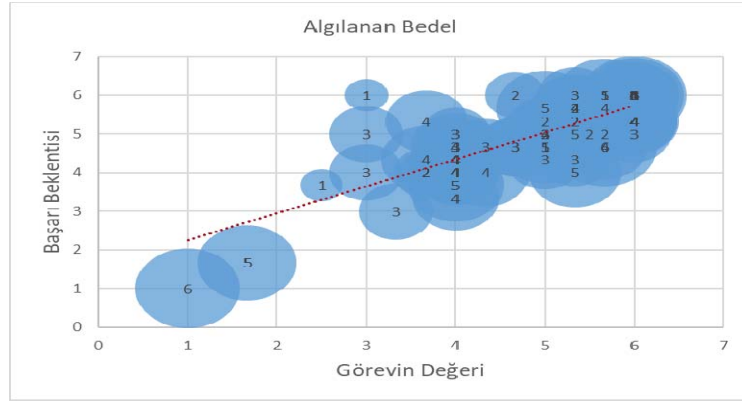
Osman ve Warner'ın da belirttiği gibi (2020), bu ölçeğe ilişkin bulgular daha önce mesleki gelişim programlarının ardından öğretmenlerin öğrendiklerini sınıfta uygulama motivasyonlarına dair yapılan nitel çalışmaları doğrulamaktadır (ör. Gaines et al., 2019; Saunders, 2013; Yin ve Lee, 2011). Bu alandaki çalışmalar daha çok nitel yöntemle yürütüldüğü için MG-BDB, araştırmacılara yeni bir araç sağlayarak, yapılacak araştırmalar için yeni kapılar açmaktadır. Ayrıca ölçeğin öğretmenlerin mesleki gelişim programlarında öğrendiklerini uygulama motivasyonlarında farklı yönleri ortaya çıkarabilmesi nedeniyle, niyet ve motivasyonlardaki karmaşıklığı ortadan kaldırmaya yardımcı olabilir.

MG-BDB ölçeği beklenti-değer teorisiyle ilgili çalışmaları genişleterek; mesleki gelişim programında öğrenenlere dair başarı beklentisi, göreve verilen değer ve algılanan bedelin (üç boyutun) ayrı, ancak ilişkili motivasyonel yapılar olduğunu ortaya koymaktadır. Özellikle öğretmenlerin ödenecek bedele ilişkin algılarının, mesleki gelişim programlarının ardından oluşacak sonuçların açık bir yordayıcısı olduğunun anlaşılması, gelecekte yapılacak araştırmalar için önemli bir çalışma alanıdır. Zira MG-BDB ölçeği kullanılarak mesleki gelişim programlarına katılan öğretmenlerin motivasyonunda algılanan bedel ile görevin değeri farklı biçimlerde açığa çıkabilir. Örneğin bir öğretmen katıldığı mesleki gelişim programıyla ilgili olarak ödeyeceği bedeli yüksek ve görevin değerini düşük algılayabilir; böylece eğitimde öğrendiklerini

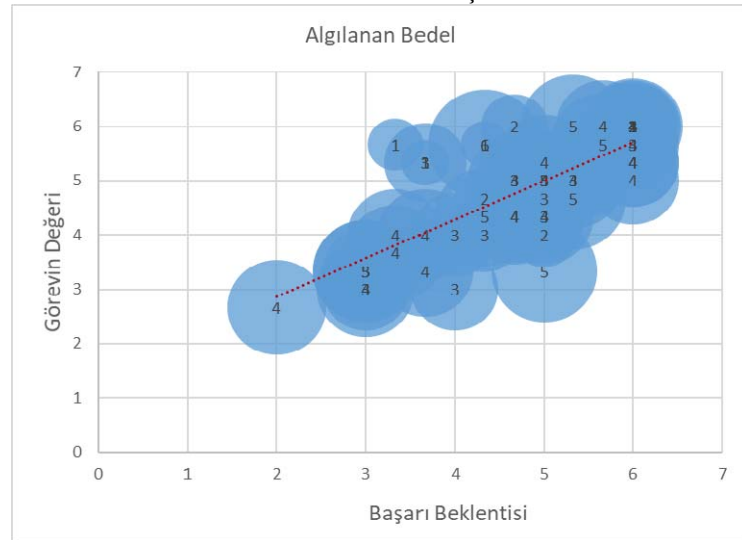
uygulamaya koymaktan kaçınabilir. Diğer yandan eğitimle ilgili uygulamalarda ödeyeceği bedeli de görevin değerini de yüksek olarak algılayan bir öğretmen, öğrendiklerini uygulamasının kendisine ve öğrencilerine olası yararlarını düşünerek; bedeli yüksek olmasına rağmen zorluklarla mücadele ederek motive olabilir (Osman ve Warner, 2020, s.7). Algılanan bedel ile görevin değerine ilişkin algıları ayrı ayrı ölçebilmek, araştırmacıların bu konudaki özgün ilişkileri ortaya çıkarmasına yardımcı olacaktır.

MG-BDB ölçeği, uygulayıcılar için de değerli sonuçlar verebilir; zira mesleki gelişim etkinliklerinden sonra hızlı ve kolay bir şekilde uygulanabilir. Örneğin Şekil 3'te bu çalışmaya katılan öğretmen grubunda, etkileşimli tahta kullanımı konusundaki eğitime dair başarı beklentisi, görevin değeri ve algılanan bedel puanlarının ortalamasını ve ilişkilerini gösteren saçılım grafiği, Şekil 4'te de müze eğitimi konusunda eğitime katılan öğretmenlere uygulanan MG-BDB ölçeğine ait saçılım grafiği sunulmaktadır (etkileşimli tahta kullanım kursuna da 68, müze eğitimine ise 56 öğretmen katılmıştır). İki saçılım grafiğinin karşılaştırılması, öğretmenlerin farklı mesleki gelişim programlarına dair başarı beklentisi, görevin değeri ve ödenecek bedel hakkındaki algılarını yorumlama imkânı verecektir. Örneğin Şekil 4'e göre müze eğitimine katılan öğretmenlerin öğrendiklerini uygulama konusunda daha istekli olacağı söylenebilir. Zira saçılım grafiğindeki yığılmalar sağ üst köşede (sağ üst çeyrek daire) öğretmenlerin başarı beklentilerinin, göreve verdikleri değer ve bedel algılarının yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Başka bir deyişle, puanları sağ üst çeyrek dairede bulunan öğretmenler (yüksek başarı beklentisi ve yüksek görev değeri), eğitimde öğrendiklerini uygulamaya değer bulan ve bunu başarabileceğini düşünenler iken; sol üst çeyrek dairede yer alan puanlar, eğitimin uygulanmasında başarı bekleyen ancak bunu yapmanın değerini görmeyen öğretmenleri temsil eder. Sağ alt çeyrek dairedeki öğretmenler ise bunun tersine, eğitimde öğrendiklerini uygulama fikrine değer veren, ancak bunu etkili bir şekilde yapmayı beklemeyenlerdir. Son olarak, sol alt çeyrek dairede yer alan puanlar da, eğitimde öğrendiklerini uygulamaya ne değer veren ne de bu konuda kendini başarılı bulan öğretmenleri temsil etmektedir (Osman ve Warner, 2020, s. 8-9). Verilen

grafiklere bakıldığında (bkz. Şekil 3), etkileşimli tahta kursuna katılan öğretmenlerin öğrendiklerini uygulama motivasyonunun nispeten daha az olduğu söylenebilir.



Şekil 3. Öğretmenlerin etkileşimli tahta kullanım kursunda öğrendiklerini sınıfta uygulamaya ilişkin başarı beklentileri, görevin değeri ve algıladıkları bedel arasındaki ilişkiler



Şekil 4. Öğretmenlerin müze eğitiminde öğrendiklerini sınıfta uygulamaya ilişkin başarı beklentileri, görevin değeri ve algıladıkları bedel arasındaki ilişkiler

Öte yandan Şekil 3 ve 4'teki noktalı kırmızı çizgiler ise, başarı beklentisi ile görev değeri arasındaki mükemmel korelasyona işaret etmektedir. Bu çizgiyle birlikte

ödenecek bedel puanlarının nerede yığıldığına bakılarak, ilgili mesleki gelişim programında farklı öğretmen grupları ortaya çıkarılabilir. Örneğin Şekil 3'te etkileşimli tahta kullanım kursuna ilişkin MG-BDB puanlarının dağılımı incelendiğinde, sol alt çeyrek dairede bulunan öğretmenlerin eğitimin değerini düşük bulduğu ve başarı beklemediği görülmektedir. Bu öğretmenlerin eğitimin uygulamasına ilişkin algıladıkları bedeller de oldukça yüksektir. Grafiğin sağ üst bölümünde ise, görevi değerli bulan ve başarı beklentileri yüksek olan öğretmenlerin algıladıkları bedelin de yüksek olduğu söylenebilir. Müze eğitimine katılan öğretmenlerin MG-BDB ölçeği puan dağılımlarını gösteren Şekil 4'te ise, kırmızı noktalı çizginin altında kalan yoğunluğun fazla olduğu düşünüldüğünde, öğretmenlerin başarı beklentilerinin görevi değerli bulma puanlarından nispeten daha düşük olduğu söylenebilir. Görüldüğü gibi, MG-BDB ölçeğiyle elde edilecek veriler üzerinde saçılım grafikleri incelenerek, farklı mesleki gelişim programlarına dair başarı beklentisi, görevin değeri ve ödenecek bedel algıları karşılaştırılıp iyileştirme çalışmaları planlanabilir.

Bu çalışmada Osman ve Warner (2020) tarafından yürütülmeyen ölçüt bağıntılı geçerliği incelemek üzere yapılan analizlerde elde edilen ilişki katsayıları çok yüksek olmasa da (bkz. Tablo 9), öğretmenlerin mesleki gelişim programlarında öğrendiklerini uygulama motivasyonlarının, bireysel yenilikçilik ve duyguları ile ilişkili olduğu söylenebilir. Bu bağlamda bireysel yenilikçiliği yüksek olan öğretmenlerin mesleki gelişim programlarında öğrendiklerini sınıflarında uygulama motivasyonlarının yüksek olduğu görülmektedir. Benzer bir şekilde, Parlar, Polatcan ve Cansoy (2019) da öğretmenlerin mesleki gelişimleri ile yenilikçilik algıları arasında pozitif bir ilişki olduğunu, okulda oluşturulan mesleki öğrenme ortamının öğretmenlerin yenilikçi öğretim uygulamalarını desteklediğini belirtmektedir. Ayrıca Webster ve diğerleri (2020), mesleki gelişimin öğretmenlerin yenilikçilikleri üzerinde etkili olduğunu, uygulamaya dönük daha iyi mesleki eğitim alan öğretmenlerin daha yenilikçi olduklarını belirtmektedir.

Bulgulara göre öğretmenlerin mesleki gelişim programlarında öğrendiklerini uygulama motivasyonları, keyif alma ve sevgi gibi duygu ölçeğinin olumlu faktörleri ile daha çok

ilişkili iken; üzüntü, öfke ve korku gibi olumsuz faktörlerle negatif ya da düşük ilişkilidir. Daha önceki yıllarda yapılan çalışmalarda öğretmenlerin duyguları ile sınıf içi uygulamalar arasında bir ilişki olmadığı belirtilse de (Scott ve Sutton, 2009), son yıllardaki araştırmalar mesleki gelişim ile öğretmenlerin duyguları arasında olumlu ilişkiler olduğunu göstermektedir (Chen, 2019; Gallo, 2016; Thomson ve Turner, 2019). Örneğin Chen (2019), öğretmen duygu ölçeğine ilişkin olumlu faktörlerin öğrenci merkezli öğretim uygulamalarıyla ilişkili iken, olumsuz faktörlerin öğretmen merkezli öğretim uygulamalarıyla ilişkili olduğunu belirtmektedir. Bu sonuç iyi tasarlanmış öğretim reformlarına ve mesleki gelişim programlarına rağmen yeni öğretim stratejilerinin uygulanamamasının nedenleri arasında öğretmenlerin duygularının önemini ortaya koymaktadır. Benzer bir şekilde Gallo (2016) da öğretmenlerin pozitif duyguları ile mesleki gelişimleri arasında olumlu bir ilişki olduğunu belirtmektedir. Thomson ve Turner (2019) ise öğretmen duygularının mesleki gelişim programlarına katılım ve öğretmenlik uygulamaları üzerinde önemli etkileri olduğunu belirtmektedir. Ayrıca öğretmenlerin motivasyonları ile mesleki gelişime ilişkin uygulamalar ve sınıf içi etkinlikleri güncelleme becerileri arasında yüksek düzeyde ilişki bulunmaktadır (Thomson ve Turner, 2019). Bu çalışmalar öğretmenlerin duyguları ile MG-BDB puanları arasındaki ilişkileri açıklayabilir. Ayrıca bu çalışmada bireysel yenilikçilik ve öğretmen duygularına dair ölçekler kullanılmış olsa da, MG-BDB ölçeğinin ölçüt bağıntılı geçerliği için yeni çalışmalar yapılması ve farklı ölçekler kullanılması da önerilebilir.

Sonuç olarak MG-BDB ölçeği ile mesleki gelişim programlarına katılan öğretmenlerin beklenti, değer ve bedel algılarına ilişkin daha fazla örüntü ve doğurgular elde edilerek, hem araştırmacılar hem de uygulayıcılar için anlamlı sonuçlar çıkarılabilir. Üstelik bu sonuçlar öğretmenlerin yaş, cinsiyet, kıdem, görev yapılan okul türü ve sınıf düzey, branş vb. demografik özellikleriyle birlikte ele alındığında hangi öğretmen grupları için nasıl bir mesleki gelişim programının daha etkili olabileceği kestirilebilir. Elde edilen sonuçlara göre bağlamdan, eğitimin içeriğinden, uygulama ya da değerlendirme biçiminden kaynaklanan sorunlar ortaya çıkarılarak, öğretmenlerin motivasyonunu

artıracak biçimde geliştirme çalışmaları yapılabilir. İstikrarlı bir şekilde yüksek motivasyon puanları elde edilen eğitimlerin yaygınlaşması hızlanabilir ve düşük puanlı öğretmenlere yönelik değişkenler belirlenebilir.

Gelecekteki araştırmalarda da öğretmenlerin motivasyonlarında eğitsel-örgütsel bağlama ya da kişiye özgü değişkenler saptanarak, öğrenilenlerin sınıf içi uygulamalara yansımaları birlikte ele alınabilir. Örneğin, bazı nitel araştırmacıların ortaya koyduğu gibi, düşük bedel algılarının (uygulama kolaylığı) öğrenilenleri uygulama için bir gereklilik olup olmadığını anlamak önemlidir (Abrami ve ark. 2004; Gaines ve ark., 2019). Eğer öyleyse, eğitimi planlayanlar öğrenilenlerin kolaylıkla uygulanabilmesini sağlayan mesleki gelişim programları tasarlamak isteyeceklerdir. Öte yandan, öğretmenlerin görevin değerine ilişkin algıları, başarı beklentilerini ve ödenecek bedel algılarını içine alırsa, eğitimi planlayanların öğretmenlerin öğrendiklerini uygulamaya değer olduğunu hissettirecek deneyimler sunması gerekecektir (Osman ve Warner, 2020). Görüldüğü gibi, öğretmenlerin mesleki gelişim sürecindeki motivasyonel profillerini ortaya çıkarmak, planlamacılara ve karar vericilere güçlü bir kaynak sağlayarak, etkili eğitimlerin düzenlenmesine yardımcı olabilir. Ayrıca 2023 Eğitim Vizyonu Belgesi'ndeki planlara göre (MEB, 2018) ülkemizde önümüzdeki yıllarda bu alanda daha çok araştırmaya ihtiyaç duyulacağından, MG-BDB ölçeği kullanılarak birçok çalışma yapılabilir. Son olarak ölçeğin İngilizce ve Türkçe formları kullanılarak, benzer mesleki gelişim programlarındaki öğretmen motivasyonlarının karşılaştırılması yoluyla uluslararası araştırmalar da yürütülebilir.

KAYNAKLAR

- Abrami, P. C., Poulsen, C., & Chambers, B. (2004). Teacher motivation to implement an educational innovation: Factors differentiating users and non-users of cooperative learning. *Educational Psychology: International Journal of Energy Economics and Policy*, 24(2), 201-216.
<https://doi.org/10.1080/0144341032000160146>.
- Ajzen, I. (2002). Constructing a TpB questionnaire: Conceptual and methodological considerations.<http://www.unibielefeld.de/ikg/zick/ajzen%20construction%20a%20tpb%20questionnaire.pdf> adresinden elde edildi.
- Ardıç, Ş. (2019). *İlkokul öğretmenlerinin öğretim öğrenme anlayışlarını etkileyen değişkenlerin yapısal eşitlik modeliyle incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi) Ege Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Aslanargun, E. & Atmaca, T. (2017). Öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyaç ve beklentilerinin belirlenmesi. *Asya Öğretim Dergisi*, 5(2), 50-64.
- Aydın, İ. (2018). Öğretmenlik kariyer evreleri ve öğretmenlerin mesleki gelişimi. *Journal of Human Sciences*, 15(4), 2047-2065. doi:10.14687/jhs.v15i4.5450
- Barron, K., & Hulleman, C. (2015). *Expectancy-value-cost model of motivation*. In J. S. Eccles, & K. Salmelo-Aro (Eds.), *International encyclopedia of social and behavioral sciences* (2nd ed.). (pp.503-509).. Elsevier.
- Blandford, S. (2000). *Managing professional development in schools*, Routledge Taylor & Francis, London.
- Borko, H. (2004). Professional development and teacher learning: Mapping the terrain. *Educational Researcher*, 33(8), 3-15.
<https://doi.org/10.3102/0013189X033008003>.
- Boydak Özcan, M., Şener, G. & Polat, H. (2014). Sınıf öğretmenlerinin mesleki gelişim eğitimlerine ilişkin genel görüşlerinin belirlenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(4), 167-180.
- Bozak, A., Yıldırım, M.C. & Demirtaş, H. (2011). Öğretmenlerin mesleki gelişimi için alternatif bir yöntem: Meslektaş gözlemi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 65-84.
- Boztunç Öztürk, N., Eroğlu, M. & Kelecioğlu, H. (2015). Eğitim alanında yapılan ölçek uyarlama makalelerinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 40(178), 123-137.
- Bümen, N., Ateş, A., Çakar, E., Ural, G., & Acar, V. (2012). Türkiye bağlamında öğretmenlerin mesleki gelişimi: Sorunlar ve öneriler. *Milli Eğitim*, 41, 31-50.
- Büyüköztürk, Ş., Akbaba-Altun, S. & Yıldırım, K. (2010). *Uluslararası Öğretim ve Öğrenme Araştırması-Teaching and Learning International Survey (TALIS)*, Ankara.

- Can, E. (2019). Öğretmenlerin meslekî gelişimleri: Engeller ve öneriler. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal of Qualitative Research in Education*, 7(4), 1618-1650.
doi: 10.14689/Issn.2148-2624.1.7c.4s.14m
- Ceylan, M. & Özdemir, S. M. (2016). Türkiye ve İngiltere’deki öğretmenlerin sürekli mesleki gelişime ilişkin görüşlerinin ve katılım durumlarının incelenmesi. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(1), 397-417.
- Chen, J. (2019). Exploring the impact of teacher emotions on their approaches to teaching: A structural equation modelling approach. *British Journal of Educational Psychology*, 89(1), 57-74. doi:10.1111/bjep.12220
- Comrey, A. L. & Lee, H. B. (1992). *A first course in factor analysis* (2th ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Costello, A. B. & Osborne, J. W. (2005). Best practices in exploratory factor analysis: Four recommendations for getting the most from your analysis. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 10(7), 1-9.
- Çevik, A. & Köse, A. (2017). Öğretmenlerin okul kültürü algıları ile motivasyonları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 996-1014.
- Dağ, F. (2016). Yaşam boyu öğrenme bağlamında Türkiye’de öğretmenlerin teknolojik yeterliliklerinin geliştirilmesine yönelik mesleki gelişim çalışmalarının incelenmesi. *International Journal of Human Sciences*, 13(1), 90-111.
doi:10.14687/ijhs.v13i1.3523
- Demir, Ö. & Yurdugül, H. (2014). Ortaokul ve lise öğrencileri için bilgisayara yönelik tutum ölçeğinin Türkçe’ye uyarlanması. *Eğitim ve Bilim*, 39(176), 247-256.
- Desimone, L. M. (2009). Improving impact studies of teachers’ professional development: Toward better conceptualizations and measures. *Educational Researcher*, 38(3), 181-199. <https://doi.org/10.3102/0013189X08331140>
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (1995). In the mind of the actor: The structure of adolescents’ academic achievement related-beliefs and self-perceptions. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 21, 215-225.
<https://doi.org/10.1177/0146167295213003>.
- Elçiçek, Z. & Yaşar, M. (2016). Türkiye’de ve dünyada öğretmenlerin mesleki gelişimi. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(9), 12-19.
- Emo, W. (2015). Teachers’ motivations for initiating innovations. *Journal of Educational Change*, 16(2), 171-195. <https://doi.org/10.1007/s10833-015-9243-7>.
- Fabrigar, L. R., Wegener, D. T., MacCallum, R. C. & Strahan, E. J. (1999). Evaluating the use of exploratory factor analysis in psychological research. *Psychological Methods*, 4(3), 272-299. doi: 10.1037/1082-989X.4.3.272


- Fornell, C., & Larcker, D. F. (1981). Evaluating Structural Equation Models with Unobservable Variables and Measurement Error. *Journal of Marketing Research*, 18(1), 39. doi:10.2307/3151312
- Gaines, R. E., Osman, D. J., Maddocks, D. L. S., Warner, J. R., Freeman, J. L., & Schallert, D. L. (2019). Teachers' emotional experiences in professional development: Where they come from and what they can mean. *Teaching and Teacher Education*, 77, 53-65. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.09.008>.
- Gallo, E. (2016). "I want to be happy as a teacher". How emotions impact teacher professional development. In D. Gabryś-Barker ve D. Gałajda (Ed.), *Positive Psychology Perspectives on Foreign Language Learning and Teaching* (ss. 249–266). Springer International Publishing. doi:10.1007/978-3-319-32954-3 E-Book
- Garet, M. S., Porter, A.C., Desimone, L., Birman, B.F. & Yoon, K. S. (2001). What makes professional development effective? Results from a national sample of teachers. *American Educational Research Journal*, 38(4), 915–945.
- Genç, G. S. (2015). *Mesleki gelişim seminer çalışmalarının öğretmenler tarafından değerlendirilmesi örnekleme*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi) İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- George, D. & Mallery, P. (2019). *IBM SPSS Statistics 26 Step by Step: A Simple Guide and Reference* (16th Edition). London: Taylor & Francis.
- Göçer Şahin, S., İlhan Beyaztaş, D. & Bostancı, Y. (2020). Öğretmen duygu ölçeğinin Türk kültürüne uyarlanması. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(1), 1-22.
- Guskey, T. R. (2014). Planning professional learning. *Educational Leadership*, 71(8), 10-16.
- Guskey, T. R. (2000). *Evaluating professional development*. Corwin Press, California.
- Güçlü, N., Receptoğlu, E. & Kılınç, A.Ç. (2014). İlköğretim okullarının örgütsel sağlığı ile öğretmenlerin iş motivasyonları arasındaki ilişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(1), 140-156.
- Jiang, Y., Rosenzweig, E. Q., & Gaspard, H. (2018). An expectancy-value-cost approach in predicting adolescent students' academic motivation and achievement. *Contemporary Educational Psychology*, 54, 139-152. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2018.06.005>.
- Jöreskog, K. G. & Sörbom, D. (1993). *LISREL 8: Structural Equation Modeling with the SIMPLIS Command Language*. Lincolnwood: Scientific Software International.
- Kalaycı, Ş. (2008). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri* (3. baskı). Ankara: Asil Yayın Dağıtım.


- Karasolak, K., Tanrıseven, I. & Konokman, G. Y. (2013). Öğretmenlerin hizmet içi eğitim etkinliklerine ilişkin tutumlarının belirlenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(3), 997-1010.
- Karip, E. (2019). *TALIS 2018 Sonuçları ve Türkiye Üzerine Değerlendirmeler*. TEDMEM Analiz dizisi, 6. <https://tedmem.org/yayin/talis-2018-sonuclari-turkiye-uzerine-degerlendirmeler> adresinden 30.05.2020 tarihinde indirildi.
- Kennedy, A. (2014) Models of continuing professional development: A framework for analysis, *Professional Development in Education*, 40(3), 336-351, DOI: 10.1080/19415257.2014.929293
- Kennedy, M. M. (2016). How does professional development improve teaching? *Review of Educational Research*, 86(4), 945-980. <https://doi.org/10.3102/0034654315626800>.
- Kılıç, Y. & Yılmaz, E. (2019). İçsel, dışsal ve yönetsel faktörler bağlamında öğretmen motivasyon ölçeğinin geliştirilmesi. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 77-91.
- Kılıçer, K. & Odabaşı, H.F. (2010). Bireysel yenilikçilik ölçeği (BYÖ): Türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 150-164.
- Koyuncu, İ. & Kılıç, A.F. (2019). Açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizlerinin kullanımı: Bir doküman incelemesi. *Eğitim ve Bilim*. 44(198), 361-388.
- Kyndt, E., Gijbels, D., Grosemans, I., & Donche, V. (2016). Teachers' everyday professional development: Mapping informal learning activities, antecedents, and learning outcomes. *Review of Educational Research*, 86(4), 1111-1150. <https://doi.org/10.3102/0034654315627864>
- Leech, N. L., Barrett, K. C. & Morgan, G. A. (2014). *SPSS for intermediate statistics: Use and interpretation*. (2nd ed.). New Jersey, London. doi:10.1007/s13398-014-0173-7.2
- Lohman, M. C. (2006). Factors influencing teachers' engagement in informal learning activities. *Journal of Workplace Learning*, 18, 141-156.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2018). Güçlü yarınlar için 2023 eğitim vizyonu belgesi. http://2023vizyonu.meb.gov.tr/doc/2023_EGITIM_VIZYONU.pdf, web adresinden 24.10.2018 tarihinde erişilmiştir.
- Miyazaki, T. (2016). Is changing teaching practice the mission impossible? A case study of continuing professional development for primary school teachers in Senegal, *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 46(5), 701-722, DOI: 10.1080/03057925.2015.1043238
- Opfer, V. D., & Pedder, D. (2011). Conceptualizing teacher professional learning. *Review of Educational Research*, 81(3), 376-407. <https://doi.org/10.3102/0034654311413609>.

- Oruç Ertürk, N., Gün, B. & Kaynaradağ, A. (2014). Türk öğretmenlerin mesleki gelişim algılarının belirlenmesi. *CBÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(4), 19-33.
- Osman, D. & Warner, J. R. (2020). Measuring teacher motivation: The missing link between professional development and practice. *Teaching and Teacher Education*, 92, 103064, <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103064>.
- Özdemir, S. M. (2013). Exploring the Turkish teachers' professional development experiences and their needs for professional development. *Mevlana International Journal of Education (MIJE)*, 3(4), 250-264.
- Parlar, H., Polatcan, M. & Cansoy, R. (2019). The relationship between social capital and innovativeness climate in schools: The intermediary role of professional learning communities. *International Journal of Educational Management*, 34(2), 232-244. doi:10.1108/IJEM-10-2018-0322
- Saunders, R. (2013). The role of teacher emotions in change: Experiences, patterns and implications for professional development. *Journal of Educational Change*, 14(3), 303-333. <https://doi.org/10.1007/s10833-012-9195-0>.
- Schumacker, R. E., & Lomax, R. G. (2012). *A Beginner's Guide to Structural Equation Modeling: Third Edition (Third Edit)*. New York & London: Taylor & Francis. Retrieved from <http://books.google.com.tr/books?id=30KkFDyUvEoC>
- Scott, C. & Sutton, R. E. (2009). Emotions and change during professional development for teachers: A mixed methods study. *Journal of Mixed Methods Research*, 3(2), 151-171.
- Sıcak, A. & Parmaksız, R. S. (2016). İlköğretim kurumlarındaki mesleki çalışmaların etkililiğinin değerlendirilmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 17-33. DOI: 10.17679/iuefd.17144668
- Song, K., Hur, E.J. & Kwon, B.Y. (2017). Does high-quality professional development make a difference? Evidence from TIMSS. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, DOI: 10.1080/03057925.2017.1373330
- Sparks, D. & Loucks-Horsley, S. (2007). *Five models of staff development for teachers*. In Ornstein, A.C., Pajak, E.J. & Ornstein, S.B. *Contemporary Issues in Curriculum*. (pp.303-326). USA: Pearson.
- Tam, A. (2015). Exploring teachers' beliefs about teacher learning in professional learning communities and their influence on collegial activities in two departments. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 45(3), 422-444.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2012). *Using multivariate statistics* (6th ed.). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Taşlıbeyaz, E., Karaman, S. & Gökteş, Y. (2014). Öğretmenlerin uzaktan hizmet içi eğitim deneyimlerinin incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 15(1), 139-160.

- Thompson, E.R. (2007). Development and validation of an internationally reliable short-form of the positive and negative affect schedule (PANAS). *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 38(2), 227-242.
- Thomson, M., & Kaufmann, E. (2013). Elementary teachers' views of their science professional development attendance: An expectancy-value approach. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 9(1), 45-58. <https://doi.org/10.12973/eurasia.2013.915a>.
- Thomson, M. M. & Turner, J. E. (2019). The role of emotions in teachers' professional development: Attending a research experience for teachers (RET) program. *Education Research International*, <https://doi.org/10.1155/2019/5856793>.
- Uztosun, M. S. (2018). In-service teacher education in Turkey: English language teachers' perspectives. *Professional Development in Education*, 44(4), 557-569. <https://doi.org/10.1080/19415257.2017.1374989>
- Watt, H., & Richardson, P. W. (2008). Motivations, perceptions, and aspirations concerning teaching as a career for different types of beginning teachers. *Learning and Instruction*, 18(5), 408-428. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2008.06.002>.
- Webster, C. A., Mindrila, D., Moore, C., Stewart, G., Orendorff, K. & Taunton, S. (2020). Exploring the role of physical education teachers' domain-specific innovativeness, educational background, and perceived school support in CSPAP adoption. *Journal of Teaching in Physical Education*, 39(1), 36-47. doi:10.1123/jtpe.2018-0313
- Yavuz Tabak, B., Sönmez, E., Yenel, K. & Kan, A. (2019). Öğretmenlerin iş motivasyonu kaynakları: Ölçek geliştirme çalışması. *Sakarya University Journal of Education*, 9(3), 408-433.
- Yin, H. B., & Lee, J. C. K. (2011). Emotions matter: Teachers' feelings about their interactions with teacher trainers during curriculum reform. *Chinese Education and Society*, 44(4), 82-97. <https://doi.org/10.2753/CED1061-1932440405>.

ORCID

Nilay T. BÜMEN  <https://orcid.org/0000-0003-1891-6589>

Öner USLU  <https://orcid.org/0000-0001-8891-3119>

SUMMARY

Introduction

The purpose of this study is to adapt the Expectancy-Value-Cost for Professional Development (EVC-PD) Scale developed by Osman & Warner (2020) into Turkish. It is thought that the Turkish adaptation of scale both support to increase in research on professional development and guide decision-makers in analyzing or comparing the activities for teachers' professional development.

Methodology

The researchers firstly contacted with David Osman, one of the authors of the original scale, via emails and obtained permissions and ethnical approvals, forward translation and back translation methods were used sequentially for language validity. The translation of the original scale from English to Turkish was done separately by researchers and an English language teacher with 16 years of experience in teaching English. These translations were compared and after agreed on all the items, the translated version of the scale was examined by two academicians and a Turkish language teacher. They also made some modifications in terms of Turkish grammar. Then, the Turkish form of the scale was back-translated in English by three English language teachers who had 17, 15, 8 years of seniority, and did not participate in the first translation team. The researchers compared the English scale with the back-translation form and it has been observed that there are no substantial differences between them. The EVC-PD Turkish form was applied online to 1234 teachers who participated in various professional development activities in Izmir between March - June 2020. In this process, "Individual Innovativeness Scale" (Kılıçer and Odabaşı, 2010) and "Teacher Emotion Scale" (Göçer Şahin et al., 2020) were used for criterion validity.

Findings

Analyses were conducted on 1192 data by discarding empty items and excessive deviation from normal. The results show that the scores are in normal distribution and the mean of items changed between 2.90 and 5.19, standard deviations between 0.97 and 1.51, skewness between -1.05 and 0.49, and kurtosis between -0.87 and 0.36. The data set was divided into two parts by random selection, both exploratory (n=596) and confirmatory factor analyses (n=596) were performed. A three-dimensional structure that explains 71% of the total variance was obtained by using the exploratory factor analysis with oblique rotation and by choosing maximum likelihood estimation. Item factor loads varied between 0.58 and 0.97. Goodness-of-fit indices based on confirmatory factor analysis ($\chi^2/sd=4.71$, RMSEA=0.079, CFI=0.98, NFI=0.97, GFI=0.96, AGFI=0.93, TLI=0.98) were found to be within acceptable range. Average Variance Extracted value was calculated as above 0.50, so it can be said that convergent validity is obtained. Also, diagonal elements of the matrix specifying the square roots of average variance extracted values are close or above to the non-diagonal element values of the matrix. It can be said that the Turkish form is also in good condition in terms of divergent validity. Reliability coefficients (Cronbach alpha) regarding the factors of the scale were calculated as 0.91, 0.86 and 0.80, respectively. According to analyses for criterion validity, it is seen that the sub-dimensions of the

EVC-PD Turkish form have significant and positive correlated with the sub-dimensions of the Individual Innovativeness Scale and Teacher Emotion Scale. The highest correlation is between Expectancy for Success and Individual Innovativeness ($r^2=0.13$). It is followed by the correlation between Task Value and Individual Innovativeness ($r^2=0.11$), and the correlation between Perceived Cost and Pleasure ($r^2=0.06$). The correlation values between the Perceived Cost and the factors of the Emotion scale varied between 0.06 and 0.19.

Discussion

The results of these analyses indicate that EVC-PD Turkish form can be used. When teachers' age, gender, seniority, branch, school types, and other demographic characteristics are considered together, the information obtained from EVC-PD Turkish form can be used quickly and easily after professional development and this data can help to estimate what kind of professional development will be more effective for which teacher group. Comparing the scatterplots of the scores can give the opportunity to interpret teacher perceptions about the expectation of success, the value of the task and the cost of various professional developments. According to the results, the improvement efforts can be carried out to increase the motivation of teachers by revealing the problems arising from the context, content, implementation or assessment of the professional development.

Ek 2: Ege Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'nun 24.06.2020 tarih ve 621 Protokol Numaralı Onayı



**EGE ÜNİVERSİTESİ SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER
BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU
KARAR BELGESİ**

YÜRÜTÜCÜNÜN ADI SOYADI / KURUMU	Doç. Dr. Öner USLU / Eğitim Fakültesi	
DANIŞMANIN ADI SOYADI / KURUMU	-	
DİĞER ARAŞTIRMACILAR	-	
ARAŞTIRMANIN TÜRÜ	<input type="checkbox"/> Yüksek Lisans Tezi <input type="checkbox"/> Doktora Tezi <input checked="" type="checkbox"/> Özgün Araştırma	
ARAŞTIRMANIN BAŞLIĞI	Mesleki Gelişimde Beklenti-Değer-Bedel Ölçeğinin (MG-BDB) Türkçe'ye Uyarlanması ve Geçerliliğinin Doğrulanması	
BİLİRKİŞİ GÖRÜŞÜ	Yok	
KARARIN ALINDIĞI TOPLANTI TARİHİ	24.06.2020	
TOPLANTI / KARAR SAYISI	09 / 05	PROTOKOL NO: 621
KARAR	Araştırma, OYBİRLİĞİ ile etik açıdan uygun bulunmuştur.	

Prof. Dr. Mehmet ERSAN
Kurul Başkanı

Elektronik onaylıdır (online toplantı yolu ile)

Prof. Dr. Hülya YILMAZ
Kurul Başkan Yardımcısı
(Toplantıda bulunmadı.)

Prof. Dr. Fazlı GÖKÇEK
Kurul Üyesi
Elektronik onaylıdır (online toplantı yolu ile)

Prof. Dr. Sonia AMADO
Kurul Üyesi
(Toplantıda bulunmadı.)

Prof. Dr. Mustafa MUTLUER
Kurul Üyesi
Elektronik onaylıdır (online toplantı yolu ile)

Prof. Dr. Metin KARADAĞ
Kurul Üyesi
Elektronik onaylıdır (online toplantı yolu ile)

Prof. Dr. Nadim MACİT
Kurul Üyesi
(Toplantıda bulunmadı.)

Okuma Zevki ve Okuma Çeşitliliğinin Örtük Sınıf Analizi: Türkiye ve Çin İncelemesi*

Latent Class Analysis of Reading Enjoyment and Reading Material Diversity: An Examination of Turkey and China

Sait ÇÜM¹, Elif Kübra DEMİR², Çiğdem AKIN ARIKAN³, Murat Doğan ŞAHİN⁴

¹Milli Eğitim Bakanlığı, İzmir İl Milli Eğitim Müdürlüğü, saitcum@hotmail.com

²Ege Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme
Anabilim Dalı, elifkubrademir@gmail.com

³Ordu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme
Anabilim Dalı, akincgdm@gmail.com

⁴Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme
Anabilim Dalı, mdsahin@anadolu.edu.tr

Makalenin Geliş Tarihi: 20.06.2020

Yayına Kabul Tarihi: 30.11.2020

ÖZ

Öğrencilerin ana dillerinde okuma becerilerinin geliştirilmesi, diğer alanlardaki akademik başarı düzeyleri açısından son derece önemlidir. Yapılan araştırmaların büyük kısmı, okuma becerisinin akademik başarının önemli bir yordayıcısı olduğunu göstermektedir. Okuma becerisinin doğasının daha iyi anlaşılabilmesi için okuma zevki ve okuma çeşitliliği gibi onunla ilişkili değişkenlerin de incelenmesi gerektiği düşünülmektedir. Bu çalışmanın amacı, PISA sonuçlarına göre okuma becerisinde en başarılı ülke olan Çin ile Türkiye'yi, okuma becerisiyle ilişkili olan okuma zevki ve okuma çeşitliliği açısından karşılaştırmaktır. Bu amaçla her iki ülkede, okuma zevkleri ve okudukları materyallerin çeşitlilikleri bakımından birbirine benzeyen bireylerden oluşan fakat doğrudan gözlemlenemeyen alt gruplar belirlenmiş, anlamlandırılmış ve karşılaştırılmıştır. Doğrudan gözlemlenemeyen gizil grupların belirlenmesi amacıyla Örtük Sınıf Analizi'nden yararlanılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre okuma zevki açısından her iki ülkede anlamlı üç örtük sınıf olduğu, bu sınıfların ise kimi noktalarda benzerlik gösterirken, kimi noktalarda ayrıştığı görülmüştür. Okuma çeşitliliği açısından ise Türkiye'de üç, Çin'de ise dört anlamlı sınıfın olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Okuma becerisi, Okuma zevki, Okuma materyal çeşitliliği, Örtük sınıf analizi

ABSTRACT

* **Alıntılama:** Çüm, S., Demir, E. K., Akın Arıkan, Ç. ve Şahin, M. D. (2020). Okuma Zevki ve Okuma Çeşitliliğinin Örtük Sınıf Analizi: Türkiye ve Çin İncelemesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(3), 943-1059.

The development of students' reading skills in their mother tongue is crucial for their academic achievement levels in all other areas. Most of the research studies show that reading skill is an important predictor of academic success. For this reason, it can be said that understanding the nature of reading skill requires examining different variables such as reading enjoyment and reading material diversity. The purpose of this study is to compare China, which is the most successful country in PISA reading skills results, and Turkey, in terms of reading enjoyment and reading material diversity. For this purpose, the determination and comparison of more than one subgroup of individuals related to reading enjoyment and diversity of reading material but not directly observed was performed in for these countries. Latent Class Analysis was used to identify the subgroups that could not be directly observed. According to the results, it was observed that there were three meaningful latent classes in both countries in terms of reading enjoyment, while these classes were similar in some respects, it was observed that they differ in some others. In terms of reading material diversity, there were three significant latent classes in Turkey while, in China there were four.

Keywords: Reading skills, Reading enjoyment, Diversity of reading material, Latent class analysis

GİRİŞ

Dünya genelinde çok sayıda ülkenin eğitim politikalarının etkinliğini ve yeterliliğini izlemek üzerine uluslararası araştırmalar yapan iki önemli kuruluş bulunmaktadır. Bunlardan biri Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) ve Uluslararası Öğretme ve Öğrenme Anketi (TALIS) araştırmalarını yürüten Ekonomik İş birliği ve Kalkınma Örgütüdür (Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD]). Diğeri ise Uluslararası Okuma Okuryazarlığı Sürecinde İlerleme Çalışması (PIRLS), Uluslararası Sivil ve Vatandaşlık Eğitimi Çalışması (ICCS) ve Uluslararası Matematik ve Bilim Çalışmalarındaki Eğilimleri (TIMMS) araştırmalarını yürüten Uluslararası Eğitim Başarılarını Değerlendirme Derneğidir (IEA). Bu araştırmalardan en geniş katılımlı olan PISA uygulamalarından elde edilen sonuçlar öğrencilerin bilgi ve becerilerinin diğer ülkelerdeki akranlarıyla karşılaştırılmasına, bu yolla da eğitim programlarının etkililiğinin ve çıktılarının değerlendirilmesine olanak sağlamaktadır (Kastberg, Chan ve Murray, 2016). 15 yaş grubu öğrencilerin okuma, matematik ve fen alanlarındaki becerilerini ölçmeyi hedefleyen PISA, öğrencilerin günümüzün bilgi toplumunun zorluklarını karşılamaya ne kadar hazır olduğunu ölçmeyi hedeflemektedir (Brozo vd., 2014). Bu üç temel alana ek olarak PISA 2003'te problem çözme, 2012'de

yaratıcı problem çözme ve finansal okuryazarlık, 2015 yılında ise işbirlikçi problem çözme ve finansal okuryazarlık değerlendirmelerine yer verilmiştir (OECD, 2017). 2018’de yapılan PISA uygulamasında temel alan okuma becerileri, fen ve matematik becerileri ise yan alan olarak belirlenmiştir. PISA anketleri ise öğrencilerden; demografik bilgileri, temel alanlara karşı tutumları, öğrenme stratejileri, okuma alışkanlıkları ve diğer konularda bilgi almak üzere geliştirilmiştir (Kastberg vd., 2016; OECD, 2019).

Son yıllarda teknolojinin büyüyen etkisi ve hızlı değişimiyle okuma becerisinin önemi daha da artmıştır (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2019). Okuma becerisi potansiyel olarak yaşam boyu öğrenmeyi teşvik eden, eğitimin önemli hedefleri arasında olan kritik bir değişkendir (Brozo, Shiel ve Topping, 2007; OECD, 2019). PISA 2018 uygulamasının da temel alanlarından biri olan okumanınve okuma okuryazarlığın tanımı zaman içinde toplum, ekonomi, kültür ve teknolojideki değişiklikleri yansıtacak şekilde değişime uğramıştır (OECD, 2019). Bir başka ifadeyle, okuma becerisi sadece okul bağlamındaki uygulamalardan daha geniştir (Rogiers, Van Keer ve Merchie, 2020). PISA 2000 uygulamasında okuma okuryazarlığı (reading literacy) “bireylerin hedeflerine ulaşması, bilgi ve potansiyelini geliştirmesi ve topluma katılımını gerçekleştirmesi için gereken yazılı metinleri anlaması, kullanması ve derinlemesine düşünmesidir” şeklinde tanımlanırken, PISA 2018 uygulamasında “bireylerin hedeflerine ulaşması, bilgi ve potansiyelini geliştirmesi ve topluma katılımını gerçekleştirmesi için gereken yazılı metinleri anlaması, kullanması, değerlendirmesi, derinlemesine düşünmesi ve metinlerle etkileşime geçmesi” olarak tanımlanmıştır. PISA kapsamında okuma becerisi, metni sesli olarak ifade etmenin ötesinde okuyucunun belli bir amaç için verilen bir veya daha fazla metindeki bilgiyle yakın ilişki kurmasını sağlayacak yeterliklerin bütünü olarak ifade edilmektedir (OECD, 2019). Bireylerin okuma motivasyonu, okumaya yönelik ilgisi ve tutumu, okumaktan zevk alması, çeşitli ve sık okuma uygulamaları yapması ve okumanın sosyal alanına katılımını içeren okumaya katılım, okuma becerisi ile yakından ilişkilidir (Kirsch vd., 2003; OECD, 2019). Bir başka ifadeyle, okumaya zaman ayıran, okumaya ilgi duyan,

okumayı alışkanlık haline getiren bireyler daha yüksek kelime hazinesine ve anlam becerisine sahip olmakta ve bu durum da akademik başarılarının artmasına neden olmaktadır (Brozo vd., 2007). Wigfield (1997) okumaya katılımın bir yönü olan okumaktan zevk almayı, bireyin ilginç bulduğu bir okuma etkinliğinden kazandığı haz olarak ifade etmektedir. Okumaktan zevk almanın, eğitim standartlarının yükseltilmesi ve bireylerin okuryazarlık becerilerinin kazanılmasında son derece önemli bir rol oynaması nedeniyle (Clark ve Rumbold, 2006), öğrencilerin okuma becerileri ve okumaya katılım düzeylerine ilişkin çalışmalar yapılırken göz ardı edilmemesi gerektiği söylenebilir. Wigfield (2010), okuma becerisi üzerine yapılan araştırmaların büyük kısmında okuma becerisinin bilişsel yönlerine odaklanıldığını, bununla birlikte çocukları okumaya teşvik eden değişkenlere ilişkin araştırmaların gerekliliğinin de araştırmacılar tarafından vurgulandığını belirtmektedir (aktaran Thomson, De Bortoli, Nicholas, Hillman ve Buckley, 2011). Bu bağlamda bu araştırma, okumaya katılımın önemli parçalarından ikisi olan okumaktan zevk alma (reading enjoyment) ve okuma materyali çeşitliliğine (diversity of reading material) odaklanmıştır. Muszyński ve Jakubowski (2015), okumaktan zevk alma ve okuma materyali çeşitliliği alanlarıyla ilgili çalışmaların sınırlı olduğunu belirtmektedirler. Araştırmanın okumaktan zevk alma ve okuma materyali çeşitliliği alanlarına odaklanmasıyla literatürdeki bu boşluğu doldurmayakatkı sağlaması amaçlanmıştır.

Okumaktan zevk alma, okuma öz yeterliği ve okuma becerileri ile ilgili son yıllarda çalışmaların arttığı görülmektedir (Brozo vd., 2007, Cheema, 2018; Chiu ve McBride-Chang, 2006; Froiland ve Oros, 2014). Lee (2014), yüksek başarıya sahip doğu ve batı ülkeleri için okumaktan zevk almanın okuma başarısının en büyük yordayıcısı olduğunu belirtmiştir. Chiu ve McBride-Chang (2006) tarafından yapılan diğer bir çalışmada öğrencinin ailesinin ve öğrencinin sınıfındaki/okulundaki diğer öğrencilerin ailelerinin sosyoekonomik statülerinin, evdeki kitap sayısının ve okumaktan zevk alma değişkenlerinin okuma becerisi ile yüksek pozitif ilişkili olduğunu bulmuştur. PISA 2000 uygulamasında İrlanda, Birleşik Krallık ve ABD'nin karşılaştırıldığı araştırmada okumaktan zevk alma ile okuma becerisinin ilişkili olduğu görülmüştür (Brozo vd.,

2007). Neff (2015) tarafından PISA 2009 ABD verileri kullanılarak yapılan diğer bir araştırmada da okumaktan zevk almanın, okuma becerisinin istatistiksel olarak anlamlı ve önemli bir yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ancak Twist, Gnaldi, Schagen ve Morrison (2004) İngiltere'deki çocukların okumadaki yüksek başarı düzeylerine rağmen okumaya karşı olumsuz tutum sergilediğini belirlemişlerdir. Yıldırım (2012) Türkiye'de 15 yaşındaki öğrencilerin anlama ve hatırlama stratejilerinin kullanımı, ezber ve kontrol stratejilerinin kullanımı, okumaktan zevk alma, öğretmen- öğrenci ilişkileri gibi değişkenlerle birlikte 15 değişkenin okuma becerisi üzerinde etkili olduğunu bulmuştur. Ayrıca Coşguner'in (2013) okumaktan zevk alma, materyal çeşitliliği, çevrimiçi okumalar, okul için gerçekleştirilen okumalar ve öğrenme stratejileri değişkenlerini kullanarak yaptığı araştırma sonucunda okumaktan zevk alma ile okuma becerisi arasında pozitif ve materyal çeşitliliği ile okuma becerisini negatif yönde etkilediği belirlenmiştir. Zhang ve Xin (2012) PISA 2009 verileriyle Şangay-Çin, Kore, Finlandiya ve ABD olmak üzere dört ülkeyi karşılaştırdıkları araştırmada öğrencilerin okumaktan zevk almasının okuma becerisi üzerinde pozitif etkisi olduğunu ortaya çıkarmıştır. PISA 2009 verileriyle Şanghay, Hong Kong, Kore ve Singapur'un karşılaştırıldığı araştırmada Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Durum İndeksi'ne (ESCS) göre avantajlı ve dezavantajlı gruplar arasında okumaktan zevk alma durumlarının ve okuma materyali çeşitliliğinin farklılaştığı bulguları elde edilmiştir (Cheung, Sit, Soh, Jeong ve Mak, 2014).

Araştırmanın Önemi

Öğrencilerin ana dillerindeki okuma becerilerinin gelişimi, diğer tüm alanlardaki akademik başarı düzeyleri için de büyük önem taşımaktadır. Bu nedenle okuma becerisi ve okuma becerisiyle ilişkili olan çeşitli değişkenlerle ilgili çok sayıda çalışmanın yürütüldüğü görülmektedir. Çalışmalar magazin, gazete, roman ve hikâye, kurgusal olmayan ve diğer kâğıt ve dijital kaynakları okuyan öğrencilerin gerek okuma katılımı gerekse genel başarı düzeylerinde artış olduğunu göstermektedir (Brozo vd., 2007; Brozo vd., 2014; OECD, 2002). Ayrıca bazı araştırmalar, okuma alışkanlığının da okuma becerisi üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğunu ortaya koymaktadır

(McGeown, Duncan, Griffiths ve Stothard, 2015; Owusu-Acheaw ve Larson, 2014). Bununla birlikte Özbay (2007), okuma alışkanlığının okumaktan zevk alma ile yakından ilişkili olduğunu belirtmiştir. Tüm çalışmalar birlikte değerlendirildiğinde öğrencilerin okumalarını çeşitlendirmelerinin ve okumaktan zevk almalarının onların akademik başarılarını pozitif yönde etkileyeceği yorumuna gidilebilir. PISA 2018 sonuçlarına göre Türkiye, okuma becerileri alanında 466 puanla 79 ülke arasında 40. sırada, 37 OECD ülkesi arasında ise 31. sırada yer almış ve bu alanda PISA 2015'e göre ortalama puanını en çok artıran ikinci ülke olmuştur. Okuma becerisinde en yüksek başarıyı, diğer ülkelerden açık bir farkla Çin'in Beijing, Shanghai, Jiangsu ve Zhejiang (B-S-J-Z) bölgesi göstermiştir (MEB, 2019). PISA 2018 Türkiye verileri her ne kadar okuma becerilerinde bir yükseliş olduğunu gösterse de ortaöğretim çağındaki öğrenciler açısından okuma becerilerinin hâlâ yeterli düzeye yaklaşmadığı ve bunun önemli bir problem alanı olduğu söylenebilir. Her iki ülke için ayrı ayrı ulaşılan sonuçların karşılaştırılarak benzerliklerin ve farklılıkların belirlenmesi de çalışmanın diğer bir amacı olarak ifade edilebilir. Okuma becerisi bakımından en yüksek başarıyı elde eden Çin'deki öğrencilerden elde edilmiş olan verilerin, okuma davranışı ile ilişkili özellikler üzerinden karşılaştırmaya olanak sağlayacak şekilde analiz edilmiş olmasının Türkiye açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada, farklı ülkelerdeki öğrenci gruplarının içerisinde yer alan fakat doğrudan gözlenemeyen, okuma davranışı ile ilişkili birtakım özellikler bakımından birbirine benzeyen bireylerden oluşan birden fazla sayıdaki alt grubun belirlenmesi ve karşılaştırılması amaçlanmaktadır. Bu genel amaç doğrultusunda bu araştırmada, okuma zevki ve okuma materyali çeşitliliğine ilişkin PISA 2018'de uygulanan anketleri Türkiye ve Çin'den katılarak yanıtlayan öğrenciler, (1) kaç örtük alt sınıfa ayrılmaktadırlar? (2) Bu sınıfların genele oranla büyüklükleri nasıldır? (3) Farklı örtük sınıflarda yer alan öğrenciler, anket maddelerinde farklı seçeneklere yönelme olasılıkları bakımından ne şekilde farklılaşmaktadır? (4) Belirlenen sınıflar, içlerinde yer alan öğrencilerin özellikleri üzerinden anlamlandırılabilir mi? sorularına yanıt aranmıştır.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, analiz edilen verilerin türü bakımından nicel bir araştırma olup değişkenler arasındaki ilişkilerin onlara müdahale edilmeden açığa çıkarılmasının amaçlandığı bir ilişkisel karşılaştırma araştırmasıdır.

Araştırmanın Evren ve Örneklemi

Bu araştırmanın evrenini Türkiye'den ve Çin'in Pekin (Beijing), Şangay (Shanghai), Jiangsu ve Zhejiang (B-S-J-Z) bölgelerindeki 15 yaşındaki öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise PISA 2018 uygulamasına katılan öğrenciler oluşturmaktadır. Türkiye'de İstatistik Bölge Birimleri Sınıflaması (İBBS) Düzey 1'e göre 12 istatistik bölgeyi temsil eden 186 okuldan 6890 öğrenci katılmıştır (MEB, 2019). Çin'de ise B-S-J-Z bölgesinde yapılan uygulamaya 362 okuldan 12058 öğrenci katılmıştır. Örneklem giren öğrencilerin cinsiyete göre dağılımı Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dağılımı

Cinsiyet	Türkiye		Çin	
	f	%	f	%
Kız	3396	49,3	5775	47,9
Erkek	3494	50,7	6283	52,1
Toplam	6890	100,0	12058	100,0

Tablo 1 incelendiğinde, Türkiye örnekleminin %49,3'ü kız ve %50,7'si erkek iken, Çin örnekleminin %47,9'u kız ve %52,1'i erkek öğrenciden oluştuğu görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Araştırma kapsamında veri toplama aracı olarak PISA 2018 uygulamasında öğrenci anketinde kullanılan okuma zevki anketi ve okuma materyali çeşitliliği anketi kullanılmıştır. Anket maddeleri ve veriler PISA Uluslararası veri tabanından (<https://www.oecd.org/pisa/publications/pisa-2018-national-questionnaires.htm> ve <https://www.oecd.org/pisa/data/2018database/>) elde edilmiştir. Okuma zevki anketinde beş madde yer almaktadır ve bu maddeler dörtlü yanıt kategorisine sahiptir. Yanıt kategorileri “(1) kesinlikle katılmıyorum”, “(2) katılmıyorum”, “(3) katılıyorum”, “(4)

kesinlikle katılıyorum” şeklinde sıralanmıştır. Ankette yer alan maddeler ise “Sadece mecbur kaldığımda bir şeyler okurum”, “Okuma boş zamanlarımda yapmaktan en çok zevk aldığım uğraşlardan biridir”, “Başkalarıyla kitaplar hakkında konuşmaktan hoşlanırım”, “Benim için okuma, zamanı boşa harcamaktır” ve “Sadece ihtiyacım olan bilgiyi edinmek için okurum”dur. Okuma çeşitliliği anketinde ise öğrencilere hangi okuma materyallerini ne kadar sıklıkla kullandıkları sorulmuştur. Yanıt kategorileri ise “hiç ya da hemen hemen hiç”, “yılda birkaç defa”, “ayda yaklaşık bir kez”, “ayda birçok kez” ve “haftada birçok kez” şeklindedir. Bu ankette toplam beş madde yer almaktadır ve bu maddeler “dergiler”, “çizgi romanlar”, “öyküleyici kitaplar (romanlar, öyküler, hikayeler)”, “bilgilendirici kitaplar (örn: biyografi, tarih, tanıtım kitapları) ve “gazeteler”dir.

Etik Kurallara Uygunluk

Yapılan bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir. Çalışmada, OECD’nin topladığı ve tüm araştırmacılara açık kaynak olarak sunduğu hazır veriler üzerinde analizler yapılması, ayrıca araştırmacılar tarafından herhangi bir ölçme aracı uygulanmaması, veri toplanmaması ve herhangi bir çalışma grubu ile birlikte çalışılmaması gibi nedenlerle etik kurul izni alınmasına gerek görülmemiştir.

Verilerin analizi

Araştırmada kullanılan anketlerin analizinde örtük sınıf analizi (ÖSA [Latent Class Analyses-LCA]) kullanılmıştır. ÖSA son yıllarda sosyal bilimlerdeki araştırmalarda yaygın olarak kullanılan bir teknik olarak karşımıza çıkmaktadır (Vermunt, 2003). ÖSA, Lazarsfeld (1950) tarafından ilk olarak iki kategorili maddeleri içeren anketlerin cevap örüntülerinin heterojenliği açıklamak için önerilmiş, 1970’lerde Goodman tarafından formüle edilmiş ve ayrıca nominal değişkenlerde kullanılması da sağlanmıştır (Vermunt ve Magidson, 2005). LCA, bir dizi kategorik değişkene verdikleri yanıtlar arasındaki örüntüye dayalı olarak bireylerin anlamlı örtük sınıflara ayrıldığı bir ölçme

modelidir. Bir başka ifadeyle bir grup kategorik madde setine verilen yanıtlara dayanarak bir popülasyondaki gizil grupları bulmak amacıyla kullanılır. ÖSA'nın diğer gizil değişken modellerinden hem gizil değişkenin hem de gözlenen değişkenin süreksiz olmasına olanak tanınması nedeniyle farklılaştığı söylenebilir (Oberski, 2016).

Klasik/geleneksel ÖSA'da iki tür parametreden söz edilebilir. Bunlardan ilki, rastgele bir bireyin ilgili gizil sınıfta yer alma olasılığını, bir başka ifadeyle sınıf üyeliği olasılığını gösterir. İkincisi ise her bir gizil sınıftaki bireylerin, maddelerin her bir kategorisinde yer alma durumlarına ilişkin koşullu olasılıklarını gösteren değerlerdir ve her bir madde için bunların toplamı 1'e eşit olmalıdır (Collins ve Lanza, 2010; Lanza, Collins, Lemmon ve Schafer, 2007). ÖSA'yı yürüten araştırmacı ilk aşamada bazı indekslere ya da istatistiksel işlemlere göre "en iyi" gizil sınıf sayısına karar verir. Bu kararda istatistiksel sonuçlar kadar ortaya çıkan gizil sınıf sayısının açıklanabilir-anlamli olması da gereklidir. Sonrasında ise belirlenen gizil sınıf sayısına göre elde edilen sonuçlar raporlanır (Lanza ve Rhoades, 2013). Bu araştırmada, modelde yer alan gizil sınıf sayısı her defasında bir artırılarak oluşturulan her yeni modele ilişkin BIC değeri hesaplanmış ve bu değerler üzerinden elde edilen grafiğin büküm noktaları aracılığıyla optimal sınıf sayısına sahip anlamlı modellere ulaşılmaya çalışılmıştır.

Örtük sınıf analizinin matematiksel modeli şu şekilde özetlenebilir: y_j , bir yanıt örüntüsünde y 'nin j elemanını temsil ediyor olsun. Değişkene verilen yanıt $j=r_j$ olduğunda 1'e, aksi durumda ise 0'a eşit olacak $I(y_j=r_j)$ şeklinde bir gösterge fonksiyonu belirleyelim. Böyle bir durumda belirli bir yanıt vektörünün görülme olasılığı:

$$P(Y = \mathbf{y}) = \sum_c \gamma_c \prod_{j=1}^J \prod_{r_j=1}^{R_j} \rho_{j,r_j|c}^{I(y_j=r_j)}$$

biçiminde olacaktır. Burada γ_c , c gizil sınıfında yer alma olasılığını, $\rho_{j,r_j|c}^{I(y_j=r_j)}$, c örtük sınıf üyeliğine bağlı olarak j maddesine r_j yanıtının verilme olasılığını gösterir. γ parametreleri, toplamı bir olacak biçimde örtük sınıf olasılıklarını gösteren bir

vektördür. ρ parametreleri, gizli sınıf üyeliğine bağlı olarak madde-yanıt olasılıkları matrisini temsil eder.

Bu araştırma kapsamında, ÖSA'nın daha önce bahsedilen iki tür parametresinden, bireylerin gizli sınıf üyeliklerine ilişkin olasılıklar üzerinde değil; gizli sınıflarda yer alan bireylerin yanıt kategorilerinde yer alma olasılıkları üzerinde durulmuş ve karşılaştırmalar bu bağlamda yorumlanmıştır.

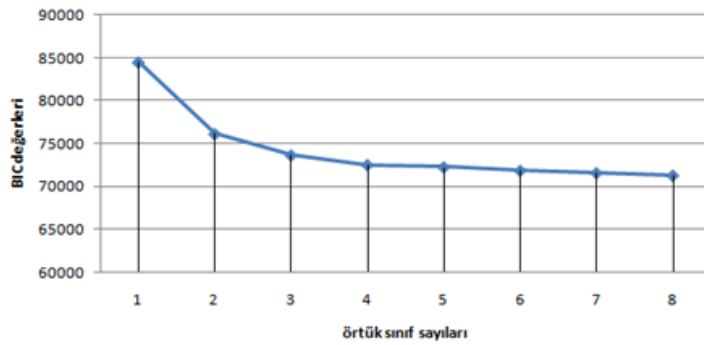
BULGULAR

Bu bölümde, Türkiye ve Çin için okuma zevki ve okuma materyalleri çeşitliliği anketleriyle toplanan verilerin analizlerinden elde edilen bulgular sırasıyla sunulmuştur.

Okuma Zevki Anketiyle İlişkili Türkiye Bulguları

Sınıf Sayısının Belirlenmesi

Öncelikle, Türkiye'de okuma zevki anketini alan katılımcıların yanıtları üzerinden ilişkili evrende kaç örtük (gizli) sınıf olabileceğinin kestirimi, oluşturulan modellerin BIC (Bayesian Information Criterion) değerleri baz alınarak incelenmiştir. Bu süreç, bir sınıflı modelin test edilmesiyle başlatılıp ardışık modellerin BIC değerleri arasındaki farklar gözlemlenerek sekiz sınıflı modelin testine kadar sürdürülmüştür. Elde edilen veriler üzerinden yamaç-birikinti grafiği oluşturulmuş ve Şekil 1'de sunulmuştur.



Şekil 1. Okuma zevki için sekiz farklı modelden elde edilen BIC değerleri

Yamaç-birikinti grafiğinin büküm noktası ve ardışık modellerin BIC değerleri arasındaki farklar dikkate alındığında Şekil 1 üzerinden, üç sınıflı modelin uygun model olabileceğine dair öngörude bulunabilir. Bununla birlikte iki, üç ve dört sınıflı modeller, kestirilen örtük sınıfların anlamlandırılabilirliği yönünden de değerlendirilmiştir. İki sınıflı modelde grupların kendi içerisinde yeterince homojen olmadığı; dört sınıflı modelde ise homojen olan sınıflardan birinin açıklanamaz biçimde ikiye bölündüğü belirlenmiştir. Bu bakımdan üç sınıflı modelin ilgili gizil yapıyı açıklayabilecek en doğru model olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu modelin ortaya koyduğu üç örtük sınıfın evrendeki büyüklükleri, katılımcıların her bir sınıfa yerleşme olasılıkları üzerinden oransal olarak kestirilmiştir. Okuma zevki anketinde yer alan maddelere yönelik tepki olasılıkları kestirimlerinin benzerliğinden hareketle belirli bireyler bir araya getirilmiş ve oransal büyüklükleri sırasıyla %46 (Sınıf 1), %14 (Sınıf 2) ve %40 (Sınıf 3) olacak şekilde üç örtük sınıf oluştuğu görülmüştür.

Parametre Tahminleri

Belirlenen üç örtük sınıfta yer alan bireylerin her bir yanıt kategorisi için kestirilen tepki olasılıkları maddeler bazında sıralanmış ve Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Okuma Zevki Anketiyle İlişkili Örtük Sınıfların Maddelere Yönelik Tepki Olasılıkları (Türkiye)

Maddeler	Sınıflar	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
Sadece mecbur kaldığımda bir şeyler okurum.	Sınıf 1	0.109	0.594	0.283	0.015
	Sınıf 2	0.227	0.163	0.294	0.316
	Sınıf 3	0.769	0.192	0.015	0.024
Okuma boş zamanlarımda yapmaktan en çok zevk aldığım uğraşlardan biridir.	Sınıf 1	0.030	0.443	0.511	0.016
	Sınıf 2	0.572	0.229	0.066	0.132
	Sınıf 3	0.019	0.040	0.421	0.520
Başkalarıyla kitaplar hakkında konuşmaktan hoşlanırım.	Sınıf 1	0.029	0.447	0.495	0.028
	Sınıf 2	0.576	0.202	0.094	0.128
	Sınıf 3	0.021	0.071	0.419	0.490
Benim için okuma zamanı boşa harcamaktır.	Sınıf 1	0.284	0.590	0.113	0.013
	Sınıf 2	0.217	0.352	0.167	0.264
	Sınıf 3	0.964	0.032	0.002	0.003
Sadece ihtiyacım olan bilgiyi edinmek için okurum.	Sınıf 1	0.058	0.487	0.388	0.067
	Sınıf 2	0.171	0.099	0.314	0.417
	Sınıf 3	0.607	0.334	0.037	0.021

Tablo 2 incelendiğinde, “Sadece mecbur kaldığımda bir şeyler okurum” maddesine Sınıf 3’te yer alan öğrencilerin yaklaşık %77 olasılıkla “kesinlikle katılmıyorum” yanıtını verecekleri kestirilmiştir. Bu maddeye, Sınıf 1’de yer alan öğrencilerin “katılmıyorum” yanıtını verme olasılıkları yaklaşık %59’dur. Sınıf 1 ve Sınıf 3’ün evrende yaklaşık %86’lık bir büyüklüğü temsil ettiği düşünüldüğünde Türkiye’deki öğrencilerin büyük bir bölümünün, sadece mecbur kaldığında bir şeyler okuma fikrini reddeden sınıflara yerleşeceği iddiası olasılıklar dâhilinde öne sürülebilir. Bununla birlikte, genele oranla %14’lük büyüklüğü temsil eden Sınıf 2’de yer alan öğrencilerin ilk maddeye katılma ve kesinlikle katılma olasılıklarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

İkinci anket maddesinin yanıt kategorilerine ilişkin koşullu olasılıklar incelendiğinde, “Okuma, boş zamanlarımda yapmaktan en çok zevk aldığım uğraşlardan biridir” ifadesine Sınıf 1 ve Sınıf 3’te yer alan öğrencilerin katılma ve kesinlikle katılma olasılıklarının yüksek olduğu görülmektedir. Buna karşın, Sınıf 1’de yer alan öğrencilerin bu ifadeye yaklaşık %44 gibi yüksek bir olasılıkla “katılmıyorum” yanıtını vereceklerine yönelik bir kestirim yapılmıştır. Bu bulgu, okumaya yönelik olumlu duygular besleyen öğrencilerin oluşturduğu iki sınıfın (Sınıf 1 ve Sınıf 3) belirli noktalarda ayrıştıklarına yönelik önemli bir kanıt olarak sunulabilir. Okumak, Sınıf 3’te yer alan öğrencilerin en çok zevk aldığı uğraşlardan biri iken Sınıf 1’de yer alan öğrenciler için bu durumun tartışmaya açık olduğu belirtilebilir. Okumaktan zevk alma konusunda daha olumsuz bir yaklaşım içerisinde olan öğrencilerin oluşturduğu Sınıf 2’de yer alan öğrencilerin ise bu ifadeye “kesinlikle katılmıyorum” yanıtını verme olasılığı yaklaşık %57; “katılmıyorum” yanıtını verme olasılığı yaklaşık %23’tür.

“Başkalarıyla kitaplar hakkında konuşmaktan hoşlanırım” ifadesine Sınıf 3’te yer alan öğrencilerin katılma (yaklaşık %42) ve kesinlikle katılma (%52) olasılıklarının yüksek olduğu görülmüştür. Bu ifadeye Sınıf 1’de yer alan öğrencilerin “katılmıyorum” yanıtı verme olasılığı yaklaşık %45 ve “katılıyorum” yanıtı verme olasılığı yaklaşık %50’dir. Bu anlamda, söz konusu iki sınıf arasında daha önceden belirlenmiş olan ayrışmanın belirginleştiği görülmektedir.

Okumaktan zevk almayan ya da diğerlerine oranla daha az zevk alanlardan oluştuğu düşünülen Sınıf 2’de yer alan öğrencilerin, “Benim için okuma zamanı boşa harcamaktır” ifadesiyle karşılaştıklarında çok net bir yönelimlerinin olmadığı olasılıklar dâhilinde söylenebilir. Bu sınıftakilerin bu ifadeye “kesinlikle katılıyorum” yanıtını verme olasılığı yaklaşık %26 iken “kesinlikle katılmıyorum” yanıtını verme olasılıkları da yaklaşık %22 olarak kestirilmiştir. Sınıf 3’te yer alan öğrencilerin ise bu ifadeye “Kesinlikle katılmıyorum” yanıtını verme olasılığı yaklaşık %96; başka bir ifadeyle kesine yakındır. Ayrıca, Sınıf 1’de yer alan öğrencilerin de bu ifadeyle karşılaştıklarında yüksek olasılıkla ölçeğin soluna (kesinlikle katılmıyorum ve katılmıyorum) yönelecekleri belirlenmiştir.

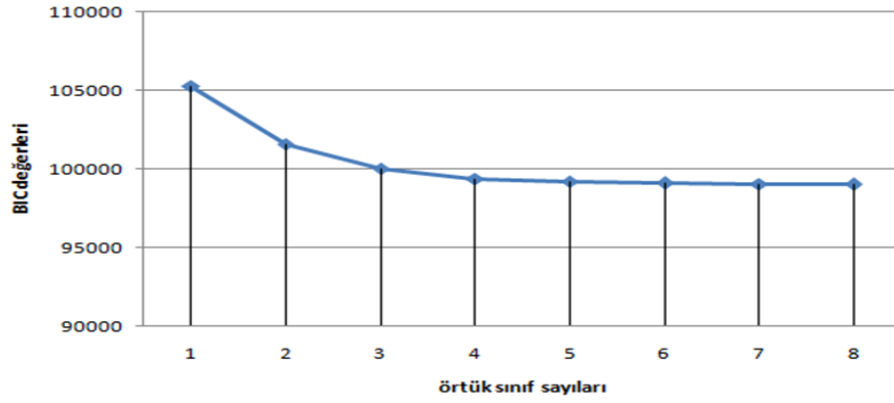
Sadece ihtiyaca yönelik olarak okuma durumu söz konusu olduğunda Sınıf 3'te yer alan öğrencilerin yüksek olasılıklarla ölçeğin soluna yönelecekleri; yani tepkilerinin ifadeye katılmama yönünde olacağı görülmektedir. Sınıf 1'de yer alan öğrencilerin ise bu ifadeye "katılmıyorum" yanıtını verme olasılıkları yaklaşık %49 ve "katılıyorum" yanıtını verme olasılıkları yaklaşık %39'dur. Elde edilen bulguya dayalı olarak Sınıf 1'de sadece ihtiyaca yönelik okuma yapan bireylerin yer alma olasılığının da düşük olmadığı yorumu yapılabilir. Sınıf 2'de yer alan öğrencilerin ise bu maddeyle karşılaştıklarında ölçeğin sağına; yani ifadeye katılma yönüne doğru tepki verme olasılıklarının yüksek olduğu belirtilebilir.

Yapılan tartışmanın, açığa çıkarılan üç örtük (gizil) sınıfın anlamlandırılmasında yol gösterici olduğu düşünülmektedir. Elde edilen bulgulardan hareketle, kitap okumaktan en çok zevk alan öğrencilerin Sınıf 3'te yer aldığı ve bu sınıfın genele oranla %40'lık bir büyüklüğe sahip olduğu yorumuna gidilebilir. Kitap okumaktan orta derecede zevk alan öğrencilerin ise çoğunlukla Sınıf 1'e yerleştikleri ve bu sınıfın büyüklüğünün genele oranla %46 olduğu belirlenmiştir. Sözü edilen öğrencilerin büyük bölümü, okumayı bir mecburiyet olarak ya da zamanı boşa harcamak olarak görmemekte fakat okumayı en çok zevk alınan uğraşlardan biri olarak ifade etmekte tereddüt yaşamaktadırlar. Okumaktan en az zevk alan öğrencilerin ise daha çok Sınıf 2'ye yerleştikleri belirlenmiştir. Bu sınıfın büyüklük bakımından genele oranla en küçük sınıfa karşılık gelmesinin Türkiye açısından olumlu bir istatistik olduğu söylenebilir.

Okuma Materyali Çeşitliliği Anketiyle İlişkili Türkiye Bulguları

Sınıf Sayısının Belirlenmesi

Türkiye'de okuma materyali çeşitliliği anketini alan katılımcıların yanıtları üzerinden ilişkili evrende kaç örtük (gizil) sınıf olabileceğinin kestirimi, oluşturulan modellerin BIC değerleri baz alınarak yapılan inceleme sonucunda ortaya konulmuştur. Elde edilen veriler üzerinden yamaç-birikinti grafiği oluşturulmuş ve Şekil 2'de sunulmuştur.



Şekil 2. Okuma materyalleri çeşitliliği için sekiz farklı modelden elde edilen BIC değerleri

Grafiğin büküm noktası ve ardışık modellerin BIC değerleri arasındaki farklar dikkate alındığında Şekil 2 üzerinden, üç sınıflı modelin, ilgili topluluğu açıklayan en uygun model olabileceğine dair öngörüde bulunabilir. Bu modelin ortaya koyduğu üç örtük sınıfın evrendeki büyüklükleri, katılımcıların her bir sınıfa yerleşme olasılıkları üzerinden oransal olarak kestirilmiştir. Okuma çeşitliliği anketinde yer alan maddelere yönelik tepki olasılıkları kestirimlerinin benzerliğine dayalı olarak belirli bireyler bir araya getirilmiş ve oransal büyüklükleri sırasıyla %31 (Sınıf 1), %23 (Sınıf 2) ve %46 (Sınıf 3) olacak şekilde üç örtük sınıf açığa çıkarılmıştır. Bu aşamada, okuma çeşitliliği anketi bağlamında açığa çıkarılan sınıflarla okuma zevki anketi bağlamında açığa çıkarılan sınıflar tamamen aynı öğrencileri kapsamamaktadır. Oluşan örtük sınıflar farklı özelliklere göre bir araya gelmiş sınıflardır ve sınıf sayısının üç olarak çıkması tesadüftür.

Parametre Kestirimleri

Belirlenen üç sınıfta yer alan bireylerin her bir yanıt kategorisi için kestirilen tepki olasılıkları maddeler bazında sıralanmış ve Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Okuma Materyali Çeşitliliği Anketiyle İlişkili Örtük Sınıfların Maddelere Yönelik Tepki Olasılıkları (Türkiye)

Maddeler	Sınıflar	Hiç ya da hemen hemen hiç	Yılda birkaç kez	Ayda yaklaşık bir kez	Ayda birçok kez	Haftada birçok kez
1. Dergiler	Sınıf 1	0.096	0.118	0.274	0.332	0.180
	Sınıf 2	0.766	0.140	0.045	0.030	0.019
	Sınıf 3	0.136	0.527	0.263	0.068	0.006
2. Çizgi Romanlar	Sınıf 1	0.190	0.168	0.221	0.256	0.165
	Sınıf 2	0.852	0.074	0.027	0.028	0.020
	Sınıf 3	0.316	0.464	0.156	0.050	0.014
3. Öyküleyici kitaplar (romanlar, öyküler, hikayeler)	Sınıf 1	0.021	0.027	0.151	0.362	0.438
	Sınıf 2	0.259	0.178	0.204	0.209	0.150
	Sınıf 3	0.029	0.219	0.328	0.320	0.104
4. Bilgilendirici kitaplar (örn: biyografi, tarih, tanıtım kitapları)	Sınıf 1	0.037	0.074	0.202	0.352	0.336
	Sınıf 2	0.531	0.181	0.109	0.102	0.077
	Sınıf 3	0.120	0.371	0.308	0.164	0.037
5. Gazeteler	Sınıf 1	0.121	0.104	0.200	0.279	0.296
	Sınıf 2	0.646	0.145	0.091	0.052	0.066
	Sınıf 3	0.204	0.327	0.249	0.148	0.072

Okuma çeşitliliği anketinde öğrencilere, “Aşağıdaki dokümanları, kendi isteğinizle ne sıklıkta okursunuz?” sorusu yöneltilmiş ve ardından farklı türlerde okuma materyalleri sunulmuştur. Tablo 2’den hareketle en sık dergi okuyan öğrencilerin Sınıf 1’de yer aldığı belirtilebilir. Bu sınıfta yer alan öğrencilerin dergi okuma sıklığını “haftada birçok kez” olarak ifade etme olasılığı yaklaşık %18; “ayda birçok kez” olarak ifade etme olasılığı ise yaklaşık %33 olarak belirlenmiştir. Sınıf 2 de yer alan öğrencilerin ise bu maddeye yaklaşık %77 olasılıkla “hiç ya da hemen hemen hiç” yanıtını verecekleri kestirilmiştir. Sınıf 3’te yer alan öğrencilerin ise “yılda birkaç kez” ya da “ayda yaklaşık bir kez” dergi okuduklarını belirtme olasılıklarının diğer seçeneklerden daha yüksek olduğu görülmüştür.

Öğrencilerin çizgi roman okuma sıklıkları incelendiğinde de birinci maddeyle benzer sonuçların ortaya çıktığı görülmüştür. Sınıf 2’de yer alan öğrencilerin bu maddeye

yaklaşık %85 olasılıkla “Hiç ya da hemen hemen hiç” yanıtını vermeleri beklenirken, sık çizgi roman okuma olasılığı yüksek olan öğrencilerin çoğunlukla Sınıf 1’de yer aldıkları belirlenmiştir.

Elde edilen bir diğer bulgu da Sınıf 1’de yer alan öğrencilerin öyküleyici kitap okuma sıklıkları konusunda yaklaşık %44 olasılıkla “haftada birçok kez” ve yaklaşık %36 olasılıkla “ayda birçok kez” yanıtlarına yönelecekleri bilgisidir. Bu bilgiyle birlikte hem daha çeşitli hem de daha sık okuma yapan öğrencilerin Sınıf 1’de yer alma olasılıklarının yüksek olduğu çıkarımının daha güçlü yapılabileceği söylenebilir. Bunun yanı sıra Sınıf 3’te yer alan öğrencilerin de öyküleyici kitap okuma sıklığı konusunda “ayda yaklaşık bir kez” ve “ayda birçok kez” yanıtlarına yönelme olasılıklarının diğer seçeneklerden daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Sınıf 2’de yer alan öğrencilerin ise tüm seçeneklere birbirine yakın derecede yönelme olasılıkları ortaya çıkmıştır. Daha önceki materyaller için ölçeğin soluna tepki verme olasılıkları daha yüksek olan bu öğrencilerin öyküleyici kitaplar söz konusu olduğunda kestirilen tepki olasılıklarının farklılaşması vurgulanması gereken bir durum olarak ortaya çıkmaktadır. Bu durumun okulda verilen okuma etkinliklerinden ya da görevlerinden kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

Bilgilendirici kitap okuma sıklığı sorulduğunda Sınıf 1’de yer alan öğrencilerin yaklaşık %34 olasılıkla “haftada birçok kez” ve yaklaşık %35 olasılıkla “ayda birçok kez” yanıtlarını verecekleri belirlenmiştir. Sınıf 2’de yer alan öğrenciler ise bu maddeye yaklaşık %53 olasılıkla “hiç ya da hemen hemen hiç” karşılığını vereceklerdir. Sınıf 3’te yer alan öğrencilerin ise bu soruya karşılık ölçeğin ortasına yönelme olasılıklarının yüksek olduğu görülmektedir.

Çeşitli okuma materyallerini en sık okuyan öğrencilerin bulunduğu Sınıf 1’de yer alan öğrencilerin gazete okuma sıklığına dair maddeye yönelik tepki olasılıklarının yakın düzeyde farklı seçeneklere dağıldığı belirlenmiştir. Benzer bir sonucun çizgi roman ve dergi okuma sıklığına yönelik maddelere ilişkin tepkilerde de ortaya çıktığı düşünüldüğünde bu sınıfta yer alan öğrencilerin öyküleyici ve bilgilendirici kitapları daha sık okudukları diğer materyalleri ise daha az okudukları yorumuna gidilebilir.

Sınıf 2’de yer alan ve genel olarak diğer sınıflara göre daha az okuyan öğrencilerin ise bu maddeye yaklaşık %65 olasılıkla “hiç ya da hemen hemen hiç” yanıtını verecekleri yönünde bir kestirim elde edilmiştir.

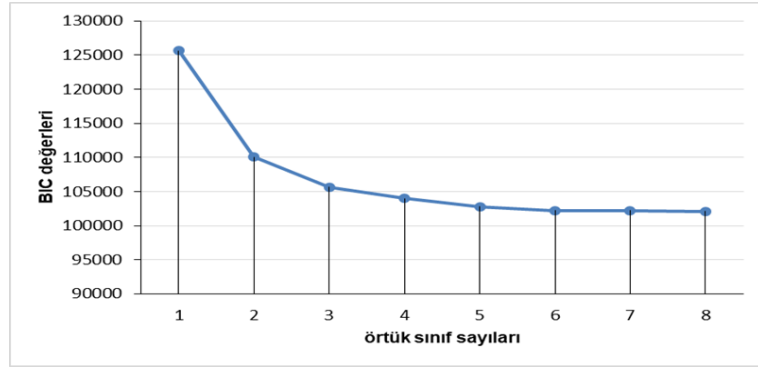
Elde edilen bulgulardan hareketle açığa çıkarılan üç örtük sınıfın temsil ettikleri grupların sahip oldukları özellikler bakımından ayrıştıkları belirlenmiştir. Bu bağlamda en çeşitli ve en sık okuyan öğrencilerin genel olarak Sınıf 1’de yer aldığı söylenebilir. Öyküleyici ve bilgilendirici kitapları sık okuma olasılığı diğer materyallerden daha yüksek olan bu öğrenciler, genele oranla %31’lik bir bölümü temsil etmektedirler. Okumalarını çeşitlendirmeyen, az okuyan ya da hiç okumayan öğrencilerin genel olarak Sınıf 2’de yer aldığı belirlenmiştir. Bu öğrencilerin öyküleyici kitap okuma sıklıklarının diğer materyallerden olasılıksal olarak daha yüksek olduğu görülmüştür. Söz konusu öğrenciler genele oranla %23’lük bir kesimi temsil etmektedirler.

Çeşitli okuma materyallerini genel olarak “yılda birkaç kez” ya da “ayda yaklaşık bir kez” okuma olasılıkları yüksek olan öğrencilerin Sınıf 3’te yer aldıkları belirlenmiştir. Söz konusu öğrencilerin öyküleyici kitapları sık okuma olasılıkları diğer materyallere kıyasla daha yüksektir. Bu öğrenciler genele oranla %46’lık bir kesimi temsil etmektedirler.

Okuma Zevki Anketiyle İlişkili Çın Bulguları

Sınıf Sayısının Belirlenmesi

Çin’de okuma zevki anketinden elde edilen veriye göre örtük sınıfları belirlemek amacıyla sekiz sınıflı modele kadar test sürdürülmüştür. Modellerin BIC değerlerine ait grafik Şekil 3’te verilmiştir.



Şekil 3. Çin verisine ait okuma zevki örtük sınıf modellerinin BIC değerleri

Grafiğin büküm noktası ve ardışık modellerin BIC değerleri arasındaki farklar dikkate alındığında Şekil 3 üzerinden, üç sınıflı modelin en uygun model olabileceği söylenebilir. Okuma zevki anketinde yer alan maddelere yönelik tepki olasılıkları kestirimlerinin benzerliğine dayalı olarak belirli bireyler bir araya getirilmiş ve oransal büyüklükleri sırasıyla %18 (Sınıf 1), %36 (Sınıf 2) ve %46 (Sınıf 3) olacak şekilde üç örtük sınıf açığa çıkarılmıştır.

Parametre Kestirimleri

Belirlenen bu sınıflarda yer alan bireylerin her bir yanıt kategorisi için kestirilen tepki olasılıkları maddeler bazında sıralanmış ve Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Okuma Zevki Anketiyle İlişkili Örtük Sınıfların Maddelere Yönelik Tepki Olasılıkları (Çin)

Maddeler	Sınıflar	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
Sadece mecbur kaldığımda bir şeyler okurum.	Sınıf 1	0.047	0.430	0.441	0.081
	Sınıf 2	0.894	0.082	0.006	0.017
	Sınıf 3	0.317	0.663	0.019	0.000
Okuma boş zamanlarımda yapmaktan en çok zevk aldığım uğraşlardan biridir.	Sınıf 1	0.099	0.575	0.319	0.006
	Sınıf 2	0.014	0.003	0.184	0.799
	Sınıf 3	0.000	0.062	0.896	0.043
Başkalarıyla kitaplar hakkında konuşmaktan hoşlanırım.	Sınıf 1	0.107	0.588	0.298	0.012
	Sınıf 2	0.023	0.040	0.347	0.590
	Sınıf 3	0.002	0.189	0.775	0.033
Benim için okuma zamanı boşa harcamaktır.	Sınıf 1	0.106	0.642	0.209	0.043
	Sınıf 2	0.966	0.018	0.001	0.016
	Sınıf 3	0.621	0.378	0.011	0.000
Sadece ihtiyacım olan bilgiyi edinmek için okurum.	Sınıf 1	0.028	0.234	0.595	0.143
	Sınıf 2	0.528	0.370	0.064	0.039
	Sınıf 3	0.129	0.670	0.177	0.024

Tablo 4 incelendiğinde “sadece mecbur kaldığımda bir şeyler okurum” maddesine Sınıf 2’de yer alan öğrenciler yaklaşık %89 olasılıkla kesinlikle bu fikre katılmamaktadır. Sadece mecbur kalındığında bir şeyler okuma fikrine kesinlikle katılmayan öğrencilerin en fazla olduğu sınıf, Sınıf 2 olarak belirlenmiştir. Sınıf 3’teki öğrencilerin ise yaklaşık %32 olasılıkla “kesinlikle katılmıyorum” yanıtını verecekleri kestirilmiştir. Bu maddeye, Sınıf 3’te yer alan öğrencilerin “Katılmıyorum” yanıtını verme olasılıkları yaklaşık %66’dır. Sınıf 1’de yer alan öğrencilerin ise %43’ünün “katılmıyorum”, %44’ünün ise “katılıyorum” yanıtını verecekleri tahmin edilmiştir. Sınıf 2 ve Sınıf 3’teki öğrencilerin neredeyse tamamının, Sınıf 1’deki öğrencilerin ise yaklaşık yarısının, sadece mecbur kalındığında bir şeyler okuma fikrini reddettiği öne sürülebilir. Bu durumda Çin’deki öğrencilerin yaklaşık %92’sinin okumayı sadece mecbur kalındığında yapılacak bir eylem olarak görmedikleri ifade edilebilir.

“Okuma, boş zamanlarımda yapmaktan en çok zevk aldığım uğraşlardan biridir” maddesine ilişkin bulgular incelendiğinde ise Sınıf 2’deki öğrencilerin %80’inin “kesinlikle katılıyorum” yanıtını verecekleri kestirilmiştir. Sınıf 3’teki öğrencilerin yaklaşık %90’ının “katılıyorum” yanıtını verecekleri beklenmektedir. Sınıf 1’deki öğrencilerin yaklaşık %57’sinin “katılmıyorum”, yaklaşık %32’sinin ise “katılıyorum” yanıtını verecekleri tahmin edilmiştir. Bu durumda Çin’deki öğrencilerin yaklaşık %90’ının boş zamanlarında yapmaktan en çok keyif aldıkları uğraşlardan birinin okumak olduğu ifade edilebilir.

“Başkalarıyla kitaplar hakkında konuşmaktan hoşlanırım” maddesine Sınıf 2’deki öğrencilerin %60’ının “kesinlikle katılıyorum” yanıtını, yaklaşık %35’inin ise “katılıyorum” verecekleri kestirilmiştir. Sınıf 3’teki öğrencilerin ise yaklaşık %77’sinin “Katılıyorum” yanıtını verecekleri beklenmektedir. Sınıf 1’deki öğrencilerin yaklaşık %59’unun “katılmıyorum”, yaklaşık %30’unun ise “katılıyorum” yanıtını verecekleri tahmin edilmiştir.

“Benim için okuma zamanı boşa harcamaktır” maddesine Sınıf 1, 2 ve 3’tekilerin sırasıyla yaklaşık %11, %97 ve %62’sinin “kesinlikle katılmıyorum” yanıtını verecekleri kestirilmiştir. Bu ifadeye “katılmıyorum” yanıtını verme olasılığı ise yaklaşık olarak Sınıf 1 için %64, Sınıf 3 için ise %38 olarak kestirilmiştir. Bu durumda okumayı zaman kaybı olarak görebilecek katılımcılar sadece Sınıf 1’in yaklaşık %21’i olarak değerlendirilebilir. Bu oran ankete katılan Çin’deki tüm öğrenci sayısının yaklaşık %4’ünü temsil etmektedir.

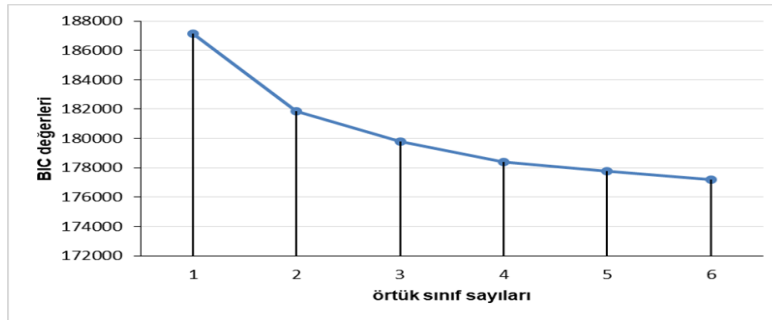
Sadece ihtiyaç duyulan bilgiye ulaşabilmek için okuyacağını belirtecek katılımcıların Sınıf 2’de neredeyse hiç bulunmadığı kestirilmiştir. Sadece Sınıf 1’in yaklaşık %60’ının, Sınıf 3’ün ise yaklaşık %18’inin bu maddeye olumlu yanıt verebileceği kestirilmiştir. Bu durumda ankete katılan Çin’deki öğrencilerin olasılıksal olarak yaklaşık %19’unun sadece ihtiyaç duyulan bilgiye ulaşmak için okuyacağı ileri sürülebilir.

Anket sonucunda belirlenen örtük sınıflar ve bu sınıfların maddelere verecekleri olasılıksal dağılım incelendiğinde tüm öğrencilerin %36'sını oluşturan Sınıf 2'deki öğrencilerin okumaktan en çok zevk alan grup olduğu, büyük çoğunluğunun boş zamanlarında en çok keyif aldıkları etkinliklerden birinin okumak olduğu ve okumayı kesinlikle zaman kaybı olarak görmedikleri ortaya çıkmıştır. Sınıf 3'teki öğrencilerin de okumaya karşı oldukça olumlu tutumları bulunmaktadır. Toplamın %46'sını temsil eden bu sınıftaki öğrencilerin yaklaşık %94'ü boş zamanlarında kitap okuduğu belirlenmiştir. Sınıf 3'teki öğrencilerin Sınıf 2'deki öğrencilerden farkı bu sınıftaki öğrencilerin yaklaşık %18'inin kitaplar hakkında konuşmaktan hoşlanmama ve sadece bilgi edinmek için kitap okuma eğilimleri olmasıdır. Sınıf 2'deki öğrencilerde bu eğilim neredeyse hiç görülmemektedir. Toplam grubun yaklaşık %18'ini oluşturan Sınıf 1'deki öğrenciler okumaktan diğer sınıflara göre daha az keyif alan sınıftır. Ancak bu sınıftaki öğrencilerin okumaya karşı olumsuz tutuma sahip oldukları söylenemez. Sınıf 1'deki öğrencilerin yaklaşık %75'inin kitap okumayı boşa zaman kaybı olarak görmedikleri kestirilmiştir.

Okuma Materyali Çeşitliliği Anketiyle İlişkili Çin Bulguları

Sınıf Sayısının Belirlenmesi

Çin'deki katılımcıların okuma materyal çeşitliliği anketine verdikleri yanıtlara ilişkin örtük sınıf sayısının belirlenmesi için oluşturulan modellerin BIC değerleri incelenmiştir. Elde edilen verilere ait grafik Şekil 4'te sunulmuştur.



Şekil 4. Çin verisi okuma türü anketi modellerine ilişkin BIC değerleri

Ardışık modellerin BIC değerleri arasındaki farklar ve grafik incelendiğinde dört örtük sınıflı modelin grubu en iyi açıklayan model olduğu ortaya konmuştur. Dört örtük sınıfın evrendeki büyüklükleri, katılımcıların bu sınıflara yerleşme olasılıkları bakımından sırasıyla %21 (Sınıf 1), %12 (Sınıf 2), %20 (Sınıf 3) ve %47 (Sınıf 4) olarak kestirilmiştir.

Parametre Kestirimleri

Belirlenen sınıflardaki katılımcıların her bir yanıt kategorisi için kestirilen tepki olasılıkları anketteki maddeler bazında sıralanmış ve Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. Okuma Materyali Çeşitliliği Anketiyle İlişkili Örtük Sınıfların Maddelere Yönelik Tepki Olasılıkları (Çin)

Maddeler	Sınıflar	Hiç ya da hemen hemen hiç	Yılda birkaç kez	Ayda yaklaşık bir kez	Ayda birçok kez	Haftada birçok kez
Dergiler	Sınıf 1	0.652	0.109	0.091	0.096	0.052
	Sınıf 2	0.068	0.090	0.065	0.183	0.593
	Sınıf 3	0.201	0.568	0.147	0.060	0.023
	Sınıf 4	0.077	0.154	0.338	0.361	0.069
Çizgi Romanlar	Sınıf 1	0.397	0.132	0.108	0.146	0.218
	Sınıf 2	0.122	0.104	0.051	0.124	0.598
	Sınıf 3	0.261	0.491	0.096	0.069	0.083
	Sınıf 4	0.168	0.156	0.230	0.294	0.152
Öyküleyici kitaplar (romanlar, öyküler, hikayeler)	Sınıf 1	0.207	0.140	0.140	0.203	0.310
	Sınıf 2	0.006	0.022	0.011	0.068	0.892
	Sınıf 3	0.031	0.390	0.180	0.205	0.194
	Sınıf 4	0.005	0.052	0.152	0.403	0.389
Bilgilendirici kitaplar (örn: biyografi, tarih, tanıtım kitapları)	Sınıf 1	0.645	0.080	0.098	0.101	0.076
	Sınıf 2	0.047	0.080	0.096	0.233	0.544
	Sınıf 3	0.245	0.519	0.134	0.064	0.038
	Sınıf 4	0.073	0.178	0.328	0.306	0.115
Gazeteler	Sınıf 1	0.787	0.052	0.060	0.049	0.052
	Sınıf 2	0.164	0.118	0.148	0.213	0.358
	Sınıf 3	0.368	0.444	0.094	0.061	0.032
	Sınıf 4	0.158	0.256	0.248	0.221	0.117

Okuma materyalleri çeşitliliği anketinde öğrencilere, hangi tür materyalleri ne sıklıkla okudukları sorulmuştur. Tablo 5 incelendiğinde Sınıf 1'deki öğrencilerin tüm okuma materyalleri için okuma sıklıkları düşüktür. Bu sınıftaki öğrencilerin dergi, çizgi roman, bilgilendirici kitap ve gazeteleri okuma sıklıklarını “hiç ya da hemen hemen hiç” olarak belirtme olasılıkları yaklaşık olarak sırasıyla %65, %40, %64, %79 olarak belirlenmiştir. Sınıf 1'deki öğrenciler sadece öyküleyici kitap okuma sıklıklarında herhangi bir yanıt kategorisinde yığılma göstermemiştir. Diğer okuma türlerinde sınıfın büyük çoğunluğunun “hiç ya da hemen hemen hiç” yanıtını verme olasılığı yüksekken öyküleyici kitaplar kategorisi için Sınıf 1'deki öğrencilerin yaklaşık %31'inin haftada birçok kez öyküleyici kitap okuyacağı belirlenmiştir.

Tüm materyalleri en sık okuyanların Sınıf 2'deki öğrenciler olduğu ifade edilebilir. Sınıfın tüm okuma materyallerini haftada birçok kez okuması beklenmektedir. Sınıf 2'deki öğrencilerin haftada birçok kez dergi ve çizgi roman okuma olasılığı yaklaşık %60, öyküleyici kitap okuma olasılığı %90, bilgilendirici kitap okuma olasılığı %54 olarak hesaplanmıştır. Bu sınıf tüm materyalleri haftada birçok kez okuma eğiliminde olsa da diğer materyallere kıyasla haftada birçok kez gazete okuma olasılıkları daha düşüktür. Sınıf 2'deki öğrencilerin yaklaşık %35 olasılıkla haftada birçok kez gazete okuyacakları, %16 olasılıkla ise hiç gazete okumayacakları ortaya konmuştur.

Elde edilen bulgulara göre Sınıf 3'teki öğrencilerin okuma materyalleri için okuma sıklıklarını “yılda birkaç kez” olarak belirtme olasılıkları yüksektir. Bu sınıftaki öğrencilerin okuma materyallerini yılda birkaç kez okuma olasılıkları dergiler için %57, çizgi romanlar için %49, öyküleyici kitaplar için %39, bilgilendirici kitaplar için %52 ve gazeteler için ise %44 olarak hesaplanmıştır. Genellikle düşük okuma sıklığında yığılma gösteren Sınıf 3'teki öğrencilerin okuma sıklıklarının en çok arttığı okuma türünün öyküleyici kitaplar olduğu görülmektedir. Bu sınıftaki öğrencilerin %20 olasılıkla ayda birçok kez, %19 olasılıkla ise haftada birçok kez öyküleyici kitap okuyacakları kestirilmiştir. Sınıf 4'teki öğrencilerin okuma sıklıkları dergi, çizgi roman, bilgilendirici kitap, gazeteler için “ayda yaklaşık bir kez” ve “ayda birçok kez” yanıt kategorilerinde yığılma göstermiştir. Sınıf 4'teki öğrencilerin %40 olasılıkla ayda

birçok kez, %39 olasılıkla haftada birçok kez öyküleyici kitap okuyacakları ifade edilebilir.

Okuma sıklığının en düşük olduğu Sınıf 1'deki öğrencilerin yaklaşık %31'inin haftada birçok kez öyküleyici kitap okudukları görülmektedir. Toplam öğrenci sayısının %12'sini temsil eden Sınıf 2'deki öğrencilerin en sık okuyan ve okumalarını en çok çeşitlendiren sınıf olduğu ileri sürülebilir. Sınıf 3'teki öğrencilerin de okuma çeşitliliği bakımından fark olmadan tüm okuma türlerini yılda birkaç kez okuma eğilimi gösterdikleri görülmüştür. Bu sınıf toplam öğrenci sayısının yaklaşık %20'sini temsil etmektedir. Tüm okuma materyallerini en az ayda bir veya birçok defa okuyacağı öngörülen bu Sınıf 4'teki öğrenciler toplam öğrenci sayısının yaklaşık %47'sini temsil etmektedir. Bu durumda öğrencilerin yaklaşık yarısının herhangi bir okuma türüne ağırlık vermeden ayda bir veya birçok defa çeşitli okuma kaynaklarını kullandıkları belirlenmiştir. Tüm öğrenciler için okuma materyalleri içinde en çok tercih edilen türün öyküleyici kitaplar olduğu ileri sürülebilir.

TARTIŞMA ve SONUÇ

PISA 2018'e Türkiye ve Çin'den katılarak Okuma Zevki Anketi'ni yanıtlayan öğrencilerin örtük sınıf analizi ile sınıflandırılması sonucunda;

- Her iki ülkede de üç örtük sınıfın ortaya çıktığı görülmüştür.
- Türkiye için belirlenen üç örtük sınıfın tüm gruba oranla büyüklükleri incelendiğinde Sınıf 1'in %46'lık, Sınıf 2'nin %14'lük, Sınıf 3'ün de %40'luk bir büyüklüğe karşılık geldiği belirlenmiştir. Kitap okumaktan en çok zevk alan öğrencilerin çoğunlukla Sınıf 3'e, orta derecede zevk alan öğrencilerin çoğunlukla Sınıf 1'e, en az zevk alan öğrencilerin ise çoğunlukla Sınıf 2'ye yerleştikleri sonucuna ulaşılmıştır.
- Çin için belirlenen üç örtük sınıfın tüm gruba oranla büyüklükleri incelendiğinde Sınıf 1'in %18'lik, Sınıf 2'nin %36'luk, Sınıf 3'ün de %46'luk bir büyüklüğe karşılık geldiği belirlenmiştir. Kitap okumaktan en çok zevk

alan öğrencilerin çoğunlukla Sınıf 2'ye, orta derecede zevk alan öğrencilerin çoğunlukla Sınıf 3'e, en az zevk alan öğrencilerin ise çoğunlukla Sınıf 1'e yerleştikleri sonucuna ulaşılmıştır.

- Her iki ülkede de okumaktan en az zevk alan öğrencilerin bulunduğu sınıflar büyüklük olarak en küçük sınıfa; okumaktan en çok zevk olan öğrencilerin bulunduğu sınıflar ise büyüklük olarak ortanca sınıfa karşılık gelmektedir.

Kitap okumaktan en çok zevk alan öğrenciler Türkiye'de tüm grubun %40'ına Çin'de ise tüm grubun %36'sına karşılık gelmektedir. Bununla birlikte bu iki oranın büyüklük bakımından doğrudan karşılaştırılarak bir sonuca varılmasının doğru bir yaklaşım olmayacağı söylenebilir. Söz konusu grupların anket maddelerine yönelik tepki örüntüleri birbirine benzer olsa da seçenekler bazında tepki olasılıkları incelendiğinde birbirlerinden belli oranda ayrıştıkları belirlenmiştir. Sözelimi, "Okuma, boş zamanlarımda yapmaktan en çok zevk aldığım uğraşlardan biridir" maddesine Çin Sınıf 2'de yer alan bir öğrencinin yaklaşık %80 olasılıkla "kesinlikle katılıyorum" yanıtını vereceği kestirilmiştir. Bu maddeye Türkiye Sınıf 3'te yer alan bir öğrencinin "kesinlikle katılıyorum" yanıtını verme olasılığı ise yaklaşık %52'dir. Bu bağlamda, her iki ülkedeki okumaktan en çok zevk alan öğrencilerin bulunduğu gruplar karşılaştırıldığında Çin'deki öğrencilerin kitap okumayı en çok zevk alınan uğraşlardan biri olarak değerlendirme olasılığının daha fazla olduğu söylenebilir. Benzer şekilde, "Başkalarıyla kitaplar hakkında konuşmaktan hoşlanırım" maddesine Çin Sınıf 2'de yer alan bir öğrencinin "kesinlikle katılıyorum" yanıtını verme olasılığı yaklaşık %59; Türkiye Sınıf 3'te yer alan bir öğrencinin ise bu yanıtı verme olasılığı yaklaşık %49'dur. Diğer sınıflar arasında yapılan karşılaştırmalarda da buna benzer farklılıklar olduğu belirlenmiştir. Bu araştırmada, sınıfların adlandırılması (tanımlanması) sürecinde, öğrencilerin anket maddelerinin tamamına yönelik tepki örüntüleri dikkate alınmış ve karşılaştırma kolaylığı bakımından benzer örüntüler aynı adlar altında yorumlanmıştır. Bu durum, iki farklı ülkede aynı şekilde tanımlanan sınıflarda ölçülen özelliğin derecesi bakımından eşit düzeyde öğrencilerin yer aldığı anlamına gelmemektedir. Söz konusu sınıflarda yer alan öğrenciler arasındaki farklar Tablo 2 ve

Tablo 4’te yer alan tepki olasılıkları arasındaki farklar bağlamında incelenerek ortaya konulabilir.

Bu araştırmada iki ülke için ayrı ve özgün modellemeler yapılmıştır ve araştırmanın bu modeller üzerinden iki ülkenin karşılaştırılabilirliğine ilişkin bir iddiası bulunmamaktadır. Bununla birlikte, alanyazında okuma zevki ile okuduğunu anlama arasında pozitif bir ilişkinin bulunduğu çok sayıda çalışma bulunmaktadır (Klauda ve Guthrie, 2014; McGeown vd., 2014; Rogiers vd., 2020; Wolters, Denton, York ve Francis, 2014). Bu araştırmada Çin’de okumaktan çok zevk alan öğrencilerin grubun geneline oranla önemli bir büyüklüğe erişmiş olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bakımdan, PISA 2018’de okuma becerisi alanında diğer ülkelerin önüne geçen Çin’in gösterdiği başarı ile çalışmada ortaya konulan modellemenin örtüştüğü ifade edilebilir. Çin’deki öğrencilerin daha büyük bir tutkuyla okudukları not düşülmekle birlikte, okumaktan çok zevk alan öğrencilerin Türkiye’de de önemli bir büyüklüğe eriştiği belirlenmiştir. Bu durumun yakın gelecekte Türkiye’deki öğrencilerin okuma başarılarına etki edip etmeyeceği bilinmemekle birlikte, ilgili alanyazın doğrultusunda bunun Türkiye açısından umut verici bir bulgu olduğu sonucuna varılabilir.

PISA 2018’e Türkiye ve Çin’den katılarak Okuma Materyali Çeşitliliği Anketi’ni yanıtlayan öğrencilerin örtük sınıf analizi ile sınıflandırılması sonucunda;

- Türkiye’de üç Çin’de ise dört örtük sınıfın ortaya çıktığı belirlenmiştir.
- Türkiye için belirlenen üç örtük sınıfın tüm gruba oranla büyüklükleri incelendiğinde Sınıf 1’in %31’lik, Sınıf 2’nin %23’lük, Sınıf 3’ün de %46’lık bir büyüklüğe karşılık geldiği belirlenmiştir. En çeşitli ve en sık okuyan öğrencilerin çoğunlukla Sınıf 1’de; çeşitli okuma materyallerini genel olarak “yılda birkaç kez” ya da “ayda yaklaşık bir kez” okuma olasılıkları yüksek olan öğrencilerin Sınıf 3’te; okumalarını çeşitlendirmeyen, az okuyan ya da hiç okumayan öğrencilerin çoğunlukla Sınıf 2’de yer aldığı sonucuna ulaşılmıştır.
- Çin için belirlenen dört örtük sınıfın tüm gruba oranla büyüklükleri incelendiğinde Sınıf 1’in %21’lik, Sınıf 2’nin %12’lik, Sınıf 3’ün %20’lik,

Sınıf 4'ün ise %47'lik bir büyüklüğe karşılık geldiği belirlenmiştir. En çeşitli ve en sık okuyan öğrencilerin çoğunlukla Sınıf 2 ve Sınıf 4'te; çeşitli okuma materyallerini “yılda birkaç kez” okuma olasılıkları yüksek olan öğrencilerin Sınıf 3'te; tüm okuma materyalleri için okuma sıklıkları düşük olan öğrencilerin çoğunlukla Sınıf 1'de yer aldığı sonucuna ulaşılmıştır.

- Türkiye'de okumalarını çeşitlendirmeyen, az okuyan ya da hiç okumayan öğrencilerin yer aldığı sınıf büyüklük bakımından en küçük sınıfa karşılık gelmektedir. Türkiye'deki öğrencilerin yaklaşık üçte birinin de çeşitli okuma materyallerini sık okuduğu belirlenmiştir. Elde edilen bulguların Türkiye açısından umut verici olduğu söylenebilir.
- Çin'de Sınıf 2 olarak belirlenen ve ülkedeki tüm öğrencilere oranla yaklaşık %12'lik bir büyüklüğe karşılık gelen sınıfın çeşitli okuma materyallerini genellikle “haftada birçok kez” okuma olasılığı yüksek olan öğrencilerden meydana geldiği görülmektedir. Türkiye'de bu kadar çeşitli ve sık okuyan öğrencilerden oluşan bir örtük sınıf belirlenememiştir.
- Çin'de çeşitli okuma materyallerini sık okuyan öğrencilerin çoğunlukta olduğu Sınıf 2 ve Sınıf 4'ün toplam büyüklüğü genele oranla yaklaşık %60'tır. Bu oranın Çin'deki öğrencilerin büyük çoğunluğuna karşılık gelmesi dikkat çekici bir sonuç olarak vurgulanabilir. İki ülkeye ilişkin bulgular karşılaştırıldığında, Çin'de daha çeşitli ve daha sık okuyan öğrencilerin oransal olarak Türkiye'den daha fazla olduğu yorumu yapılabilir.

Okuma becerisinin, öğrencilerin genel akademik başarısının önemli bir yordayıcısı olduğu bilinmektedir. Gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerin eğitim politikalarına yön verilmesinde bu durumun göz önünde tutulduğu söylenebilir. Bu araştırmada, okuma materyali çeşitliliği bakımından yapılan incelemeler sonrasında sık ve çeşitli okuyan öğrencilerin Çin'de %60'lık bir büyüklüğe karşılık geldiği görülmüş ve bunun Çin'in PISA 2018'de okuma alanındaki başarısıyla örtüşen bulgulardan biri olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Türkiye'de de sık okuyan öğrencilerin grubun geneline oranla büyüklüğü

azımsanacak düzeyde değildir. Türkiye’de yapılmış olan bazı çalışmalar da bu bulguyu desteklemektedir (Balcı, Uyar ve Büyükikiz, 2012; Bayat ve Çetinkaya, 2018; Deniz, 2015). Bununla birlikte, okuma alışkanlıklarının artırılması konusunda geliştirilecek politikaların Türkiye’yi olduğundan daha iyi bir noktaya taşıyabileceği öngörülebilir. Uluslararası sınavlarda Çin gibi üst sıralarda yer alan ülkelerin başarılarını açıklayan modeller ve bilimsel çalışmalar Türkiye’ye yapılması gereken uygulamalar konusunda ışık tutabilir.

Bu araştırmadan elde edilen bulgular yorumlandığında Türkiye ve Çin için yapılan belirmelerin pek çok yönden benzerlik göstermesine karşın bazı yönlerden önemli düzeyde farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmanın PISA 2018’de Türkiye’nin okuma becerisi performansının farklı bir açıdan ele alınması adına kayda değer bulgular sunduğu düşünülmektedir. İleride yapılacak araştırmalarda PISA’nın okuma becerisiyle ilişkili olabilecek farklı anketleri üzerinden karşılaştırmalar yapılabilir. Örtük Sınıf Analizi ile sınıf üyeliklerine ilişkin kestirimler yaparak bu kestirimler üzerinden yapacakları ikinci düzey analizlerle çalışmalarını zenginleştirebilirler. Ayrıca araştırmacılar, ülkeleri ayrı ayrı modellemek yerine tek bir örtük sınıf analizi modeli üzerinden ele alarak doğrudan karşılaştırmalar yapma olanağı bulabilirler.

KAYNAKLAR

- Balcı, A., Uyar, Y., & Büyükikiz, K.K. (2012). İlköğretim 6.sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıkları, kütüphane kullanma sıklıkları ve okumaya yönelik tutumlarının incelenmesi. *Turkish Studies*, 7(4), 965-985.
- Bayat, N. & Çetinkaya, G. (2018). Ortaokul öğrencilerinin okuma alışkanlıkları ve tercihleri. *İlköğretim Online*, 17(2), 984-1001.
- Brozo, W. G., Shiel, G., & Topping, K. (2007). Engagement in reading: Lessons learned from three PISA countries. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 51(4), 304-315. <https://doi.org/10.1598/JAAL.51.4.2>
- Brozo, W. G., Sulkunen, S., Shiel, G., Garbe, C., Pandian, A., & Valtin, R. (2014). Reading, gender, and engagement: Lessons from five PISA countries. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 57(7), 584-593. <https://doi.org/10.1002/jaal.291>
- Cheema, J. R. (2018). Adolescents' enjoyment of reading as a predictor of reading achievement: new evidence from a cross-country survey. *Journal of Research in Reading*, 41, 149-162. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12257>
- Cheung, K. C., Sit, P. S., Soh, K. C., Ieong, M. K., & Mak, S. K. (2014). Predicting academic resilience with reading engagement and demographic variables: Comparing Shanghai, Hong Kong, Korea, and Singapore from the PISA perspective. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 23(4), 895-909. <https://doi.org/10.1007/s40299-013-0143-4>
- Chiu, M. M., & McBride-Chang, C. (2006). Gender, context, and reading: A comparison of students in 43 countries. *Scientific Studies of Reading*, 10(4), 331-362. https://doi.org/10.1207/s1532799xssr1004_1
- Clark, C., & Rumbold, K. (2006). *Reading for pleasure: A research overview*. London: National Literacy Trust.
- Collins, L. M. & Lanza, S. T. (2010). *Latent class and latent transition analysis with applications in the social, behavioral, and health sciences*. Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.
- Coşguner, T. (2013). *Uluslararası öğrenci başarı değerlendirme programı (PISA) 2009 uygulaması okuma becerileri okuryazarlığı'nı etkileyen faktörler* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Deniz, E. (2015). Ortaokul öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıkları. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 3(2), 46-64.


- Froiland, J. M., & Oros, E. (2014). Intrinsic motivation, perceived competence and classroom engagement as longitudinal predictors of adolescent reading achievement. *Educational Psychology, 34*(2), 119-132. <https://doi.org/10.1080/01443410.2013.822964>
- Kastberg, D., Chan, J. Y., & Murray, G. (2016). *Performance of U.S. 15-Year-Old Students in Science, Reading, and Mathematics Literacy in an International Context: First Look at PISA 2015* (NCES 2017-048). U.S. Department of Education. Washington, DC: National Center for Education Statistics. [12.02.2020] tarihinde <https://nces.ed.gov/pubs2017/2017048.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Kirsch, I., De Jong, J., Lafontaine, D., McQueen, J., Mendelovits, J., & Monseur, C. (2003). *Reading for change: Performance and engagement across countries: Results of PISA 2000*. [18.02.2020] tarihinde <https://www.oecd.org/education/school/programmeforinternationalstudentassesmentpisa/33690904.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Klauda, S. L., & Guthrie, J. T. (2014). Comparing relations of motivation, engagement, and achievement among struggling and advanced adolescent readers. *Reading and Writing, 28*(2), 239–269.
- Lanza, S. T., Collins, L. M., Lemmon, D. R., & Schafer, J. L. (2007). PROC LCA: A SAS procedure for latent class analysis. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal, 14*(4), 671-694. <https://doi.org/10.1080/10705510701575602>
- Lanza, S. T., & Rhoades, B. L. (2013). Latent class analysis: an alternative perspective on subgroup analysis in prevention and treatment. *Prevention Science, 14*(2), 157-168. <https://doi.org/10.1007/s11121-011-0201-1>.
- Lee, J. (2014). Universal factors of student achievement in high-performing eastern and western countries. *Journal of Educational Psychology, 106*, 364–374. <https://doi.org/10.1037/a0035609>
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2019). *PISA 2018 Türkiye ön raporu*, Ankara. http://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_12/03105347_PISA_2018_Turkiye_On_Raporu.pdf adresinden erişilmiştir.
- McGeown, S. P., Duncan, L. G., Griffiths, Y. M., & Stothard, S. E. (2015). Exploring the relationship between adolescent's reading skills, reading motivation and reading habits. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal, 28*(4), 545–569. <https://doi.org/10.1007/s11145-014-9537-9>
- Muszyński, M., & Jakubowski, M. (2015). Learning strategies and reading performance: PISA 2009 results for Poland. *EDUKACJA Quarterly, 134* (3).
- Neff, L. (2015). *The relationship between reading enjoyment, gender, socioeconomic status, and reading outcomes in PISA 2009* (Yayınlanmamış doktora tezi).

- George Fox University, Newberg, Oregon. [08.01.2020] tarihinde <https://digitalcommons.georgefox.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1053&context=eddadresinden> erişilmiştir.
- Oberski, D. (2016). *Mixture Models: Latent Profile and Latent Class Analysis. Modern Statistical Methods for HCI* (Ed. Robertson, J & Captein, M.). Switzerland: Springer.
- Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD] (2017). *PISA 2015 assessment and analytical framework: science, reading, mathematics, financial literacy and collaborative problem solving, revised edition*, PISA, OECD Publishing, Paris. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264281820-en>
- Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD] (2019). *PISA 2018 Assessment and Analytical Framework*, PISA, OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/b25efab8-en>.
- Owusu-Acheaw, M. & Larson, A. G. (2014). Reading habits among students and its effect on academic performance: A study of students of Koforidua Polytechnic. *Library Philosophy and Practice (e-journal)*. 1-22. [03.03.2020] tarihinde <https://digitalcommons.unl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=2908&context=libphilprac> adresinden erişilmiştir.
- Özbay, M. (2007). *Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri II*. Ankara: Öncü Yayınevi.
- Rogiers, A., Van Keer, H., & Merchie, E. (2020). The profile of the skilled reader: An investigation into the role of reading enjoyment and student characteristics. *International Journal of Educational Research*, 99,1-14. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2019.101512>
- Thomson, S., De Bortoli, L., Nicholas, M., Hillman, K., & Buckley, S. (2011). *Challenges for Australian education: Results from PISA 2009: the PISA 2009 assessment of students' reading, mathematical and scientific literacy*. Australia, Acer Press.
- Twist, L., Gnaldi, M., Schagen, I., & Morrison, J. (2004). Good readers but at a cost? Attitudes to reading in England. *Journal of Research in Reading*, 27(4), 387-400. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2004.00241.x>.
- Wigfield, A. (1997). Reading motivation: A domain-specific approach to motivation. *Educational Psychologist*, 32(2), 59-68. https://doi.org/10.1207/s15326985ep3202_1.
- Wolters, C. A., Denton, C. A., York, M. J., & Francis, D. J. (2014). Adolescents' motivation for reading: Group differences and relation to standardized achievement. *Reading and Writing*, 27(3), 503-533.
- Vermunt, J. K. (2003). Multilevel latent class models. *Sociological Methodology*, 33, 213-239. <https://doi.org/10.1111/j.0081-1750.2003.t01-1-00131.x>.


- Vermunt, J. K. & Magidson, J. (2005). *Technical guide for Latent GOLD 4.0: Basic and advanced*. Belmont Massachusetts: Statistical Innovations Inc.
- Zhang, W. J., & Xin, T. (2012). A cross-culture comparison study of the impact of reading engagement on reading literacy: Based on PISA 2009. *Psychological Development and Education*, 28, 175–183.
- Yıldırım, Ö. (2012). *Okuduğunu Anlama Başarıyla İlişkili Faktörlerin Aşamalı Doğrusal Modellemeyle Belirlenmesi: PISA 2009 Hollanda, Kore ve Türkiye Karşılaştırması*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

ORCID

Sait ÇÜM  <https://orcid.org/0000-0002-0428-5088>

Elif Kübra DEMİR  <https://orcid.org/0000-0002-3219-1644>

Çiğdem AKIN ARIKAN  <https://orcid.org/0000-0001-5255-8792>

Murat Doğan ŞAHİN  <https://orcid.org/0000-0002-2174-8443>

SUMMARY

Aim of the Study

In this study, it is aimed to identify and compare more than one subgroup in the student groups in different countries, which are similar in terms of features related to reading behavior but cannot be directly observed. For this purpose, in this research, we sought answers to the following questions. Turkish and Chinese students who answer the reading enjoyment and reading material diversity questionnaires are divided into (1) how many latent subclasses are there? (2) How big are these latent subclasses? (3) How do students differ from class to class in terms of the possibility of marking different options in the questionnaire items? (4) Can the determined classes be meaningful over the characteristics of the students? Another aim of the study is to compare the results obtained from both countries and to determine the similarities and differences.

Method

15-year-old students in Turkey and China's Beijing, Shanghai, Jiangsu and Zhejiang (B-S-J-Z) are the universe of this research. The sample of the research consists of students who participated in the PISA 2018 from these countries. The study included 6890 students from 186 schools participated from Turkey (MEB, 2019). In China, 12058 students from 362 schools participated in the study in the B-S-J-Z region.

Reading enjoyment questionnaire and reading material diversity questionnaire used in PISA 2018 were used as data collection tools. There are five items with four options in the reading enjoyment questionnaire and five items with five options in the reading material diversity questionnaire.

Latent class analysis (LCA) was used in the analysis of the questionnaires used in this research. In the context, the number of latent classes of the model was increased once and the BIC value was calculated for each new model tried. Considering the bending points of the graph obtained from BIC values, it was aimed to reach meaningful models with an optimal class number. The findings obtained after the analyses for both countries were compared and reported.

Findings, Discussion and Results

As a result of the classification of students who answered the reading enjoyment questionnaire from Turkey and China with latent class analysis;

- *Three latent classes determined in both countries.*
- *The probabilities of the size of three latent classes in Turkey were estimated and these values were obtained as; 46% for class 1; 14% for class 2 and 40% for class 3. It was concluded that the students who enjoyed reading the books mostly settled in Class 3, the students who enjoyed reading moderately mostly in Class 1, and the students who enjoyed the least mostly settled in Class 2.*
- *The probabilities of the size of three latent classes in China were estimated and these values were obtained as; 18% for class 1; 36% for class 2 and 46% for class 3. It was concluded that the students who enjoy reading the books mostly settled in Class 2, the*

students who enjoy reading moderately mostly in Class 3, and the students who enjoy the least were mostly in Class 1.

- *In both countries, the classes with the students who enjoy reading the least are the smallest in size compared to the others. The classes with students who enjoy reading the most correspond to the median class in size.*

As a result of the classification of students who answered the reading material diversity questionnaire from Turkey and China with latent class analysis;

- *It was determined that three latent classes in Turkey and four latent classes in China.*
- *The probabilities of the size of three latent classes in Turkey were estimated and these values were obtained as; 31% for class 1; 23% for class 2 and 46% for class 3. The most diverse and most frequent readers are mostly in Class 1. Students who are likely to read various reading materials "several times a year" or "about once a month" are generally in Class 3. Students who read less or never read mostly in Class 2.*
- *The probabilities of the size of four latent classes in China were estimated and these values were obtained as; 21% for class 1; 12% for class 2, 20% for class 3 and 47% for class 4. The most diverse and most frequent readers are mostly in Class 2 and Class 4. Students who have a high probability of reading various reading materials "several times a year" in Class 3. Students with low reading frequency for all reading materials were mostly in Class 1.*
- *In Turkey, the students less variety readers or never read any reading materials the terms of class size corresponds to the smallest class. On the other hand, approximately one third of all students in Turkey, it was determined that often read a variety of reading materials.*
- *The total size of Class 2 and Class 4 which are the majority of students who read various reading materials frequently in China is about 60% compared to the general. When the findings of the two countries are compared, it can be said that more variety and more frequently readers in China more than Turkey.*

Türkiye'deki Girişimcilik Kavramına Yönelik Eğitim Alanında Yapılan Lisansüstü Tezlerin İçerik Analizi*

Content Analysis of Graduate Theses on the Concept of Entrepreneurship in The Field of Education in Turkey

Dilara AKYAR¹, Rabia SARIKAYA²

¹Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı.
dilara.akyar@gazi.edu.tr, dilarakyar96@gmail.com

²Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı.
erabia@gazi.edu.tr

Makalenin Geliş Tarihi: 04.03.2020

Yayına Kabul Tarihi: 10.07.2020

ÖZ

Bu araştırmanın amacı eğitim alanında girişimcilik kavramı üzerine Türkiye'de yapılmış lisansüstü tezlerin türüne, yapıldığı yıla ve enstitüye, yöntemine, desenine, veri toplama aracına, çalışma grubuna, çalışma grubunun büyüklüğüne göre analiz edilmesi ve bu alanda nasıl bir eğilim olduğunun ortaya konulmasıdır. Betimsel tarama modeli kullanılan bu araştırmanın örneklemini 2013-2019 yılları arasında Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezinin veri tabanında bulunan ve tez adında, özetinde veya dizininde "Girişimcilik" kelimesi geçen eğitim alanında yapılmış 118 lisansüstü tez oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen doküman inceleme formu kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre; girişimcilik kavramı üzerine yapılan lisansüstü tezlerin; en fazla 2019 yılında, eğitim bilimleri enstitüsünde, yüksek lisans tezi türünde (f =96) yapıldığı görülmüştür. Ayrıca incelenen tezlerin çoğunda yöntemin belirtilmediği (f =43), veri toplama aracı olarak çoğunlukla ölçek kullanıldığı (f =60), örneklem olarak genellikle öğretmenlerin tercih edildiği (f =31) ve araştırmaların genellikle 301-1000 arası örneklem büyüklüğü ile gerçekleştirildiği (f =29) sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmanın bulguları, girişimcilik kavramı üzerine yapılmış eğitim alanındaki lisansüstü tezlerin konu, yöntem ve analiz teknikleri bakımından mevcut eğilimlerini ortaya çıkarması bakımından alana katkı sağlayacak bir referans kaynağı olabilir.

Anahtar Sözcükler: Girişimcilik, 21. yüzyıl becerileri, Betimsel analiz

* **Alıntılama:** Akyar, D. ve Sarıkaya, R. (2020). Türkiye'deki Girişimcilik Kavramına Yönelik Eğitim Alanında Yapılan Lisansüstü Tezlerin İçerik Analizi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(3), 979-1018.

ABSTRACT

In this study, it is aim of this research is to analyze the type, the year and the institute, the method, the pattern, the data collection tool, the working group and the size of the working group based on the graduate thesis completed in Turkey on the concept of entrepreneurship and to show how there is a trend in this field. The research is designed in the descriptive survey method. The sample consisted of the research consists of 118 graduate theses, which are in the database of the National thesis center of the Board of Higher Education between 2013 and 2019 and which have the word "entrepreneurship" in their thesis name, abstract or directory. A document review form developed by researchers was used as a data collection tool. According to the findings from the research, graduate theses on the concept of entrepreneurship were held in 2019 at the Institute of Educational Sciences, in the type of Master's thesis (f =96). In addition, it was concluded that the method was not specified in most of the theses studied (f = 43), the scale as a means of data collection (f = 60), as a sample, teachers preferred (f = 31), and the research was carried out here with a sample spell between 301-1000 (f = 29). The findings of this study may be a reference source that will contribute to the field in terms of revealing the current tendencies of graduate theses on education and entrepreneurship concept in terms of subject, method and analysis techniques.

Keywords: *Entrepreneurship, 21st century skills, Descriptive analysis*

GİRİŞ

21. yüzyılda toplumsal, ekonomik, siyasi ve teknolojik alanlarda kendini gösteren hızlı değişim ve gelişim, daha önce hiç görülmemiş bir hızla ilerleyen dönüşümü de beraberinde getirmekte, hatta değişim dijital çağın başlangıcı kabul edilmektedir. Bilginin üssel bir hızla değiştiği bu çağda bireylerin sahip olması gereken nitelikler de 20. yüzyıla göre farklılaşmaktadır. Bireylerin içinde yaşadığımız yüzyılım beklentilerine cevap verebilmeleri için sahip olmaları gereken becerilere 21. yüzyıl becerileri denilmektedir. Bu beceriler bilgi çağında başarılı olabilmek için geliştirilmesi gereken üst düzey becerileri ve öğrenme eğilimlerini ifade eden, hem bilgiyi hem de beceriyi içeren ve bu iki kavramın harmanlanmasıyla ortaya çıkan becerilerdir (Dede, 2009). 21. yüzyıl becerileri uluslararası birçok kurum ve kuruluş tarafından farklı şekillerde sınıflandırılmaktadır. Partnership for 21st Century Skills (P21) Amerika'da farklı şirket ve derneklerin bir araya gelerek oluşturduğu bir beceriler çerçevesi olup yeterli

ve beceriler bakımından en kabul gören ve en çok inceleme yapılanların başında gelmektedir (Cansoy, 2018).

21. yüzyıl becerileri Öğrenme ve Yenilik Becerileri, Bilgi, Medya ve Teknoloji Becerileri, Yaşam ve Kariyer Becerileri olmak üzere üç grupta toplanmaktadır (P21 Framework Definitions, 2009). Bu üç gruptan biri olan yaşam ve kariyer becerilerinin neredeyse en önemlisi girişimcilik becerisidir.

Girişimcilik, bireylerin, etrafındaki fırsatları fark edip, risk alarak bu fırsatlara yönelik plan ve projeler yapma, bunları günlük hayata taşıma ve böylelikle hayatı daha yaşanabilir hâle getirme uğraşı olarak tanımlanmaktadır (Gömlüksiz ve Kan, 2009).

Yalçıntaş'a (2010) göre girişimcilik kavramı yapılmamış olanı yapmak, yapılmış olanı değiştirmek ve bunu bir hedef doğrultusunda gerçekleştirmektir. Bu hedef gerekli riskleri almada girişimcilere istek ve anlayış duygusu kazandırmaktadır (Smith ve Petersen, 2006). Ulusal Bilgi Komisyonuna (National Knowledge Commission, 2008) göre girişimcilik; bilginin, becerinin ve yetkinliğin uzman bir şekilde uygulanması ve/veya bir kişi veya bir grup tarafından bir girişim şirketi açılması veya farklı bir kuruluşta faaliyet göstererek bir fikirden para kazanılmasıdır (Veeraraghavan, 2009).

Girişimcilik becerisi çeşitli alt boyutlardan oluşmaktadır. Akyürek ve Şahin (2013)'in çalışmalarında girişimcilik alt boyutları liderlik, objektif olma, risk alma, hesap yapabilme, başarı ihtiyacı, öğrenmeye açık olma ve etkili iletişim becerisi olarak ele alınmıştır. Çınar, Armağan, Özden ve Çınar (2017)'in çalışmasında ise girişimciliğin alt boyutları olarak risk alma, yenilikçilik, kontrol odaklılığı, kendine güven duyma ve öz yeterlilik, başarı ihtiyacı ve finansal performans ölçümünden bahsedilmektedir.

“Girişimcilik doğuştan mıdır, yoksa sonradan mı oluşur?” tartışmaları yapılırken girişimciliğe yönelik yapılan tanımlamalar ve alt boyutlar incelendiğinde, girişimciliğin doğuştan getirilen bazı özellikler ile çevresel faktörlerin birleşiminden meydana geldiği görülmektedir. Kişinin, girişimcilik özelliklerini ortaya çıkarmada rol oynayan çevresel faktörlerin en önemlilerinden biri de eğitimidir (Bozkurt, Kalkan, Koyuncu ve Alparslan, 2012). Zira girişimcilik öğrenilebilir. Drucker (1998), girişimciliğin bir disiplini

olduğunu ve herhangi bir disiplinde olduğu gibi öğrenilebildiğini ifade etmektedir. Kuratko, (2005) girişimcilik eğitiminin önemli olduğunu ve yapılabileceğini belirtmektedir. Girişimcilik becerisinin öğrencilerde geliştirilebilmesi için, eğitim ve öğretim süresince onların girişimci olmalarını sağlayacak her türlü tedbirin alınması gerekmektedir. Özellikle 2000'li yıllardan sonra nitelikli insan yetiştirmek ve buna bağlı olarak ekonomik büyümeyi sağlamak amacıyla birçok ülkede girişimcilik eğitime önem vermeye başlanmıştır (Yelkikalan ve diğerleri, 2010; Balaban ve Özdemir, 2008). Ancak farklı ülkelerdeki girişimcilik eğitimi uygulamaları da farklılık göstermektedir. Örneğin girişimcilik eğitiminin Japonya'da 2001 yılından itibaren liselerde vermeye başlandığı, ABD'de ise ilkokullardan itibaren verilmekte olduğu ve öğrencilerin lise kademesine ulaşmadan girişimcilik eğitimi sürecine dâhil olduğu görülmektedir. Türkiye'de ise girişimcilik becerisine yönelik kazanımlar Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından 2005 yılından itibaren ilkokuldan başlayarak farklı derslerin öğretim programlarına dâhil edilmeye başlanmıştır (Tarhan, 2019).

Girişimcilik kavramına 2009 yılında yayımlanan ilkokul 1-3 Hayat Bilgisi dersi öğretim programında yer verilmiştir (MEB, 2009a). Girişimcilik aynı yıl ortaokul düzeyinde 6-8. sınıf matematik dersi öğretim programında öğrencilere kazandırılması amaçlanan ortak beceriler arasında yer almış (MEB, 2009b) ve lise düzeyinde ortaöğretim girişimcilik dersi öğretim programı hazırlanarak ayrı bir ders olarak okutulmaya başlanmıştır (MEB, 2009c). 2013 ve 2018 yılı fen bilimleri dersi öğretim programlarında ise doğrudan girişimcilik becerisi yer almaktadır (MEB, 2013; 2018). Ayrıca 2023 Eğitim Vizyonu'nda öğrencilerin sosyal girişimcilikle tanışarak toplumsal problemlere çözüm arama motivasyonu kazanmasına vurgu yapılmıştır. Türkiye'de girişimcilik becerisinin eğitim programlarına girmesi bu kavramın özellikle 2013 yılı sonrasında ayrı bir önem kazanmasını sağlamıştır. Bu da Türkiye'de olduğu gibi dünyada da girişimcilik becerisinin ön plana çıktığı ve bütün sınıf düzeylerinde bu becerinin gelişimini desteklemeye yönelik çalışmaların sayısının artmasını sağlamıştır (Tican, 2019; Karadeniz ve Özkan, 2020; Balaban ve Özdemir, 2008).

Girişimcilik alanında birçok disiplinin ilgi alanı içerisine dâhil olan disiplinler üstü bir alandır. Her disiplin kendi bakış açısıyla girişimciliği değerlendirmektedir. Bu kapsamda eğitim alanında girişimcilik üzerine yapılan çalışmalarda perspektifin ortaya konulması girişimcilik eğitimi açısından literatüre katkı sağlayacaktır.

Türkiye’de doğrudan girişimcilik lisans bölümü bulunan sadece bir devlet ve dört vakıf üniversitesi vardır. Yüksek lisans eğitimindeki girişimcilik program sayıları ise yeterli değildir. Türkiye’de 2018 Şubat dönemi itibariyle 12’si devlet, 5’i vakıf, 1’i devlet – vakıf ortak olmak üzere toplam 19 üniversitede doğrudan girişimcilikle ilgili yüksek lisans programı bulunmaktadır. Girişimcilik alanında doktora programı ise bulunmamaktadır (Karadeniz ve Özkan 2020). Üniversitelerde girişimcilik alanında lisans ve yüksek lisans programları bulunsa da Özdemir, Boyacı, Kılınç ve Koşar (2019) yaptıkları çalışmada Türk yükseköğretim sistemi bağlamında girişimci üniversitelerin görünüşte girişimci olduklarını ve girişimcilik kavramının içinin doldurulmadığını ifade etmektedir. Bu nedenle Türkiye’de lisansüstü düzeyde girişimcilik üzerine yapılan araştırmaların incelenmesi hem bu alandaki eğilimi ortaya çıkaracak hem de girişimcilikle ilgili daha nitelikli ve özgün bilimsel çalışmaların yapılmasında araştırmacılara ışık tutacaktır.

Karadal, Duman ve Saygın (2017) yaptıkları çalışmada, Türkiye’de 1988-2015 yılları arasında girişimcilik alanında yapılan 199 lisansüstü tezi incelemişlerdir. Girişimcilik kavramıyla ilgili tezlerin sayısında 2016 sonrasında artış olmuştur. Bu çalışmada girişimcilik kavramının MEB’deki birçok dersin öğretim programında yer almaya başladığı 2013 yılından itibaren 2019 yılına kadar geçen süre zarfında Türkiye’de eğitim alanında girişimcilik üzerine yapılmış tezler veri kaynağı olarak kullanılmıştır. Tezler türüne, yapıldığı yıla, yapıldığı enstitüye, yöntemine, desenine, veri toplama aracına, çalışma grubuna, çalışma grubunun büyüklüğüne göre incelenmiştir. Araştırmada kullanılan tezlerin %74’ü 2016-2019 yılları arasında yayınlanmış olduğundan bu çalışmada elde edilen bulgulara yönelik değerlendirmelerin literatüre katkı sağlayacağı ve girişimcilik adına önemli bir referans kaynağı olacağı söylenebilir. Ayrıca bu çalışmadaki analizler girişimcilik konusunda istatistikleri vererek, alandaki

açıklığı ya da yığılmayı gösterebilir. Bu çerçevede girişimcilik konusunda yapılan çalışmaların durumu incelenmiş ve araştırmacıların daha güncel konuları farklı yöntem ve analiz teknikleriyle irdelemesine katkı sağlayacak öneriler ortaya konmuştur.

Bu araştırmanın amacına bağlı olarak aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır:

1. Girişimcilik kavramı üzerine yapılan lisansüstü tezlerin türlerine göre dağılımı nasıldır?
2. Girişimcilik kavramı üzerine yapılan lisansüstü tezlerin yapıldıkları yıllara göre dağılımı nasıldır?
3. Girişimcilik kavramı üzerine yapılan lisansüstü tezlerin yapıldıkları enstitülere göre dağılımı nasıldır?
4. Girişimcilik kavramı üzerine yapılan lisansüstü tezlerin yıllara göre yöntem dağılımı nasıldır?
5. Girişimcilik kavramı üzerine yapılan lisansüstü tezlerin yöntemlerine ve desenlerine göre dağılımı nasıldır?
6. Girişimcilik kavramı üzerine yapılan lisansüstü tezlerin veri toplama araçlarına göre dağılımı nasıldır?
7. Girişimcilik kavramı üzerine yapılan lisansüstü tezlerin çalışma gruplarına göre dağılımı nasıldır?
8. Girişimcilik kavramı üzerine yapılan lisansüstü tezlerin çalışma gruplarının büyüklüğüne göre dağılımı nasıldır?

YÖNTEM

Betimsel tarama modeline göre yapılandırılan bu çalışmada Türkiye'de girişimcilik alanındaki lisansüstü tezlerin tematik dağılımları ortaya koyulmuştur. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 2010). Betimsel araştırmalar nedir sorusuna

cevap vererek olayları, grupları, kurumları ve nesnelere anlayabilme, tasnif edebilme imkânı sağlar (Kaptan, 1998). Bu çalışmada kullanılan betimsel doküman (içerik) analizi ile nicel ve nitel araştırmalar incelenip alandaki genel eğilimler belirlenmiştir. Betimsel içerik analizi, diğer içerik analiz türlerinden farklı olarak derinlemesine, yorumlayıcı ve istatistiksel bir bakış açısıyla değil de genel bir görüntü sunmaktadır (Çalık ve Sözbilir, 2014; Dinçer, 2018). Betimsel içerik analizi; belirli bir konu üzerinde yapılan çalışmaların ele alınıp eğilimlerinin ve araştırma sonuçlarının tanımlayıcı bir boyutta değerlendirilmesini içeren sistematik çalışmalardır (Çalık, Ünal Coştu ve Karataş, 2008). Başka bir ifadeyle, birbirinden bağımsız olarak yapılan nitel ve nicel çalışmalar incelenip düzenlenmekte ve alandaki genel eğilimler belirlenmektedir (Selçuk, Palancı, Kandemir ve Dündar 2014).

Evren-Örneklem

Araştırmanın evrenini YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanında yer alan girişimciliğe yönelik çalışmalar oluşturmaktadır. Bu araştırmanın örnekleme ölçütüne göre belirlenmiştir. Ölçüt örnekleme, araştırmacı tarafından oluşturulan veya önceden belirlenen ölçütler doğrultusunda bu ölçütleri karşılayan bütün çalışmaların incelenmesini kapsamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu kapsamda aşağıdaki dâhil edilme kriterlerine sahip araştırmalar, araştırmanın örnekleme katılmıştır:

Çalışmaların Dâhil Edilme Kriterleri

1. Tez adında, özetinde ve dizininde “Girişim, Girişimci, Girişimcilik” kavramlarının kullanılmış olmasına dikkat edilmiştir.
2. Çalışmaların Eğitim ve Öğretim alanında yapılmış olmasına dikkat edilmiştir.
3. Girişimciliğe yönelik çok sayıda makale ve tezler bulunmaktadır. Tezlerin daha kapsamlı olmasından dolayı ve çalışmanın amacı doğrultusunda lisansüstü tezler veri kaynağı olarak seçilmiştir.
4. Girişimcilik kavramının MEB’deki birçok dersin öğretim programında yer almaya başladığı 2013 yılından itibaren 2019 yılına kadar geçen süre zarfında

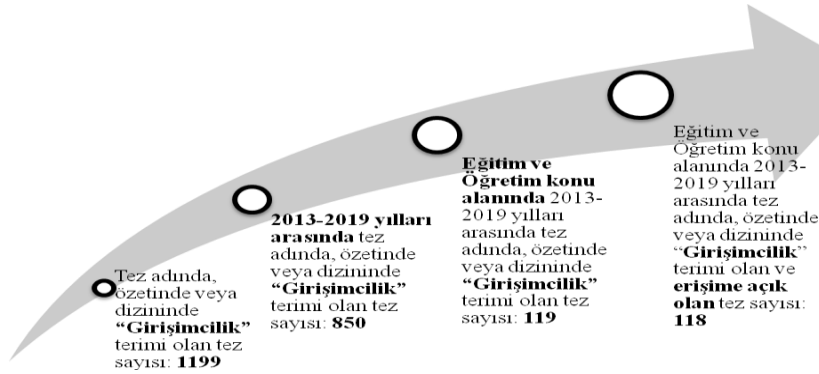
eğitim öğretim alanında girişimcilik üzerine yapılmış tezler veri kaynağı olarak kullanılmıştır.

5. YÖK Ulusal Tez Merkezinde erişime açık olan tezler incelenmiştir.

Veri Toplama Süreci

Bu araştırmadaki veri toplama süreci araştırmanın kapsamını oluşturan tezlerin belirli konulara göre kategorize edilmesi, kodlama sürecinden geçirilmesi, verilerin sayısallaştırılması, analizi ve raporlaştırılması aşamalardan oluşmaktadır.

Bu kapsamda ilk olarak araştırmada incelenen çalışmaların dâhil edilme kriterlerinden birincisi uygulanmıştır. Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veri tabanında; tez adında, özetinde veya dizininde “Girişimcilik” terimi olan yüksek lisans ve doktora tezleri listelenmiştir. Listelenen tez sayısı 1199’dur. İkinci aşamada listelenen tezler 2013-2019 yılları ile sınırlandırılmıştır. Bu sınırlandırma ile tez sayısı 850’ye düşmüştür. Üçüncü aşamada tezlerin Eğitim ve Öğretim alanında yapılmış olmasına dikkat edilmiş ve tezlerin sayısı 850’den 119’a inmiştir. Bu çalışmalardan 1 tanesi erişime kapalı olduğu için araştırmanın veri kaynağı 118 lisansüstü tezden oluşmaktadır. Örneklem belirleme aşamaları Şekil 1’de yer almaktadır.



Şekil 1. Örneklem belirleme aşamaları

Eğitim ve Öğretim konu alanında 2013-2019 yılları arasında tez adında, özetinde veya dizininde “Girişimcilik” kavramı olan ve erişime açık olan lisansüstü tezler YÖK Dokümantasyon Dairesi Başkanlığının web sitesinden bilgisayar ortamına pdf formatında kodlanarak aktarılmıştır. Böylece veri tabanının sunduğu tezlerden bir veri havuzu oluşturulmuştur.

Bilgisayar ortamına aktarılan tezlerin çözümlenmelerinin yapılması ve ilgili bilgilerin çalışmalardan ayıklanması için araştırmacılar tarafından geliştirilen “Doküman İnceleme Formu” kullanılmıştır. Doküman inceleme formunun oluşturulmasında Tavşancıl ve diğerleri (2010) tarafından hazırlanan tez inceleme formundan yararlanılmıştır. Formda sırasıyla tezin adı, türü, yapıldığı yıl, yapıldığı enstitü, yöntemi, deseni, veri toplama aracı, çalışma grubu, çalışma grubunun büyüklüğü başlıkları yer almıştır (Tablo 1).

Tablo 1. Tez İnceleme Boyutu ve Açıklaması

Tez İnceleme Boyutu	Açıklama
Türü	Tezin yüksek lisans veya doktora tezi olması
Yılı	Tezin yayınlandığı yıl
Enstitüsü	Tezin yapıldığı enstitü
Yöntem	Tez çalışmasının nitel, nicel veya karma olması
Desen	Tezde yöntemle ilgili olarak belirlenen desen
Veri Toplama Aracı	Tezde verilerin toplanması için kullanılan araç
Çalışma Grubu	Tezde çalışma grubunun türü
Çalışma Grubunun Büyüklüğü	Tezde çalışma grubunun toplam büyüklüğü

Etik Kurallara Uygunluk

Çalışmanın her aşamasında etik kurallara dikkat edilmiştir. Çalışmada farklı çalışmalardan bilimsel kurallara uygun olarak yararlanılmış ve yararlanılan çalışmalar kaynakça bölümünde APA’ya uygun olarak sunulmuştur. Çalışma için etik kurul izni gerekmemektedir.

Veri Analizi

Bu çalışmada doküman incelemesi yoluyla elde edilen veriler betimsel analize tabi tutulmuştur. Betimsel analiz, çeşitli veri toplama teknikleri ile elde edilmiş verilerin

önceden belirlenen temalara göre özetlenmesi ve yorumlanmasını içeren bir nitel veri analiz türüdür. Betimsel analizde temel amaç, elde edilen bulguların okuyucuya özetlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde sunulmasıdır. Bu yaklaşımla ele alınan sistematik araştırmalar, araştırmacılara ve uygulayıcılara tekli çalışmaların sınırlılığının ötesine geçmeye, benzer çalışmaların uyum ve çeşitliliğini keşfetmeye (Davies, 2000) ve böylece ilgili alanda çalışma yapan veya yapmak isteyen araştırmacılara genel eğilimin ne olduğunu göstermeye izin vermektedir (Cohen, Manion ve Morrison, 2007; Çalık ve Sözbilir, 2014).

Veri analizi sürecinde aşağıdaki adımlar takip edilmiştir:

Birinci adımda, çalışmalar yazarların soy isimlerine ve yayınlanma yıllarına göre bilgisayarda klasörlenerek her birine numara verilmiştir. Araştırmacılar elde edilen tezleri okuyup, inceleyerek doküman inceleme formu üzerinde belirledikleri alanları her bir tez için kodlamıştır. İkinci adımda, her bir araştırma problemine yönelik incelenen tezlerden elde edilen veriler Microsoft Excel dosyasına girilerek frekans, yüzde gibi betimsel istatistikler verilmesi ve özet tabloların oluşturulması için hazır hale getirilmiştir. Üçüncü adımda betimsel istatistiklerden faydalanılarak frekans ve yüzde bilgileri verilmiştir. Dördüncü adımda, araştırma problemleri çerçevesinde veriler anlamlı bir şekilde düzenlenerek raporlaştırılmıştır (Şimşek ve Yaşar, 2019).

Geçerlik ve Güvenirlilik

Nitel araştırmalarda geçerlik, araştırma sonuçlarının doğruluğudur. İç geçerlilik veri toplama ve analiz sürecinin geçerli ve doğru adımlarla yapılması ve sürecin detaylı olarak anlatılmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu çalışmada da araştırmanın genel amacı ve alt amaçları açık bir şekilde ifade edilmiş, araştırmanın verilerini oluşturan çalışmalarının belirlenme aşamaları ayrıntılı açıklanmış, belirlenen tezlerin türü, yapıldığı yıl, yapıldığı üniversite, yapıldığı enstitü, yöntemi, deseni, veri toplama aracı, çalışma grubu, çalışma grubunun büyüklüğü tablolar halinde sunulmuştur. Bu çalışmada verilerin toplanması ve analiz edilmesi kısmında izlenen adımların detaylı anlatılması iç geçerliliğin sağlandığını göstermektedir.

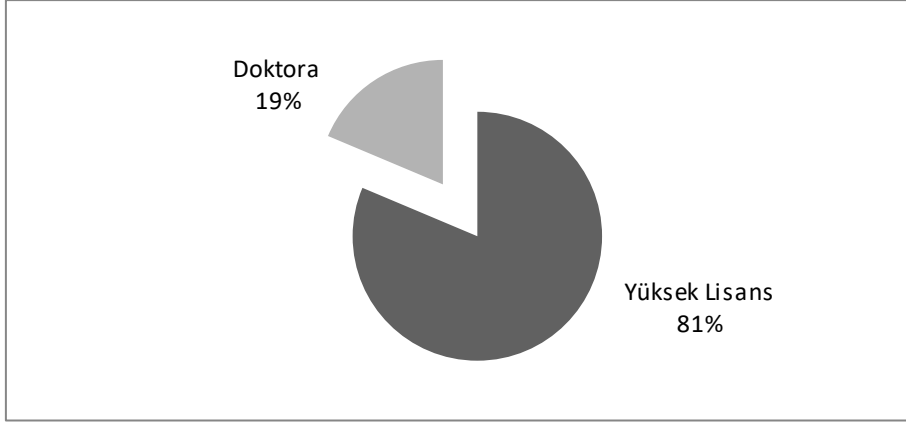
Nitel araştırmalarda güvenirlik ise, araştırma sonuçlarının tekrar edilebilirliğine ilişkindir. Bu tür alışmamalarda güvenirlik şartı olmadığı halde, çalışmanın kanıtlanabilirliğini arttırmak adına çalışmanın güvenilirliği incelenmiştir. Bu çalışmada geçerlilik ve güvenirliğin sağlanması amacıyla kodlama anahtarının hazırlanması, temaların çıkarılması ve kodlayıcılar arası tutarlığın hesaplanması işlemleri yapılmıştır (Rourke ve Anderson, 2004). Miles ve Huberman (1994) tarafından nerilen, [Güvenirlik = Görüş birliği / (Görüş birliği + Görüş ayrılığı) x100] formülü kullanılarak araştırmanın güvenirliği hesaplanmıştır. Kodlama işlemi bir araştırıcı tarafından iki defa yapılmıştır. Kodlamalarda çelişkiler yaşanması durumunda alan ve yöntem uzmanlarına başvurulmuştur. Birinci araştırıcı veri analizinden iki ay sonra aynı veriyi yeniden analiz etmiştir. Bu çalışmada tezlerin türü, yapıldığı yıl, yapıldığı enstitü, yöntemi, deseni, veri toplama aracı, çalışma grubu, çalışma grubunun büyüklüğü gibi nesnel veriler analiz edildiğinden aynı araştırmacının analizi tekrarlaması uygun görülmüştür. Analizin iki defa yapılmasının sebebi iki aylık süreçte sisteme yeni eklenen çalışmaların da analize dâhil edilmesini sağlamaktır. Zira iki aylık süreçte erişime kapalı olan 3 tezin erişime açıldığı tespit edilmiştir. Bu kapsamda iki analiz arası uyum oranı %98 (güvenilir) ıkmıştır. Sonuç olarak araştırma kapsamında yukarıda bahsi geçen önlemlerin alınması çalışmanın geçerliliğini ve güvenirliğini artırmıştır.

BULGULAR ve YORUMLAR

Bu araştırma kapsamında girişimcilik konusunda yapılan lisansüstü tezlerin durumu araştırma problemlerine (türlerine, yapıldıkları yıllara, enstitülerine, yöntemlerine, desenlerine, veri toplama araçlarına, çalışma gruplarına ve çalışma gruplarının büyüklüğüne) göre ayrıntılı bir şekilde incelenerek girişimcilik konusundaki genel görünümün ortaya çıkarılması amaçlanmıştır.

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Girişimcilik kavramı üzerine yapılan lisansüstü tezlerin türlerine göre dağılımı nasıldır? alt problemi kapsamında elde edilen veriler Grafik 1’de verilmiştir.

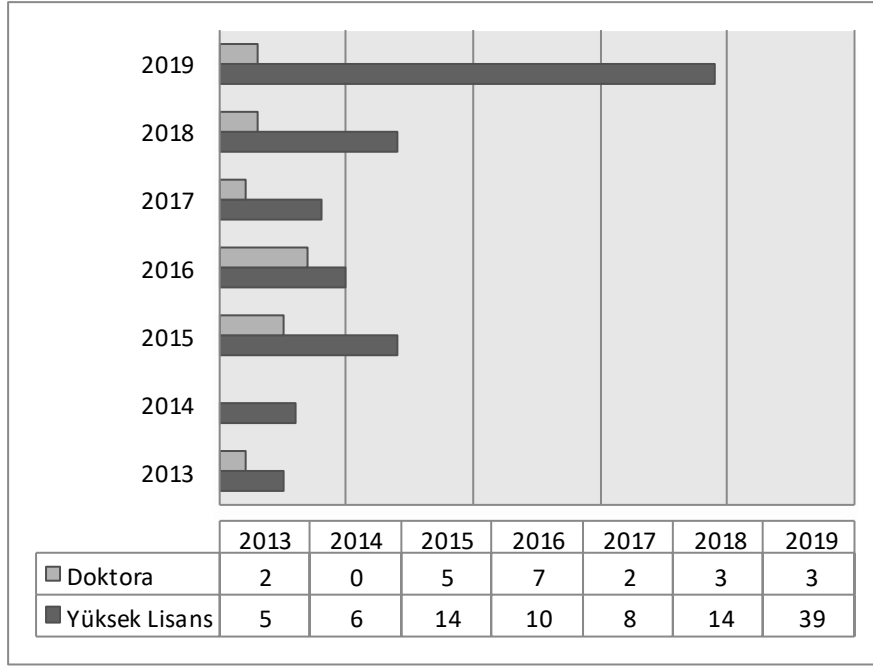


Grafik 1. Lisansüstü Tezlerin Türlerine Göre Dağılımı

Araştırmada incelenen tezlerin 22'si (%18) doktora, 96'sı (%82) yüksek lisans tez türüne aittir. Bu sonuç girişimcilğe yönelik çalışmaların yüksek lisansta daha çok tercih edildiğini göstermektedir.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Girişimcilik kavramı üzerine yapılan lisansüstü tezlerin yapıldıkları yıllara göre dağılımı nasıldır? alt problemi kapsamında elde edilen veriler Grafik 2'de verilmiştir.

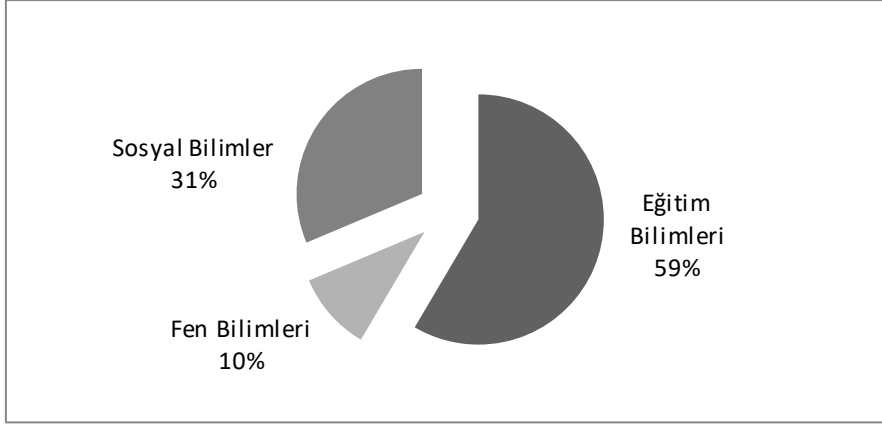


Grafik 2. Lisansüstü Tezlerin Yıllarına Göre Dağılımı

Grafik 2 incelendiğinde girişimcilğe yönelik yapılan çalışmaların en fazla 2019, en az 2014 yılında yapıldığı görülmektedir. 2019 yılındaki çalışmaların sayısı bütün çalışmaların yaklaşık olarak yüzde 35'ini oluşturmaktadır. Bu sonuç girişimcilğe 2019 yılında daha fazla yönelimin olduğunu göstermektedir.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Girişimcilik kavramı üzerine yapılan lisansüstü tezlerin yapıldıkları enstitülere göre dağılımı nasıldır? alt problemi kapsamında elde edilen veriler Grafik 3'te verilmiştir.



Grafik 3. Lisansüstü Tezlerin Enstitülerine Göre Dağılımı

Farklı alanlarda girişimciliğe ait çalışmaların yapıldığı bilinmektedir. Grafik 3 incelendiğinde Türkiye’de lisansüstü çalışmalarda girişimciliğe yönelik en fazla çalışmanın Eğitim Bilimleri Enstitüsünde gerçekleştirildiği görülmektedir.

Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Tezlerin yöntemleri nicel, nitel ve karma olarak üçe ayrılmıştır. Bu yöntemler dışında kalan ancak yöntemi belirtilen tezler “Diğer” kategorisinde, yöntemi belirtilmeyen tezler “Belirtilmemiş” kategorisinde değerlendirilmiştir.

Girişimcilik kavramı üzerine yapılan lisansüstü tezlerin yapıldıkları yıllara göre yöntem dağılımı nasıldır? alt problemi kapsamında elde edilen veriler Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Lisansüstü Tezlerin Yapıldıkları Yıllara Göre Yöntem Dağılımı

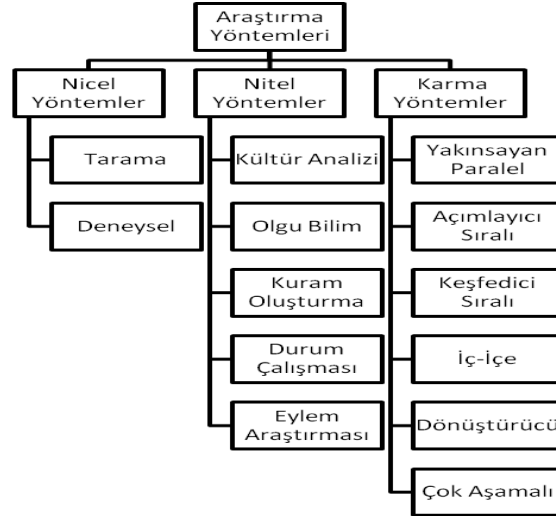
Yıl	Nicel	Nitel	Karma	Diğer	Belirtilmemiş
2013	1	1	0	1	4
2014	1	2	1	0	2
2015	3	3	3	1	9
2016	2	5	2	0	8
2017	1	4	1	0	4
2018	3	5	3	1	5
2019	9	12	6	4	11
Toplam	20	32	16	7	43

Tablo 2 incelendiğinde; nicel, nitel ve karma yöntemlerin en fazla 2019 yılında kullanıldığı, tezlerde ilk sırada nitel yöntemin, daha sonra nicel yöntemin, en az ise karma ve diğer yöntemlerin tercih edildiği görülmektedir. Bu sonuca göre araştırmacıların nicel yöntem yanında nitel ve derinlemesine çalışmalara yöneliminin arttığı söylenebilir. Hem nicel hem nitel paradigmanın birlikte kullanıldığı karma yöntem çalışmalarının da sayısı 2019 yılında artış gösterse de araştırmacıların karma yöntem ve diğer yöntemleri çok fazla tercih etmedikleri söylenebilir. Gerek yıl bazında gerekse de toplamda yöntemi belirtilmemiş tezlerin sayısının yüksek olması dikkat çekicidir. Tüm yıllar bazında değerlendirildiğinde tezlerin % 36'sında yöntemin belirtilmediği görülmektedir.

Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Tezlerin yöntem ve desenleri aşağıda yer alan şekle göre incelenmiştir (Şekil 2).

- Nicel ve karma araştırma yöntemleri için Creswell (2017),
- Nitel araştırma yöntemi için Yıldırım ve Şimşek (2018) kaynak olarak alınmıştır.



Şekil 2. Araştırma Yöntem ve Desenleri (Creswell, 2017; Yıldırım ve Şimşek, 2018)

Girişimcilik kavramı üzerine yapılan lisansüstü tezlerin yöntemlerine ve desenlerine göre dağılımı nasıldır? alt problemi kapsamında elde edilen veriler Tablo 3'te verilmiştir.

Analizlerde;

- Creswell (2017) ile Yıldırım ve Şimşek (2018) sınıflandırması dışında kalan tezler Tablo 3' de "Belirtilmemiş" kategorisine dâhil edilmiştir.
- Creswell (2017) ile Yıldırım ve Şimşek (2018) sınıflandırmasında yer alan ancak deseni belirtilmeyen tezler, Tablo 3'te tezde belirtilen yöntemin "Belirtilmemiş" kategorisine dâhil edilmiştir.
- Creswell (2017) ile Yıldırım ve Şimşek (2018) sınıflandırması dışında kalan ancak yöntemi belirtilen tezler, Tablo 3'de "Diğer" kategorisine dâhil edilmiştir.
- Creswell (2017) ile Yıldırım ve Şimşek (2018) sınıflandırması dışında kalan ancak deseni belirtilen tezler, Tablo 3'de tezde belirtilen yöntemin "Diğer" kategorisine dâhil edilmiştir.

Tablo 3. Lisansüstü Tezlerin Yöntemlerine ve Desenlerine Göre Dağılımı

Yöntem	Desen	Sayı	Toplam
Nicel	DeneySEL	5	23*
	Tarama	14	
	Diğer	4	
	Belirtilmemiş	0	
Nitel	Kültür Analizi	0	32
	Olgu Bilim	8	
	Kuram Oluşturma	0	
	Durum Çalışması	5	
	Eylem Araştırması	4	
	Diğer	13	
	Belirtilmemiş	2	
Karma	Yakınsayan Paralel	0	16
	Açımlayıcı	3	
	Keşfedici Sıralı	0	
	Gömülü (İç İçe)	3	
	Dönüştürücü	1	
	Çok Aşamalı	1	
	Diğer	6	
Belirtilmemiş	2		
	Belirtilmemiş		43
	Diğer		7
TOPLAM			121

* Tablo 2’de nicel yöntem kullanılan çalışma sayısı 20 olmasına rağmen Tablo 3’te 23 nicel çalışmanın bulunmasının sebebi 3 tezde ikişer desen kullanılmasıdır. Her iki desende tabloya dâhil edilmiştir.

İncelenen tezlerin;

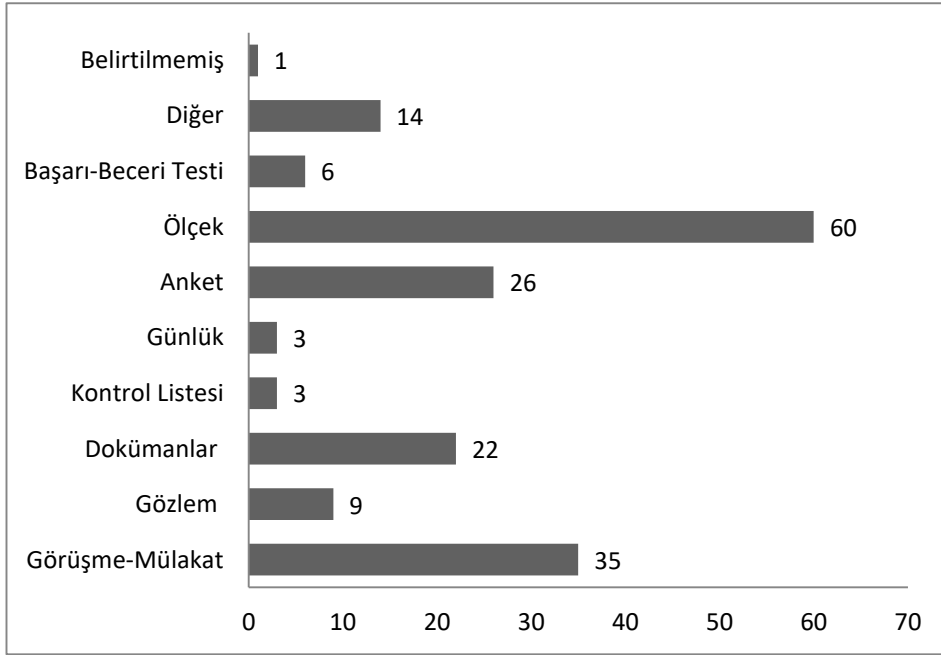
- 43’ünde yöntem belirtilmediği için desenleri de tabloya dâhil edilmemiştir.

- 7’sinde yöntemin sadece betimsel olduğu açıklanmıştır. Bu tezler “Diğer” kategorisine dâhil edilmiştir.

Tablo 3 incelendiğinde lisansüstü tezlerin 43 tanesinde yöntemin belirtilmediği görülmektedir. Bu durum tezler açısından bir belirsizlik oluşturmakla beraber lisansüstü tezlerin bir eksikliği olarak yorumlanabilir.

Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular

Girişimcilik kavramı üzerine yapılan lisansüstü tezlerin veri toplama araçlarına göre dağılımı nasıldır? alt problemi kapsamında elde edilen veriler Grafik 4'te verilmiştir. Kişisel bilgi formu, bazı çalışmalarda bir başka veri toplama aracı ile birlikte, bazı çalışmalarda ise ayrı verilmesinden dolayı grafiğe dâhil edilmemiştir.

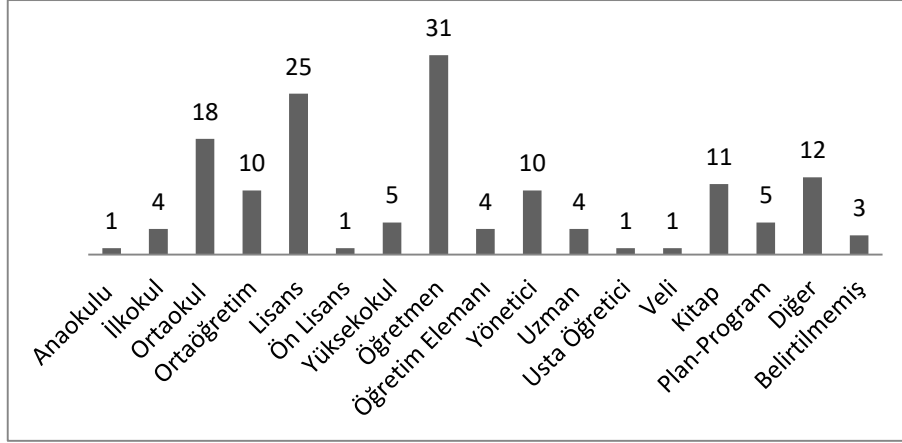


Grafik 4. Lisansüstü Tezlerin Veri Toplama Araçlarına Göre Dağılımı

Grafik 4 incelendiğinde çalışmalarda en fazla ölçek, en az günlük ve kontrol listesinin kullanıldığı görülmektedir. Bunun nedeni birçok çalışmada birden fazla ölçeğin kullanılmasıdır.

Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Girişimcilik kavramı üzerine yapılan lisansüstü tezlerin çalışma gruplarına göre dağılımı nasıldır? alt problemi kapsamında elde edilen veriler Grafik 5’te verilmiştir.



Grafik 5. Lisansüstü Tezlerin Çalışma Gruplarına Göre Dağılımı

Araştırmalardaki, çalışma grupları Grafik 5’te belirtilen alt başlıklar çerçevesinde incelenmiştir. “Yönetici” çalışma grubu altında okul yöneticileri, sendika yöneticileri vb. alt başlıkları; “Kitap” çalışma grubu altında ders kitabı, çalışma kitabı, öğretmen kılavuz kitabı, roman vb. alt başlıkları; “Plan-Program” çalışma grubu altında yıllık planlar, günlük planlar, öğretim programları, kalkınma planları vb. alt başlıkları; “Diğer” çalışma grubu altında üniversite, güvenlik görevlisi, yetişkin vb. alt başlıkları; “İlkokul” çalışma grubu altında 1., 2., 3. ve 4. sınıf öğrencileri; “Ortaokul” çalışma grubu altında 5., 6., 7. ve 8. sınıf öğrencileri; “Ortaöğretim” çalışma grubu altında 9., 10., 11. ve 12. sınıf öğrencileri ele alınmıştır. Grafik 5’te yer almayan çalışma grupları “Diğer” olarak kategorize edilmiştir. Bir araştırmada aynı alt başlığa ait birden fazla çalışma grubu ile karşılaşıldığında aşağıda belirtilen durumlardan uygun olanı yapılmıştır:

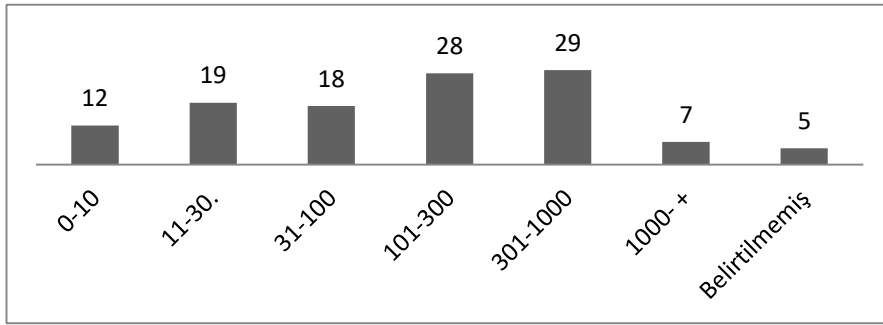
- Bir araştırmanın çalışma grubunu hem ilkokul hem de veli oluşturuyorsa Grafik 5’te iki çalışma grubuna da birer puan eklenmiştir.

- Bir araştırmanın çalışma grubunu hem okul yöneticileri hem de sendika yöneticileri oluşturuyorsa –gerçek sonucun etkilenmemesi için- Grafik 5'te yer alan yönetici çalışma grubuna bir puan eklenmiştir.

Grafik 5 incelendiğinde çalışmalarda en fazla öğretmen ve lisans öğrencilerinin; en az anaokulu öğrencilerinin, ön lisans öğrencilerinin, usta öğreticilerin ve velilerin tercih edildiği görülmektedir.

Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Girişimcilik kavramı üzerine yapılan lisansüstü tezlerin çalışma gruplarının büyüklüğüne göre dağılımı nasıldır? alt problemi kapsamında elde edilen veriler Grafik 6'da verilmiştir. Çalışma gruplarının büyük aralık değerlerinin belirlenmesinde Selçuk ve diğerlerinin (2014) çalışmasından yararlanılmıştır.



Grafik 6. Lisansüstü Tezlerin Çalışma Gruplarının Büyüklüğüne Göre Dağılımı

Grafik 6 incelendiğinde çalışmalarda en fazla 301-1000 ve 300-101, en az 1000 ve üzeri örneklem büyüklüğünün yer aldığı görülmektedir.

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Bu çalışmada girişimcilik kavramı üzerine yapılan lisansüstü tezlerin türüne, yapıldığı yıla, yapıldığı enstitüye, yöntemine, desenine, veri toplama aracına, çalışma grubuna, çalışma grubunun büyüklüğüne göre incelenmesi amaç olarak belirlenmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlar araştırmanın problemlerine göre açıklanmıştır.

21. yüzyılda girişimcilik ile ilgili yapılan çalışmalar her geçen gün daha fazla ilgi çekmektedir. Bu araştırma kapsamında 118 lisansüstü tez incelenmiştir.

İncelenen tezlerden elde edilen ilk bulgular; yapılan çalışmaların en fazla yüksek lisans türünde ve 2019 yılında yapılmasıdır. Bu durum doktora tezlerinin yüksek lisans tezlerine göre daha uzun yıllar sonucunda ortaya çıkan çalışmalar olmasından ve girişimcilik kavramına verilen önemin ve kavrama yönelik yapılan çalışmaların son yıllarda artış göstermesinden kaynaklı olabilir. Dünyada girişimcilik kavramına verilen önem giderek artmaktadır. Endüstri 4.0 ile çok hızlı bir dijital dönüşüm yaşanan dünyada, bilişim, iletişim ve internet teknolojilerinin üretim süreçlerini, eğitimi, sağlığı ve pek çok alanı etkilediği açıktır. Bu nedenle okullarda öğrencilere okuma, yazma ve sayma gibi temel eğitim yanında dijital okuryazarlık becerisi, girişimcilik gibi yaşam becerilerinin de kazandırılması gerekmektedir (Hidayat ve Yunus, 2019). He, Lu ve Qian'ın (2018) yaptığı çalışmada girişimciliğin son 30 yılda Çin'de büyük bir gelişim gösterdiğini ve Çin'de çeşitli bakanlıkların girişimciliğe ve inovasyon gelişmelerine öncülük etmesi veya desteklemesine yönelik 2017 yılında bir belge yayınlandığı açıklanmaktadır. Ülkelerin girişimciliğe yönelik yaptığı çalışmalar, literatürde girişimciliğe yönelik yapılan çalışmaların da artışını etkilemiş olabilir. Bununla birlikte yapılan çalışmalar Türkiye'de girişimcilik alanında 5 lisans, 19 yüksek lisans bölümünün olduğunu ve girişimcilik alanında doktora bölümünün bulunmadığını göstermektedir (Karadeniz ve Özkan, 2020). Bu veriler, araştırmanın sonuçları ile doğru orantılıdır. Girişimcilik kavramına yönelik yüksek lisans tezlerine göre daha az sayıda doktora tezlerinin bulunması, girişimcilik alanına yönelik Türkiye'de doktora bölümünün bulunmaması ile açıklanabilir. Karadal ve diğerleri (2017) 1988-2015 yılları arasında girişimcilik alalındaki lisansüstü tezlerine yönelik yaptıkları çalışmada, en çok yüksek lisans türünde ve 2000'li yıllarda yapıldığı sonucuna ulaşmışlardır. Bu sonuç, araştırmadan elde edilen bulgular ile örtüşmektedir.

Araştırmadan elde edilen bir diğer bulgu, tezlerin daha çok eğitim bilimleri enstitüsünde yapılmasıdır. Bunun nedeni çalışmaların araştırmaya dâhil edilme kriterlerinde Eğitim alanındaki tezlerin olması ve girişimcilik becerisinin eğitim programlarında yaşam

becerileri arasında yer alması olarak yorumlanabilir. Karadal ve diğerleri (2017) yaptıkları çalışmada, eğitim ve öğretim alanında gerçekleşen tezlerin sayısının bir hayli fazla olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu sonuç, araştırmadan elde edilen bulgular ile örtüşmektedir.

Araştırmada incelenen tezlerin çoğunda (%36) yöntemin belirtilmediği görülmüştür. Yöntemi belirtilen tezler incelendiğinde, 2015 yılı hariç, bütün yıllarda en fazla nitel araştırma yönteminin kullanıldığı bulgusuna ulaşılmıştır. En fazla nitel çalışma 2019 yılında yapılmıştır. İncelenen tezlerin yaklaşık olarak yüzde 35'i 2019 yılında aittir. 2019 yılında yapılan nitel çalışmaların sayısının fazlalığı genel sonucu etkilemektedir. Karadal ve diğerleri (2017) yaptıkları çalışmada daha çok nicel araştırma yönteminin kullanıldığı sonucuna ulaşmışlardır. Bu durum araştırmanın bulguları ile örtüşmemektedir.

Araştırmada elde edilen diğer bulgu, veri toplama aracı olarak en fazla ölçeğin kullanılmasıdır. İncelenen çalışmalarda yer alan bütün veri toplama araçları ele alınmıştır. Bir çalışmada birden fazla ölçek kullanılması bu sonucu doğrudan etkilemiştir.

Araştırmada elde edilen diğer bulgu, en çok öğretmen ve lisans öğrencileri ile çalışıldığı, en az anaokulu, usta öğretici ve veliler ile çalışıldığı görülmektedir.

Araştırmada elde edilen son bulgu; çalışılan grup büyüklüğünün en fazla 301-1000 ve 300-101, en az 1000 ve üzeri olmasıdır. Bu bulgu, araştırmanın bir diğer bulgusu olan ölçek kullanımı ile ilişkilendirilebilir. Araştırmacılar çalışma sonuçlarının geçerliliğini ve güvenilirliğini arttırmak için 101-1000 arası örnekleme başvurmuş olabilir. Zira ölçek uygulamalarında ölçekte yer alan madde sayısının yaklaşık 10 katı kadar katılımcı kullanılması tavsiye edilmektedir. (Gürbüz ve Şahin, 2017).

Bu araştırmada 2013-2019 yılları arasında Türkiye'de eğitim alanında girişimcilik üzerine yapılan tezler incelenmiş ve girişimcilik kavramıyla ilgili yapılan lisansüstü çalışmaların sayısında son yıllarda artış olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç son yıllarda

dünyada olduğu gibi Türkiye’de de girişimcilğe ve özellikle eğitim alanında girişimcilğe daha çok önem verildiği şeklinde yorumlanabilir.

Bir ülkenin ekonomik kalkınmasını hızlandırmak için girişimcilik potansiyeline sahip bireylerin sahaya çıkarılması büyük önem taşımaktadır. Özellikle gençlerin bu yönde teşvik edilmeleri ve ülkelerin eğitim sisteminin de bu konuya ağırlık vererek düzenlenmesi gerekmektedir (Bozkurt ve diğerleri, 2012).

Girişimcilik eğitiminin, “yalnızca ders programlarındaki bir ders” olarak sınırlı kalmaması; girişimcilik alanında eğitim veren lisans ve lisansüstü bölümlerin sayısının, niteliğinin artması ve dünya üniversitelerinde örneklerinin görüldüğü gibi girişimcilik bölümlerinin farklı disiplinlere de yayılmasının gerekli olduğu açıktır. Böylelikle, Türkiye’de girişimcilik alanında ulaşılmak istenilen global normlara daha hızlı bir şekilde ulaşılabilecek, ekonomik gelişme ve toplumsal kalkınma sağlanabilecektir (Karadeniz ve Özkan, 2020).

Bu noktada Türkiye’de girişimcilik ile ilgili çalışmalara yön vermesi bakımından aşağıdaki öneriler sunulabilir:

- Türkiye’de girişimcilik alanına yönelik lisans ve yüksek lisans programları artırılabilir. Doktora programları açılabilir ve alana yönelik çalışmalar artırılabilir.
- Girişimcilik konusunda nicel ve nitel yöntemlerin yanı sıra farklı metodolojik uygulamaların kullanıldığı araştırmalar yapılabilir.
- Sosyal Bilimler ve Fen Bilimleri Enstitülerinde girişimcilğe yönelik yapılan çalışmalar artırılabilir.
- Girişimcilik üzerine farklı kademelerdeki okullarda (anaokulu, ilkokul, ortaokul, lise ve üniversite) ve farklı örneklerle yapılan araştırmaların sayısı artırılabilir.
- Erken yaşlardaki girişimcilik eğitiminin girişimcilik üzerine etkisiyle ilgili detaylı araştırmalar yapılabilir.

- Girişimciliğe yol açan ya da engelleyen faktörlerin bulunması ve ölçülmesi ile ilgili araştırmalar yapılabilir.
- Girişimci kişiliğin oluşmasında etkili olan ekonomik, sosyolojik ve psikolojik faktörlerle ilgili araştırmalar yapılabilir.
- Türkiye'de girişimcilik eğitimi ve bu alandaki sorunlarının araştırılmasına ve çözümüne yönelik çalışmalar yapılabilir.
- 2023 eğitim vizyonunda vurgulanan Sosyal Girişimcilik ve diğer girişimcilik türleriyle ilgili araştırmalar yapılabilir.

KAYNAKLAR


- Akyürek, Ç. ve Şahin, Ç.(2013). İlkokul öğretmenlerinin girişimcilik becerisine ilişkin görüşlerin değerlendirilmesi. *EKEV Akademi Dergisi*, 5, 51-68.
http://www.ekevakademi.org/Makaleler/1976967234_04%20Cisem%20AKYREK-Cavus%20SAHIN.pdf adresinden erişilmiştir.
- Balaban, Ö. ve Özdemir, Y. (2008). Girişimcilik eğitiminin girişimcilik eğilimi üzerindeki etkisi: Sakarya Üniversitesi örneği. *Girişimcilik ve Kalkınma Dergisi*, 3(2), 134-148.
http://acikerisim.lib.comu.edu.tr:8080/xmlui/bitstream/handle/COMU/952/Ozem_Balaban_Makale.pdf?sequence=1&isAllowed=y adresinden erişilmiştir.
- Bozkurt, Ö.Ç., Kalkan, A., Koyuncu, O. ve Alparlan, M. (2012). Türkiye’de Girişimciliğin Gelişimi: Girişimciler Üzerinde Nitel Bir Araştırma. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 1, 15.
- Cansoy, R. (2018). Uluslararası Çerçvelere Göre 21.Yüzyıl Becerileri ve Eğitim Sisteminde Kazandırılması. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 7 (4), 3112- 3134.
- Creswell, J.W. (2017). *Araştırma deseni nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları* (3.Baskı). (Çev. Ed. Demir, S. B.). Ankara: Eğiten Kitap
- Cohen, L., Manion, L., and Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6th ed.). Routledge/Taylor & Francis Group.
- Çalık, M., Ünal, S., Coştu, B. and Karataş, F.Ö. (2008). Trends in Turkish science education. *Essays in Education, Special Edition*, 23-45
- Çalık, M. ve Sözbilir, M. (2014). İçerik analizinin parametreleri. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 39(174), 33-38. doi: 10.15390/EB.2014.3412
- Çınar, G. Armağan, G. Özden, A. ve Çınar, N. (2017). Çiftçiler için girişimcilik ölçeği geliştirilmesi ve çiftlik performansı üzerindeki etkisi, *Tarım Ekonomisi Dergisi*, 23 (2), 323-333. doi: 10.24181/tarekoder.369401
- Davies, P. (2000). The relevance of systematic reviews to educational policy and practice. *Oxford Review of Education*, 26(3-4), 365-378.
doi:10.1080/713688543
- Dede, C. 2009. Comparing frameworks for 21st century skills. [online]. Retrieved from http://watertown.k12.ma.us/dept/ed_tech/research/pdf/ChrisDede.pdf. on 6th oct, 2014.
- Dinçer, S. (2018). Eğitim bilimleri araştırmalarında içerik analizi: Meta-analiz, meta-sentez, betimsel içerik analizi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 176-190. doi: 10.14686/buefad.363159


- Drucker, P.F. (1998) The Discipline of Innovation. *Harvard Business Review*, 149-157.
- Gömleksiz, M. N. ve Kan, A. Ü. (2009). Sosyal bilgiler dersi öğretim programının eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme ve girişimcilik becerilerini kazandırmadaki etkililiğinin belirlenmesi (Diyarbakır ili örneği). *Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları Dergisi*, 1, 39-49
- Gürbüz, S. ve Şahin, F. (2017). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri* (4.Baskı). Ankara: Seçkin Yayınları
- He, C., Lu, J. and Qian, H. (2018). Entrepreneurship in China. *Small Business Economics*. doi:10.1007/s11187-017-9972-5
- Hidayat, M., and Yunus, U. (2019). The entrepreneurship learning in industrial 4.0 era (case study in indonesian college). *Journal of Entrepreneurship Education*, 22(5). <https://www.abacademies.org/articles/the-entrepreneurship-learning-in-industrial-40-era-case-study-in-indonesian-college-8574.html> adresinden erişilmiştir.
- Karadal, H., Duman, N. ve Saygın, M. (2017). Girişimcilik yazını: Türkiye'deki lisansüstü tezlere yönelik bir inceleme. *Uluslar arası İktisadi ve İdari İncelemeler Dergisi*, 137-148. doi: 10.18092/ulikidince.323649
- Karadeniz, Y. ve Özkan, Ç. (2020). Dünya ve Türkiye Üniversitelerinde Girişimcilik Bölümlerinin Artan Önemi: Lisans ve Lisansüstü Eğitim Düzeyinde Bir Araştırma. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(2), 872-885. doi: 10.33206/mjss.523372
- Karasar, N. (2010). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel
- Kaptan, S. (1998). *Bilimsel Araştırma ve İstatistik Teknikleri*. Ankara: Tekişik Web Ofset.
- Kuratko, D. F. (2005). The Emergence of Entrepreneurship Education: Development, Trends, and Challenges. *Entrepreneurship Theory & Practice*, 29, 577-598. doi: 10.1111/j.1540-6520.2005.00099.x
- Miles, M. B., and Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An Expanded sourcebook* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage
- MEB, (2009a). İlköğretim 1, 2 ve 3. sınıflar hayat bilgisi dersi öğretim programı ve kılavuzu. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- MEB, (2009b). İlköğretim matematik dersi 6-8. sınıflar öğretim programı ve kılavuzu. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı
- MEB, (2009c). Ortaöğretim girişimcilik dersi öğretim programı. Ankara: Ortaöğretim Genel Müdürlüğü.
- MEB (2013). İlköğretim kurumları (ilkokullar ve ortaokullar) fen bilimleri dersi (3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar) öğretim programı. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı

- MEB, (2018). Fen bilimleri dersi öğretim programı (İlkokul ve Ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar). Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı
- Özdemir, S., Boyacı, A., Kılınç, A. Ç. ve Koşar, S. (2019). Türk yükseköğretim sistemi bağlamında girişimci üniversite modelinin incelenmesi: Nitel bir araştırma. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(2), 989-1027. doi: 10.17152/gefad.521366
- Partnership for 21st Century Skills (2009). P21 Framework Definitions. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED519462.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Rourke, L. and Anderson, T. (2004). Validity in quantitative content analysis. *Educational Technology Research and Development*, 52(1), 5-18. https://www.jstor.org/stable/pdf/30220371.pdf?casa_token=bzRTXr2o6NEAAA:WVILAHdvQLYUd3VUY20boISlg36wtDKc8jaQMWzOHY5_aH2XqAlc6ImSLMBvKotIoHTCxr_mgB_oBc5kNOPeqny51wYxIwHgvGn00Pc4AJvVxX-TStP adresinden erişilmiştir.
- Selçuk, Z., Palancı, M., Kandemir, M. ve DüNDAR, H. (2014). Eğitim ve Bilim dergisinde yayınlanan araştırmaların eğilimleri: İçerik analizi. *Eğitim ve Bilim*, 39 (173). <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/3278> adresinden erişilmiştir.
- Smith, K. and Petersen, J.L. (2006). *Educational entrepreneurship: realities, challenges, possibilities*. United States: Harvard Education Press
- Şimşek, N. ve Yaşar, A. (2019). GeoGebra İle İlgili Lisansüstü Tezlerin Tematik ve Yöntemsel Eğilimleri: Bir İçerik Analizi. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 10(2), 290-313. doi: 10.16949/turkbilmat.450566
- Tarhan, M. (2019). MEB 2023 eğitim vizyonu çerçevesince Türkiye’de girişimcilik eğitiminin geleceğine yönelik bir değerlendirme. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19 (2), 667-682.
- Tavşancıl, E., Çokluk, Ö., Gözen Çıtak, G., Kezer, F., Yalçın Yıldırım, Ö., Bilican, S. ... Özmen, D.T. (2010). Eğitim Bilimleri Enstitülerinde Tamamlanmış Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi (2000-2008). *Ankara Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri*
- Tican, C. (2019). Pre-service primary school and pre-school teachers’ perception of individual entrepreneurship and opinions about their creative thinking tendency. *International Journal of Educational Methodology*, 5(4), 591-606. doi: 10.12973/ijem.5.4.591
- Veeraraghavan, V. (2009). Entrepreneurship and innovation. *Asia-Pacific Business Review*, 5(1), 14-20. doi: 10.1177/097324700900500102
- Yalçıntaş, M. (2010). Çağımızda girişimcilik. *Girişimcilik ve Kalkınma Dergisi*, 5 (1), 95-98. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/716030> adresinden erişilmiştir.

- Yelkikalan, N., Akatay, A., Yıldırım, H. M., Karadeniz, Y., Köse, C., Koncağül, Ö. ve Özer, E. (2010). Dünya ve Türkiye üniversitelerinde girişimcilik eğitimi: Karşılaştırmalı bir analiz. *KMÜ Sosyal ve Ekonomik Araştırma Dergisi*, 12(19), 51-59. <http://dergi.kmu.edu.tr/userfiles/file/aralik2010/51-59.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal Bilimlere Nitel Araştırma Yöntemleri* (11.Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- YÖK, Ulusal Tez Merkezi.

ORCID

Dilara AKYAR  <https://orcid.org/0000-0001-7935-3789>

Rabia SARIKAYA  <https://orcid.org/0000-0001-9247-8973>

ARAŞTIRMAYA DÂHİL EDİLEN ÇALIŞMALAR

1. Adatepe, S. (2018). *Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu'nda okuyan öğretmen adaylarının girişimcilik özellikleri ile yansıtıcı düşünme düzeylerinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Bartın Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.
2. Akcan, N. (2018). *Sınıf öğretmenlerinin öğrenci merkezli eğitimin uygulanmasına ilişkin görüşleri* (Yüksek Lisans Tezi). Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
3. Akgün, S.S. (2019). *Üniversite öğrencilerinin girişimcilik niyeti ile işsizlik kaygısı arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
4. Akyürek, Ç. (2013). *İlkokul öğretmenlerinin girişimcilik becerisine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
5. Altinel, M. (2016). *Ortaöğretim düzeyinde turizm eğitimi alan öğrencilerin girişimcilik özelliklerinin analizi: Batı Akdeniz Bölgesi örneği* (Yüksek Lisans Tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
6. Altıntop M. (2015). *Ortaöğretim öğrencilerinde mesleki yönelim ve girişimcilik* (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Gelişim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
7. Altunbay, M. (2015). *İlköğretim Türkçe dersi (6-7-8. Sınıflar) öğretim programındayer alan temel becerilerin kazandırılmasında çocuk edebiyatı ürünlerinin etkisi (21. yüzyıl örnekleme)* (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
8. Arcagök, S. (2016). *Dördüncü sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersindeki özerklik desteği algılarının motivasyon, girişimcilik ve yaratıcılık ile ilişkisi* (Doktora Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
9. Armut, B. (2018). *Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının girişimcilik düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Amasya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Amasya.
10. Arslan, M. (2016). *İlköğretim Sosyal Bilgiler dersi müfredatında yer alan girişimcilik ve kariyer bilinci geliştirme becerilerinin öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ağrı.
11. Artık, L. (2019). *Okul yöneticilerinin liderlik ve girişimcilik özelliklerinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
12. Aslanoğlu, A. (2019). *Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulunda öğrenim gören öğrencilerin girişimcilik özellikleri ile yansıtıcı düşünme düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Bartın Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.

13. Ataseven, Ö. (2016). *Türkiye ve Avrupa Birliği ülkelerindeki ilkökul öğrencilerinin girişimcilik yeterliliklerinin karşılaştırılması* (Yüksek Lisans Tezi). Düzce Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Düzce.
14. Ateş, Y. (2018). *Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının sosyal girişimcilik özelliklerininve eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Erzincan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzincan.
15. Atik, A. (2019). *STEM Etkinliklerinin bilimsel süreç becerileri üzerine etkisi: 5 yaş örneği* (Yüksek Lisans Tezi). Trabzon Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Trabzon.
16. Avcı, Ö. (2018). *Farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının öğrencilerin girişimcilik becerisi ve akademik başarısı üzerine etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Kırıkkale Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Kırıkkale.
17. Aydın, E. (2015). *Hayat Bilgisi öğretim programlarında yer almış girişimci birey özelliklerinin incelenmesi ve bu özelliklerin kazandırılabilirliğinin değerlendirilmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
18. Aydın, S. (2015). *Meslek lisesi öğrencilerinin girişimcilik özelliklerinin belirlenmesi: Trabzon ili örneği* (Yüksek Lisans Tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.
19. Aydın, Y. (2014). *Etik davranma becerisinin ilkökul-ortaokul öğrencilerinde gelişme düzeyi üzerine öğretmen görüşlerinin incelenmesi (Muğla ili örneği)* (Yüksek Lisans Tezi). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.
20. Aydılek, S. (2019). *Ortaokul İngilizce öğretmenlerinin değişime yönelik eğilimleri* (Yüksek Lisans Tezi). Kırıkkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.
21. Ayyıldız, Ş. (2015). *Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan yöneticilerin rollerini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin öğretmen görüşleri* (Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
22. Baş, M. (2015). *Türkiye'de girişimci üniversitenin oluşturulmasına ilişkin bir model önerisi ve uygulanabilirliğinin değerlendirilmesi* (Doktora Tezi). Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
23. Coşkun, E. (2015). *Gönüllü kuruluşların okul öncesi sosyal girişimcilik eğitimindeki rolü* (Yüksek Lisans Tezi). Yalova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yalova.
24. Coşkun, H. (2016). *Devlet ve vakıf üniversitelerinde Y kuşağı kişilik özelliklerinin girişimcilik yatkınlığı ile ilişkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
25. Çakır, E. (2016). *Fen öğretiminde açık uçlu araştırmacı sorgulayıcı öğrenme etkinliklerinin yaratıcılık ve girişimcilik becerilerine etkisi*

- (Yüksek Lisans Tezi). Kırıkkale Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Kırıkkale.
26. Çakmak, N. (2019). *Okul yöneticilerinin iş doyum düzeyleri ile değişim eğilimleri arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
27. Çelik, A. (2018). *Bilişimle girişimcilik: 5. sınıf öğrencilerinin tasarım odaklı doğaç yapma etkinliğinde bilişimle üretim yapmalarına ilişkin bir durum çalışması* (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
28. Çelik, E. (2019). *Sosyal Bilgiler programında yer alan girişimcilik ve kariyer bilinci kazanımlarına ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri* (Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
29. Çelik, M. (2013). *Öğretmen algularına göre ilkökul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik ve girişimcilik becerileri arasındaki ilişki (Bağcılar ve Bakırköy ilçeleri örneği)* (Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
30. Çelik, O. (2014). *Sosyal bilgiler ve sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının girişimcilik bilgi ve beceri düzeyleri* (Yüksek Lisans Tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
31. Çelik, P. (2017). *E-Hizmet kalitesi ölçümü: Uzaktan eğitim hizmeti veren kamu üniversiteleri örneği* (Doktora Tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.
32. Çenkılıç, T. (2019). *Öğretmen adaylarının etkili vatandaşlık yeterliklerinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
33. Çermik, F. (2015). *Sosyal girişimcilik, küresel vatandaşlık ve çevre davranışı arasındaki ilişki: yapısal eşitlik modellemesi* (Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
34. Çetin, B. (2015). *Öğrenme stillerine göre öğrencilerdeki girişimcilik becerilerinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Kırıkkale Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Kırıkkale.
35. Çetin, Ö. (2014). *Temel becerilerin geliştirilmesi açısından ilköğretim ikinci kademedeki Türkçe öğretimi* (Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
36. Demirci, A. (2018). *Özel güvenlik görevlilerinde mesleki bağlılık: kariyer değerlerinin ve iş doyumlarının rolü* (Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
37. Demirhan, A. (2016). *Üniversite öğrencilerinin girişimcilik özelliklerini incelemeye yönelik bir araştırma: Sakarya Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi örneği* (Yüksek Lisans Tezi). Nişantaşı Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

38. Derin, M. (2019). *Ortaöğretim kurumlarındaki yöneticilerin girişimcilik özellikleri* (Yüksek Lisans Tezi). Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
39. Deveci, İ. (2016). *Fen Bilimleri öğretim programıyla (5-8) bütünleştirilmiş girişimcilik eğitimi modüllerinin geliştirilmesi, uygulanması ve değerlendirilmesi* (Doktora Tezi). Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
40. Doğan, H. (2014). *İlkokul programında yer alan ortak temel becerilerin öğrenci çalışma kitaplarında bulunan etkinliklerde yer alma düzeyler* (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
41. Doğan, Z.B. (2017). *Seyrânî'nin şiirlerinin değerler eğitimi açısından ortaokul Türkçe ders kitaplarına alınabilirliği bakımından incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
42. Duymuş, Y. (2019). *Yetişkin becerilerinin beceri uyumsuzluğu bağlamında incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Bartın Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.
43. DüNDAR, A. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler dersi kapsamında yerel okuryazarlıklarının incelenmesi* (Çanakkale İli Örneği) (Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
44. Erdoğan, Y. (2019). *Türkiye'nin (2018) Fen Bilimleri dersi öğretim programı ile Japonya'nın (2008) Fen dersi öğretim programlarının karşılaştırılması* (Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
45. Ergül, S. (2013). *1980 Sonrası Türkiye'de özel sektör anlayışının gelişimi ve Türk milli eğitim sistemindeki yeri* (Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
46. Eroğlu, S. (2019). *Ortaokul öğrencilerinin girişimcilik düzeylerinin ve sosyal bilgiler dersinde girişimcilik becerisi kazandırılmasına ilişkin öğretmen görüşlerinin belirlenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
47. Ertonga, S. (2019). *Öğretim elemanlarının inovasyon yeterliliklerinin ve inovasyona ilişkin görüşlerinin incelenmesi* (Kafkas Üniversitesi Örneği) (Yüksek Lisans Tezi). Kafkas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kars.
48. Gönülcü, K. (2019). *Sosyal Bilgiler dersinde öğrencilere mini şirketler kurmaları yoluyla girişimcilik becerisinin kazandırılması: Bir eylem araştırması* (Yüksek Lisans Tezi). Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
49. Gözübüyük, D. (2019). *Yaratıcı, eleştirel ve yansıtıcı düşünmenin girişimcilik becerisi üzerine etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Bartın Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.

50. Gümüş, S. (2017). *Değerler eğitimi bağlamında Aytül Akal'ın çocuk romanlarının analizi* (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
51. Günay, A. (2016). *Bilişim alanında değişik kademelerde eğitim gören öğrencilerin girişimcilik eğilimlerinin karşılaştırılması* (Yüksek Lisans Tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Afyon.
52. Gürkan, H. (2017). *Okul müdürlerinin teknoloji liderliği yeterlikleri ile yaşam boyu öğrenme yeterlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
53. Huruzoğlu, N. (2019). *The Impact of a short-term training on student and teacher self efficacy in computational thinking, programming and entrepreneurship* (Yüksek Lisans Tezi). ODTÜ, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
54. İçen, Y. (2019). *Fen Bilimleri öğretmenleri için proje kültürü ölçeği geliştirilmesi ve proje kültürlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
55. İn, N. (2015). *1968-2012 Yılları arasında 4. ve 5. sınıf Sosyal Bilgiler dersi kitaplarında yer alan girişimcilik becerilerinin içerik analizi* (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
56. İrgin Işık, A. (2018). *Eğitim ve bilim iş kolu sendika yöneticilerinin değişim eğilimleri* (Yüksek Lisans Tezi). Başkent Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
57. Kabakçı, Ö.F. (2013). *Karakter güçleri açısından pozitif gençlik gelişiminin incelenmesi* (Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
58. Kahya, L. A. (2016). *Ortaokul ve ortaöğretimde girişimcilik eğitimi* (Yüksek Lisans Tezi). Yaşar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
59. Karadağ, A. C. (2015). *Öğretmenlerin görüşlerine göre okul yöneticilerinin çok kültürlülük yeterlikleri ile okul iklimi arasındaki ilişkinin incelenmesi (Mardin Van-Bitlis örneği)* (Yüksek Lisans Tezi). Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.
60. Karakaş, T. (2019). *Ortaokul 6. Sınıf Görsel Sanatlar dersi kapsamında kendini ifade edebilme ve girişimcilik yeteneğinin geliştirilmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
61. Karakuş, A. (2019). *Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının bireysel girişimcilik alguları ile eleştirel düşünme standartları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.
62. Kıbcı, N. (2019). *Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin, velilerin ve öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersi becerilerine ilişkin önem sıraları*

- (Yüksek Lisans Tezi). Uşak Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
63. Kılıç, N. (2019). *Örgün mesleki ve teknik eğitim programlarının ulusal mesleki yeterlilikleri kazandırma açısından değerlendirilmesi (Ankara ili örneği)* (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
64. Kılıç, Z. (2015). *Hayat Bilgisi dersinde öğrencilerin yaşam becerilerinin geliştirilmesinde etkin öğrenme uygulamaları* (Doktora Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
65. Kızıldenz, M. (2017). *Başarılı okul müdürlerinin yönetim uygulamalarının değerlendirilmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.
66. Koçyiğit, E. (2013). *Üniversite öğrencilerinin girişimcilik özelliklerinin belirlenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Arel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
67. Konuş, F. Z. (2019). *Ortaokul yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin girişimcilik eğilimlerinin FeTeMM tutumlarını yordama durumu* (Yüksek Lisans Tezi). Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Kahramanmaraş.
68. Korkmaz, E. (2019). *Öğretmenlerin değişim eğilimleri ile sınıf liderliği düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Kırıkkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.
69. Korkmaz, F. (2016). *Yeniden kavramsallaştırmacılık akımı bağlamında 6.sınıf Sosyal Bilgiler dersi öğretim programının politik bir metin olarak incelenmesi* (Doktora Tezi). Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
70. Koyuncuoğlu, Ö. (2018). *Türkiye'de girişimci ve yenilikçi üniversitelerin gömülü teoriye göre değerlendirmesi ve bir model önerisi* (Doktora Tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
71. Köder, M. (2019). *2018 İlkokul Fen Bilimleri dersi öğretim programının getirdiği yenilikler ve programın sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre değerlendirilmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
72. Köstekçi, E. (2016). *Öğretmen adaylarının girişimcilik özellikleri ile yansıtıcı düşünme düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Bartın Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.
73. Köybaşı, F. (2016). *Okul yöneticilerinin girişimcilik, öz-yeterlik ve örgütsel bağlılık algılarının analizi (Sivas ili örneği)* (Doktora Tezi). İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
74. Kurnaz, S. (2017). *Muhasebe eğitimi veren ve vermeyen Anadolu liselerindeki öğrencilerin girişimcilik düzeylerinin belirlenmesine yönelik Bursa ilinin Orhangazi ilçesinde bir araştırma* (Yüksek Lisans Tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.

75. Küçük, A.E. (2014). *Tutee: Turkish teacher by edutainment* (Yüksek Lisans Tezi). Fatih Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
76. Mutlu, G. (2019). *Yenilenen Türkçe öğretim programına göre hazırlanan (2018) ortaokul 5. sınıf Türkçe ders kitabındaki metinlerin/etkinliklerin duygusal ve sosyal zekâ açısından incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
77. Mülhim, Z. (2019). *Beden Eğitimi ve Spor yüksekokulu öğrencilerinin girişimcilik özellikleri ve bireysel yenilikçilik düzeylerinin incelenmesi: Bartın üniversitesi örneği* (Yüksek Lisans Tezi). Bartın Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.
78. Onsekizoğlu, A. S. (2018). *Webquest destekli STEM eğitiminin akademik başarıya etkisi ve zekâ türleri ile öğrenme stilleri arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
79. Öcal, H. (2018). *Üniversite stratejik planlarının inovasyon, kalite, girişimcilik ve toplumsal hizmet değişkenleri açısından incelenmesi ve bir model önerisi* (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
80. Örgü Yaşar, F. (2013). *Ortaokul (5, 6, 7 Ve 8. Sınıf) Türkçe ders kitaplarının temel beceriler açısından incelenmesi* (Doktora Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
81. Özbilen, F. M. (2019). *Öğretmen adaylarının sosyal sermaye ve girişimcilik düzeylerinin değerlendirilmesi* (Doktora Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
82. Özcan, E. (2019). *Sosyo-Bilimsel argümantasyon yönteminin öğrencilerin bilgileri günlük hayatla ilişkilendirme düzeylerine, girişimciliklerine ve sürdürülebilir Fen Bilimlerine yönelik tutumlarına etkisi* (Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
83. Özdemir, P. (2016). *Girişimci üniversiteler ve Türkiye’de girişimcilik eğitimi* (Doktora Tezi). Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
84. Özdemir, Ş. (2017). *Devlet ve piyasa ikileminde girişimcilik ve Türkiye’de girişimcilik eğitiminde devletin rolü* (Doktora Tezi). Aksaray Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aksaray.
85. Özkan, R. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin Fen Bilimleri dersi öğretim programına eklenen fen, mühendislik ve girişimcilik uygulamalarına yönelik görüşlerinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ağrı.
86. Özmen, Ç. (2015). *Rekreasyon ve Spor Yöneticiliği bölümü öğrencilerinin girişimcilik düzeylerinin değerlendirilmesine yönelik bir çalışma* (Yüksek Lisans Tezi). Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur.

87. Öztürk, M. (2018). *Beden Eğitimi ve Spor öğretmen adaylarının girişimcilik özellikleri ile yansıtıcı düşünme düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Sakarya Üniversitesi örneği) (Yüksek Lisans Tezi). Bartın Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.
88. Pamuk, N. (2019). *Toplumsal cinsiyet eşitliği bakımından PISA'da başarılı olan bazı ilkeler ile Türkiye'nin karşılaştırılması* (Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
89. Sağlanyürek, B. (2019). *Fen mühendislik ve girişimcilik uygulamalarının 5. sınıf öğrencilerinin bilimsel süreç becerilerine ve çevresel tutum düzeylerine etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
90. Sarı, A. (2019). *Fen Bilimleri öğretim programının "fen, mühendislik ve girişimcilik uygulamaları" öğrenme alanına yönelik öğretmen görüşleri* (Yüksek Lisans Tezi). Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Kahramanmaraş.
91. Sezer, U. (2015). *Girişimcilik programları eğitimlerinin öğrencilerin girişimcilik eğilimleri üzerine etkilerinin analizi* (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Gelişim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
92. Somoncu Demir, N. (2016). *Çok fonksiyonlu tarım okuryazarlığı: bir model önerisi* (Doktora Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
93. Sönmez, E. (2017). *Girişimcilik niyetinin kariyer planlamasındaki yeri: üniversite öğrencileri üzerine bir araştırma* (Yüksek Lisans Tezi). Türk Hava Kurumu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
94. Şahin, A. (2015). *Dede Korkut kitabında ortaya çıkan bazı değerlerin liselerde yaşanabilirliğine ilişkin müdür ve öğretmen görüşleri* (Yüksek Lisans Tezi). Zirve Üniversitesi Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
95. Şahin, A. (2018). *Fen Bilgisi öğretmen adaylarının tamamlayıcı ölçme araçları farkındalıkları ile girişimcilik ve yenilikçilik düzeylerinin belirlenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Ahi Evran Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Kırşehir.
96. Şahin, K. (2018). *Ortaöğretim okul yöneticilerinin yenilik yönetimi yeterlikleri ile girişimcilik yeterlikleri arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
97. Şenel, D. (2017). *Yükseköğretimde okuyan öğrencilerin bilişsel stilleri aracılığıyla girişimciliğe yönelik tutumlarının incelenmesi: Pamukkale Üniversitesinde bir uygulama* (Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
98. Tarhan, A. (2019). *Okul yöneticilerinin girişimci özelliklerine yönelik okul yöneticisi ve öğretmen görüşleri* (Yüksek Lisans Tezi). Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.

99. Tarhan, M. (2018). *Sosyal Bilgiler dersinde girişimcilik becerisinin kazandırılması üzerine bir eylem araştırması* (Doktora Tezi). Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
100. Tezcan, G. (2019). *Ortaokul Fen Bilimleri ders kitaplarında yer alan etkinliklerin bilim, teknoloji, mühendislik ve matematik yaklaşımına uygunluğunun incelenmesi ve öğretmen görüşleri* (Yüksek Lisans Tezi). Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.
101. Titrek, A. (2019). *Okul yöneticilerinin liderlik stilleri ve sosyal girişimcilik becerilerine yönelik görüşleri (Kocaeli İli Örneği)* (Yüksek Lisans Tezi). Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
102. Tunçil Bölükbaş, A. (2016). *Kadınların güçlendirilmesine yönelik girişimcilik eğitim programlarında eğilimler, sorunlar ve olanaklar: Kagider örneği* (Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
103. Turan, S. (2019). *Fen, mühendislik ve girişimcilik uygulamalarına yönelik öğretmen görüşleri ve rehber materyal geliştirilmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Rize.
104. Türkeş, N. (2017). *Türkiye’de sosyal girişimciliğin gelişimi ve bir örnek olarak İhsan Doğramacı* (Yüksek Lisans Tezi). Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
105. Uçar, C. (2018). *Argümantasyon tabanlı öğretimin öğrencilerin bilimsel yaratıcılıkları, girişimcilikleri ve sorgulayıcı öğrenme becerileri üzerine etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur.
106. Uğur, B. (2015). *Girişimcilik eğitiminin ilköğretim programlarına konulmasına yönelik model önerisi* (Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
107. Ulucan, S. (2015). *Girişimcilik eğiliminin ve girişimcilik eğilimini etkileyen faktörlerin analizi: ortaöğretimde lise 3. ve 4. sınıf öğrencileri üzerinde bir uygulama* (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
108. Uslu, D. (2015). *Bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi bölümü öğrencilerinin girişimci kişilik özellikleri ve girişimcilik niyetinin duygusal zekâ faktörlerine göre incelenmesi* (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
109. Yavaşoğlu, N. (2019). *Fen Bilgisi öğretmen adaylarının girişimcilik kişilik özellikleri, girişimcilik niyeti ve duygusal zekâ düzeylerinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Aydın.
110. Yazıcı, O. (2014). *Ortaokul yöneticilerinin girişimcilik yeterlilik düzeyleri* (Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

111. Yazıcı, Y. Y. (2019). *6E Öğrenme modeline dayalı FeTeMM eğitiminin girişimcilik, tutum, meslek ilgisine etkisi ve öğrenci görüşleri* (Yüksek Lisans Tezi). Kırıkkale Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Kırıkkale.
112. Yıldırım Çınar, S. (2013). *An Analysis of lifelong learning policies and practices of regional development agencies* (Yüksek Lisans Tezi). Boğaziçi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
113. Yıldırım, G. (2016). *Vatandaşlık yeterlikleri bağlamında ortaokul ekonomi okuryazarlığı standartlarının belirlenmesi ve öğretim programlarındaki yerinin incelenmesi* (Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
114. Yıldırım, İ. (2018). *Ortak bilgi yapılandırma modeline dayalı fen öğretmenin sekizinci sınıf öğrencileri üzerindeki etkisinin incelenmesi: maddenin yapısı ve özellikleri ünitesi örneği* (Yüksek Lisans Tezi). Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.
115. Yılmaz, S. (2019). *Öğretmen adaylarının çeşitli değişkenlere göre girişimcilik algılarının incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Erzincan.
116. Yüksel, F. (2019). *Ortaokul Fen Bilimleri dersinde sınıf dışı STEM uygulamalarının öğrencilerin öğrenme ürünlerine etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
117. Yüksel, S. (2019). *Hayat Bilgisi ders kitaplarının Türkiye yeterlilikler çerçevesinde yer alan anahtar yetkinlikler açısından incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.
118. Zevfi, R. (2015). *Ortaokul Türkçe ders kitaplarının Türkçe dersi öğretim programında yer alan temel beceriler açısından incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.

SUMMARY

Purpose

One of the skills of the 21st century is entrepreneurship. Entrepreneurship affects the development of societies. The increasing importance of entrepreneurship, which causes the development of societies, has also affected the number of studies on this subject. The aim of this research is to analyze the type, the year and the institute, the method, the pattern, the data collection tool, the working group and the size of the working group based on the graduate thesis made in Turkey on the concept of entrepreneurship and to show how there is a trend in this field. In accordance with the purpose of the research, answers to the following problems were sought:

1. What is the distribution according to the types of graduate thesis on the concept of entrepreneurship?
2. What is the distribution of graduate theses on the concept of entrepreneurship according to the years they were made?
3. What is the distribution of graduate theses on the concept of entrepreneurship according to the institutes in which they are performed?
4. What is the method distribution of graduate theses on the concept of entrepreneurship by years?
5. What is the distribution of the graduate thesis on the concept of entrepreneurship according to the methods and patterns?
6. What is the distribution of graduate theses on the concept of entrepreneurship according to data collection tools?
7. What is the distribution of postgraduate theses on the concept of entrepreneurship according to sampling?
8. What is the distribution of postgraduate theses on the concept of entrepreneurship according to the size of the sampling?

Method

The research is designed in the descriptive survey method. The sample consisted of the research consists of 118 graduate theses, which are in the database of the National thesis center of the Board of Higher Education between 2013 and 2019 and which have the word "entrepreneurship" in their thesis name, abstract or directory. Criteria for this study were determined according to the sampling. Criteria for inclusion of studies

- Using the concept of "Venture, Entrepreneur, Entrepreneurship" in the title, summary or index of the thesis
- Education should be done in the subject area
- Master's and doctoral thesis

- To be held from 2013-2019

-It is located in the National thesis center of YÖK

The data collection process in this research consists of the stages of categorizing the thesis that constitutes the scope of the research according to specific topics, going through the coding process, digitizing the data, analyzing and reporting. A document review form developed by researchers was used as a data collect. The detailed explanation of the steps followed in the collection and analysis of the data in this study shows that internal validity has been achieved. In this study, the reliability of the research was calculated using the formula $\text{reliability} = \frac{\text{Consensus}}{\text{Consensus} + \text{difference of opinion}} \times 100$ proposed by Miles and Huberman (1994). For this reason, the researcher reanalyzed the same data two months after the data analysis and looked at the consistency between the two analyses. In this context, the ratio of numbness between the two analyses was 98%.

Findings

According to the findings from the research, graduate theses on the concept of entrepreneurship were held in 2019 at the Institute of Educational Sciences, in the type of Master's thesis (f = 96). In addition, it was concluded that the method was not specified in most of the theses studied (f = 43), the scale as a means of data collection (f = 60), as a sample, teachers preferred (f = 31), and the research was carried out here with a sample spell between 301-1000 (f = 29).

Discussion and Conclusion

Within the scope of this research, 118 graduate theses were examined. The theses examined were completed in 2019 and at the Institute of Educational Sciences, with the highest number of Master's degree types. It was also concluded that the method was not specified in most of the theses, that scale was used as a data collection tool, that teachers were preferred as samples, and that the research studies were mostly carried out with sample sizes between 301-1000. This study is an inventory study of entrepreneurship in Turkey.

In their study of entrepreneurship by Karadal, Duman and Saygi (2017), they examined post-graduate theses in the field of entrepreneurship between 1988-2015. The study identified 199 theses. In this research, theses on education and training related to entrepreneurship were examined between 2013 and 2019. 118 theses reached in the study, 86 (74%) were made between 2016-2019. This makes the difference in research from the study of Karadal and other (2017).

As a result of this study, it may be suggested to increase PhD studies in the field of social and science entrepreneurship in particular.

Öğretmen Adaylarının “Çevre Duyarlılığı” Kavramına Yönelik Metaforik Algıları*

Metaphorical Perceptions of Prospective Teachers Towards the Concept of Environmental Sensitivity

Erkan YANARATEŞ¹, Adem YILMAZ²

¹Kastamonu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi
Bölümü, Fen Bilgisi Eğitimi A.B.D. eyanarates@kastamonu.edu.tr

²Kastamonu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitimde Ölçme
ve Değerlendirme A.B.D. yilmazadem@kastamonu.edu.tr

Makalenin Geliş Tarihi: 04.03.2020

Yayına Kabul Tarihi:10.07.2020

ÖZ

21. yüzyıldaki bilimsel ve teknolojik gelişmeler beraberinde birçok yeniliği ve kolaylığı getirmiş olmasına rağmen insanlar için birtakım olumsuzlukları da getirmektedir. Sanayileşmenin hızlanması, tüketim ve üretimin artması doğal olarak çevresel atıkların ve çevre kirliliğinin de artmasına neden olmaktadır. Bu noktada doğanın korunması ve sürdürülebilirliğin sağlanabilmesi amacıyla çevre duyarlılığı (hassasiyeti) konusuna önem verilmesi gerekmektedir. Bu çalışmada çevre duyarlılığı kavramına yönelik olarak öğretmen adaylarının metaforik algıları belirlenmiştir. Araştırma sürecinde nitel araştırma yaklaşımlarından olgu bilim (fenomenoloji) deseni kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini fen bilgisi, sosyal bilgiler ve sınıf öğretmenliği bölümünde okuyan 217 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplanırken öğretmen adaylarının “Çevre duyarlılığı.....gibidir/benzer. Çünkü.....” cümlesini tamamlamaları istenilmiştir. Araştırma sonuçları incelendiğinde öğretmen adaylarının 7 alt kategoride 104 farklı metafor geliştirdiği belirlenmiştir. Bunlar arasında temiz ev, geleceği düşünmek, hayatu önemsemek, ayna, bilinçli davranmak ve duyarlı olmak en sık kullanılan metaforlar olmuştur. Kişilik özellikleri ve davranış unsuru kategorisi ise en çok metaforun oluşturulduğu kategori olarak belirlenmiştir.

Anahtar Sözcükler: Çevre duyarlılığı, Metafor, Öğretmen adayı.

ABSTRACT

Although the 21st century has brought many innovations and conveniences through developments in science and technology, it leads to some problems for individuals. The acceleration of

* **Alıntılama:** Yanarates, E. ve Yılmaz, A. (2020). Öğretmen Adaylarının “Çevre Duyarlılığı” Kavramına Yönelik Metaforik Algıları. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(3), 1019-1050.

industrialization, the increase in consumption and production naturally result in the accumulation of environmental waste and environmental pollution. At this point, attention should be paid to environmental sensitivity with a view to protecting the nature and thereupon ensuring sustainability. In this study, prospective teachers' metaphorical perceptions were identified for the concept of environmental awareness. In the research process, phenomenology pattern, one of the qualitative research approaches, was resorted to. The sample of the study consists of 217 prospective teachers studying Science Education, Social Sciences Education and Classroom Education. While collecting data in the research, the prospective teachers were asked to complete the sentence: “Environmental sensitivity is like/Similar to..... Because... ..”. When the results of the research were examined, it was determined that teacher candidates developed 104 different metaphors in 7 sub-categories. Clean house, thinking about the future, caring about life, mirroring, acting consciously and being sensitive were the most frequently used metaphors. The category of personality traits and behavioral element was figured out as the category in which the highest numbers of metaphors were formed.

Keywords: *Environmental sensitivity, Metaphor, Prospective teacher*

GİRİŞ

İnsan, var olduğu ilk günden itibaren çevresini tanıma, keşfetme ve etrafında meydana gelen olayları merak duygusu ile birlikte anlamlandırma çabası içerisine girmiştir. Bu noktada insan ile bir bütün oluşturan çevre kavramı da önem kazanmıştır. Atasoy’a (2006) göre çevre; canlı varlıkların hayati bağlarla bağlandıkları, etkilendikleri ve etkiledikleri bir yaşam ortamı olarak tanımlanmıştır. Özey (2004) ise yaşadığımız çevreyi; bir muhit, bir ortam ya da benzer amaçları bulunan kişilerin oluşturduğu bir topluluk olarak ifade etmiştir. Bu tanımların yanı sıra 2872 sayılı Çevre Kanunu’nda çevre; “Canlıların yaşamları boyunca ilişkilerini sürdürdükleri ve karşılıklı olarak etkileşim içinde buldukları biyolojik, fiziksel, sosyal, ekonomik ve kültürel ortam” olarak tanımlanmıştır (Sever ve Yalçınkaya, 2018, s.4).

İnsanlar yaşadıkları çevre ile sürekli olarak etkileşim içerisinde. Bu etkileşim sonucunda insanoğlu çevrenin sahip olduğu kaynakları kullanmakta, sosyal, kültürel, ekonomik ve politik anlamda fayda sağlamaktadır. Bu davranışı ile insan yaşadığı çevreye uyum sağlamak ve onu dönüştürmektedir (Tıraş, 2012). Sanayi devrimi, fabrikalaşma, üretim ve tüketim sektörünün gelişmesi bu dönüşümlerden bazılarıdır. Günümüzde teknolojinin de yardımıyla çevre ile olan etkileşim bir hayli artmış ve bu

durum çevreyi birçok açıdan etkilemeye başlamıştır. Üretim ve tüketim de sınır tanımayan insanlar artık çevreye zarar veren ve onu tek taraflı kullanmaya başlayan bir konuma geçmiştir (Oreta, Tanhueco ve Garciano, 2014).

İlk zamanlarda çevreden sağlanan faydalar ve çevreye verilen zararlar bölgesel olarak karşımıza çıkmıştır. Ancak şimdi ise bu durum küresel olarak gerçekleşmekte ve tüm insanlığı tehdit eden bir hâle bürünmektedir. Özellikle; bilinçsiz yapılanma, doğanın sürekli bir şekilde tahrip edilmesi, insanlar dışındaki canlıların yaşam alanlarının gün geçtikçe daralması ve yok olması, kimyasal ve biyolojik maddelerin kullanımına bağlı olarak su kaynaklarının kirlenmesi, hava kirliliğinin oluşması, zehirli ve nükleer atıkların toprağa karışması, sanayi kazaları, gıda ve tarım sektörüne bağlı olarak zirai ilaç ve zararlı kimyasal kullanımının artması bu zararlı faaliyetlerden bazılarıdır (Hamalosmanoğlu, 2019). Çevrenin ve doğanın, insanlarla etkileşimi sonucunda ortaya çıkan bu olumsuzluklara karşı elbette ki insanlar da kayıtsız kalmamıştır. Bu kapsamda küresel boyutta yapılan çalışmaların 20.yy sonlarına doğru arttığı ve uluslararası boyutlarda ele alınmaya başlandığı görülmektedir. Bu çalışmalardan bazıları şunlardır (İlgar, 2018; Hamalosmanoğlu, 2019, s.7); “*Ramsar Sözleşmesi (1971), Stockholm Sözleşmesi (1972), Paris Sözleşmesi (1972), Marpol Sözleşmesi (1973), Cites Sözleşmesi (1973-1975), Belgrad Çalıştayı (1975), Barcelona Sözleşmesi (1976), Tiflis Deklarasyonu (1977), Bern Sözleşmesi (1979), Brundtland Raporu (1983), Basel Sözleşmesi (1989), Viyana Sözleşmesi (1985), Montreal Protokolleri (1987), Rio Deklarasyonu (1992) ve Kyoto Protokolü (1997)*”.

Çevre sorunlarının küresel boyutta ele alınmaya başlanmasından sonra ülkeler gerek ortak olarak yapılan sözleşmeler gerekse de alınan kararların tüm insanlığı etkilediğini temel alarak bir dizi çözüm önerileri getirmeye ve bu önerileri hayata geçirmeye başlamıştır (Karatekin ve Yılmaz, 2019). Birçok ülke eğitim sistemlerine çevre ile ilgili dersler koymuş, bu konuda farkındalık eğitimleri ve toplumu bilinçlendirici faaliyetler gerçekleştirmiştir. 1975 yılında gerçekleştirilen Belgrad çevre eğitimi çalıştayı sonucunda çevre eğitimine yönelik olarak verilen eğitimlerin amaçları şu şekilde belirtilmiştir (Carter ve Simmons, 2010; Orman ve Su İşleri Bakanlığı, 2011, aktaran

Hamalosmanoğlu, 2019, s.12); “*Bilinç kazandırma, bilgi verme, davranış kazandırma, yetenek kazandırma, değerlendirme yeteneği kazandırma ve katılım sağlama*”.

Çevre eğitimi konusunda ülkemizde ve dünyanın birçok ülkesinde çeşitli çalışmalar yapılmıştır. Bu konuda ilgili alanyazın incelendiğinde yapılan çalışmaların çevre sorunları (Erer, 1992; Garipağaoğlu, 2003; Cebel ve Akgül, 2011; Güney, 2011; Turan ve Kartal, 2012), çevre kirliliği (Çondur ve Cömertler, 2010; Karataş, 2012; Uysal, 2016), çevreye dair etik değerler (Demirkaya, 2006; Kılıç ve İnal, 2010; Ergün ve Çobanoğlu, 2012), doğal hayatı koruma (Kurdoğlu, 2007; Akten, Gül ve Akten, 2012; Eltan, 2013), tarihsel çalışmalar (Demir ve Yalçın, 2014; Öztürk, 2017), çevre eğitimi (Akınoğlu ve Sarı, 2009; Sever ve Yalçınkaya, 2012), çevre okuryazarlığı (Benzer ve Şahin, 2012; Can, 2013; Koç ve Karatekin, 2013) ve çevre duyarlılığı (Sözüer, 2011; Yıldırım, Bacanak ve Özsoy, 2012) konularında yapıldığı görülmektedir. Yapılan bu çalışmalar farklı bir açıdan incelendiğinde aslında temelde çevreye yönelik iyi niyet besleme, istekli olma, bilinçli katılım sağlama ve duyarlı olma duygusunun geliştirilmesinin ön plana çıktığı görülmektedir.

Alanyazında çevre ve çevrenin konusunun merkeze alındığı çalışmalarda, öğrenci, öğretmen adayları ve öğretmenlerin görüşlerinin belirlenmesi için farklı yöntemler (açık uçlu soru sorma, doküman inceleme, farkındalık testi, anket ve ölçek [tutum, farkındalık, duyarlılık vb.] uygulamaları) kullanıldığı görülmektedir. Bu yöntemler, araştırmacılar tarafından sıklıkla tercih edilmekte ve zaman, emek ve maliyet konusunda oldukça kolaylıklar sağlamaktadır. Ancak bu uygulamalar katılımcı görüşlerini genellikle var olan seçenekler arasında tercih yapmaya yönlendirmekte, yaratıcı ve özgün bağlantılar kurmaya pek fazla yönlentmemektedir. Bu noktada yarı yapılandırılmış görüşme ve metafor gibi uygulamalar kullanılmaktadır. Kavramsal altyapının belirlenmesi ve algıların tespit edilmesinde ise metafor çalışmalarının (Soysal ve Afacan, 2012; Meral, Küçük ve Gedik, 2016; Uyanık, 2016) önemli bir yeri bulunmasına rağmen “çevre duyarlılığı-çevre sorunlarına karşı olumlu girişimlerde bulunmaya istekli olma (Çalışkan, 2002, s.3) konusunda metafor çalışmalarına pek fazla yer verilmediği belirlenmiştir. Alanyazına katkı sağlamak ve çevre duyarlılığı

konusunda öğretmen adaylarının görüşlerinin belirlenmesi amacıyla metafor uygulaması yapılmasına karar verilmiştir.

Metafor kavramı Yunanca bir kökene sahip olmakla birlikte “Meta” öte kavramı ile “Pgora” taşımak kelimelerinin birleşiminden meydana gelmiştir (Lakoff, ve Johnson, 2010; Güneş ve Tezcan, 2019). En genel anlamıyla metaforlar bir kavramı ya da olguyu farklı açılardan ele almayı ve onu benzetme yoluyla ifade etmeyi amaçlamaktadır (Lakoff ve Johnson, 2010). Aynı zamanda metafor çalışmaları kavramların daha kapsamlı anlamlara sahip olmalarını ve bireylerin kavramlara yükledikleri anlamları rahat bir şekilde tespit edebilmesini sağlamaktadır. Çevre konusu ile ilgili yapılan metafor çalışmaları incelendiğinde; Aydın (2011) çevre metaforlarını; yaşamın ifadesi, önemin ifadesi, yansıtıcılığın ifadesi, mekanın ifadesi, korunmanın ifadesi, mutluluğun ifadesi, sevginin ifadesi, güzelliğin ifadesi, kirliliğin ifadesi ve çeşitliliğin ifadesi olarak boyutlandırmıştır. Yine benzer şekilde Demir (2017) çevre metaforlarını; iman, eğitim, ibadet, metafizik, bilim ve teknoloji, tarih ve zaman, mutluluk huzur ruh ve beden sağlığı, ahlâk, felsefe, sanat ve estetik, zıtlık, yer ve mekân, evrenin işleyişi ve olumsuzluk olarak temalaştırmıştır. Özcan (2019) çevre metaforlarını; yaşamın kaynağı, yaşam alanı, soyut kavram, değer ve somut kavram olarak gruplandırmıştır. Ancak çevre duyarlılığına yönelik bir gruplandırmaya rastlanılmamıştır. Bu noktadan hareketle araştırmada çevre duyarlılığı konusunda öğretmen adaylarının metaforik algılarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma kapsamında şu alt problemlere çözüm aranmıştır;

1. Öğretmen adaylarının çevre duyarlılığı konusunda kullandıkları metaforlar nelerdir?
2. Çevre duyarlılığı konusunda üretilen metaforlar hangi kategoriler altında toplanmıştır?
3. Öğretmen adaylarının branşlara göre üretmiş oldukları metaforlar nelerdir?

YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümde çalışmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama aracı, veri toplama yöntemi, verilerin analizi, geçerlik ve güvenirlik konularında bilgi verilmiştir.

Araştırmanın Modeli ve Deseni

Öğretmen adaylarının çevre duyarlılığı konusundaki metaforik algılarının belirlenmesi amacıyla yapılan bu çalışmada, nitel araştırma modellerinden birisi olan olgu bilim (fenomenoloji) deseni tercih edilmiştir. Olgu bilim çalışmasında araştırmacılar tarafından katılımcıların bir kavrama, bir olaya ya da bir olguya hangi anlamları yükledikleri belirlenmeye çalışılır ve bu süreçte “neden” ve “nasıl” sorularının cevapları aranır (Creswell, 2014; Bayar ve Bayar, 2015). Olgu bilim çalışmalarında genel olarak veriler görüşme, gözlem ve doküman analizi ile toplanıyor olsa da özellikle kavramların tespit edilmesi ve farklı bakış açılarının ortaya çıkarılmasında metafor çalışmaları da alternatif olarak kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu bağlamda öğretmen adaylarının çevre duyarlılığı kavramına yönelik metaforik algıları olgu bilim deseni tercih edilerek belirlenmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Türkiye'nin Batı Karadeniz bölümünde bulunan bir devlet üniversitesinde öğrenim gören 4. sınıf öğretmen adayları oluşturmaktadır. Bu bağlamda araştırmaya, aynı fakültede öğrenim gören fen bilgisi, sosyal bilgiler ve sınıf öğretmenliği bölümünde okuyan 217 öğretmen adayı katılım sağlamıştır. Araştırma örnekleme belirlenirken seçkili (rastgele olmayan) örnekleme yöntemlerinden amaçlı örnekleme ve buna bağlı olarak ölçüt örnekleme deseni kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme deseninde araştırmacılar çalışma öncesinde belirli kriterler belirleyebilir ve bu bağlamda örneklem seçimi yapabilirler (Canbazoglu Bilici, 2019). Örneklem grubu belirlenirken özellikle son sınıfta bulunan ve çevre eğitimi konusunda lisans düzeyinde çeşitli dersleri almış ve bilişsel altyapıları bulunan son sınıf öğrencilerinin seçilmesine karar

verilmiştir. Çevre konularına yönelik olarak yapılan metafor çalışmalarında da benzer örneklem gruplarının tercih edildiği görülmektedir (Aydın, 2011; Ateş ve Karatepe, 2013; Akgün, Duruk, Gülmez-Güngörmez, 2016; Arık ve Yılmaz, 2017; Yılmaz ve Yanarateş, 2020). Çalışma grubunun büyüklüğü konusunda da çeşitli kriterlerden yararlanılmıştır. Nitel araştırmalarda örneklem sayısının genelde büyük olmaması tercih edilmekle birlikte çalışma türüne bağlı olarak tek bir kişi ile yapılan çalışmalarda kabul edilebilmektedir (Patton, 2014). Ancak bu durumun yanında örnekleme yaparken çalışma grubunun “güven düzeyi, duyarlılık seviyesi ve değişkenlik derecesi” gibi diğer özelliklerinin de gözetilmesi gerekmektedir (Israel, 1992, aktaran Canbazoglu Bilici, 2019). Çalışma grubunun büyüklüğü belirlenirken Krejcie ve Morgan’ın (1970) hazırladığı formül dikkate alınarak The Research Advisors (2006) tarafından bir tablo oluşturulmuş ve araştırmacıların kullanımına sunulmuştur. Bu kapsamda %95 güven düzeyi ve %0.05’lik duyarlılık seviyesi dikkate alınarak tek değişkenli bir çalışmada 1000 kişiye kadar 217 kişilik bir grubun yeterli büyüklükte olduğu söylenebilir. Tablo 1’de çalışma grubuna yönelik demografik özellikler sunulmuştur.

Tablo 1. Çalışma Grubuna Yönelik Demografik Özellikler

Katılımcı Grubu	Cinsiyet	(f)	%
Fen Bilgisi Öğretmenliği	Kadın	51	23.50
	Erkek	10	4.60
	Toplam	61	28.10
Sınıf Öğretmenliği	Kadın	82	37.78
	Erkek	16	7.37
	Toplam	98	45.15
Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	Kadın	33	15.20
	Erkek	25	11.55
	Toplam	58	26.75
Genel Toplam		217	100

Çalışma grubuna yönelik demografik özelliklerin sunulduğu Tablo 1 incelendiğinde fen bilgisi öğretmen adaylarının %28.10’luk (f=61) bir bölümü oluşturduğu ve kadın katılımcıların %23.50 (f=51) oranında, erkek katılımcıların %4.60 (f=10) oranında bulunduğu, sınıf öğretmen adaylarının %45.15’lik (f=98) bir bölümü oluşturduğu ve kadın katılımcıların %37.78 (f=82) oranında, erkek katılımcıların %7.37 (f=16)

oranında bulunduğu, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının %26.75’lik (f=58) bir bölümü oluşturduğu ve kadın katılımcıların %15.20 (f=33) oranında, erkek katılımcıların %11.55 (f=25) oranında bulunduğu belirlenmiştir.

Veri Toplama Aracı

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak “Çevre duyarlılığı.....gibidir. Çünkü.....” şeklindeki bir cümleyi tamamlamaları istenilmiştir. İlgili alan yazında yapılan birçok metafor çalışmasında benzer formların kullanıldığı görülmektedir. Yapılan çalışmalarda, öğretmen kavramı (Saban, 2004), okul kavramı (Saban, 2008), öğrenci kavramı (Saban, 2009), fen ve teknoloji öğretmeni kavramı (Soysal ve Afacan, 2012), çevre kirliliği kavramı (Arık ve Yılmaz, 2017), çevre sorunları kavramı (Uyanık, 2016) ve Atatürkçülük kavramına (Faiz ve Karasu Avcı, 2019) yönelik çalışmalar yapıldığı görülmektedir. Metafor çalışmaları özellikle kişilerin belirli kavramlara yönelik olarak düşünce ve algılarını belirlemede kullanıldığı için bu şekilde açık uçlu bir cümleyi kendi ifadeleriyle tamamlamaları oldukça önemlidir.

Verilerin Toplama Süreci

Araştırma süreci iki aşama olacak şekilde tasarlanmıştır. İlk aşamada ön uygulama yapılmış ve metaforun amacına hizmet edip etmediği, katılımcılar için yeterli sürenin belirlenmesi ve gerekli düzeltmelerin hayata geçirilmesi sağlanmıştır. Bu aşamada 20 kişilik bir pilot grupta uygulama yapılmış ve asıl uygulama için zemin hazırlanmıştır. İkinci aşamada asıl uygulama yapılmıştır. Elde edilen veriler üç farklı ana bilim dalında bulunan öğretmen adaylarından iki haftalık bir zaman diliminde toplanmıştır. İlk olarak uygulamaya dönük iki bölümden oluşan bir form hazırlanmıştır.

İlk bölümde çalışmanın amacını, metafor kavramını ve kullanım özelliklerini, örnek benzetme ve uygulama çıktılarını, çalışma verilerinin bilimsel nitelik dışında kullanılmayacağını ve uygulama süresini gösteren bir yönerge yer almıştır. Formun ikinci bölümünde ise çevre duyarlılığına yönelik metafor cümlesinin ve gerekçesinin bulunduğu bölümün doldurulması istenilmiştir. Öğretmen adaylarının formu doldurabilmesi için yeterli süre verilmiş (15-20 dk.) ve ilgili formlar herhangi bir

olumsuz durumun (öğretmen adaylarının sorularına yeterli düzeyde cevap verilmesi, metafor konusunda ihtiyaç duyulması halinde açıklamalar yapılması vb.) oluşmasına yer verilmeyecek şekilde bizzat araştırmacılar eşliğinde doldurulmuştur.

Etik Kurallara Uygunluk

Araştırma sürecinin tamamı etik kurallar çerçevesinde gerçekleştirilmiş olup, yazarlar arasında maddi ve manevi herhangi bir çatışma durumu bulunmamaktadır. Yazarlar eşit sorumluluğa ve haklara sahiptir. Söz konusu çalışma yapılırken etik kurul izni alınması gerekmektedir. Bu nedenle Kastamonu Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Yayın Etik Kurulu'nun 04.05.2020 Tarih ve 31 Sayılı kararı ile etik kurul izni alınmıştır. Etik kurul onayı Ek-1'de sunulmuştur.

Verilerin Analizi ve Yorumlanması

Metafor araştırmalarına yönelik olarak yapılan veri analizleri incelendiğinde yoğun olarak içerik analizinin tercih edildiği görülmektedir (Pesen, Kara ve Gedik, 2015; Yılmaz ve Yanarateş, 2020). İçerik analizi sosyal bilimlerde oldukça tercih edilmekle birlikte bir kavram, bir olgu, bir kelime ya da kelime öbeğinin çeşitli kategoriler altında sınıflandırılması ve anlamlandırılması olarak da ifade edilmektedir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2016; Yılmaz, Ayyıldız ve Baltacı, 2020).

Metafor çalışması sonucu elde edilen verilerin yorumlanması ve anlamlandırılması konusunda bazı aşamalar bulunmaktadır. Bu aşamalar aşağıda maddeler halinde ifade edilmiştir;

1. Genel bir çerçeve oluşturulması (Moser, 2000; Saban, 2008; Pesen, Kara ve Gedik, 2015; İbret, Recepoğlu, Karasu Avcı ve Recepoğlu, 2018; Faiz ve Karasu Avcı, 2019; Kılcan, 2019)
2. Kodlama ve ayıklama yapılması (Saban, 2008; Pesen, Kara ve Gedik, 2015; İbret vd., 2018; Faiz ve Karasu Avcı, 2019; Kılcan, 2019)
3. Tema ve kategorilerin belirlenmesi (Saban, 2008; İbret vd., 2018; Faiz ve Karasu Avcı, 2019; Kılcan, 2019)

4. Örnek metafor imgesi derlenmesi (Saban, 2009; Pesen, Kara ve Gedik, 2015; İbret vd., 2018; Faiz ve Karasu Avcı, 2019; Kılcan, 2019)
5. Bulguların tanımlanması ve yorumlanması (Büyüköztürk vd., 2016; İbret vd., 2018; Faiz ve Karasu Avcı, 2019; Kılcan, 2019).

-Analize Yön Vermesi İçin Genel Bir Çerçeve Oluşturması: Bu aşamada verilerin kaç kategori altında toplanacağı, hangi verilerin işleme alınacağı ya da alınmayacağı, analiz sürecinde dikkat edilecek noktalar vb. tüm durumlar detaylı bir şekilde incelenmiş ve bir yol haritası çizilmiştir.

-Kodlama ve Ayıklama: Çalışmanın bu aşamasında katılımcılar tarafından önerilen tüm metaforlar açık ve net bir şekilde ifade edilip edilmediği hususu dikkate alınarak frekans ve yüzde olarak sıralanmıştır. Daha sonra ilgili metaforlar kendi içerisinde çevre duyarlılığı hakkında metafor bulunup gerekçesinin bulunmadığı (1), çevre duyarlılığına yönelik yalnızca tanımlamanın yapıldığı (2) ve çevre duyarlılığı ile ilgili herhangi bir metaforun gerçekleşmediği (3) boş formlar olarak sınıflandırmaya tabi tutulmuştur. Daha sonra metaforlar gruplara göre ayrılmış ve kodlama yapılmıştır. Kodlama aşamasında üç farklı grupta bulunan öğretmen adayları (fen bilgisi, sınıf ve sosyal bilgiler) sırasıyla F.B.Ö.A / S.Ö.A / S.B.Ö.A şeklinde kodlanmıştır.

-Oluşturulan Çerçeveye Yönelik Temaların / Kategorilerin Belirlenmesi: Kodlama ve ayıklama işlemi tamamlandıktan sonra elde edilen bulgular metaforun konusu, kaynağı ve karşılıklı neden-sonuç ilişkileri dikkate alınarak belirli temalar / kategoriler altında toplanmıştır.

-Örnek Metafor İmgesinin Derlenmesi: Metaforlara yönelik temel işlemler tamamlandıktan sonra tüm veriler ikinci defa gözden geçirilmiş ve ilgili temayı en iyi şekilde ifade eden örnek metafor imgeleri belirlenmiş ve Saban (2009) tarafından üretilen “metafor analizi” ve Yıldırım ve Şimşek’in (2006, aktaran Kılcan, 2019, s.97) hazırladığı “içerik analizi” teknikleri dikkate alınarak benzetilen, benzeyen ve bunlar arasındaki bağıntıyı içeren örnek metaforlar tespit edilmiştir.

-Bulguların Tanımlanması ve Yorumlanması: Uygulama sonucunda ortaya çıkan tüm metaforlar ilgili alanyazın eşliğinde tanımlanmış ve yorumlanmıştır.

Araştırmanın Geçerliliği ve Güvenirliği

Araştırmanın geçerliğinin ve güvenirliğinin sağlanmasında her aşamada uzman görüşüne başvurulmuş ve titizlikle bir inceleme yapılmıştır. İlk olarak oluşturulan metaforlar ve kategoriler liste hâline getirilmiş, kapsam ve görünüş geçerliğinin sağlanabilmesi amacıyla alan uzmanlarına incelettirilmiştir (Şencan, 2005).

Alan uzmanları ile araştırmacıların yapmış olduğu kategoriler karşılaştırılmış ve bu aşamada birden fazla kodlayıcının benzer ve ihtilafli durumları incelemesi sağlanmıştır. Bu incelemeye alanyazında analizci üçgenlenmesi adı verilmektedir (Patton, 2014; İbret vd., 2018; Faiz ve Karasu Avcı, 2019). Ayrıca görüş birliği ve görüş ayrılığının güvenirliliği etkilememesi için Miles ve Huberman (1994) tarafından geliştirilen formül kullanılmış ve görüş birliği katsayısı %92 olarak belirlenmiştir. Söz konusu katsayısının %90 ve üzerinde olması yeterli düzeyde kabul edilmektedir (Saban, 2009).

Metafor verilerinin geçerliliği “inanırlılık” kavramı ile özdeşleştirilmiş ve bu doğrultuda katılımcıların görüşlerine yönelik doğrudan alıntılara yer verilerek çalışmanın geçerliliği sağlanmıştır (Saban, 2009; Creswell, 2014; Kılcan, 2019; Yılmaz, 2021). Araştırmanın güvenirliliği ise “aktarılabirlik” kavramı ile özdeşleştirilmiş ve bu doğrultuda verilerin elde edilmesi, analiz süreci ve katılımcı özellikleri gibi parametreler detaylı bir şekilde ifade edilerek sağlanmıştır.

BULGULAR

Araştırma problemleri kapsamında ilk olarak katılımcıların belirttikleri tüm metaforlar genel olarak sunulmuş ve daha sonra her bir alt probleme dair sonuçlar ayrı ayrı ele alınmıştır. Tablo 2’de çevre duyarlılığı konusunda öğretmen adaylarının ifade ettikleri tüm metaforlar betimsel istatistiğe (frekans ve yüzdeler) tabi tutularak sunulmuştur.

Tablo 2. Öğretmen Adaylarının Çevre Duyarlılığı Kavramına Ait Tüm Metaforları

Sıra No	Metafor	(f)	%	Sıra No	Metafor	(f)	%
1	Temiz ev	15	7.38	53	Emek	1	0.49
2	Duyarlı olmak	12	5.91	54	Et ile tırnak	1	0.49
3	Hayatı önemsemek	10	4.92	55	Farkında olmak	1	0.49
4	Bilinçli davranmak	6	2.95	56	Futbol maçı	1	0.49
5	Geleceği düşünmek	6	2.95	57	Gözlük	1	0.49
6	Ayna	5	2.46	58	Güzel yaşamak	1	0.49
7	Sağlık	5	2.46	59	Hayat	1	0.49
8	Işık	5	2.46	60	Anahtar	1	0.49
9	Çevreyi korumak	4	1.97	61	İdealist bir müdür	1	0.49
10	Kendini sevmek	4	1.97	62	İki insanın iletişimi	1	0.49
11	Aile	3	1.47	63	İnsanlık	1	0.49
12	Aile bağı	3	1.47	64	İyilik yapıp denize atmak	1	0.49
13	Anne baba ilgisi	3	1.47	65	Kanun	1	0.49
14	Ahlak	3	1.47	66	Küresel ısınma	1	0.49
15	Çiçek	3	1.47	67	Miras	1	0.49
16	Çocuk sevgisi	3	1.47	68	Oda düzeni	1	0.49
17	Geri dönüşüm	3	1.47	69	Kişilik	1	0.49
18	Kişisel bakım yapmak	3	1.47	70	Kuş	1	0.49
19	Su	3	1.47	71	Oksijen	1	0.49
20	Vatan sevgisi	3	1.47	72	Okumak	1	0.49
21	Yaşam alanı	3	1.47	73	Ödev	1	0.49
22	Anne şefkati	2	0.98	74	Öğrenci yetiştirmek	1	0.49
23	Anne	2	0.98	75	Öğretmen	1	0.49
24	Çocuk	2	0.98	76	Ölümsüzlük	1	0.49

Sıra No	Metafor	(f)	%	Sıra No	Metafor	(f)	%
25	Ağaç	2	0.98	77	Özen göstermek	1	0.49
26	Barış	2	0.98	78	Patlayan balon	1	0.49
27	İnsan olmak	2	0.98	79	Rahat ve huzurlu yaşamak	1	0.49
28	Kalp atışı	2	0.98	80	Altın bilezik	1	0.49
29	Nefes almak	2	0.98	81	Saklı bir güzelliği korumak	1	0.49
30	Nezakete göstermek	2	0.98	82	Salgın bir hastalık	1	0.49
31	Kitap	2	0.98	83	Saygı	1	0.49
32	Küçük bir çocuk	2	0.98	84	Sımsıcak bir yuva	1	0.49
33	Sevgi	2	0.98	85	Sihirli bir değnek	1	0.49
34	Temiz olmak	2	0.98	86	Solmuş bir çiçeği sulamak	1	0.49
35	Vicdan	2	0.98	87	Sorumluluk	1	0.49
36	Yaşam	2	0.98	88	Sönmüş bir ateş	1	0.49
37	Aydınlık	1	0.49	89	Süreğen bir hastalık	1	0.49
38	Akıl	1	0.49	90	Şefkatli olmak	1	0.49
39	Baharı yaşamak	1	0.49	91	Temiz bir deniz	1	0.49
40	Barınma ihtiyacı	1	0.49	92	Temiz dünya	1	0.49
41	Bataklık	1	0.49	93	Adaletli olmak	1	0.49
42	Çocuk yetiştirmek	1	0.49	94	Temiz gıda	1	0.49
43	Davranış sergileme	1	0.49	95	Tepki göstermek	1	0.49
44	Değer bilmek	1	0.49	96	Terbiyeli olmak	1	0.49

Sıra No	Metafor	(f)	%	Sıra No	Metafor	(f)	%
45	Diş fırçalamak	1	0.49	97	Toplumsal sorumluluk	1	0.49
46	Doğayı korumak	1	0.49	98	Tozlu kitap	1	0.49
47	Dünyayı kurtarmak	1	0.49	99	Umut	1	0.49
48	Dünyayı sevmek	1	0.49	100	Vefa duygusu	1	0.49
49	Dürüstlük	1	0.49	101	Virüs programı	1	0.49
50	Eğitim	1	0.49	102	Yemek pişirmek	1	0.49
51	Elektrikli süpürge	1	0.49	103	Yeniden doğmak	1	0.49
52	Elmas	1	0.49	104	Yıldız	1	0.49
Toplam						203	100

Tablo 2 incelendiğinde öğretmen adaylarının çevre duyarlılığına yönelik olarak 203 farklı metafor geliştirdiği görülmektedir. 14 adet metafor anlamsız ve gerekçesi bulunmadığı için çıkartılmıştır. Bu metaforlar arasında temiz ev (f=15) en çok tercih edilen metafor olmuş ve bu metaforu sırasıyla duyarlı olmak (f=12), hayatı önemsemek (f=10), bilinçli davranmak (f=6), geleceği düşünmek (f=6), ayna (f=5), sağlık (f=5), ışık (f=5), kendini sevmek (f=4) ve çevreyi korumak (f=4) metaforları izlemiştir. Çevre duyarlılığına yönelik olarak oluşturulan metaforlar belirlendikten sonra, mevcut metaforların kategorilendirilmesi işlemine geçilmiştir. Bu aşamada çevre konuları üzerinde yapılan metafor çalışmaları incelenmiş ve oluşturulan metafor kategorileri dikkate alınmıştır. Bu bağlamda yedi farklı kategori oluşturulmuştur. Bu kategoriler; kişilik özellikleri ve davranış unsuru, kişisel ihtiyaç ve yaşama unsuru, doğa olayları ve tabiat unsuru, aile unsuru, koruma ve sahiplenme unsuru, değer ve somut kavram unsuru ve eğitim unsuru olarak adlandırılmıştır. Tablo 3’te çevre duyarlılığı kavramına yönelik kategoriler ve bu kategorilere dâhil olan metaforlar verilmiştir.

Tablo 3. Çevre Duyarlılığı Kavramına Yönelik Kategorilere Göre Metaforların Dağılımı

Kategoriler	Metafor	(f)	%
Kişilik özellikleri ve davranış unsuru	Duyarlı olmak (12), hayatı önemsemek (10), bilinçli davranmak (6), ayna (5), kendini sevmek (4), ahlak (3), nezaket göstermek (2), sevgi (2), adaletli olmak (1), akıl (1), altın bilezik (1), anahtar (1), davranış sergileme (1), değer bilmek (1), dürüstlük (1), emek (1), et ile tırnak gibi (1), kişilik (1), saygı (1), sorumluluk (1), şefkatli olmak (1), tepki göstermek (1), terbiyeli olmak (1).	59	29.06
Kişisel ihtiyaç ve yaşama unsuru	Temiz ev (15), sağlık (5), kişisel bakım (3), kalp atışı (2), nefes almak (2), okumak (2), temiz olmak (2), barınma ihtiyacı (1), diş fırçalamak (1), elektrikli süpürge (1), futbol maçı (1), iki insanın iletişimi (1), oda düzeni (1), salgın bir hastalık (1), süreğen bir hastalık (1), virüs programı (1), yemek pişirmek (1).	41	20.19
Doğa olayları ve tabiat unsuru	Işık (5), çiçek (3), ağaç (2), insan olmak (2), aydınlık (1), baharı yaşamak (1), bataklık (1), insanlık (1), küresel ısınma (1), kuş (1), oksijen (1), solmuş bir çiçeği sulamak (1), sönmüş bir ateş (1), temiz bir deniz (1), temiz dünya (1), temiz gıda (1), yıldız (1).	25	12.31
Aile unsuru	Çocuk (4), aile (3), aile bağı (3), anne baba ilgisi (3), anne şefkati (3), çocuk sevgisi (3), anne (2), çocuk yetiştirmek (2), sınırsız bir yuva (1).	24	11.83
Koruma ve Sahiplenme unsuru	Geleceği düşünmek (6), çevreyi korumak (4), geri dönüşüm (3), vicdan (2), doğayı korumak (1), dünyayı kurtarmak (1), dünyayı sevmek (1), farkında olmak (1), iyilik yapıp denize atmak (1), özen göstermek (1), saklı bir güzelliği korumak (1), toplumsal sorumluluk (1), vefa duygusu (1).	24	11.83
Değer ve somut kavram unsuru	Vatan sevgisi (3), yaşam alanı (3), barış (2), yaşam (2), elmas (1), güzel yaşamak (1), hayat (1), kanun (1), miras (1), ölümsüzlük (1), rahat ve huzurlu yaşamak (1), sihirli bir değnek (1), umut (1),yeniden doğmak (1).	20	9.85
Eğitim unsuru	Kitap (2), eğitim (1), gözlük (1), idealist bir müdür (1), ödev (1), öğrenci yetiştirmek (1), öğretmen (1), patlayan balon (1), tozlu kitap (1).	10	4.93
Toplam		203	100

Tablo 3'te çevre duyarlılığı kavramına yönelik öğretmen adaylarının 7 farklı kategoride metafor ürettikleri görülmektedir. Farklı kategorilerde metaforların oluşması çevre duyarlılığı kavramının geniş ve zengin bir anlama sahip olduğunu göstermektedir. Söz konusu metaforlar içerisinde en çok metaforun üretildiği kategori “*kişilik özellikleri ve davranış unsuru*” (f=59) olmuştur. Bu kategoriyi sırasıyla “*kişisel ihtiyaç ve yaşama*

unsuru” (f=41), “doğa olayları ve tabiat unsuru” (f=25), “aile unsuru” ve “koruma ve sahiplenme unsuru” (f=24), “değer ve somut kavram unsuru” (f=20) ve “eğitim unsuru” (f=10) takip etmiştir. Çevre duyarlılığı kavramına ait her bir alt kategoriye yönelik örnek metaforlar aşağıda sunulmuştur:

Kişilik Özellikleri ve Davranış Unsuru Olarak Çevre Duyarlılığı Kategorisine Yönelik Katılımcıların Örnek Metaforları

F.B.Ö.A.7. “Nasıl ki bir anne evladına karşı duyarlı olur ve onu her şeyden sakınırsa bizler de çevremize karşı duyarlı olmalı ve onu korumalıyız.”

S.B.Ö.A.3. “Çevre duyarlılığı ayna gibidir. Çevreye karşı yaptığımız hataları ve yanlışları eksiksiz bir şekilde bize yansıtır.”

S.Ö.A.5. “Çevre duyarlılığı kendimizi sevmek gibidir. Bu hayatta isteğimiz şeyler için çaba gösterir, istemediğimiz şeylerden de kaçınırız. Çevre için de aynı şekilde davranmalı ve kendimizi sevdiğimiz gibi özen göstermeliyiz.”

Çevre duyarlılığı konusunda kişilik özellikleri ve davranış unsuru olarak birçok metafor geliştirilmiştir. Bu metaforlardan duyarlı olmak (f=12), hayatı önemsemek (f=10), bilinçli davranmak (f=6), ayna (f=5), kendini sevmek (f=4), ahlak (f=3), sevgi (f=2) ve nezaket göstermek (f=2) metaforları en çok kullanılan metaforlar olmuştur.

Doğa Olayları ve Tabiat Unsuru Olarak Çevre Duyarlılığı Kategorisine Yönelik Katılımcıların Örnek Metaforları

S.B.Ö.A.15. “Çevre duyarlılığı ışık gibidir. Çünkü ışık çevresini aydınlatır, yol gösterir. Ancak karanlık ise yalnızca olumsuzluk getirir. Eğer çevrenize karşı duyarlıysanız ışık gibi faydalı olursunuz. Yoksa karanlıktan bir farkınız olmaz.”

S.Ö.A.18. “Çevre duyarlılığı çiçek gibidir. Onu sular, güneşe koyar ve ilgi gösterirseniz büyür ve güzel kokular yayar. Eğer çiçeğe bakmazsanız solar ve çürür. Çevre de ilgi ve duyarlı olursanız güzelleşir, aksi taktirde bir çiçek gibi solmaya ve çürümeye mahkumdur.”

Çevre duyarlılığı konusunda doğa olayları ve tabiat unsuru olarak çeşitli metaforlar geliştirilmiştir. Bu metaforlardan ışık (f=5), çiçek (f=3) ve ağaç (f=2) metaforları en çok kullanılan metaforlar olmuştur.

Aile Unsuru Olarak Çevre Duyarlılığı Kategorisine Yönelik Katılımcıların Örnek Metaforları

F.B.Ö.A.36. “Çevre duyarlılığı aile bağı gibidir. Güçlü olduğu sürece mutlu olursunuz. Eğer bağlarınız koparsa tekrar eski bağları kurmak için çok çabalamanız gerekecektir. İnsanlar da çevre ile olan bağlarını sıkı tutmalıdır. Çünkü zararlarını bütün insanlık birlikte çekmektedir.”

S.B.Ö.A.26. “Çevre duyarlılığı çocuk sevgisi gibidir. İnsanlar çocuklarının üzerine titrer, onları korur, sever ve şefkat gösterir. Aynı şekilde çevreye de çocuğumuza gösterir gibi ilgi göstermeliyiz.”

S.Ö.A.43. “Çevre duyarlılığı çocuk yetiştirmek gibidir. Zahmetli, meşakkatli ve uzun solukludur. Ancak iyi yetiştirmiş bir çocuk ailesini mutlu ediyorsa, çaba gösterilen bir çevre de insanlığa hizmet edecektir.”

Çevre duyarlılığı konusunda aile unsuru olarak birtakım metaforlar geliştirilmiştir. Bu metaforlardan çocuk (f=4), anne şefkati (f=3), anne baba ilgisi (f=3), aile bağı (f=3), çocuk yetiştirmek (f=2), anne (f=2) ve sınımsız bir yuva (f=1) metaforları en çok kullanılan metaforlar olmuştur.

Koruma ve Sahiplenme Unsuru Olarak Çevre Duyarlılığı Kategorisine Yönelik Katılımcıların Örnek Metaforları

F.B.Ö.A.42 “Çevre duyarlılığı geleceği düşünmek gibidir. Şimdiden planlama yapılmalı, çaba gösterilmeli ve korunmalıdır.”

S.B.Ö.A.31. “Çevre duyarlılığı geri dönüşüm gibidir. İsraf edilmediğinde, hassas davranıldığında ve tekrar tekrar kullanıldığında insanlara daha huzurlu bir ortam sağlanacaktır.”

S.Ö.A.28. “Çevre duyarlılığı geleceği inşa etmek gibidir. Bugünden adımlar atılmalı, özen gösterilmeli, bilinçli olunmalı ve korunmalıdır.”

Çevre duyarlılığı konusunda koruma ve sahiplenme unsuru olarak birçok metafor geliştirilmiştir. Bu metaforlardan geleceği düşünmek (f=6), çevreyi korumak (f=4), geri dönüşüm (f=3) ve vicdan (f=2) metaforları en çok kullanılan metaforlar olmuştur.

Değer ve Somut Kavram Unsuru Olarak Çevre Duyarlılığı Kategorisine Yönelik Katılımcıların Örnek Metaforları

F.B.Ö.A.56. “Çevre duyarlılığı vatan sevgisi gibidir. İnsan vatanını canı, malı, namusu pahasına korur ve muhafaza eder. Bizler de çevremizi aynı şekilde korumalı ve kollamalıyız.”

S.B.Ö.A.44. “Çevre duyarlılığı yaşam alanı gibidir. Dar bir alanda ya da küçük bir bölgede yaşarken zorlanırsınız. İşte çevre duyarlılığı da böyledir. Eğer çevremize duyarlılığımız dar ve kısıtlı olursa, çevre de bizi zorlar ve yaşam alanımızı kısıtlar.”

S.Ö.A.50. “Çevre duyarlılığı miras gibidir. Sizlerden sonra çocuklarınıza kalacaktır. Çocuklarınızın mirası güzel olsun ve rahat yaşasınlar istiyorsanız çevreye daha duyarlı olmak zorundasınız.”

Çevre duyarlılığı konusunda değer ve somut kavram unsuru olarak bazı metaforlar geliştirilmiştir. Bu metaforlardan vatan sevgisi (f=3), yaşam alanı (f=3), barış (f=2) ve miras (f=1) metaforları en çok kullanılan metaforlar olmuştur.

Kişisel İhtiyaç ve Yaşama Unsuru Olarak Çevre Duyarlılığı Kategorisine Yönelik Katılımcıların Örnek Metaforları

F.B.Ö.A.19. “Çevre duyarlılığı temiz bir ev gibidir. İnsanlar evlerini tertemiz tutar ve sürekli ona bakım yaparlar. Çünkü evleri kirlendiğinde yaşam alanları kirlenir ve mutsuz olurlar. Çevre de bizlerin büyük evleridir. Onu da temiz tutmalı ve gerekli duyarlılığı göstermeliyiz.”

S.B.Ö.A.53. “Çevre duyarlılığı sağlığımız gibidir. Yavaş yavaş bozulur. İlk başlarda pek fazla önemsemeyiz. Ama iş işten geçtikten sonra artık ne yapsak da sağlığımızı geri

getiremeyiz. Çevremiz de yavaş yavaş kirlenir ve daha sonra eski haline geri getiremeyiz.”

S.Ö.A.72. “Çevre duyarlılığı kalp atışı gibidir. Kalbimiz sürekli vücudumuzu besler. Ama bir kere bile teklese hemen bütün vücudumuz alarm vermeye başlar. Çevremiz de benzer özeliğe sahiptir. Bütün insanlığı besler ve korur. Ancak bir kere kirlenmeye başlarsa bütün dünya alarm verecektir.”

Çevre duyarlılığı konusunda kişisel ihtiyaç ve yaşama unsuru olarak bazı metaforlar geliştirilmiştir. Bu metaforlardan temiz ev (f=15), sağlık (f=5), kişisel bakım (f=3), nefes almak (f=2), okumak (f=2), kalp atışı (f=2), virüs programı (f=1) ve iki insanın iletişimi (f=1) metaforları en çok kullanılan metaforlar olmuştur.

Eğitim Unsuru Olarak Çevre Duyarlılığı Kategorisine Yönelik Katılımcıların Örnek Metaforları

F.B.Ö.A.38. “Çevre duyarlılığı bir kitap gibidir. Okursanız bilgili olur ve hayatta karşılaşılan sorunlara daha kolay çözümler bulursunuz. Eğer çevre duyarlılığınız yüksek olursa hayata dair daha çok bilgi sahibi olur ve onu korursunuz.”

S.B.Ö.A.56. “Çevre duyarlılığı öğretmen gibidir. Başarılarınızı destekler, başarısızlıklarını ise cezalandırır.”

S.Ö.A.83. “Çevre duyarlılığı öğrenci yetiştirmek gibidir. Çok emek ister, sabır ister ama sonunda başarıları ile mutlu olmanızı sağlar. Çevrenize ne kadar emek verirseniz, çevrenizde size o kadar olumlu dönütler verir. Siz çevreye ne kadar duyarsız olursanız, çevre de size aynı şekilde tepki verir.”

Çevre duyarlılığı konusunda eğitim unsuru olarak bazı metaforlar geliştirilmiştir. Bu metaforlardan kitap (f=2), gözlük (f=1), idealist bir müdür (f=1), öğretmen (f=1), tozlu kitap (f=1), barış (f=2) ve miras (f=1) metaforları en çok kullanılan metaforlar olmuştur. Tablo 4’te çevre duyarlılığı kavramına yönelik metaforların branşlara göre dağılımı verilmiştir.

Tablo 4. Çevre Duyarlılığı Kavramına Yönelik Metaforların Branşlara Göre Dağılımı

Branş Grup	Metafor	(f)	%
Sınıf Öğretmenliği	Temiz ev (9), hayatı önemsemek (6), saygı (6), bilinçli davranmak (3), duyarlı olmak (3), ağaç (2), anne şefkati (2), ayna (2), çocuk (2), çocuk sevgisi (2), geleceği düşünmek (2), geri dönüşüm (2), ışık (2), insan olmak (2), kendini sevmek (2), kişisel bakım (2), vicdan (2), adaletli olmak (1), aile bağı (1), altın bilezik (1), anahtar (1), anne baba ilgisi (1), aydınlık (1), barış (1), çevreyi korumak (1), çiçek (1), değer bilmek (1), dürüstlük (1), eğitim (1), fiziksel ihtiyaç (1), gözlük (1), hayat (1), işini başkasına yaptırmak (1), kişilik (1), kuş (1), küresel ısınma (1), miras (1), nefes almak (1), nezaket göstermek (1), oksijen (1), öğretmen (1), ölümsüzlük (1), patlayan balon (1), sağlık (1), saklı bir güzelliği korumak (1), sınırsız bir yuva (1), sihirli bir değnek (1), solmuş bir çiçeği sulamak (1), sönmüş ateş (1), temiz deniz (1), toplumsal sorumluluk (1), tozlu kitap (1), umut (1), vatan sevgisi (1), vefa duygusu (1), yaşam (1), yaşam alanı (1), yıldız (1).	92	45.32
Fen Bilgisi Öğretmenliği	Temiz ev (4), çevreyi korumak (3), duyarlı olmak (3), saygı (3), ahlâk (2), hayatı önemsemek (2), kalp atışı (2), küçük bir çocuk (2), sağlık (2), temiz olmak (2), aile (1), aile bağı (1), anne (1), anne baba ilgisi (1), barınma ihtiyacı (1), bilinçli davranmak (1), davranış sergileme (1), doğayı korumak (1), dünyayı sevmek (1), elektrikli süpürge (1), geleceği düşünmek (1), geri dönüşüm (1), güzel yaşamak (1), idealist bir müdür (1), ihtiyaçlar (1), iki insanın iletişimi (1), insanlık (1), iyilik yapıp denize atmak (1), kanun (1), kendini sevmek (1), kişisel bakım (1), kitap (1), nefes almak (1), öğrenci yetiştirmek (1), rahat ve huzurlu yaşamak (1), su (1), süreğen bir hastalık (1), şefkatli olmak (1), temiz dünya (1), temiz gıda (1), virüs programı (1), yeniden doğmak(1).	57	28.08
Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	Işık (3), ahlâk (2), aile (2), ayna (2), çiçek (2), duyarlı olmak (2), saygı (2), su (2), yaşam alanı (2), aile bağı (1), akıl (1), anne (1), anne baba ilgisi (1), baharı yaşamak (1), barış (1), bataklık (1), çocuk sevgisi (1), çocuk yetiştirmek (1), diş	54	26.60

fırçalamak (1), dünyayı kurtarmak (1), elmas (1), emek (1), et ile tırnak (1), farkındalık (1), futbol maçı (1), geleceği düşünmek (1), hayatı önemsemek (1), kendini sevmek (1), kitap (1), nezaket göstermek (1), oda düzeni (1), okumak (1), ödev (1), özen göstermek (1), sağlık (1), salgın bir hastalık (1), sevgi (1), sorumluluk (1), temiz ev (1), tepki göstermek (1), terbiyeli olmak (1), vatan sevgisi (1), yaşam (1), yemek pişirmek (1).		
Toplam	203	100

Tablo 4 incelendiğinde üç farklı öğretmen adayı grubunun toplamda 203 adet metafor ürettiği görülmektedir. Ancak bazı metaforlar tekrar ettiği için 104 farklı metafor üretildiği belirlenmiştir. Metaforların branşlara göre ayrılmasının sebebi; çevre kavramının sınıf, sosyal ve fen bilimleri alanlarında yoğun olarak kullanılması ve ders içeriklerinin bağlantılı olmasıdır. Bu durumdan yola çıkarak bir karşılaştırma yapılabilmesi amacıyla branşlara göre bir dağılım yapılmıştır.

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Çevre duyarlılığı kavramına yönelik olarak öğretmen adaylarının metaforik algılarının belirlendiği bu çalışmada toplam 203 adet olmak üzere 104 farklı metafor geliştirilmiştir. Geliştirilen metafor sayısının çok olmasının temel nedenleri arasında çevre duyarlılığı kavramının geniş ve kapsamlı bir anlama sahip olduğu gösterilebilir (Maccormac, 1990; Chawla, 1998; Ateş ve Karatepe, 2013). Nitekim Özcan (2019) ve Doğan (2019) yapmış oldukları çalışmalarda çevre kavramına yönelik çok sayıda metafor oluşturulabildiğini ifade etmişlerdir. Öğretmen adaylarının ürettiği metaforlar 7 farklı kategoride toplanmıştır. Bu kategoriler; Kişilik özellikleri ve davranış unsuru, doğa olayları ve tabiat unsuru, aile unsuru, koruma ve sahiplenme unsuru, değer ve somut kavram unsuru, kişisel ihtiyaç ve yaşama unsuru ve eğitim unsuru olarak belirlenmiştir. Alan yazın incelendiğinde, çevre ile ilgili yapılan metafor çalışmalarında benzer grupların ortaya çıktığı görülmektedir. Aydın (2011) çevre metaforlarını; yaşamın ifadesi, önemin ifadesi, yansıtıcılığın ifadesi, mekânın ifadesi,

korunmanın ifadesi, mutluluğun ifadesi, sevginin ifadesi, güzelliğin ifadesi, kirliliğin ifadesi ve çeşitliliğin ifadesi olarak; Demir (2017) çevre metaforlarını; iman, eğitim, ibadet, metafizik, bilim ve teknoloji, tarih ve zaman, mutluluk huzur ruh ve beden sağlığı, ahlâk, felsefe, sanat ve estetik, zıtlık, yer ve mekân, evrenin işleyişi ve olumsuzluk olarak; Özcan (2019) çevre metaforlarını; yaşamın kaynağı, yaşam alanı, soyut kavram, değer ve somut kavram olarak kategorilendirmiştir. Yapılan bu çalışma ile ilgili alan yazında çevre ve çevre duyarlılığı konularında yapılan metafor kategorileri karşılaştırıldığında; Aydın (2011) çalışmasında yaşam unsuru ve koruma unsurunu, Ateş ve Karatepe (2013) ihtiyaç unsuru, koruma unsuru, yaşam alanı unsurunu, Akgün, Duruk ve Gülmez Güngörmez (2016) ihtiyaç unsuru ve koruma/sahiplenme unsurunu, Demir (2017) eğitim unsuru ve kişilik özellikleri unsurunu, Güngör Cabbar’ın (2019) yaşam unsuru ve doğa unsurunu benzer şekilde metafor kategorisi olarak belirlediği görülmektedir. Bu yönü ile yapılan araştırma alan yazınla benzerlikler göstermekte ve uyumluluk sağlamaktadır.

Öğretmen adayları en çok metaforu (f=59) kişilik özellikleri ve davranış unsuru kategorisinde üretmiştir. Çünkü duyarlı olmak bir kişilik özelliği ve davranış örüntüsüdür. Bu nedenle öğretmen adaylarının çevre duyarlılığı kavramı denildiğinde zihinlerinde oluşan ilk kavram kişilik özellikleri ve davranış türleridir. Bu bağlamda en çok metaforun bu grupta bulunması doğal bir sonuçtur. Kişisel ihtiyaç ve yaşama unsuru (f=41) kategorisi en çok tercih edilen ikinci kategori olarak bu durumu takip etmiştir. Çünkü bireylerin hayatlarını devam ettirebilmeleri ve gelecek yaşantılarını planlamaları gerekmektedir. Bu nedenle kaygı ve geleceğe dönük düşünceler öğretmen adaylarının metafor görüşlerini etkileyen bir diğer unsur olmuştur.

Çevre duyarlılığı konusunda oluşturulan diğer kategoriler incelendiğinde; bireylerin temel ihtiyaçlarından sonra gelen ikincil ihtiyaçlarının yer aldığı görülmektedir. Aile, koruma ve sahiplenme, değer ve somut kavram oluşturma ve eğitim kategorilerinin bu nedenle daha az metafor oluşturulan kategoriler olması bunun nedenini açıklamaktadır. Geliştirilen metaforlar arasında en sık kullanılanlar; temiz ev (f=15), duyarlı olmak (f=12), hayatı önemsemek (f=10), geleceği düşünmek (f=6), ayna (f=5), ışık (f=5),

çocuk (f=4), vatan sevgisi (f=3) metaforlarıdır. Bu metaforların ortak noktası ise çevrenin hem günümüzü hem de geleceğimizi etkileyen bir faktör olmasıdır. Uyanık (2016) çalışmasında çevre kavramını yalnızca günümüzle sınırlanan bir kavram olarak değil geleceği de kapsayan geniş bir kavram olarak ele almıştır.

Öğretmen adaylarının branşlara göre üretmiş oldukları metaforlar incelendiğinde hemen hemen tüm branşların yeterli sayıda metafor ürettiği görülmektedir. Bu durum çevre ve çevre duyarlılığı konularının fen bilgisi, sınıf ve sosyal bilgiler branşlarında ortak bir yerinin bulunduğunu ve bu konuda mevcut alt yapılarının metafor geliştirmek için yeterli olduğunu göstermektedir (Ateş ve Karatepe, 2013; Özcan, 2019).

Sınıf öğretmenliğinde bulunan öğretmen adaylarının en fazla metafor üreten grup olmasının iki sebebi bulunduğu söylenebilir. Birinci sebep, sınıf öğretmenliği bölümünden uygulamaya katılan kişi sayısının çok olmasıdır. Bu durumun doğal bir sonucu olarak da üretilen metafor sayısı artış göstermiştir. İkinci sebep ise, sınıf öğretmenliği bölümünde okuyan öğretmen adaylarının disiplinler arası bir eğitim müfredatı ile yetiştiriliyor olmasıdır. Mezun olduklarında sahip olmaları gereken pedagojik formasyon bilgileri, birçok dersi entegre bir şekilde anlatabilecek becerileri kazandırmaya yönelik hazırlanmaktadır. Doğal olarak hayal güçleri ve benzetim becerileri bu durumdan olumlu yönde etkilenmektedir. Saban (2004) yapmış olduğu çalışmasında sınıf öğretmenlerinin metafor becerilerinin benzer şekilde gelişmiş olduğunu vurgulamaktadır. Yine Özcan (2019) sınıf öğretmeni adaylarının çevre konusundaki metaforik algılarının disiplinler arası bir eğitim programına tabi olmalarına bağlı olduğunu ifade etmektedir. Fen bilgisi ve sosyal bilgiler bölümünde bulunan öğretmen adayları ise benzer düzeyde metafor üretmişlerdir. Yılmaz ve Yanarateş (2020) yapmış oldukları çalışmada su kirliliğine yönelik öğretmen adaylarının metafor görüşlerini belirlemeye çalışmış ve bu çalışmada da fen bilgisi ile sosyal bilgiler öğretmen adayları birbirine yakın düzeyde metaforlar ürettiği görülmüştür. Elde edilen sonuçlar ışığında tavsiye edilmesi uygun görülen öneriler şunlardır;

- Bu çalışmada çevre duyarlılığı kavramı temele alınarak bir uygulama gerçekleştirilmiş ve 104 farklı metafor üretilmiştir. Ancak bu kavram sınırlı sayıda

bölümün müfredatında bulunmakta ya da doğrudan ilişkili olmaktadır. İleride yapılması düşünülen çalışmalarda, daha geniş kapsamı bulunan ve daha fazla örnekleme ulaşılabilecek kavramlar üzerinde çalışmalar yapılması tavsiye edilebilir.

- Çevre duyarlılığı kavramına yönelik olarak yedi farklı kategori oluşturulmuştur. Kategoriler, oluşturulurken alan yazında bulunan sonuçlar dikkate alınmıştır. Ancak bu bağlamda mevcut kategorilerin alt boyutları oluşturulabilir ya da çalışma kapsamı geliştirilerek daha detaylı bir sınıflandırma yoluna gidilebilir.

- Çevre ve çevre duyarlılığı konuları doğrudan fen bilgisi, sınıf ve sosyal bilgiler öğretmen yetiştirme programlarında bulunan derslerle ilişkilendirilebilmektedir. Bu nedenle çalışma grubunu kısıtlayıcı bir durum oluşmuştur. İleride yapılacak olan çalışmalarda daha genel kavramlar kullanılabilir ya da daha büyük çalışma grupları ile benzer çalışmalar yeniden yapılabilir.

- Uygulama yapılırken doğrudan ya da yakın ilişkisi bulunan bölümlerle çalışma yapılması önerilebilir. Çünkü metaforik algıların belirlenebilmesi için yapılacak çalışmanın konusu ve niteliğine yönelik katılımcıların belirli düzeyde bir bilişsel alt yapıları ya da hazırbulunmuşluklarının olması gerekmektedir. Bu durum metafor konusunda katılımcıların daha nitelikli cevaplar vermesine yardımcı olacaktır.

- Metafor çalışması yapılırken katılımcılar ile çalışma öncesinde 15-20 dakikalık bir sohbet gerçekleştirilmesi, mümkünse benzer pilot uygulamalar yapılması, metaforun ne için kullanıldığı, ne işe yaradığı, araştırmanın hedefleri ve felsefi temellerinin neler olduğunun detaylı bir şekilde anlatılması oldukça etkili olmaktadır. Bu alanlarda çalışma yapmayı düşünen araştırmacıların belirtilen durumlara dikkat etmesinin, çalışmalarının kalitesini ve niteliğini arttıracığı söylenebilir.

KAYNAKLAR

- Akgün, A., Duruk Ü., & Gülmez Güngörmez, H. (2016). Ortaokul öğrencilerinin çevre eğitimi kavramına yönelik metaforları. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 215-224. doi: 10.14582/DUZGEF.714
- Akinoğlu, O., & Sarı, A. (2009). İlköğretim programlarında çevre eğitimi. *Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 30, 5-29.
- Akten, S., Gül, A., & Akten, M. (2012). Korunan doğal alanlarda kullanılabilir ziyaretçi yönetim modelleri ve karşılaştırılması. *Turkish Journal of Forestry*, 13(1), 57-65.
- 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.
- Atasoy, E. (2006). *Çevre için eğitim çocuk doğa etkileşimi*. Bursa: Ezgi Kitabevi.
- Ateş, M., & Karatepe, A. (2013). Üniversite öğrencilerinin “çevre” kavramına ilişkin algılarının metaforlar yardımıyla analizi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(2), 1327-1348.
- Aydın, F. (2011). Üniversite öğrencilerinin “çevre” kavramına ilişkin metaforik algıları. *Doğu coğrafya dergisi*, 16(26), 25-44. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ataunidd/issue/2454/31254>
- Bayar, V., & Bayar, S. A. (2015). *Araştırma yaklaşımları*. Turan, S. (Ed.). *Uygulamada Araştırma yöntemleri* (s. 45-54) içinde. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Benzer, E., & Şahin, F. (2012). Fen bilgisi öğretmen adaylarının çevre okuryazarlığının proje tabanlı öğrenme süresince örnek olaylarla değerlendirilmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 35, 55-83.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (20. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Can, D. (2013). *Ortaöğretim öğrencilerinin çevre okuryazarlığı, başarı ve kimyaya karşı tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmış Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Canbazoglu Bilici, S. (2019). *Örnekleme yöntemleri*. Özmen, H. ve Karamustafaoğlu, O. (Eds.). *Eğitimde araştırma yöntemleri* (s. 56-78) içinde. Ankara: Pegem Akademi.
- Carter, R. L., & Simmons, B. (2010). *The history and philosophy of environmental education*. http://www.niu.edu/~carter/courses/520/Carter_Simmons.pdf adresinden 31/12/2019 tarihinde erişilmiştir.


- Cebel, H., & Akgül, S. (2011). Toprak erozyonu oluşumu ve koruyucu önlemler. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, 134, 57-61.
- Chawla, L. (1998). Significant life experiences revisited: A review of research on sources of environmental sensitivity. *Journal of Environmental Education*, 29(3), 11-21.
- Creswell, J. W. (2014) *Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. Los Angeles: Sage.
- Çalışkan, M. (2002). Yetişkinlerde çevre duyarlılığını etkileyen etmenler. Yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Çondur, F., & Cömertler, N. (2010). Çevre kirliliği ve yoksulluk ilişkisi: Büyük Menderes Havzası örneği. *Ekonomi Bilimleri Dergisi*, 2(2), 65-72.
- Demir, Ö. (2017). İDKAB öğretmen adaylarının metaforik çevre algıları. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 3(5), 1700-1714.
- Demir, E., & Yalçın, H. (2014). Türkiye’de çevre eğitimi. *Türk Bilimsel Derlemeler Dergisi*, 7(2), 7-18.
- Demirkaya, H. (2006). Çevre eğitiminin Türkiye’deki coğrafya programları içerisindeki yeri ve çevre eğitimine yönelik yeni yaklaşımlar. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(1), 207-222.
- Doğan, Ö. F. (2019). *Ortaokul öğrencilerinin çevre sorunlarına yönelik metaforik algıları*. Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi. Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Niğde.
- Eltan, C. (2013). *Korunan doğal alanlarda doğal eşiklere bağlı etkileşim-geçiş sahası belirlenmesi: Uludağ örneği*. Çevre-Tasarım Kongresi. Bursa.
- Erer, S. (1992). *Coğrafi ekolojide çevre sorunları bozulma (degradasyon) aşamaları ve önlemler*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Yayın No: 3709.
- Ergün, T., & Çobanoğlu, N. (2012). Sürdürülebilir kalkınma ve çevre etiği. *Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(1), 97-123.
- Faiz, M., & Karasu Avcı, E. (2019). Atatürkçülük kavramına ilişkin sosyal bilgiler öğretmen adaylarının metaforik algıları. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(28), 217-252.
- Garipağaoğlu, N. (2003). Türkiye’de hava kirliliği sorununun coğrafi bölgelere göre dağılımı. *Doğu coğrafya dergisi*, 8(9), 55-77.
- Güneş, C., & Tezcan, R. (2019). *Metafor nedir, ne değildir?* Kılcan, B. (Ed.), *Metafor ve eğitimde metaforik çalışmalar için bir uygulama rehberi* (s. 1-15) içinde. Ankara: Pegem Akademi.
- Güney, E. (2011). Ses kirlenmesi-gürültü sorunu. *Kalkınmada Anahtar Verimlilik Dergisi*, 46-47.


- Güngör Cabbar, B. (2019). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin ağaç kavramına karşı metaforik algıları. *Anadolu Journal of Educational Sciences*, 10(1), 189-208. doi:10.18039/ajesi.682027.
- Hamalosmanoğlu, M. (Ed.). (2019). *Farklı yaklaşım, yöntem ve teknikler ışığında etkinliklerle çevre eğitimi*. Ankara: Eğiten Kitap Yayıncılık.
- İlgar, R. (2018). *Ekoloji ve çevre araştırmaları*. Bursa: Ekin Basın Yayın Dağıtım.
- İbret, B. Ü., Recepoğlu, E., Karasu Avcı, E., & Recepoğlu, S. (2018). Öğretmen adaylarının demokrasi kavramına yönelik metaforik algıları. *Journal of History Culture and Art Research*, 7(5), 421-441. doi:10.7596/taksad.v7i5.1763
- Karataş, A. (2012). İlköğretim öğrencilerine çevre bilincinin kazandırılmasında çevre eğitiminin rolü: Ekoloji temelli yaz kampı projesi örneği. *Zeitschrift für die Welt der Türken ZfWT*, 4(2), 259-276.
- Karatekin, K., & Yılmaz, A. (2019). *Çevre okuryazarlığı*. Aksoy, B., Akbaba, B. ve Kılcan, B. (Eds.), *Sosyal bilgilerde beceri eğitimi* (s. 25-52) içinde. Ankara: Pegem Akademi.
- Kılcan, B. (2019). *Eğitim bilimlerinde metaforların bir veri toplama aracı olarak kullanılması, örnek bir uygulama*. Kılcan, B. (Ed.), *Metafor ve eğitimde metaforik çalışmalar için bir uygulama rehberi* (s. 89-108) içinde. Ankara: Pegem Akademi.
- Kılıç, S., & İnal, M. (2010). Yükseköğretimde çevre eğitimi alan ve almayan öğrencilerde çevre bilinci: Niğde üniversitesi örneği. *Niğde Üniversitesi İ.İ.B.F. Dergisi*, 3(2), 70-83.
- Koç, H., & Karatekin, K. (2013). Coğrafya öğretmen adaylarının çevre okuryazarlık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 28, 139-174.
- Krejcie, R. W., & Morgan, D. W. (1970). Determining sample size for research activities. *Educational and Psychological, Measurement*, 30, 607-610.
- Kurdoğlu, O. (2007). Dünyada doğayı koruma hareketinin tarihsel gelişimi ve güncel boyutu. *Artvin Çoruh Üniversitesi Orman Fakültesi Dergisi*, 8(1), 59-76.
- Lakoff, G., & Johnson. M. (2010). *Metaforlar hayat, anlam ve dil*. (Çev: G. Y. Demir). İstanbul: Paradigma Yayınları.
- Maccormac, E. R. (1990). *A cognitive theory of metaphor*. Cambridge: MA. MIT Press.
- Meral, E., Küçük, B., & Gedik, F. (2016). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çevre kavramına ilişkin metaforik algıları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(1), 65-78.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. Thousands Oaks, Ca: Sage.
- Moser, K. S. (2000). Metaphor analysis in psychology-method, theory and fields of application. *Qualitative Social Research*, 1(2), Art. 21. Retrieved from <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0002212>.

- Oreta, A. W., Tanhueco, R. M., & Garciano L. E. (2014). *Framework for civil engineering research: Addressing safety and sustainability through disaster risk education*. 7th Asean Environmental Engg Conference, At Puerto Princes, Palawan, Philippines.
- Özcan, Ş. (2019). *Sınıf öğretmeni adaylarının “çevre” kavramına yönelik metaforlarının karşılaştırılması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans tezi. Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Burdur.
- Özey, R. (2004). *Günümüz dünya sorunları*. İstanbul: Aktif Yayınevi.
- Öztürk, M. (2017). Sürdürülebilir gelişme odaklı eğitim: Kuramsal çerçeve, tarihsel gelişim ve uygulamaya dönük öneriler. *İlköğretim Online*, 16(4), 1-11.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel analiz ve yorumlama*. Bütün, M. ve Demir, S. B. (Eds.). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (s. 431-534) içinde. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Pesen, A., Kara, İ., & Gedik, M. (2015). Çocuk gelişimi bölümü 2. sınıf öğrencilerinin “müdür” kavramına ilişkin metafor algıları. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5, 28-48.
- Saban, A. (2004). Giriş düzeyindeki sınıf öğretmeni adaylarının öğretmen kavramına ilişkin ileri sürdükleri metaforlar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 131-155.
- Saban, A. (2008). Okula ilişkin metaforlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 55, 459-496.
- Saban, A. (2009). Öğretmen adaylarının öğrenci kavramına ilişkin sahip oldukları zihinsel imgeler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 281-326.
- Sever, R., & Yalçınkaya, E. (2012). Sınıf öğretmeni adaylarının çevresel tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 26, 1-15.
- Sever, R., & Yalçınkaya, E. (2018). *Çevre eğitime genel bir bakış ve temel kavramlar*. Sever, R. ve Yalçınkaya, E. (Eds.), *Çevre eğitimi* (s. 2-17) içinde. Ankara: Pegem Akademi.
- Soysal, D., & Afacan, Ö. (2012). İlköğretim öğrencilerinin “fen ve teknoloji dersi” ve “fen ve teknoloji öğretmeni” kavramlarına yönelik metafor durumları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(19), 287-306.
- Sözüer, A. (2011). İşletmeleri çevreye duyarlı politikalar uygulamaya iten güçler. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 3(2), 47-56.
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenilirlik ve geçerlik*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- The Research Advisors. (2006). Sample size table. 19 Aralık 2019 tarihinde <https://www.research-advisors.com/tools/samplesize.htm> adresinden erişilmiştir.

- Tıraş, H. H. (2012). Sürdürülebilir kalkınma ve çevre: Teorik bir inceleme. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 2(2), 57-73.
- Turan, İ., & Kartal, A. (2012). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin doğal afetler konusu ile ilgili kavram yanılgıları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3), 67-81.
- Uyanık, G. (2016). Öğretmen adaylarının çevre sorunlarına ilişkin bilgi düzeylerinin ve tutumlarının incelenmesi. *Online Fen Eğitimi Dergisi*, 1(1), 30-41.
- Uysal, G. (2016). *Çevre jeofiziğinde manyetik duyarlılık ölçümleri ile kirlilik belirlenmesi: Bir uygulama örneği*. Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi. Süleyman Demirel Üniversitesi, Jeofizik Mühendisliği Anabilim Dalı, Isparta.
- Yıldırım, C., Bacanak, A., & Özsoy, S. (2012). Öğretmen adaylarının çevre sorunlarına karşı duyarlılıkları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(1), 121-134.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, A. (2021). The effect of technology integration in education on prospective teachers' critical and creative thinking, multidimensional 21st century skills and academic achievements. *Participatory Educational Research*, 8(2), 163-199. <http://dx.doi.org/10.17275/per.21.35.8.2>
- Yılmaz, A., Ayyıldız, P., & Baltacı, H. S. (2020). Speak now or forever hold your peace: Turkish academics' self-efficacy beliefs in their spoken english. *International Journal of Progressive Education*, 16(6), 325-343. <https://doi.org/10.29329/ijpe.2020.280.20>
- Yılmaz, A., & Yanarateş, E. (2020). Determination of metaphorical perceptions of prospective teachers on the concept of "Water Pollution" through triangulation. *Kastamonu Education Journal*, 28(3), 1500-1528. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.722554>

ORCID

Erkan YANARATEŞ  <https://orcid.org/0000-0003-1378-5284>

Adem YILMAZ  <https://orcid.org/0000-0002-1424-8934>

SUMMARY

Since the very first day of its existence, humans have attempted to get to know their surroundings and to make sense of the events that occur around them with a great sense of curiosity. To that end, the concept of the environment, which constitutes a part of the whole together with human beings, bears importance for life. Atasoy (2006) denotes the environment a living entity where living beings are tied, influence and be influenced by vital ties. In fact, people constantly interact with the environment they live in. As a result of this interaction, human beings utilize the resources of the environment and exploit these socially, culturally, economically and politically. With such demeanor, a person becomes adapted to the environment they live in and transforms it (Tıraş, 2012) in a simultaneous fashion. The Industrial Revolution, factorization, development of the production and consumption are amongst some of these transformations. The current day, with the help of technology, holds a drastically increased interaction with the environment and this situation has certain effects on the environment in many ways. People who do not recognize any boundaries in production and consumption have apparently taken a stance that harms the environment due to using it imperiously (Oreta, Tanhueco & Garciano, 2014).

Upon the addressing of environmental issues on a global scale, countries have started to come up with a series of solutions and implement these suggestions through which contracts are made and decisions are taken that impact the whole humanity (Karatekin & Yılmaz, 2019). Many countries have placed environmental lessons in their education systems, and have carried out awareness training and awareness raising activities in this regard. As a result of the Belgrade Environmental Education Workshop held in 1975, the objectives of the trainings on environmental education are stated as follows (Carter & Simmons, 2010; Ministry of Forestry and Water Affairs, 2011; Hamalosmanoğlu, 2019, p.12); "Raising consciousness, giving information, gaining behavior, gaining talent, gaining evaluation ability and engaging". Although the concept of metaphor has a Greek origin, it is a combination of the words “carrying” and “over” (Güneş & Tezcan, 2019). In its most general sense, metaphors aim to target a concept or phenomenon from different perspectives and enable its expressions through analogy (Lakoff & Johnson, 2010). At the same time, metaphor studies ensure that the concepts are associated with more comprehensive meanings and that individuals can easily single out the meanings they attach to the very concepts.

From this point of view, it was aimed to discover the metaphorical perceptions of prospective teachers about environmental sensitivity.

Method

In this study, which aims to determine the metaphorical perceptions of teacher candidates on environmental sensitivity, phenomenology was referred to among qualitative research (non-experimental) approaches (Creswell, 2014; Bayar & Bayar, 2015). The population of the study is the 4th year teacher candidates studying in a state university located in Turkey's western Black Sea region. The application sample of the research consists of 217 prospective teachers studying Science Education, Social Sciences Education and Classroom Education at the aforementioned higher education institution. In this research, the participants were asked to complete the

following sentence: "Environmental sensitivity is like/Similar to..... Because... ..". There are numerous steps to interpret and elucidate the data obtained as a result of the metaphor study. These stages can be expressed as (Saban, 2009); Creating a General Framework for Directing Analysis, Coding and Extracting, Determining the Categories for the Created Framework, Compiling the Sample Metaphor Image, Defining and Interpreting the Findings.

Conclusion and Discussion


It is witnessed that prospective teachers developed 203 different metaphors regarding environmental sensitivity. 14 metaphors were taken out because they appeared to be relatively meaningless carrying no justification. Clean home (f=15) was the most preferred metaphor and respectively being sensitive (f=12), caring about life (f=10), acting consciously (f=6), thinking about the future (f=6), mirror (f=5), health (f=5), light (f=5), loving yourself (f=4) and protecting the environment (f=4) were the others ensuing it. It is observed that teacher candidates produce metaphors for the concept of environmental awareness in 7 different categories. The formation of metaphors in varying categories indicates that the concept of environmental sensitivity has broad and rich connotations. Among the above-mentioned metaphors, the category in which the highest number of metaphors was produced was documented as "personality traits and behavioral factor" (f=59). This category includes "personal need and living element" (f=41), "natural events and nature element" (f=25), "family element" and "protection and ownership element" (f=24) followed by "value and concrete concept element" (f=20) and "education element" (f=10).

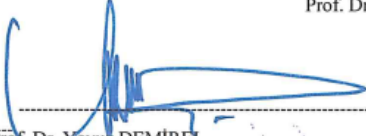
Ek.1 Etik Kurul Onay Belgesi


KASTAMONU ÜNİVERSİTESİ		
SOSYAL ve BEŞERİ BİLİMLER ARAŞTIRMA ve YAYIN ETİK KURUL KARARI		
Toplantı Sayısı	Karar Sayısı	Karar Tarihi
1	31	4.05.2020

Üniversitemiz Eğitim Fakültesi öğretim üyesi Dr. Öğr. Üyesi Erkan YANARATEŞ ve Dr. Öğr. Üyesi Adem YILMAZ'ın yapmayı planladığı "Çevre Duyarlılığı Kavramına Yönelik Öğretmen Adaylarının Metaforik Algıları" isimli Bilimsel Araştırma Makalesi Projeniz Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Yayın Etiği Kurulunca onaylanması uygun bulunmuştur.


Bu bilgiler ışığında ; Aydınlatılmış Onam Formunun gönüllülere imzalatılarak gerekli bilgilendirmelerin yapılması ve etik davranış ilkelerine uyulması şartıyla söz konusu araştırmanın yapılması Etik Kurulumuzca uygun görülmüş ve onaylanmasına toplantıya katılan üyelerin oybirliği ile karar verilmiştir.



Prof. Dr. Muharrem ÇETİN
Başkan

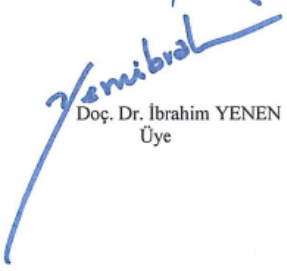

Prof. Dr. Yavuz DEMİREL
Üye


Prof. Dr. Kutay OKTAY
Üye


Prof. Dr. Tolga ULUSOY
Üye


Prof. Dr. Selhattin KAYMAKCI
Üye


Prof. Dr. Eyüp AKMAN
Üye


Doç. Dr. İbrahim YENEN
Üye

**İnternet (WEB) Tabanlı Coğrafi Bilgi Sistemleri (CBS)
Uygulamalarının Ortaöğretim Coğrafya Dersi
Öğretiminde Kullanımı***

**Use of Internet (WEB) Based Geographic Information
Systems (GIS) Applications in High School Geography
Lesson Teaching**

Mustafa Recep İRCAN¹, Neşe DUMAN²

¹Çankırı Karatekin Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü,
mustafarecepircan@gmail.com.

²Çankırı Karatekin Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Coğrafya Bölümü,
neseduman@karatekin.edu.tr.

Makalenin Geliş Tarihi: 18.07.2020

Yayına Kabul Tarihi: 08.12.2020

ÖZ

İnsan ve mekân arasındaki ilişkileri dağılım (yayılma), ilişki kurma (karşılıklı ilgi/bağlantı), nedensellik (sebe-sonuç) gibi temel prensiplerle inceleyen coğrafya bilimi, çok disiplinli özelliği sayesinde birçok değer, beceri ve kazanımın öğrencilere aktarılması açısından önemli bir yere sahiptir. Özellikle kendi coğrafyasının önemini bilip, sahip çıkabilen bilinçli nesillerin yetişmesi için coğrafya eğitimi çok önemlidir. Ancak, coğrafyasına sahip çıkabilmenin ön koşulu, yaşadığı coğrafyanın potansiyelini bilen bireyler yetiştirmekten geçmektedir. Dünyanın küresel bir köye dönüştüğü ve özellikle 21.Yüzyılda artık küresel bir köy olmaktan çıkıp küresel haneye dönüştüğü bu çağda coğrafya öğretimindeki birtakım değer ve kazanımların çeşitli materyallerle öğrencilere kazandırılması çok önemlidir. Coğrafya öğretiminde kullanılacak materyaller, yaşanan coğrafyanın öneminin daha iyi anlaşılmasına ve eğitimin kalitesinin artırılmasına katkı sağlayarak, öğrenmeyi eğlenceli ve kalıcı hale getirecektir. Bu çalışmada bulut bilişim altyapısına sahip bir WEB CBS uygulaması olan ArcGIS Online teknolojisi ele alınmıştır. ArcGIS Online uygulaması ile oluşturulan örnek WEB uygulamaları ortaöğretim Coğrafya Dersi Öğretim Programında (CDÖP) yer alan beceri, değer ve kazanımlarla ilişkilendirilmiştir. CBS'nin coğrafya öğretiminde önemli kazanım ve başarılar sağlaması, bu konuda hazırlanan çeşitli araştırmalarda da tespit edilmiştir. Bu durum WEB CBS'nin basit, kolay ve uygulanabilir altyapısıyla çok daha hızlı gerçekleştirilebilir. WEB CBS'nin coğrafya öğretiminde kullanılmasıyla coğrafya dersi

* **Alıntılama:** İrcan, M. R. ve Duman N. (2020). İnternet (WEB) tabanlı coğrafi bilgi sistemleri (CBS) uygulamalarının ortaöğretim coğrafya dersi öğretiminde kullanımı. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(3), 1051-1085.

öğrencilerin ilgi ve merakını arttırıp daha zevkli hale gelebilir. Ayrıca WEB CBS, analitik, eleştirel ve mekânsal düşünebilen bireylerin yetişmesine imkân tanıyıp CDÖP'te belirtilen birçok beceri, değer ve kazanımların öğrencilere aktarılmasını sağlayarak anlamlı ve kalıcı öğrenmeleri oluşturabilir.

Anahtar Sözcükler: Coğrafya öğretimi, WEB CBS, Bulut bilişim, ArcGIS online.

ABSTRACT

Geography science, which examines the relationships between human and space with basic principles such as distribution (dissemination), relationship building (mutual interest / connection), causality (cause-effect), has an important place in terms of transferring many values, skills and achievements to students thanks to its multidisciplinary feature. Geography education is especially important for the raising of conscious generations who know and take care of their own geography. However, the prerequisite for protecting the geography is to raise individuals who know the potential of the geography they live in. In this age where the world has turned into a global village and has turned into a global household, especially in the 21st century, it is very important to gain students some values and achievements in geography education with various materials. The materials to be used in geography teaching will contribute to better understanding the importance of the geography inhabited and to increasing the quality of education, making learning enjoyable and permanent. In this study, ArcGIS Online technology, a WEB GIS application with cloud computing infrastructure, is discussed. The sample WEB applications created with the ArcGIS Online application were associated with the skills, values and achievements in the high school geography curriculum (CDÖP). Significant gains and successes of GIS in geography teaching have been determined in various studies prepared on this subject. This situation can happen much faster with the simple, easy and applicable infrastructure of WEB GIS. By using WEB GIS in geography teaching, the geography lesson can increase students' interest and curiosity and become more enjoyable. In addition, WEB GIS can provide meaningful and permanent learning by enabling individuals who can think analytically, critically and spatially to train and transfer many skills, values and achievements stated in the CDÖP to students.

Keywords: Geography Teaching, WEB GIS, Cloud Computing, ArcGIS Online.

GİRİŞ

Bilgi, iletişim, eğitim, öğrenme ve gelişim kavramları, geçmişten günümüze insanlık tarihinin her safhasında önemini korumuştur. Özellikle 21. Yüzyılda var olan bilgi ve insani ilişkilerin zaman ve sınır tanımaksızın etkileşime/değişime uğramasıyla bilginin var olan önemi bir kez daha ortaya çıkmıştır. Longley vd. (2001), 21. yüzyılda veri ve bilginin yaklaşık %80'nin mekânsal (coğrafi) ya da ilişkili (etkileşimli) konularda

olduğunu ifade etmektedir. Bu durum ilgili konudaki araştırma ve çalışmaların ön plana çıkarak insanlığın vazgeçilmezi haline gelmesine neden olmuştur.

Yaşanılan çağın bilgi çağı olması, toplumların yeni teknolojilere yönelerek ürettikleri ürünleri çeşitli mekândaki insani ilişkileri başta olmak üzere birçok alanda kullanmalarına neden olmuştur. İnsanlığın yaşadığı gelişim, değişim ve etkileşim/iletişim, temel prensipleri dağılıp (yayıma), ilişki kurma (karşılıklı ilgi/bağlantı), nedensellik (sebeptonuç) olan coğrafyanın ilgi alanına girmesine neden olarak, coğrafya bünyesinde araç olarak geliştirdiği coğrafi bilgi sistemlerinin de bu alanda kullanılıp, planlanma ve yönetim alanındaki çalışmalarına katkı sağlamaktadır (Özçağlar, 2003: 24).

Kökünü coğrafya biliminden alan CBS, çeşitli verilerin bir araya gelmesiyle oluşmuştur. CBS, hayatımızın her alanına giren mekânsal konumların analizi ile bilgi katmanlarını düzenleyerek haritalarda ve 3 Boyutlu sahnelerde görselleştirme yapılmasına olanak sağlar. Bu özellikleriyle CBS, kullanıcıların daha akıllı karar vermelerine yardımcı olmak için veriler arası modellemeler yaparak ve ilişki kurarak kullanıcıya daha derin bir bakış açısı sunar (Esri, 2020a).

“İnternet (WEB) Tabanlı Coğrafi Bilgi Sistemleri (CBS) Uygulamalarının Ortaöğretim Coğrafya Dersi Öğretiminde Kullanımı” başlığı ile hazırlanan bu çalışmada bir WEB CBS uygulaması olan ArcGIS Online'nın ortaöğretimdeki coğrafya öğretiminde kullanımı ve Coğrafya Dersi Öğretim Programı'ndaki (CDÖP) beceri, değer ve kazanımlarla ilişkisi ele alınmıştır. Bu amaçla hazırlanan çalışmada birtakım sorular belirlenerek ilgili başlıklarda konu ile alakalı açıklamalar yapılmıştır. Bu çalışma genel itibarıyla şu sorulardan yola çıkarak oluşturulmuştur:

1. WEB CBS'nin coğrafya dersi öğretiminde kullanımı nasıl gerçekleşir?
2. WEB CBS'nin coğrafya dersi öğretiminde kullanılmasıyla CDÖP'deki hangi beceri, değer ve kazanımlar öğrencilere kazandırılır?
3. WEB CBS'nin coğrafya dersi öğretiminde kullanılmasının avantajlı ve dezavantajlı yönleri nelerdir?

COĞRAFYA – COĞRAFİ BİLGİ SİSTEMLERİ (CBS)

Coğrafya, insan ve mekân arasındaki ilişkileri, dağılışı (yayılma), ilişki kurma (karşılıklı ilgi/bağlantı), nedensellik (sebe-sonuç) gibi temel ilkelerle ele alarak inceleyen çok disiplinli bir bilimdir.

Çok disiplinli olma özelliği coğrafyayı, bazı araştırma konularında fen bilimlerine, bazılarında ise sosyal bilimlere yaklaştırır. Coğrafya, uyguladığı düşünce sistemini ilkeleri ile şekillendirir ve coğrafi mantıkla yorumlayarak toplumun sosyal, ekonomik ve teknik sorunlarını çözümlenmeyi kolaylaştıran öneriler ortaya koyar (Doğanay, 1989).

21. yüzyıla kadar yaşanan teknolojik gelişmeler toplumsal değişime ve bunun paralelinde mekânın da yeniden anlamlandırılmasına sahne olarak mekâna yeni anlamların yüklenmesine neden olmaktadır. Bu sayede coğrafya, adeta yeniden keşfedilip coğrafi unsurlara ait verilerin ezberlenmesi gibi karikatürize edilemeyecek bir disiplinin önüne geçilmiş olunur. Dünya hakkındaki bilgiler coğrafya aracılığıyla edinildiğinde; coğrafya, insanlara dünyayı temsili olarak sunar. Başka bir ifadeyle dünya tüm karmaşıklığı ile coğrafyanın aracılığıyla temsil edilir ya da coğrafya var olduğunu bildiğimiz dünyayı “görmemizi ve anlamamızı” sağlar (Öztürk, 2007: 3).

Coğrafyada çok hızlı görülen değişim, gelişim ve uzmanlaşma eğilimleri, özellikle metodolojik yaklaşımı itibarıyla “seyahatnamelerle coğrafya” devrini geride bırakmıştır. Klasik ekol, bölgesel görüş ve determinist görüş devreleri aşılarak günümüzde “uygulamalı coğrafya” devresine gelinmiştir (Taşlı, 2000).

Bilim ve teknolojiye ilerlemenin zamanla hız kazanması 21. Yüzyılda McLuhan (1964)’ın söylemiyle dünyanın küresel bir köy haline gelmesini, sınır tanımayan etkileşimi/iletişimi sağlamıştır. Bu ise yaşanan coğrafya üzerindeki coğrafyanın ilkelerinin daha hızlı yaşanmasına sahne olarak gerek coğrafyanın gerekse bünyesinde bir araç olarak kullanıp geliştirdiği coğrafi bilgi sistemlerinin (CBS) önemini çok disiplinli özelliğe sahip olmaları nedeniyle ortaya koymaktadır. Bu durum yeryüzünde coğrafya

biliminin ve coğrafi bilgi sistemlerinin önemini ortaya koyarak coğrafyanın daha iyi anlaşılmasında CBS'nin araç olarak kullanılmasını sağlamıştır.

Bunların yanı sıra CBS, insanın, çevresi ile daha uyumlu ve onu doğru algılayıp daha doğru kullanan bir bilinç kazanmasını da sağlayacaktır. Çünkü sistemli genellemelere ulaşmak için hareket noktası coğrafi olgular olacak ve kavramlar onu ifade eden soyut kelimeler olma işlevini yerine getirecektir (Taşlı, 2000).

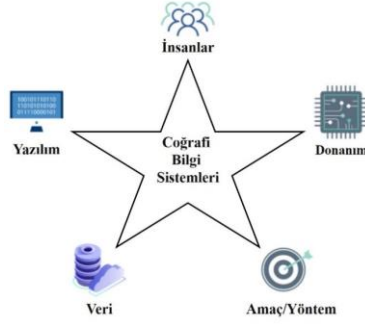
CBS, BULUT BİLİŞİM, WEB CBS

Coğrafi Bilgi Sistemleri, coğrafyanın bünyesinde araç olarak gelişim gösterip yeryüzünün belirli bir yazılımın ve donanımın veri tabanında planlanıp, toparlanıp, analiz edilip raporlaştırılması olarak tanımlanabilir.

Bu sistem, yapısında üç kavramı barındırmaktadır. Bunlar: Coğrafya, bilgi ve sistemdir. Coğrafya, yeryüzünde meydana gelen tüm süreçler ve bu süreçlerin özellikleriyle ilgilenir. Bilgi, coğrafi bilgi sisteminin kalbi konumunda olup büyük oranda verinin saklanması ve analiz edilmesini kapsar. Sistem ise, bilgisayar, veri ve insan arasında işleyen ilişkiler ağına sorular sorarak yeni cevaplar üretmek için açıklayan yapıdır (Audet ve Ludwig, 2000: 88).

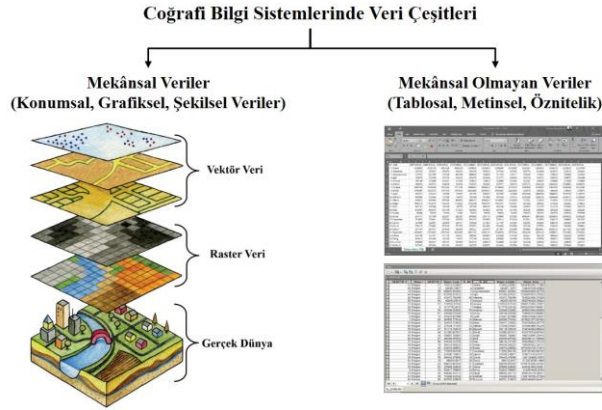
CBS'nin temel işlevini yerine getirebilmesi için; insan, veri, yazılım, donanım ve amaç/yöntem gibi beş unsura ihtiyaç vardır (Şekil 1). CBS yeryüzüne ait elde edilen bilgileri, belirli bir amaca göre yazılım ve donanıma bağlı olarak veri seti haline getirilerek bu veri setini katmanlar halinde üst üste koyarak bir araya getirir.

Yeryüzündeki coğrafi birimlerin sahip olduğu özellikler CBS'de farklı veri şekilleriyle ifade edilir. Bunlar mekânsal ya da mekânsal olmayan veriler şeklinde tanımlanır. Mekânsal veriler coğrafi birimin konumu, şekli, biçimi, büyüklüğü gibi konularda bilgiler verirken; mekânsal olmayan veriler coğrafi birimin diğer (sözel, tanım vs.) niteliksel özellikleri hakkında bilgiler verir (Şekil 2).



Şekil 1: Coğrafi Bilgi Sistemlerinin Bileşenleri (Başarsoft, 2020'den değiştirilerek düzenlenmiştir).

Mekânsal veriler, belirli bir x, y, koordinat sistemiyle tanımlanmış bilgi sistemini ifade etmektedir. Mekânsal verilerde bir yerin koordinat sistemi verildiğinden geometrik şekli ve büyüklüğü gibi özellikleri hakkında bilgiler elde edilir. Bunlar vektör ve raster veri modeli olarak iki başlık altında incelenir (Şekil 2).



Şekil 2: Coğrafi Bilgi Sistemlerinde Veri Çeşitleri (mekânsal veri görüntüsü Pngegg, 2020'den alınarak isimlendirilmiştir).

Klasik CBS'de elde edilen verilerin tek bir donanım (bilgisayarda) ortamında tutulması ve bunun için de güçlü bir yazılım ve donanıma ihtiyaç duyulması, en önemli dezavantaj olarak kullanıcıların karşısına çıkmaktadır. Klasik CBS'deki bu dezavantajlı durum,

WEB CBS'de feature ve harita servislerin internet tabanıyla kullanıcılara kolay bir şekilde ulaştırılmasına imkân sağlamaktadır.

WEB CBS'nin temelinde bulut bilişim teknolojileri yer almaktadır. Özellikle klasik CBS'den WEB CBS'ye geçiş, bulut bilişimde meydana gelen gelişimlerle daha hızlı gerçekleşmektedir.

Bulut Bilişim ve WEB CBS

Bulut kavramı, basit ağ diyagramlarında interneti temsil eden bulut çiziminden yola çıkılarak üretilmiştir. WEB kavramı ise internet üzerinde yazı, grafik, resim, ses ve hareketli görüntülerden oluşan dokümanları uzaktaki bilgisayarlara iletme olarak ifade edilir (Başkent, 2020). Bulut bilişim, ölçeklenebilir, gerçek zamanlı servis, altyapı ve uygulamaların dünyanın farklı yerlerinde bulunan sunucuların kullanılabilmesi demektir (Velte, Velte & Elsenpeter, 2010). Bu durum özellikle klasik bilgisayar donanımlarından kurtularak herhangi bir cihazdan (akıllı telefon, tablet vs.) herhangi bir zamanda herhangi bir uygulamayla hizmete sunulan verilere erişmeyi sağlayan temel yapıya sahiptir. İnternet teknolojilerinin de hızla gelişmesiyle bulut bilişim bu özellikleri sayesinde insan hayatında önemli bir yere sahip olmuştur.

Coğrafi bilgi sistemleri, mekânsal ve mekânsal olmayan verilerin belirli bir amaca uygun olarak yazılım ve donanım aracılığıyla hizmete sunulması olarak bilinir. Bilişim teknolojilerinin gelişimine paralel olarak CBS teknolojisindeki birçok araç ve uygulamalarda da gelişimler görülmüştür. CBS yazılımları kullanıcılarına masaüstü bilgisayar ortamında istenilen CBS araçlarını kolaylıkla sunabilecek potansiyele sahiptir. Masaüstü bilgisayarların kullanıcılara sunduğu CBS araçlarının internet ortamında kullanılabilir, verilerin saklanabildiği ve dünyanın herhangi bir noktasından internet üzerinden platform gözetmeden (akıllı telefon, tablet, notebook, vs.) ulaşılabildiği coğrafi bilgi sistemi servis ve uygulamalarına altyapı sağlayan sisteme Bulut CBS veya WEB CBS denilmektedir. Klasik bilgisayar mimarisinin ötesinde CBS ve bulut bilişim iş birliğiyle veri katmanlarının depolanması, analizi ve işleme yeteneğini herhangi bir

tarayıcı vasıtasıyla WEB üzerinden kullanılabilir ve tam özellikli CBS uygulamalarına imkân vermektedir (Ayşan, Yiğit ve Yılmaz, 2011) (Şekil 3).

Klasik CBS'nin en büyük dezavantajı, masaüstü ve WEB tabanlı işlemleri bir arada değerlendirilmesinde tek bir yazılım veya donanım içerisinde çözüm getirememesi, bazı durumlarda ise üçüncü parti yazılımlara ihtiyaç duyulmasıdır. Bulut bilişimle beraber CBS'nin bu dağılık yapısı ortadan kaldırılarak, yazılım, veri depolama, güncelleme, sorgulama ve analiz işlemlerini internet üzerinde WEB tabanlı olarak sunum ve yönetimi tek bir platformda esnek ve hızlı bir şekilde bütünleşik bir çözüm getirmektedir (Kavzoğlu ve Şahin, 2012).



Şekil 3: Klasik CBS, Bulut Bilişim ve WEB CBS (Pngegg, 2020'den alınarak isimlendirilmiştir).

Erişim ve kullanıcı ara yüzündeki kolaylık, veriyi depolama ve etkin biçimde kullanma gibi birçok farklılık WEB CBS'nin klasik CBS'ye olan farkını ortaya koymaktadır. WEB CBS'de kullanıcılar elde etmek istedikleri ve farklı bir platformda olan verilere internet aracılığıyla kolayca ulaşabilmekte ve sistemdeki bilgilere bağlı olarak çeşitli taramalar/sorgulamalar yapabilmektedir. Bu çalışmada WEB CBS uygulaması olarak ArcGIS Online örneği ele alınarak incelenmiştir.

ArcGIS Online

ArcGIS Online bulut tabanlı bir WEB CBS ürünüdür. Bulut tabanlı bir hizmet olması nedeniyle kullanıcılar uygulamaya istediği yerde ve istediği zaman kod ve yazılıma ihtiyaç duymadan uygulamalara erişebilme imkânına sahiptirler.

ArcGIS Online ile 2 boyutlu ve 3 boyutlu WEB haritaları üretmek ya da hazır haritaları, coğrafi verileri, katmanları ve hazır mekânsal analizleri kullanarak WEB haritaları hazırlayıp onları çeşitli kullanıcılar ile paylaşmak mümkündür (Ocak ve Ünsal, 2019).

Bu çalışmada ArcGIS Online üzerinden WEB AppBuilder ve StoryMap uygulamaları ele alınarak incelenmiştir. Oluşturulacak WEB CBS uygulaması için altlık haritalara (Basemap), operasyonel katmanlara ve çeşitli araçlara sahip olmak gereklidir (Şekil 4).

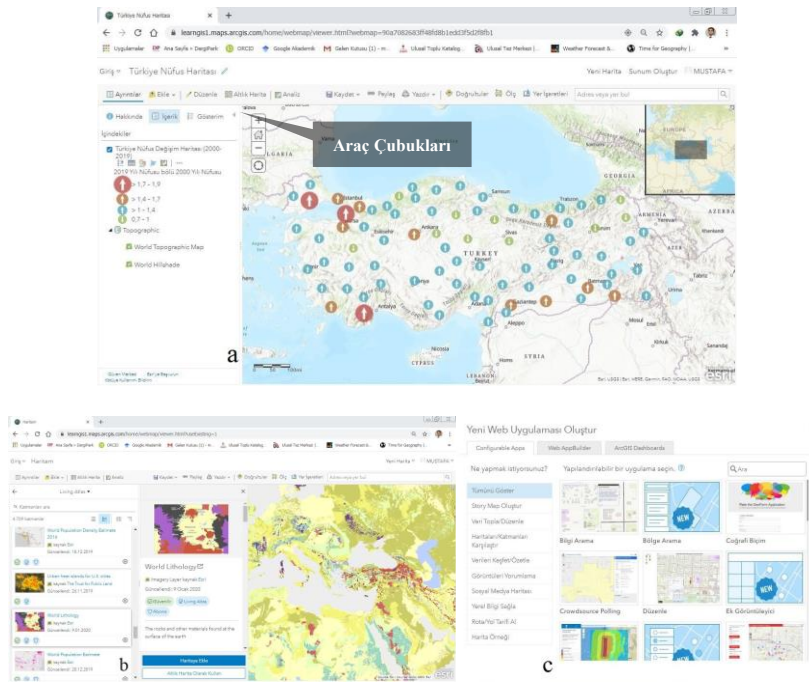


Şekil 4: WEB Uygulaması İçin Gerekli Olan Unsurlar (Döker ve Ocak, 2020).

ArcGIS Online’da oluşturulacak WEB haritaları için gayet açık ve sade bir uygulama ara yüzü bulunmaktadır. Uygulamanın yapılacağı ara yüzde tıpkı klasik CBS’deki yazılım ara yüzüne benzer ancak ondan çok daha basit sol tarafta bulunan Table of Content gibi çeşitli araç çubukları mevcuttur (Şekil 5a).

Oluşturulacak haritalar için verilere, WEB haritasına, harita katmanlarına ve çeşitli araçlara ihtiyaç vardır. Tüm bunların dışında harita oluşturmak için hazır Living Atlas (Canlı Atlas) katmanları da kullanılarak çeşitli WEB haritaları hazırlanabilir (Şekil 5b).

Verilerle WEB haritaları düzenlendikten sonra harita uygulama ekranına kaydedilerek WEB haritası oluşturulabilir. Yeni bir WEB uygulaması oluşturulurken kullanıcıların karşısına çeşitli uygulama seçenekleri çıkmaktadır. Bu uygulama seçenekleri, WEB AppBuilder, Configurable Apps ve ArcGIS Dashboards uygulamalarıdır (Şekil 5c).



Şekil 5: ArcGIS Online Arayüzü (a), Living Atlas Katmanları (b), WEB Uygulaması Seçenekleri (c).

ArcGIS Online’de konfigüre edilebilir birçok uygulama bulunmaktadır. Temel harita görüntüleyici ve Story Map (Hikâye haritalar) çeşitleri bunlardan birkaçını oluşturmaktadır.

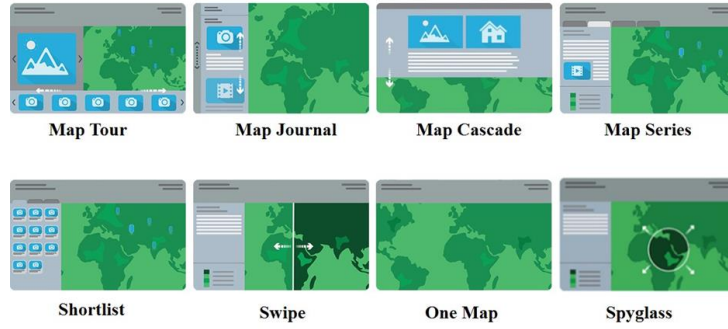
Story Map’ler dünyayla ilgili hikayeleri anlatmak için etkileşimli haritaların, multimedya içeriklerinin ve kullanıcı deneyimlerinin bulunduğu basit WEB uygulamalarıdır (Döker ve Ocak, 2020). Kullanıcılar Story Map’lerle ele alınan konuyu, eylemin gerçekleştiği mekân ile ilişkilendirerek görselleştirebilmektedir. Böylelikle mekânsal bilgi içeren haritalar ve ele alınan konu, hikâyelerle birbirini tamamlayarak bir bütün oluşturur. Bu sayede kullanıcının mekânla ilgili bilgiyi ifade etmesi kolaylaşır. Story Map coğrafi bilgiyi organize etmek ve sunmak için uygun bir araçtır. Coğrafyada geçen alan, etkinlik, konu ve bilginin mekânsal dağılımı gibi unsurları kullanarak hikâyenin anlatılmasını sağlamaktadır. Story Map ile interaktif haritaları yazı, fotoğraf, video, ses kayıtları gibi

unsurlarla birlikte kullanarak etkili sunumlar yapılabilmekte, hikâyeler oluşturulabilmektedir (Esri, 2020b) (Şekil 6).



Şekil 6: Story Map Bünyesindeki Araçlar (Döker ve Ocak, 2020).

Story Maplerin çok çeşitli şablonları bulunmaktadır. Map Tour, Map Journal, Map Cascade, Shortlist, Map Series, Crowdsorce, Swipe, Spyglass, One Map bu şablonlar arasında yer almaktadır (Şekil 7).



Şekil 7: Story Map Şablonları (Esri, 2020c; Döker ve Ocak, 2020).

Çeşitli şablonlar kullanılarak hazırlanan ya da daha önceden hazırlanmış birçok Story Map uygulamasıyla otantik öğrenme ortamları oluşturularak öğrenmeler kalıcı ve anlamlı hale gelebilir. Basit, kolay, dinamik ve daha az karmaşık gibi birçok özelliğiyle bulut bilişim alt yapısında insanların hizmetine sunulan WEB CBS uygulaması, Millî Eğitim Bakanlığı (2018), Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından yayımlanan Coğrafya Dersi Öğretim Programı'ndaki birçok kazanımın öğrencilere aktarılmasını kolaylaştırabilir. Özellikle çok disiplinli bilim olan coğrafya dersinin öğretiminde öğrencilere “coğrafi gözlem; arazide çalışma; coğrafi sorgulama; zamanı algılama; değişim ve sürekliliği algılama; harita becerileri; tablo, grafik ve diyagram hazırlama ve

yorumlama; kanıt kullanma” gibi coğrafi becerilerin WEB CBS ile kazandırılması, öğrenmeyi kalıcı hale getirerek anlamlı öğrenmelerin gerçekleşmesini sağlayabilir.

Etik Kurallara Uygunluk

Çalışma, YÖK Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi’nde belirtilen kurallara uyularak hazırlanmıştır. Literatürdeki bilgiler etik kurallar çerçevesinde APA stiline uygun olarak kaynakçada sunulmuştur. Ayrıca bu araştırma etik kurul izni ve/veya yasal/özel izinin alınmasını gerektirecek bir çalışma olmadığı için bu izinlerin alınmasına ihtiyaç duyulmamıştır.

WEB CBS’İN COĞRAFYA DERSİ ÖĞRETİMİNDE KULLANIMI

İnsan hayatındaki gelişmeler gündelik hayata çok hızlı yansımaktadır. Coğrafya Dersi Öğretim Programı’nın da küreselleşen dünyadaki bu gelişmelere ayak uydurabilmesi için güncellenmesi gerekmektedir (Ünlü ve Yıldırım, 2017). Coğrafya Dersi Öğretim Programı, 14 Temmuz 2005 tarihindeki 198 sayılı Talim ve Terbiye Kurulu (TTK) kararı ile yeniden düzenlemiştir (Turoğlu, 2006: 147; Taş ve Kızılcıaoğlu, 2007: 144; Artvinli, 2009: 42; Koç ve Aksoy, 2010: 21). Bu düzenleme ile CBS ilk defa CDÖP’te yer almıştır (Karabağ, 2010). Yenilenmiş haliyle CDÖP, yapılandırmacı eğitim felsefesi temelinde öğrenci merkezli sarmal bir yapıya göre düzenlenmiştir. Program, yakından uzağa ilkesinden hareketle öğrencilerin yaşadıkları mekândan başlayarak Türkiye ve tüm dünya ile ilgili coğrafi bilinç kazanmalarını, gelecekteki yaşantılarında etkin bir şekilde kullanabilecekleri coğrafi donanımına sahip olmalarını hedeflemektedir (Kocalar ve Demirkaya, 2014). Yani program, öğrenci zihnindeki bilgileri, yeni öğrenmelerle kendi yaşantısıyla sentezleyip öğrenmesini amaçlamaktadır.

MEB, en son yayımlanan 2018 CDÖP’ün çağdaş eğitim özellikleriyle alakalı; “bilgiyi üreten, hayatta işlevsel olarak kullanabilen, problem çözebilen, eleştirel düşünen, girişimci, kararlı, iletişim becerilerine sahip, empati yapabilen, topluma ve kültüre katkı sağlayan vb. nitelik dokusuna sahip bireylerin yetişmesini sağlayarak bireysel farklılıkları

dikkate alan, değer ve beceri kazandırma hedefli, sade ve anlaşılır bir yapıda hazırlandığını” ifade etmiştir (MEB, 2018).

Coğrafya eğitimi, öğrencilere yaşadıkları çevrenin potansiyelini ve bu potansiyeli en verimli şekilde değerlendirerek amaçlı ve dönüşümlü olarak geleceğe taşıyabilmesini amaçlamaktadır. Ancak günümüzde coğrafi beceri, kazanım ve değerlerin kazandırılmasında geleneksel yöntemlerin kullanılması (Alaz, 2007 :52) bazı kazanımların kalıcı ve anlamlı olarak aktarılmasını olumsuz etkilemektedir. Bunun önüne geçmek için coğrafya öğretiminde çağdaş yöntem, teknik ve materyallerin önemi ortaya çıkmaktadır.

Araç ve materyaller, öğretme-öğrenme sürecini desteklemek, öğretimi daha etkin ve kalıcı kılmak amacıyla kullanılırlar. Coğrafya öğretiminde, konu ve kazanımlara uygun, kullanılan yöntem ve teknikleri destekleyen pek çok araç ve materyal kullanılmaktadır. Bir araç, öğretim hedeflerini gerçekleştirmek amacıyla bir değişimden veya işlemde geçiyorsa öğretim materyali haline gelir (Demiralp, 2007: 373-374). Örneğin CBS bir araçtır. Bunun coğrafya dersinde işlenip kullanılmasıyla ortaya çıkan ürünün artık materyal haline geldiği söylenebilir.

Materyaller, çoklu öğrenme ortamını sağlayarak, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarının karşılanmasına yardımcı olması, hatırlamayı kolaylaştırması, soyut işlemleri somutlaştırması, güvenli gözlem yapma imkânı vermesi, dikkat çekmeyi ve zamandan tasarrufu sağlaması açısından önemli bir araçtır. Ayrıca materyaller, farklı zamanlarda birbiriyle tutarlı içeriklerin sunulmasını kolaylaştırması ve tekrar tekrar kullanılabilmesini sağlayarak, içeriği basitleştirip anlaşılmasını kolaylaştırması nedeniyle de önemlidir (Yalın, 2002).

Gerek klasik gerekse WEB CBS, öğrencilerin sınıf içerisinde işbirliğine dayalı öğrenme ile proje yönetim becerileri kazanarak (Crabb, 2001; Pitts, 2005), problem çözme, karar verme ve üst düzey düşünme gibi becerilerini destekleyen yapıya sahip bilgi teknolojisi olarak görülmektedir. Bunun dışında MEB (2018)'in CDÖP'te belirttiği coğrafi beceriler arasında yer alan “coğrafi gözlem; arazide çalışma; coğrafi sorgulama; zamanı algılama;

değişim ve sürekliliği algılama; harita becerileri; tablo, grafik ve diyagram hazırlama ve yorumlama; kanıt kullanma” gibi kazandırılmak istenen birçok coğrafi beceri WEB CBS ortamında hazırlanacak eğitim materyalleriyle mümkün hale gelebilir.

WEB CBS ile hazırlanan çalışmalarda öğrencilerin aktif olarak süreçte yer alması, çok yönlü beceri geliştirmelerine imkân sağlayabilmektedir. Ayrıca bir konu üzerinde birlikte çalışarak kubaşık (işbirlikli) öğrenme ortamını sağlaması, öğrencinin analitik ve mekânsal düşünme yeteneğini geliştirmesi, araştırma, sorgulama, keşfetme, analiz etme, yorumlama ve problem çözme gibi MEB (2018)’in CDÖP’te belirttiği birçok niteliğin öğrencilere kazandırılması açısından çok önemli bir yere sahiptir.

WEB CBS ile oluşturulan kubaşık (işbirliğiyle) öğrenme ortamı, öğretimde öğrenciyi aktif tutarak öğrencinin kolektif çalışmasını, grupta kendini ifade edebilme kabiliyetini geliştirilmesini, tartışma, soru sorma, cevap verme, birlikte karar alabilme, doğru bildiğini grup arkadaşına öğretebilme, araştırma, karşılaşılan problemi birlikte çözebilme vb. gibi birçok özelliği öğrenciyeye kazandırılması açısından önemli bir yere sahiptir (Coşkun, 2004: 237).

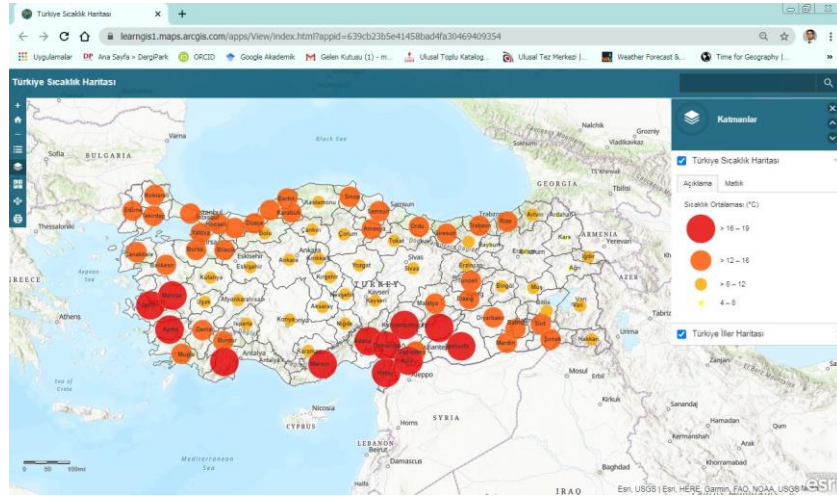
ArcGIS Online ortamında hazırlanan örnek WEB uygulamaları CDÖP’deki değer, kazanım ve beceriler ile ilişkilendirilerek alt başlıklar halinde şu şekilde ele alınmıştır:

Temel Harita Görüntüleyicilerin CDÖP’de Doğal Sistemler, Çevre ve Toplum Ünitelerinin Öğretiminde Kullanımı

“Türkiye’de İklim” konu başlığı incelenirken Şekil 8 ve 9’daki gibi bir WEB haritası hazırlanabilir. Bunun için öğrencilere konu paylaşımı yapılarak bir ya da birkaç ilin sıcaklık ve yağış değerlerini sınıfın mevcuduna oranlayarak paylaştırılıp bu konuda öğrencilerin araştırma yapmaları istenebilir. Verilerin temin edilmesi amacıyla öğretmen tarafından öğrencilere T.C. Tarım ve Orman Bakanlığı Meteoroloji Genel Müdürlüğü (MGM 2020)’nün sitesinden yağış ve sıcaklık verilerine nasıl ulaşacakları anlatıldıktan sonra öğrencilerin direkt bilginin kaynağına ulaşmaları sağlanabilir. Öğrencilerin elde ettikleri verileri sınıf ortamında sesli bir şekilde ifade ettikten sonra öğrenci tarafından

bilgisayara işlenmesi istenebilir. Bu sayede süreç içinde öğrencinin aktif olarak bilgiyi işlemesi ve yapılandırması sağlanmış olur.

Tüm öğrencilerin elde ettiği bilgiler WEB CBS ara yüzünde işlendikten sonra Şekil 8 ve 9'daki gibi oluşturulan WEB haritalarının öğrenciler tarafından yorumlanması sağlanabilir. Oluşturulan bu haritada basemap (altlık harita) olarak fiziki harita katmanı kullanılarak sıcaklık ve yağışın mutlak ve özel konuma göre farklılığı da açıklanabilir. Özellikle bu konuda sıcaklık ve yağışın dağılışı neden farklılık göstermektedir? Bunun Türkiye iklimini etkileyen faktörlerle ilişkisi nasıldır? gibi sorular sorularak öğrencilerin sınıf ortamında beyin fırtınası yapmaları sağlanabilir.



Şekil 8: Türkiye Sıcaklık Haritası.

<https://learngis1.maps.arcgis.com/apps/View/index.html?appid=639cb23b5e41458bad4fa30469409354>

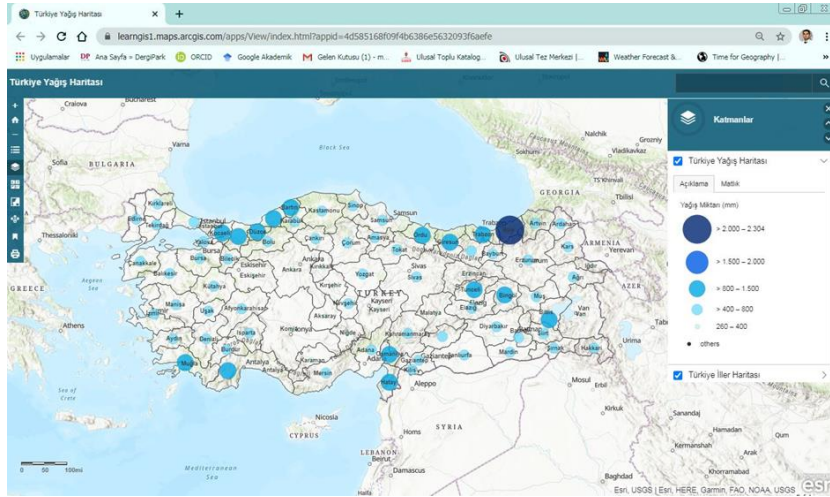
9. Sınıf, “Doğal Sistemler” ünitesindeki;

“9.1.12. Yeryüzündeki farklı iklim tiplerinin özellikleri ve dağılışları hakkında çıkarımlarda bulunur.

9.1.13. Türkiye’de görülen iklim tiplerinin özellikleri hakkında çıkarımlarda bulunur.” kazanımların öğrencilere aktarılması sağlanır.

Ayrıca bu kazanımlar öğrencilerde “coğrafi sorgulama; harita becerisi; kanıt kullanma; tablo, grafik, diyagram hazırlama ve yorumlama” gibi coğrafi becerilerin gelişimine de katkı sağlar.

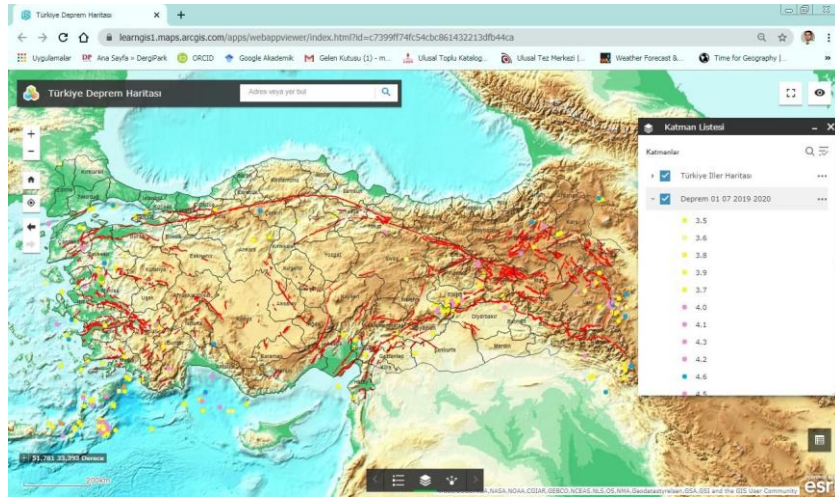
Bu sayede öğrenme sürecine öğrencilerin çok yönlü iletişim becerileri ortaya koyarak düşünmeleri, düşüncelerini sınıf ortamında küçük gruplar halinde tartışmaları, daha sonra küçük gruplar halinde kendi aralarında fikir alışverişi yaparak bilgiyi kendi zihin dünyalarında yapılandırıp sınıfla beraber bir sonucu varmalarını sağlayabilir. En sonunda sürece rehberlik yapan öğretmen, öğrencilerin görüşlerini bilimsel açıdan karşılaştırıp/açıklayıp süreci sonlandırarak öğrencinin süreç içinde bilgiyi daha anlamlı ve kalıcı hale getirmesini sağlayabilir. Böylece öğrencinin süreçte aktif olarak düşünmesi, sürecin iş birliği ile yönetilmesi, bireylerin düşüncelerini ifade ederek sorgulayıcı, problemi çözücü ve araştırma-inceleme yaparak demokratik bir sınıf ortamı oluşturulabilir.



Şekil 9: Türkiye Yağış Haritası.

<https://learnis1.maps.arcgis.com/apps/View/index.html?appid=4d585168f09f4b6386e5632093f6aefe>

Sınıf ortamında öğrencilerin aktif olarak süreç içerisinde yer almasıyla oluşturulacak başka bir uygulama da Şekil 10'deki Türkiye deprem haritasıdır. Böyle bir haritanın hazırlanması için kullanılan deprem verileri, Boğaziçi Üniversitesi, Kandilli Rasathanesi ve Deprem Araştırma Enstitüsü Bölgesel Deprem-Tsunami İzleme ve Değerlendirme Merkezi'nden alınmıştır (Boğaziçi Üniversitesi, 2020). Bu WEB haritasına Türkiye fiziki katmanının da eklenmesiyle fayların depremlerle olan ilişkisi anlatılabileceği gibi fay ve graben sahalarının paralellik gösterdiği açıklanarak temel prensipleri dağılıp (yayıma), ilişki kurma (karşılıklı ilgi/bağlantı), nedensellik (sebeup-sonuç) olan coğrafyanın ilkeleriyle öğrencinin bağlantılar kurup çok boyutlu düşünerek konuyu anlamlı ve kalıcı öğrenmesi/kavraması sağlanabilir.



Şekil 10: Türkiye Deprem Haritası Şeklinde Oluşturulmuş WEB Uygulaması.

<https://learngis1.maps.arcgis.com/apps/webappviewer/index.html?id=c7399ff74fc54cbc861432213dfb44ca>

10. Sınıf, “Doğal Sistemler” ünitesindeki:

10.1.2.’deki c) Türkiye'nin tektonizmasına yer verilir”.

10.1.5. Türkiye’deki yer şekillerinin oluşum sürecine iç kuvvetlerin etkisini açıklar.

Türkiye’deki faylar, levha hareketleri ve depremler arasındaki ilişkiye yer verilir.

10.1.8.'deki "Türkiye'deki ana yer şekillerini temel özellikleri ve dağılışları açısından değerlendirir." kazanımların iç kuvvetlerle olan ilişkisi açıklanır.

10. Sınıf, "Çevre ve Toplum" ünitesindeki kazanımlarda doğal afetlerden olan deprem konusunda:

10.4.1. Afetlerin oluşum nedenlerini ve özelliklerini açıklar.

Coğrafi problemlerin çözümünde CBS ve diğer mekânsal teknolojilerden yararlanıldığına dair örneklere yer verilir.

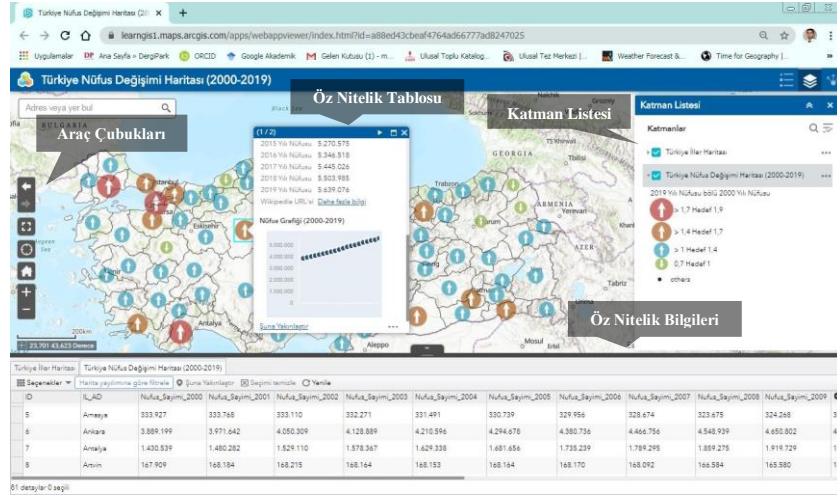
10.4.2. Afetlerin dağılışları ile etkilerini ilişkilendirir.

10.4.3. Türkiye'deki afetlerin dağılışları ile etkilerini ilişkilendirir." gibi kazanımların öğrencilerde oluşmasını sağlar.

Bu kazanımlar öğrencilerde "coğrafi sorgulama; değişim ve sürekliliği algılama; harita becerisi; kanıt kullanma ve zamanı algılama" gibi coğrafi becerilerin gelişimini de sağlar.

Temel Harita Görüntüleyicilerin CDÖP Beşerî Sistemler Ünitesinin Öğretiminde Kullanımı

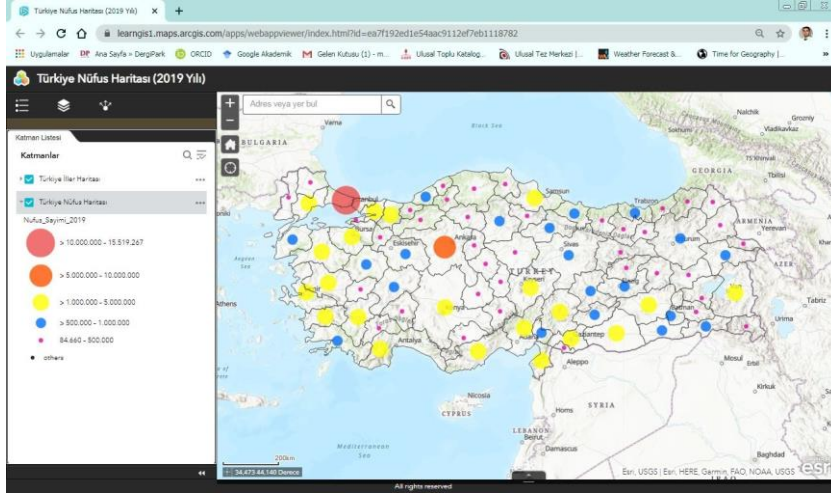
Şekil 11 ve 12'deki gibi haritaların hazırlanması sürecinde, her öğrenciye bir veya birkaç ilin nüfus miktarları konu bazlı dağıtılarak bunu Türkiye İstatistik Kurumu'ndan (TÜİK, 2020) araştırmaları istenebilir. Daha sonrasında sınıfta sırayla her öğrencinin araştırma sonrası elde ettiği değerleri ifade etmesi söylenerek, bu değerlerin ya öğretmen tarafından ya da öğretmen rehberliğinde öğrenci tarafından bilgisayara girilerek veri seti hazırlandıktan sonra sisteme işlenmesi gerçekleştirilebilir.



Şekil 11: WEB Uygulaması Haline Dönüştürülmüş Türkiye Nüfus Değişimi Haritası.

<https://learnis1.maps.arcgis.com/apps/webappviewer/index.html?id=a88ed43cbeaf4764ad66777ad8247025>

Sisteme işlenen bu veriler öğretmen tarafından WEB CBS ara yüzünde açılarak illerin yıllara göre nüfus miktarındaki karşılaştırma hem il düzeyinde hem de yıllara göre yapılabilir. Nüfus değişimleriyle (yıllara ve illere göre) alakalı yorumları, araştırma yapan öğrencilerin düşünerek sınıf ortamında karşılaştırma yapmaları istenip, öğrencinin aktif olduğu bir sınıf ortamı oluşturularak öğrencilerin çok yönlü gelişimi sağlanabilir.



Şekil 12: WEB Uygulaması Haline Dönüştürülmüş Türkiye Nüfus Haritası (2019 Yılı).
<https://learngis1.maps.arcgis.com/apps/webappviewer/index.html?id=ea7f192ed1e54aac9112ef7eb1118782>

Öğrencilerin öğretim sürecinde aktif olarak yer alması sonucu gerek Türkiye gerekse Dünya ölçeğinde hazırlanacak Şekil 11 ve 12’deki haritalar, MEB’in (2018) CDÖP’te yer alan;

“10.2.1. İstatistiki verilerden yararlanarak nüfus özellikleri ve nüfusun önemi hakkında çıkarımlarda bulunur.

10.2.3. Nüfusun dağılışı üzerinde etkili olan faktörler ile dünya nüfusunun dağılışını ilişkilendirir.

10.2.5. Türkiye’de nüfusun tarihsel seyri sosyal ve ekonomik faktörler açısından değerlendirir.

10.2.6. Türkiye’de nüfusun dağılışını, nüfusun dağılışında etkili olan faktörler açısından değerlendirir.

10.2.7. Güncel verilerden yararlanarak Türkiye nüfusunun yapısal özelliklerini analiz eder.” kazanımların öğrencilere aktarılmasını sağlar.

Bu kazanımlar öğrencilerde “coğrafi sorgulama; değişim ve sürekliliği algılama; harita becerisi; tablo, grafik, diyagram hazırlama ve yorumlama” gibi coğrafi becerilerin gelişimini de sağlar.

Story Map Uygulamalarının Kullanımı

ArcGIS Online ile WEB CBS ortamında hazırlanan bir diğer WEB Uygulaması ise Story Map’lerdir. Ağaçsapan (2017), Story Map’lerin coğrafya gibi disiplinlerde “otantik bir eğitim materyali” olarak kullanılabilmesini ifade etmektedir. Hikâye haritaların zengin multimedya özelliği sayesinde dış dünya sınıf ortamına taşınarak öğrencilerin gerçek dünya ile ilişkiler kurması sağlanır. Bu sayede öğrencilerin kazandıkları bilgi ve becerileri gerçek dünyada da uygulamaları sağlanarak kalıcı ve anlamlı öğrenmeler sağlanır.

Story Map Uygulamalarının CDÖP Doğal Sistemler Ünitesinin Öğretiminde Kullanımı

Şekil 13 ve 14’te Story Map türünde tektonik faaliyetlerle alakalı hazırlanmış WEB uygulamaları bulunmaktadır. Story Map uygulaması, öğrenme ortamında birden fazla zekâ alanına hitap etmesiyle daha kalıcı öğrenmeyi sağlayabilir. Bu örnekler 10. Sınıf, “Doğal Sistemler” ünitesindeki;

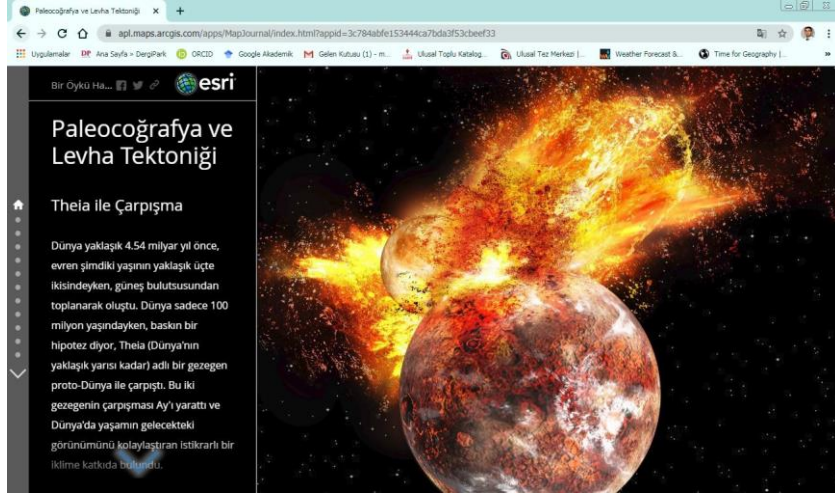
“10.1.1. Dünya’nın tektonik oluşumunu açıklar.

- a) Dünya’nın iç yapısı ile ilgili temel bilgiler verilir.
- b) Levha tektoniği kuramına yer verilir.

10.1.2. Jeolojik zamanların özelliklerini tektonik olaylarla ilişkilendirerek açıklar.

- a) Jeolojik zamanların adlandırılması Türkçe olarak da yapılır.
- b) Jeolojik zamanların özelliklerine yer verilirken Türkiye’nin jeolojik geçmişine değinilir.
- c) Türkiye’nin tektonizmasına yer verilir.

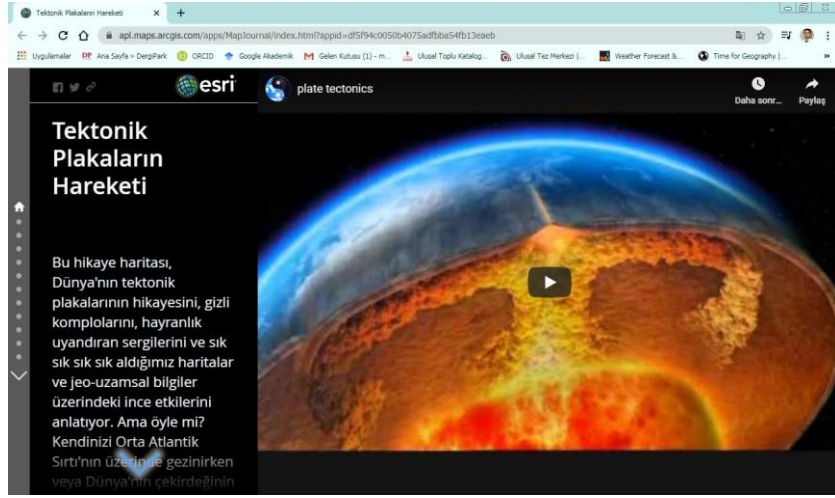
10.1.3. İç kuvvetleri; yer şekillerinin oluşum sürecine etkileri açısından açıklar.” kazanımların öğrencilere aktarılmasını sağlar.



Şekil 13: “Paleocoğrafya ve Levha Tektoniği” Başlıklı Story Map Uygulaması (Esri 2020d).

<https://apl.maps.arcgis.com/apps/MapJournal/index.html?appid=3c784abfe153444ca7bda3f53cbeef33>

Bu kazanımlar öğrencilerde “coğrafi gözlem; coğrafi sorgulama; değişim ve sürekliliği algılama; kanıt kullanma; zamanı algılama” gibi coğrafi becerilerin gelişimine de katkı sağlar.



Şekil 14: “Tektonik Plakaların Hareketi” Başlıklı Story Map Uygulaması (Esri 2020d).
<https://apl.maps.arcgis.com/apps/MapJournal/index.html?appid=df5f94c0050b4075adfbba54fb13eae>

Bir diğer Story Map uygulaması da Şekil 15’teki “Soyu Tükenmekte Olan İklim” başlıklı WEB uygulamasıdır.

İklim değişikliği hakkında bilgiler veren birçok multimedya’yı içeriğinde barındıran bu uygulama, beceri, değer ve kazanımların öğrencilere aktarılması açısından önemli bir öğretim materyali konumundadır. İklim değişikliği konusu CDÖP (2018)’ün 12. Sınıf “Doğal Sistemler” ünitesinde şu kazanımlarla yer almaktadır:

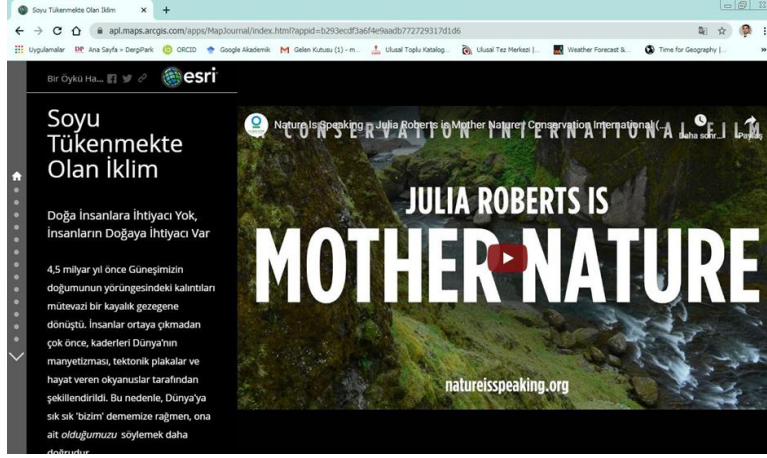
12.1.1. Doğa olaylarının ekstrem durumlarını ve etkilerini açıklar.

12.1.2. Doğal sistemlerdeki değişimlerle ilgili geleceğe yönelik çıkarımlarda bulunur.

a) Gelecekte, doğal sistemlerdeki değişimlerin canlı yaşamı üzerindeki olası sonuçlarına vurgu yapılır.

b) Çölleşme ve çölleşmeye karşı alınması gereken önlemler üzerinde durulur.

c) Kyoto Protokolü’ne değinilir.”



Şekil 15: “Soyu tükenmekte Olan İklim” Başlıklı Story Map Uygulaması (Esri 2020d).

<https://apl.maps.arcgis.com/apps/MapJournal/index.html?appid=b293ecdf3a6f4e9aadb772729317d1d6>

Bu kazanımlar öğrencilerde “coğrafi gözlem; değişim ve sürekliliği algılama; kanıt kullanma; zamanı algılama” gibi coğrafi becerilerin gelişimine katkı sağladığı gibi “sorumluluk” gibi değerlerinin oluşmasına da katkı sağlar.

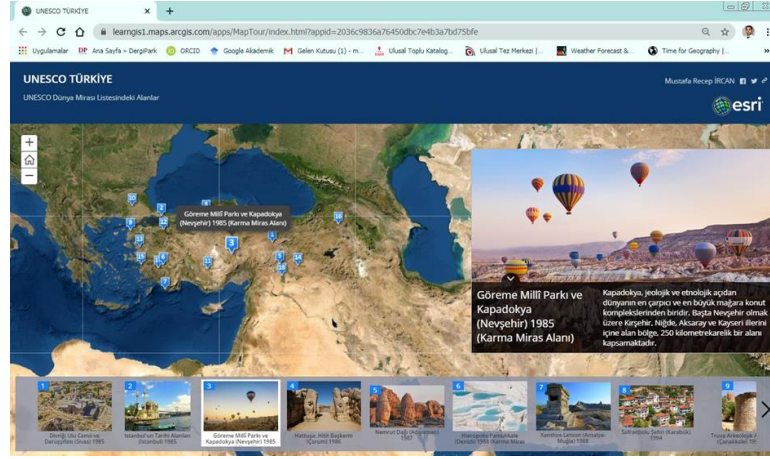
Story Map Uygulamalarının CDÖP Beşerî Sistemler Ünitesinin Öğretiminde Kullanımı

Sınıf ortamında öğrenci araştırmaları sonrası elde edilen bulgular eşliğinde Şekil 16’daki gibi hazırlanacak Story Map uygulaması 12. Sınıf, “Doğal Sistemler” ünitesindeki;

“12.2.14. Türkiye’deki doğal ve kültürel sembollerin mekânla ilişkisini açıklar.”

- Türkiye’deki doğal ve kültürel sembollerin mekân algısına olan etkisine yer verilir.
- Türkiye’nin dünya miras listesinde yer alan doğal varlıklar ile şehirleri sembolize eden doğal ve kültürel değerlere yer verilir.
- Coğrafi işaret kavramı ve Türkiye’deki örneklerine yer verilir.” kazanımların öğrencilere aktarılmasını sağlar.

Ayrıca bu kazanımlar öğrencilerde “vatanseverlik” değerinin kazanımını da sağlar.



Şekil 16: Türkiye'nin UNESCO Dünya Kültür Miras Listesi'ndeki Alanlarını gösteren Story Map Uygulaması.

<https://learnGIS1.maps.arcgis.com/apps/MapTour/index.html?appid=2036c9836a76450dbc7e4b3a7bd75bfe>

Şekil 8'den Şekil 16'ya kadar örnek olarak hazırlanmış WEB CBS uygulamaları ile öğrencinin aktif olarak süreçte yer alıp çok yönlü gelişiminin sağlandığı öğrenme ortamları oluşturulabilir. Örneklerdeki gibi hazırlanacak ya da daha önceden hazırlanmış olan uygulamaların kullanılması, özellikle de Story Map uygulamasındaki örneklerde olduğu gibi, resim, video, yazı gibi zengin multimedya özelliğiyle otantik ve kalıcı öğrenmeler sağlanabilir.

WEB CBS ortamında hazırlanan uygulamaların birden fazla zekâ alanına (sözel/dilsel zekâ, mantıksal/matematikselsel zekâ, görsel/uzaysal zekâ, bedensel/kinestetik zekâ vb.) hitap etmesi, Gardner (1983)'in Çoklu Zekâ kuramına uygun öğrenme ortamını da oluşturmaktadır. Bu sayede öğrencinin merkezde olduğu katılımcı, görüşünü kolayca ifade edebildiği, öz güveninin tam olduğu sınıf ortamı oluşturulur. ArcGIS Online ile sınıf ortamında hazırlanan WEB uygulamalarında yukarıda bahsedilen sürecin uygulanması, öğrencilerin aktif olarak süreçte yer aldığı kalıcı ve anlamlı öğrenmelerin sağlandığı bir

sınıf ortamını oluşturur. Coğrafya öğretiminin bu tarz çağdaş yöntem ve tekniklerle desteklenmesi; öğrencilerin zihinlerindeki bilgilerinin kalıcılığını arttırarak, coğrafyanın anlam ve önemini kavranmasına ve coğrafya dersine karşı olumlu tutum geliştirmesine olanak sağlayacaktır (Şeyihoğlu ve Özgürbüz, 2015: 164).

Coğrafya biliminin prensiplerinde dağılışı ilkesinin bulunması gerek klasik gerekse WEB CBS'nin bu alanda kullanımını gerekli kılmıştır (Duman ve İrcan, 2020: 545). WEB CBS'nin coğrafya öğretiminde kullanılmasıyla öğrenciler öğrenmeyi yapılandırarak anlamlı hale getirirler. Bu sayede de coğrafya öğretiminde önemli kazanımlar elde edebilirler. Nitekim coğrafi bilgi sitemlerinin coğrafya öğretiminde kullanılması üzerine hazırlanan birçok çalışmada (Taş, 2005; Alibrandi & Sarnoff, 2006; Aladağ, 2007; McClurg & Buss, 2007; Özgen ve Oban-Çakıcıoğlu, 2009; Sasaki, 2008; Kawabata, 2010; Liu, Bui, Chang & Lossman, 2010; Çepni, 2013; Öner ve Aydın, 2014; Cin ve Tabanlı, 2015; Ünlü ve Yıldırım, 2016; Aydın ve Çepni, 2016; Aydın ve Kılcan, 2016; Aydın, 2019) sonuç olarak öğrenci başarısını arttırdığı yönünde bulgulara rastlanılmıştır. Bu nedenle gerek klasik gerekse WEB CBS'nin coğrafya öğretiminde kullanılmasıyla MEB'in CDÖP'te belirttiği coğrafi beceri, değerler ve kazanımların öğrencilere aktarılması kolaylaştırılarak anlamlı ve kalıcı öğrenmeler sağlanabilir.

TARTIŞMA ve SONUÇ

Çok disiplinli özelliğe sahip olup insan ve mekân arasındaki etkileşimi temel ilkeleriyle inceleyen coğrafya biliminin öğretiminde birtakım beceri, değer ve kazanımların öğrencilere aktarılması için çeşitli materyal ve yöntemler kullanılmaktadır.

CBS'nin coğrafi verilerin depolandığı, güncellenip düzenlendiği, haritalandırılarak karşılaştırmalı analizlerin yapıldığı bir araç olması, bu aracın da coğrafya öğretiminde kullanılmasıyla çok önemli bir materyal haline gelmesi, CDÖP'deki coğrafi becerilerin, değerlerin ve kazanımların öğrencilere aktarılmasında çok önemli bir yere sahip olduğu görülmektedir.

Özellikle CBS'nin coğrafya öğretiminde kullanılmasının öğrenci başarısını arttırdığı birtakım çalışmalarda (Taş, 2005; Alibrandi & Sarnoff, 2006; Aladağ, 2007; McClurg & Buss, 2007; Özgen ve Oban-Çakıcıoğlu, 2009; Sasaki, 2008; Kawabata, 2010; Liu, Bui, Chang & Lossman, 2010; Çepni, 2013; Öner ve Aydın, 2014; Cin ve Tabanlı, 2015; Ünlü ve Yıldırım, 2016; Aydın ve Çepni, 2016; Aydın ve Kılcan, 2016; Aydın, 2019) da tespit edilmiştir.

Klasik CBS'den farklı olarak internet tabanında herhangi bir donanımla herhangi bir CBS yazılımı kurmadan kullanılan WEB CBS, coğrafya öğretiminde klasik CBS'deki gibi öğrenci başarısı üzerinde etkili olabilir. Bu durum WEB CBS'nin daha az karmaşık, basit, kolay ve hazır özellikleriyle daha da mümkündür.

WEB CBS ile sınıf ortamında hazırlanan WEB uygulamaları, öğrencileri süreç içinde aktif tutarak konuyu araştırmaya, incelemeye elde edilen bulguları ise zihninde yapılandırarak sınıf ortamında tartıştığı etkili ve kalıcı öğrenme ortamlarını sağlamış olur. Süreç içerisinde hazırlanan WEB uygulamalarının, birden fazla zekâ alanına hitap etmesi çoklu zekaya; bu sayede tüm öğrencilerin yeteneklerine uygun ortamın sağlanması tam öğrenmeye; öğrencinin konuyla alakalı araştırmalar yapıp ortaya ürün çıkartması proje tabanlı öğrenmeye; öğrenmenin hem bireysel hem de grup çalışmalarıyla yaparak-yaşayarak gerçekleşmesi aktif öğrenmeye; öğrenmenin akranla beraber grup çalışması şeklinde yürütülmesi kubaşık (işbirlikli) öğrenmeye örnektir. Bunların neticesinde öğrencilerin düşüncelerini ifade edebildiği, araştırdığı, sorguladığı, tartıştığı ve bilgileri yapılandırdığı çağdaş bir öğrenme ortaya konulur.

WEB CBS'nin coğrafya öğretiminde kullanılmasıyla öğrencilerde bilgisayar, harita, tablo ve grafik okuryazarlığı gelişir. Öğrencileri süreç içerisinde araştırmaya teşvik edilmesi, öğrenciler tarafından bilgiye nasıl ulaşacağıının öğrenilmesine yardımcı olur. Ayrıca, öğrencilerin konu hakkında araştırmalar yapması, yeryüzü hakkında bilgiler edinerek bunların zaman içerisindeki değişimini de anlamlı bir şekilde kavramasına yardımcı olur.

Böylece öğrencilerde, “Matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinlik; dijital yetkinlik; öğrenmeyi öğrenme; sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlik; inisiyatif alma ve girişimcilik; kültürel farkındalık” ve ifade gibi yetkinliklerin gelişimi; “coğrafi gözlem; arazide çalışma; coğrafi sorgulama; zamanı algılama; değişim ve sürekliliği algılama; harita becerileri; tablo, grafik ve diyagram hazırlama ve yorumlama; kanıt kullanma” gibi coğrafi becerilerin gelişmesi sağlanır (MEB 2018).

Sınıf ortamında hazırlanacak WEB CBS uygulamalarıyla alakalı yukarıda sayılan “Kalıcı öğrenmeyi sağlaması; çoklu zekaya hitap etmesi; aktif öğrenmeyi sağlaması; dikkat çekici olması; sınıf içerisinde iletişimi sağlayarak öğrenciye özgüven kazandırması; öğrencilerde gruba olumlu bağlılık duygusunu kazandırması; sorumluluk duygusunu geliştirmesi; coğrafyaya olan ilgi ve merakı artırarak coğrafya sevgisini kazanıp coğrafya öğretiminde başarılar elde edilmesini” sağlayan avantajlı yönleri olduğu gibi birtakım dezavantajlı yönleri de bulunmaktadır. “Hazırlanmasının zaman alması; ekonomik anlamda maliyetinin bulunması; uygulama öncesi bilgi birikimi gerektirmesi, uygulamanın ilgili zekâ alanı dışındaki öğrencilerin ilgisizliğine yol açabilmesi; teknik birtakım sorunların yaşanabilmesi; uygulamanın yapılacağı her mekânda yeterli teknolojik altyapının bulunamaması” gibi durumlar da uygulamanın dezavantajlı yönlerini oluşturmaktadır.

Her ne kadar çeşitli dezavantajları bulunsa da avantajlı yönlerinin daha fazla olması ve önceki çalışmalarda CBS'nin öğrenci başarısını arttırması yönündeki bulgular, WEB CBS ortamında hazırlanacak bu ve benzeri uygulamaların, coğrafya öğretimini zevkli hale getirip öğrencilerin derse karşı ilgi ve merakını arttırıp, CDÖP'te belirtilen birçok beceri, değer ve kazanımların öğrencilere aktarılmasını sağlayabilir. Bu sayede etkili, anlamlı ve kalıcı öğrenme ortamları oluşturulabilir.

KAYNAKLAR

- Ağaçsapan, B. (2017). "Coğrafi bilgi sistemleri (CBS) web uygulaması story map'in öğretim süreçlerinde kullanımı". A. Yakıcı (Ed.). *I. Uluslararası Eğitim Bilimleri ve Sosyal Bilimler Sempozyumu Tam Metin Kitabı*, 3-5 Kasım 2017, (ss. 282-289). Ankara: Resscongress.
- Aladağ, E. (2007). *İlköğretim 7. Sınıf sosyal bilgiler dersinde coğrafi bilgi sistemleri kullanımının öğrencilerin akademik başarı ve derse karşı motivasyonlarına etkisi*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara.
- Alaz, A. (2007). *Coğrafya öğretiminde çoklu zekâ uygulamaları*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi, Ankara.
- Alibrandi, M. & Sarnoff, H. (2006). Using GIS to answer the 'whys' of 'where' in social studies. *Social Education*, 70(3): 138-143.
- Artvinli, E. (2009). Coğrafya öğretmenlerinin coğrafi bilgi sistemleri (CBS)'ne ilişkin yaklaşımları. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(22), 40-57.
- Audet, R. & Ludwig, G. (2000). *GIS in schools*. Redlands, CA.: Esri Press.
- Aydın, F. (2019). Türkiye'de yüksek öğretim coğrafya programlarında coğrafi bilgi sistemlerinin yeri: Mevcut durum, sorunlar ve çözüm önerileri. International Mediterranean Social Sciences Congress (MECAS).
- Aydın, F. ve Çepni, O. (2016). Coğrafi bilgi sistemlerine yönelik hizmetçi eğitim faaliyetlerinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *ERPA International Congresses on Education* (pp.108-114), 04 June 2016. Sarajevo, Bosnia and Herzegovina.
- Aydın, F. ve Kılcan, B., (2016). Coğrafya dersinde coğrafi bilgi sistemleri kullanımına yönelik öğretmen görüşleri. *ERPA International Congresses on Education 2016* (pp.1009-1016). Sarajevo, Bosnia and Herzegovina.
- Ayşan, A. İ., Yiğit, H. ve Yılmaz, G. (2011). "GIS applications in cloud computing platform and recent advances", *IEEE Proc. 5th International Conference on recent Advances in Space Technologies (RAST 2011)*, 9-11 June 2011, Istanbul, Turkey.
- Başarsoft, (2020). 18 Haziran 2020 tarihinde <https://www.basarsoft.com.tr/cografibilgi-sistemleri-CBS-nedir/>, adresinden edinilmiştir.
- Başkent, (2020). 10 Haziran 2020 tarihinde <https://www.baskent.edu.tr/~tkaracay/etudio/ders/internet/html/htmlbasics/web.htm#:~:text=%C4%B0ngilizce'de%20World%20Wide%20Web,s%C3%B6z%C3%BC%C4%9F%C3%BC%20ile%20de%20ifade%20edilir> adresinden edinilmiştir.


- Boğaziçi Üniversitesi, (2020). 02.07.2020 Tarihinde <http://www.koeri.boun.edu.tr/sismo/zeqdb/>, adresinden edinilmiştir.
- Cin, M. ve Tabanlı, C. B. (2015). Nüfus konusunun öğretiminde CBS temelli materyal kullanımının akademik başarıya etkisi. *Journal of Research in Education and Teaching*, 4(1), 324-331.
- Coşkun, M. (2004). Coğrafya öğretiminde kubaşık (işbirliğiyle) öğrenme. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 12(1), 235-244.
- Crabb, K. D. (2001). *Case study of geographic information system integration in A high school world geography classroom*. Graduate Faculty of the University of Georgia, Ph.D. Thesis, Athens, Georgia.
- Çepni, O. (2013). The Use of Geographic Information Systems (GIS) in Geography Teaching. *World Applied Sciences Journal*, 25 (12), 1684-1689.
- Demiralp, N. (2007). Coğrafya eğitiminde materyaller ve 2005 coğrafya dersi öğretim programı. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(1), 373-384.
- Doğanay, H. (1989). Coğrafya ve liselerimizde coğrafya öğretim programları. *Coğrafya Araştırmaları, Atatürk Kültür Dil ve Tarih Kurumu, Coğrafya Bilim ve Uygulama Kolu*, 9(1), 7-24.
- Döker, M. F. ve Ocak, F. (2020). WEB CBS uzaktan eğitimi, Türk Coğrafya Kurumu, 13-17 Mayıs 2020, Yayımlanmamış Ders Notu.
- Duman, N. ve İrcan, M. R. (2020). Karaköprü'deki okullara erişilebilirliğin coğrafi bilgi sistemleri (CBS) tabanında analizi. *International Journal of Geography and Geography Education (IGGE)*, 42, 543-566.
- Esri, (2020a). 26.06.2020 Tarihinde <https://www.esri.com.tr/tr-tr/cbs-nedir/genel-bakis>, adresinden edinilmiştir.
- Esri, (2020b). 29.06.2020 Tarihinde <https://storymaps-classic.arcgis.com/en/app-list/cascade/>, adresinden edinilmiştir.
- Esri, (2020c). 05.07.2020 Tarihinde <https://storymaps-classic.arcgis.com/en/app-list/>, adresinden edinilmiştir.
- Esri, (2020d). 05.07.2020 Tarihinde [https://storymaps-classic.arcgis.com/en/gallery/#s=30&md=story maps-apps:custom](https://storymaps-classic.arcgis.com/en/gallery/#s=30&md=story%20maps-apps:custom), adresinden edinilmiştir.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Karabağ, S. (2010). "Tarihsel süreçte coğrafya dersi öğretim programlarının gelişimi". R. Özey ve S. İncekara (Ed.). *Coğrafya Eğitiminde Kavram ve Değişimler* (s. 77-98). Ankara: Pegem Akademi.
- Kavzoğlu, T. ve Şahin, E. K. (2012). "Bulut bilişim teknolojisi ve bulut CBS uygulamaları". *IV. Uzaktan Algılama ve Coğrafi Bilgi Sistemleri Sempozyumu (UZAL-CBS 2012)*, 16-19 Ekim 2012. Zonguldak: Bülent Ecevit Üniversitesi.

- Kocalar, A. O. ve Demirkaya, H. (2014). Coğrafya öğrenmek niçin önemlidir? Lise Öğrencilerinin Algıları. *Doğu Coğrafya Dergisi*, 32, 123-144.
- Koç, H. ve Aksoy, B. (2010). 2005 Coğrafya dersi öğretim programına ilişkin öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(2), 17-52.
- Kawabata, M. (2010). Multidisciplinary cooperation in GIS education: A case study of us colleges and universities. *Journal of Geography in Higher Education*, 34 (4), 493-509.
- Liu, Y., Bui, E. N., Chang, C. H. & Lossman, H. G. (2010). PBL-GIS in secondary geography education: does it result in higher-order learning outcomes? *Journal of Geography*, 109 (4), 1-8.
- Longley, P. A., Goodchild, M. F., Maguire, D. J. & Rhind, D. W. (2001). *Geographic information systems and science*. Chichester: John Wiley & Sons.
- McClurg, P. & Buss, A. (2007). Professional development: teachers use of gis to enhance student learning. *Journal of geography*, 106 (1), 79 – 87.
- McLuhan, M. (1964). *Understanding media: The extensions of man*. New York: McGraw-Hill
- MEB (2018). Coğrafya dersi öğretim programı. Ankara: T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı. 10.06.2020 tarihinde <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=336>, adresinden erişilmiştir.
- MGM, (2020). 10 Temmuz 2020 tarihinde <https://www.mgm.gov.tr/veridegerlendirme/il-ve-ilceler-istatistik.aspx>, adresinden erişilmiştir.
- Ocak, F. ve Ünsal, Ö. (2019). Ortaöğretim coğrafya öğretiminde web tabanlı coğrafi bilgi sistemi uygulamalarının kullanımı. *II. Uluslararası Coğrafya Eğitimi Kongresi (UCEK 2019)*, 03-05 Ekim 2019, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Öner, S. ve Aydın, F. (2014). Coğrafi bilgi sistemleri destekli eğitimin coğrafya dersindeki akademik başarı üzerindeki etkisi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 183(3), 179-196.
- Özçağlar, A. (2003). *Coğrafyaya giriş-sistemik, kavramlar, yöntemler*. Ankara: Hilmi Usta Matbaacılık.
- Özgen, N. ve Oban Çakıcıoğlu, R. (2009). Coğrafi bilgi sistemlerinin (CBS) coğrafya eğitiminde kullanımı ve dersin hedeflere ulaşma düzeyine etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 10(1), 81-90.
- Öztürk, M. (2007). "Coğrafya: gelişimi, içeriği, eğitimi". S. Karabağ ve S.Şahin (Ed.). *Kuram ve Uygulamada Coğrafya Eğitimi*, (s. 1-52). Ankara: Gazi Kitabevi.
- Pitts, L. (2005). *GIS in high schools a case for teaching geography through technology*. California State University, Unpublished MS Thesis, USA.

- Pngegg, (2020). 1 Temmuz 2020 tarihinde <https://www.pngegg.com/>, adresinden erişilmiştir.
- Saban, A. (2000). *Öğrenme öğretme süreci: yeni teori ve yaklaşımlar*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Sasaki, M. (2008). GIS education at geographical departments in japanese universities in relation to the japan standard gis core curriculum. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 17(4), 298-301.
- Şeyihoğlu, A. ve Özgürbüz, İ. E. (2015). Coğrafya ders kitaplarındaki analogilerin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 40(179), 163-179.
- Taş, H. İ. (2005). CBS eğitimi mi? O da ne? *Ege Coğrafi Bilgi Sistemleri Sempozyumu*, 27-29 Nisan 2005, İzmir: Ege Üniversitesi.
- Taş, H. İ. ve Kızılçaoğlu, A. (2007). Coğrafya dersi öğretim programı 2005'e eleştirel yaklaşım. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2): 141-156.
- Taşlı, İ. (2000). Günümüz coğrafya öğretiminde öğrenci aktivitelerinin bilgi üretimine dönüştürülmesinde olgular, kavramlar ve genellemelerin sistematik kullanımının sağlanması. *Milli Eğitim Eğitim-Kültür-Sanat Dergisi*, 145, Ankara: Yayınlar Dairesi Başkanlığı Teknik Okullar. Erişim Tarihi:20.06.2020, http://dhgm.meb.gov.tr/yayinlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/145/tasli.htm
- TÜİK, (2020). 05.07.2020 Tarihinde <http://www.tuik.gov.tr/Start.do>, adresinden edinilmiştir.
- Turoğlu, H. (2006). Orta öğretim coğrafya müfredatında yapılandırmacı öğrenme. *Türk Coğrafya Dergisi*, 47, 147-156.
- Ünlü, M. ve Yıldırım, S. (2016). CBS ile oluşturulan tematik haritaların kullanımının öğrencilerin başarısına etkisinin değerlendirilmesi. *Marmara Coğrafya Dergisi*, (33), 77-95.
- Ünlü, M. ve Yıldırım, S. (2017). Coğrafya dersi öğretim programına bir coğrafi beceri önerisi: mekânsal düşünme becerisi, *Marmara Coğrafya Dergisi*, (35), 13-20.
- Velte, A. T., Velte, T. J. & Elsenpeter, R. (2010). *Cloud computing: a practical approach*, San Francisco: McGraw-Hill.
- Yalın, H. İ. (2002). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme*. Ankara: Nobel Yayınları.

ORCID

Mustafa Recep İRCAN  <https://orcid.org/0000-0002-3787-7688>

Neşe DUMAN  <https://orcid.org/0000-0002-5398-8388>

SUMMARY

Purpose

In this study, prepared with the title of "Use of Internet (WEB) Based Geographical Information Systems (GIS) Applications in high School Geography Teaching", the use of ArcGIS Online, a WEB GIS application in high education, in geography teaching and its relationship with the skills, values and achievements in the geography curriculum (CDÖP) is discussed. In the study, prepared for this purpose, some questions were determined and explanations were made in the relevant titles. The explanations made in the sections within the text within the subject are based on the following questions:

- 1. How is the use of WEB GIS in geography teaching?*
- 2. Which skills, values and gains in CDÖP can be gained by students by using WEB GIS in geography teaching?*
- 3. What are the advantages and disadvantages of using WEB GIS in geography teaching?*

Geography - Geographical Information Systems (GIS)

Geography is a multidisciplinary science that examines the relationships between human and space by considering basic principles such as distribution (spreading), establishing relationships (mutual interest / connection), causality (cause-effect). The fact that the situations experienced in the geography with certain borders are based on the distribution has made it necessary to use geographical information systems in various analyses (Duman and İrcan, 2020: 545).

The acceleration of the progress in science and technology over time enabled the world to become a global village in the 21st century, with McLuhan (1964) 's discourse, with unlimited interaction and communication. This reveals the importance of geography and geographic information systems (GIS), which it uses and develops as a tool, as a scene to the principles of geography on the geography we live in, because they have a multidisciplinary feature. This situation reveals the importance of geography science and geographical information systems in the world and reveals the importance of GIS as a tool for better understanding of geography.

In this way, it will enable people to gain a consciousness that is more compatible with their environment and perceives and uses them correctly. Because, in order to reach systematic generalizations, the starting point will be geographical facts and concepts will fulfil the function of being abstract words expressing it (Taşlı, 2000).

GIS, Cloud Computing, WEB GIS

Geographical Information Systems can be defined as planning, collecting, analysing and reporting the earth in the database of a certain software and hardware by developing as a tool within the geography. In order for GIS to fulfil its basic function; Five elements are needed such as human, data, software, hardware and purpose / method.

This complex concept, seen in classical (traditional) GIS, is offered in a simpler, practical, easy and ready-to-use way in WEB GIS. Especially keeping the data obtained in classical GIS in a single hardware (computer) environment and the need for powerful software and hardware for this is the most important disadvantage of users. Cloud computing technologies are at the heart of WEB GIS. Especially, the transition from classical GIS to WEB GIS is happening faster with the developments in cloud computing.

Cloud computing means scalable, real-time services, infrastructure and applications that can be used by servers located in different parts of the world (Velte, Velte & Elsenpeter, 2010). ArcGIS Online is a cloud-based WEB GIS product. Because it is a cloud-based service, users have the opportunity to access applications wherever and whenever they want, without the need for code and software.

In this study, WEB AppBuilder and StoryMap applications via ArcGIS Online were discussed in relation to many skills, values, and achievements in the geography curriculum published by the Ministry of Education's Education Board.

Use of WEB GIS in Geography Education

Developments in human life reflect very rapidly in daily life. The geography lesson curriculum should also be updated in order to keep up with these developments in the globalizing world (Ünlü & Yıldırım, 2017). Geography Lesson Curriculum was rearranged with the decision of the Board of Education and Discipline (TTK) numbered 198 on 14 July 2005 (Turoğlu, 2006: 147; Taş and Kızılcıaoğlu, 2007: 144; Artvinli, 2009: 42; Koç and Aksoy, 2010: 21). With this arrangement, GIS took part in CDÖP for the first time (Karabakh, 2010). In its renewed form, CÖP was organized in a student-centered spiral structure on the basis of constructivist education philosophy (MEB, 2005; Kocalar & Demirkaya, 2014).

In the WEB GIS environment, authentic learning environments can be created in which the student actively participates in the process and provides multi-directional development through various WEB applications that will be prepared or prepared as sample applications from Figure 8 to Figure 16.

Conclusion and Discussion

Thanks to the WEB applications prepared in the classroom with WEB GIS, students are actively involved in the process and structured the findings obtained to investigate the subject and provide effective and permanent learning environments where they can discuss in the classroom. The studies prepared in the process, addressing more than one intelligence field, cause multiple intelligences; In this way, the provision of an environment suitable for the abilities of all students can lead to full learning; project-based learning; the realization of the learning by doing and experiencing both individual and group work is active learning; An authentic learning environment is realized with rich multimedia content by contributing to cooperative learning. As a result of all these, a contemporary learning is provided in which students can express their thoughts, research, question, discuss and structure information.

By using WEB GIS in geography teaching, computer, map, table and graphic literacy develops. It teaches the student how to access information by encouraging research in the process. By obtaining information about the earth, they will be able to understand their change over time in a meaningful way.

Thus, students, "Mathematical competence and basic competence in science / technology; digital competence; learning to learn; social and civic competence; taking initiative and entrepreneurship; development of competences such as cultural awareness and expression; "Geographic observation; working in the field; geographic inquiry; perception of time; perception of change and continuity; mapping skills; preparing and interpreting tables, graphics and diagrams; Geographical skills such as "using evidence" can be developed.

In short, these and similar applications to be prepared in the WEB GIS environment can make geography teaching enjoyable, increase the interest and curiosity of the students in the course, and enable the transfer of many skills, values and achievements specified in the CDÖP to the students. In this way, effective, meaningful and permanent learning environments can be created.

GEFAD / GUJGEF40(3): 1087-1104(2020)

2010-2020 Yılları Arasında Mobil Öğrenme Çalışmalarının İçerik Analiz Yöntemi ile Değerlendirilmesi: Türkiye Örneği*

Evaluation of Mobile Learning Studies Between 2010 And 2020 Using Content Analysis: Turkey Sample

Alper ALTUNÇEKİÇ¹

¹Gazi Üniversitesi, TUSAŞ Kazan MYO, Bilgisayar Teknolojileri Bölümü.
altuncekic@gazi.edu.tr

Makalenin Geliş Tarihi: 27.10.2020

Yayına Kabul Tarihi: 17.11.2020

ÖZ

Günümüzde, gelişim hızına yetişmekte zorlandığımız mobil teknolojiler ve mobil cihazların işlevlerindeki gelişmeler katlanarak artmaktadır. Hızla gelişen bu teknolojilerin sınıf ortamlarında aktif bir şekilde kullanılmaya başlaması mobil öğrenme kavramının önemini artırmıştır. Artan önemle birlikte alan yazında yapılan mobil öğrenme çalışmaları da hız kazanmıştır. İçerik analizleri yapılan çalışmalarda elde edilen verilere göre mobil öğrenmenin hangi özellikleri üzerine yoğunlaştığı, hangi özelliklerine yönelik çalışmalara ihtiyaç duyulduğunun belirlenmesi ve sonraki araştırmalara katkı sağlaması çalışmanın amacını oluşturmaktadır. Bu araştırmada mobil öğrenme kavramı ile ilgili son on yılda yapılan Türkiye merkezli 69 makalenin içerik analizi yöntemi ile yayın sınıflamaları oluşturulmuştur. Toplanan veriler üzerinde içerik analizi yapılarak yüzde frekans gibi betimsel istatistikler sonuçları tablo ve grafik olarak sunulmuştur. Araştırma sonucunda, çalışmaların büyük çoğunluğunun betimsel çalışmalar olduğu, veri toplama aracı olarak en çok tutum, algı, kişilik veya yetenek testleri ve doküman kullanıldığı analizler sonucunda ortaya çıkmıştır. Bu çalışma kapsamında yapılan araştırma sonucunda ülkemizde özellikle 2015 yılı itibari ile Mobil Öğrenme çalışmalarında dikkat çeken bir artış olduğu görülmüştür.

Anahtar Sözcükler: Mobil öğrenme, İçerik analizi, 2010-2020.

ABSTRACT

Nowadays mobile technologies, and mobile devices, which we have difficulty in keeping up with the pace of development, are increasing functional development exponentially. The active use of

* **Alıntılama:** Altunçekiç, A. (2020). 2010-2020 yılları arasında mobil öğrenme çalışmalarının içerik analiz yöntemi ile değerlendirilmesi: Türkiye örneği. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(3),1087-1104.

these rapidly developing technologies in a classroom environment has increased the importance of the concept of mobile learning. Increasing the importance, mobile learning studies in the literature have also gained momentum. In this study, it was aimed to determine which features of mobile learning focus on and which features of mobile learning are needed according to the data obtained from the studies in which content analysis was conducted. In this research, content analysis method was utilized in order to classify 69 Turkey originated research articles on mobile learning, published in the last decade.. The results of descriptive statistics such as percentage frequency were presented in tables and graphics by making content analysis on the collected data. Eventually, it was revealed that most of the studies were descriptive studies, and because of this analysis, the attitude, perception, personality or ability tests and documents were used as data collection tools. In the results of the study, it has been observed that there has been a striking increase in mobile learning activities in our country, especially as of 2015.

Keywords: Mobile learning, Content analysis, 2010-2020

GİRİŞ

Dünyada hemen hemen yarım milyar yeni nesil mobil cihaz (akıllı telefonlar) kullanılmaktadır. Türkiye İstatistik Kurumu TÜİK (2020) verilerine göre hanelerde akıllı telefon kullanım oranı 2019 yılı sonunda %98,7 16-34 yaş aralığı cep telefonu kullanım oranı %94,8'dir. Bu durum mobil cihaz kullanıcılarının büyük çoğunluğunu öğrenenler oluşturduğunu göstermektedir. Madeira ve arkadaşları (2010) hızlı bir şekilde ilerleyen mobil teknolojiler ve mobil cihazların işlevlerindeki gelişmelerin katlanarak arttığını belirtmiştir. Mobil cihazların işlevselliklerindeki bu evrim, eğitim ortamlarında kullanımını arttırmış (Aznar-Díaz, 2020) ve onu mobil öğrenme eğitimde önemli bir bileşen haline getirmiştir (Sharples, 2000). Mobil cihazların sınıf ortamlarında kullanımının artması ve her geçen gün de artmaya devam etmesi “Mobil Öğrenme” kavramını ortaya çıkarmıştır. 2000’li yıllar ile alanyazında yer almaya başlayan “Mobil Öğrenme”, 2005 yılından itibaren yaygın olarak tanınan bir çalışma alanı haline gelmiştir (Laoris ve Eteokleus, 2005). Mutlu, Yenigün ve Uslu (2006) mobil öğrenmeyi, mobil bilişim ile e-öğrenme alanlarının birlikte değerlendirilmesi sonucunda ortaya çıkan ve belirli bir yere bağlı olmadan e-öğrenme içeriğine erişebilme olarak tanımlamışlardır. Mobil Öğrenme, kişisel elektronik cihazlar kullanılarak sosyal etkileşim ve içerik yoluyla çok yönlü bir öğrenmedir (Crompton, 2013). Topaloğlu (2020) ise mobil öğrenmeyi, mekândan ve zamandan bağımsız, bir yere değil de işe

odaklanmayı seven, yaparak ve görerek öğrenme arzusunda olan bireyler için her zaman ve her yerde kesintisiz öğrenme deneyimi olarak betimlemiştir.

Karataş ve arkadaşları (2017) özellikle büyükşehirlerde yaşayan ve toplu taşıma kullanan öğrencilerin hafta içi günlük yaklaşık iki saatlerini toplu taşıma araçlarında geçirdiklerini belirtmiştir. Mobil cihazların yer ve zamandan bağımsız olması öğrenen ve öğretenlerin ödev, hazırlık vb. ders işlemlerini tren, metro gibi araçlarda seyahat ederken boş zamanlarını kullanmalarına izin vermektedir (Virvoud ve Alepis, 2005). Yıldız ve arkadaşları (2020) ise mobil öğrenmeyi, öğrenenlerin hareketliliğine odaklanmanın ötesinde eğitimin teori ve pratiğine çeşitli fırsatlar sunduğunu belirtmiştir. Mobil teknolojiler sadece öğrenenler, öğreticiler ve öğrenme materyali arasındaki etkileşimi sağlamakta; asıl etkili öğrenme öğrenenin öğrenme etkinliklerine etkin ve bilişsel katılımına bağlı olmaktadır. Mayer (2011) etkili öğretimin amacını öğrencilerin bilgilerinde değişikliğe neden olmak olarak tanımlamış, Clark (2001) ise öğrenmenin öğretim ortamından çok öğretim yöntemlerinden kaynaklandığını ortaya koymuştur. Öğretimin amacına ulaşıp ulaşmadığının, ortamın, öğrenme üzerinde etkili olup olmadığı araştırmacıların her zaman ilgi odağında olmuş ve birçok araştırmaya konu olmuştur.

Martin ve Ertzberger (2013) elde ettikleri bulgulara göre bilgisayar tabanlı ders ile mobil öğrenme ortamında öğrenim gören öğrenenlerin hem başarı hem de tutum açısından pozitif yönde anlamlı farklar gösterdiğini, Eliçiçek ve Bahçeçi (2017) ise mobil öğrenme yönetim sistemi ile ders alan öğrencilerin akademik başarılarının arttığını ve mobil öğrenmeye yönelik olumlu tutum geliştirdiklerini belirtmiştir. Okur ve arkadaşları (2009) mobil cihazlarla uzaktan eğitimde her zaman ve her yerden erişime olanak sunacağı, bunun da esnek öğrenmeye katkı sağlayacağını çalışmalarında vurgulamışlardır.

Mobil öğrenme üzerine yapılan araştırmalar incelendiğinde; mobil öğrenmenin olumlu yönlerini vurgulamak üzere deneysel kanıtlar sağlandığı, mobil öğrenmenin geleneksel yaklaşımlara entegre edildiği takdirde amacına ulaşacağı, öğrencilerin derse olan ilgi ve motivasyonlarına olan katkılarını görülmektedir. Çalışmaların ortak önerilerinden biri

“Mobil Öğrenme bir öğrenme yöntemi midir, yoksa öğrenme ortamı mıdır?” sorularının cevabının netleşmesi için daha çok akademik çalışma sonuçlarına ihtiyaç duyulduğudur. Crompton (2013) mobil öğrenme çalışmalarının pedagoji, teknolojik cihazlar, bağlam ve sosyal etkileşimler üzerine odaklanmasını, Mayer (2020) ise yapılacak çalışmalarda üç araştırma sorusuna odaklanılması gerektiğini belirtmiştir:

- 1- Öğrenciler akademik içeriği mobil teknolojiyle geleneksel ortamlardan daha mı iyi öğreniyorlar? (Ortam karşılaştırma sorusu)
- 2- Mobil teknolojilerin öğrenmeye sebep olduğu öğretim özellikleri nelerdir? (Öğretim yöntemi sorusu)
- 3- Hangi koşullar altında öğrenciler akademik içeriği mobil teknolojiler ile geleneksel ortamlardan daha iyi öğrenmektedir? (Sınır koşulu sorusu)

Mobil öğrenme alanında eğilim belirleme çalışmasına literatürde sıklıkla rastlanılmaktadır (Chee ve arkadaşları, 2017; Krull & Duarte, 2017; Chang ve arkadaşları, 2018; Yıldız ve arkadaşları 2020; Lai 2020; Ortiz & Green, 2019; Crompton, 2016; Yang ve arkadaşları, 2020; Simon, 2018; Tu & Hwan, 2018; Korkmaz, 2015). Bu çalışmada mobil öğrenme üzerine yapılan araştırmalar incelenmiştir. Çalışmaların mobil öğrenmenin hangi özelliklerine yönelik yapıldığı ve hangi özelliklerine yönelik çalışmalara ihtiyaç duyulduğu belirlenmek istenmiştir. Crompton (2013) ve Mayer (2020)'ın görüşleri doğrultusunda mobil öğrenme alanında yapılan çalışmaların demografik özelliklerinin belirlenmesi bu çalışmanın amacını oluşturmuştur.

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Bu çalışmada Türkiye’de 2010-2020 yılları arasında 2020 Ekim ayına kadar yapılmış olan mobil öğrenme araştırma sonuçları üzerinde nitel analiz yöntemi olan durum tespit çalışması yapılmıştır. Çalışma verileri, içerik analizi ile çözümlenmiştir. İçerik analizi,

birbirine benzeyen verilerin belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirilerek analizlerin yapılabilmesi ve daha anlaşılabilir biçimde düzenlenmesi işlemidir (Bauer, 2003; Yıldırım ve Şimşek, 2008). Koçak ve Arun (2006) farklı tanımlamalardan yola çıkarak içerik analizinin farklı disiplinlerde birçok araştırma sorusuna yanıt aramak üzere kullanılan temel bir araştırma aracı olduğunu belirtmişlerdir.

Çalışma Grubu

Çalışmada, iki bin üzerinden akademik dergi ve dört yüz bin üzerinde makale barından Dergi Park platformu tercih edilmiştir. 2010-2020 yılları arasında Dergi Park sistemi üzerinde “Mobil Öğrenme” anahtar kelimesi ile yapılan aramada çıkan 17.698 sonuç; Türkiye’de yapılmış, başlık, konu ve anahtar kelimelerinde “Mobil Öğrenme” kavramı ile sınırlandırılarak tekrar değerlendirilmiştir. Değerlendirme işleminde makalelerin amaçları, araştırma yöntemleri ve varsa deneysel çalışmaları incelenmiş olup mobil öğrenme ile doğrudan ilişkili olan 69 makaleye ulaşılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Ayrıca incelenen araştırmaların analizinde Sözbilir, Kutu ve Yaşar (2012) tarafından geliştirilen ve Göktaş ve arkadaşları (2012) tarafından da kullanılan “yayın sınıflama formu” kullanılmıştır. Yayın sınıflama formu toplamda yedi ana bölümden oluşmaktadır. Makalenin, “künyesi, makalenin türü, makalenin konusu, makalenin yöntemi, veri toplama araçları, örneklem ve veri analiz yöntemleri” bölümlerinden oluşan yayın sınıflama formuna göre; “Yayın Türü, Yayın Konusu, Yayın Yöntemi, Veri Toplama Aracı, Veri Analiz yöntemi ve Yayın künye” bilgileri SQL veri tabanına kaydedilerek gruplandırılmıştır.

Etik Kurallara Uygunluk

Araştırmanın kavramsal çerçevesinin hazırlanmasında, verilerin toplanma, analiz ve yorumlama aşamalarının tümünde etik kurallarına dikkat edilerek uyulmaya özen gösterilmiştir. Araştırmacıya ait olmayan düşünce, bulgu verilerin kaynakları bilimsel etiğe uygun olarak kullanılmıştır.

Veri Analizi

Yayın sınıflama formu ile elde edilen verilerin içerik analizi ile incelenmesi sonrasında Yayın Sınıflama başlıklarına göre betimsel analiz yöntemleri kullanılarak değerlendirilmiştir. Bu kapsamda yüzde ve frekans değerleri yıllara göre belirlenerek çözümlenmiştir. Elde edilen yüzde frekans değerleri tablo ve grafikler halinde bulgular ve yorumlar bölümünde sunulmuştur. Tablolar yine bu bölümde yorumlanmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde Ulusal Akademik Ağ ve Bilgi Merkezi (ULAKBİM) tarafından akademik dergilerin tek bir çatı altında toplanması amacı ile geliştirilen Dergi Park veri tabanında yer 2010 ve 2020 yılları arasında yayımlanan makalelerin yayın sınıflama formuna göre elde edilen sonuçlar tablolar halinde gösterilmiş ve yorumlanmıştır. Tablo 1’de Makalelerin yıllara göre dağılımları verilmiştir.

Tablo 1. Makalelerin Yıllara Göre Dağılımı

Yıllar	f	%
2010	2	2,90
2011	2	2,90
2012	1	1,45
2013	2	2,90
2014	2	2,90
2015	8	11,59
2016	8	11,59
2017	9	13,05
2018	11	15,94
2019	17	24,64
2020	7	10,14
Toplam	69	100

Tablo1’e göre makalelerin yıllara göre dağılımı incelendiğinde, 2019 yılında %24,64 ile en çok makalenin yayımlandığı görülmektedir. 2019 yılını %15,94 ile 2018, %13,05 ile 2017 yılları takip etmektedir. 2010, 2011, 2013 ve 2014 yıllarında makalelerin oranları %2,9, 2015-16 yıllarında %11,59 olarak görülmektedir. Verilere göre mobil öğrenme alanı ile yapılan çalışmaların yıllara göre artış gösterdiği söylenebilir. 2020 yılına ait

oranın %10,14 düşük olması çalışmanın henüz 2020 yılının bitmemesi ve birçok derginin yıla ait son sayılarının aralık ayında yayınlanıyor olması ile açıklanabilir.

Tablo 2. Makalelerin Konu Başlıklarına Göre Dağılımı

Konu Başlıkları	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	f	%
Öğretim ortamları ve teknoloji	1	1	1	1	2	4	3	6	7	14	6	46	66,67
Çoklu Ortam (Multimedya)	1	1		1		3	3	3	4	1	1	18	26,09
Diğer						1	1			1		3	4,35
Öğretmen eğitimi										1		1	1,45
Tasarım ve geliştirme							1					1	1,45
Toplam	2	2	1	2	2	8	8	9	11	17	7	69	100

Tablo 2, makalelerin konu başlıklarına göre sınıflandırılması ile oluşturulmuştur. Mobil öğrenme çalışmalarından öğretim ortamları ve teknoloji başlığı ile en fazla çalışmanın yapıldığı, bu başlıktaki çalışmaların toplam 69 makale içerisinde 46 frekans ve %66,67 ile en yüksek orana sahiptir. Öğretmen eğitimi ve tasarım ve geliştirme başlıkları son on yıl içerisinde en düşük oranlara sahip makale başlıklarıdır. Öğretmen eğitimi tasarım ve geliştirme konularının düşük olması Mayer (2020) tarafından mobil öğrenmelerde odaklanılması istenen üç araştırma sorusuna yönelik yeterince çalışma yapılmadığını göstermektedir.

Tablo 3. Makalelerin Türlerine Göre Dağılımı

	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	f	%
<i>Makale Türü</i>													
Betimsel Çalışma			1		1	2	3	5	3	9	4	28	40,58
Değerlendirme	1	1			1	3	1	1	5	3	1	17	24,64
Deneysel Çalışma	1	1		1			1	2	2	2	2	12	17,39
Alan Yazın													
Derleme				1		3	2		1	2		9	13,04
Karma							1	1				2	2,90
Mesleki Çalışma										1	1	1	1,45
Toplam	2	2	1	2	2	8	8	9	11	17	7	69	100

Tablo 3'te makaleler türlerine göre gruplandırılmış ve betimsel istatistikler hesaplanmıştır. Makalelerin büyük bir çoğunluğun (%40,58) betimsel çalışma türünde olduğu görülmektedir. Betimsel çalışmaları değerlendirme türündeki makaleler (%24,64) ve deneysel (uygulamalı) çalışmalar (%17,39) takip etmektedir. Sonuçlar incelendiğinde yapılan araştırmaların çoğunlukla betimsel çalışmalardan oluştuğu görülmektedir. Araştırmalarda tutum ölçekleri ve anket uygulamalarının fazla olması mobil öğrenmenin akademik başarı üzerine etkisinin üzerinde yeterince durulmadığı şeklinde yorumlanabilir. Tablo 3'ten de anlaşılacağı üzere çalışmaların son beş yılda artış gösterdiği söylenebilir.

Tablo 4. Makalelerin Yöntemlerine Göre Dağılımı

<i>Makale Yöntemi</i>	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	<i>f</i>	<i>%</i>
Nitel Alan			1		2	5	4	6	8	12	5	43	62,32
Yazın Derleme	1	1		1		3	2		2	3		13	18,84
Nicel Karma	1			1			1		1	1	2	7	10,14
		1					1	3	1			6	8,70
Toplam	2	2	1	2	2	8	8	9	12	16	7	69	100

Tablo 4 incelendiğinde, makalelerin büyük çoğunluğunda nitel yöntemler tercih edildiği görülmektedir. Nitel Yöntemlerin oranı %62,32'dir. Nicel yöntem %10,14'lük oran ile alanyazı derlemesinin (%18,84) yaklaşık yarısına, nitel yöntemlerin (%62,32) ise yaklaşık 1/6'sına denk gelmektedir. Bu sonuçlar da Tablo 3 ile benzerlik göstermiştir. Araştırma makale türü ile makalenin araştırma yönteminin paralel olması ve nitel yöntemlerin tercih edilmesi öğrenenlerin mobil öğrenme ile geleneksel öğrenme ortamlarından daha mı iyi öğreniyorlar sorusunu cevaplamaya yeterli görülmemektedir.

Tablo 5. Makalelerin Veri Toplama Araçlarına Göre Dağılımı

Veri T.A.	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	f	%
Tutum, algı, kişilik veya yetenek testleri					1	2	2	6	3	8	4	26	37,68
Doküman	1	1		1	1	5	1	1	6	6	1	24	34,78
Başarı Testleri	1	1		1			2	1	1	1	2	10	14,49
Anket							1	1				3	4,35
Görüşme/Odak Grup Görüşmesi			1						1	1		3	4,35
Alternatif Araçlar						1						1	1,45
Diğer							2						2,90
Toplam	2	2	1	2	2	8	8	9	11	7	7	69	100

Tablo 5'te veri toplama araçları incelendiğinde, yedi farklı veri araç grubu kullanıldığı görülmektedir. Veri araçları %37,68 Tutum, algı, kişilik veya yetenek testleri, %34,78 Doküman, %14,49 Başarı testleri, %4,35 Anket, görüşme/odak grup görüşmesi, %2,00 diğer ve %1,45 alternatif araçlar şeklinde sıralanmaktadır. Tutum, algı, kişilik veya yetenek testlerinin oranının yüksek olması Tablo 4'te yer alan ve en yüksek orana sahip olan nitel araştırma türü oranı (%62,32) ile de örtüşmektedir.

Tablo 6. Makalelerin dergilere göre dağılımı

Dergi	f	%
Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları	5	7,25
Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü	2	2,90
Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Fakültesi	2	2,90
Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler	1	1,45
Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim	1	1,45
Bartın Eğitim Fakültesi	3	4,35
Bilgisayar ve Eğitim Araştırmaları	1	1,45
Bilişim Teknolojileri	3	4,35
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi	2	2,90
Dil ve Dilbilimi Çalışmaları	1	1,45
Ege Eğitim	1	1,45
Ege Eğitim Teknolojileri	1	1,45
Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırma	1	1,45
Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama	4	5,80
Eğitim ve Toplum Araştırmaları	1	1,45
Eğitimde Nitel Araştırmalar	1	1,45
Electronic Journal of Vocational Colleges	1	1,45

Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi	1	1,45
Folklor ve Edebiyat	1	1,45
Gazi Eğitim Bilimleri	2	2,90
Gazi Eğitim Fakültesi	2	2,90
Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler	1	1,45
İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları	1	1,45
İstanbul Aydın Üniversitesi Eğitim Fakültesi	1	1,45
İşletme Bilimi	1	1,45
Journal of Educational Technology and Online Learning	1	1,45
Karadeniz Sosyal Bilimler	1	1,45
Kastamonu Eğitim	1	1,45
Kuramsal Eğitim Bilim	1	1,45
Mehmet Akif Ersoy Eğitim Fakültesi	1	1,45
Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi	2	2,90
Milli Eğitim	2	2,90
Online Academic Journal of Information Technology	1	1,45
Öğretim Teknolojileri ve Öğretmen Eğitimi	2	2,90
Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi	1	1,45
RUMELİ Dil ve Edebiyat Araştırmalar	1	1,45
SDU International Journal of Educational Studies	1	1,45
Sınırsız Eğitim ve Araştırma	1	1,45
Soma Meslek Yüksekokulu Teknik Bilimler	1	1,45
Sosyal Bilimler Araştırmaları	1	1,45
Şırnak Üniversitesi İlahiyat Fakültesi	1	1,45
Trakya Eğitim	1	1,45
Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler	1	1,45
Türk Eğitim Bilimleri	1	1,45
Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi	1	1,45
Uluslararası Sosyal Bilimler	1	1,45
Uluslararası Toplum Araştırmaları	1	1,45
Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri	1	1,45
Yönetim Bilişim Sistemleri	1	1,45
YYÜ Eğitim Fakültesi	1	1,45
Toplam	69	100

Tablo 6'ya göre 69 mobil öğrenme makalesi elli farklı dergide yayımlanmıştır. Mobil öğrenme ile ilgili en fazla makale sayısına sahip olan dergi %7,25 ile "Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi"dir. Derginin Mobil Öğrenme başlığının YÖK Doçentlik başvuru alanlarında 'Sosyal, Beşerî ve İdari Bilimleri Temel Alanı' altında yer alan 'Açık ve Uzaktan Öğrenme Bilim Alanı'na yönelik yayınlar yapmak amaçları arasında yer almaktadır.

Tablo 6 incelendiğinde, yayımların çoğunluğu eğitim dergilerinde (%60) yapıldığı görülmektedir. Eğitim dergilerini %30 ile sosyal bilimler dergileri ve %10 ile bilişim ağırlıkta olmak üzere diğer dergiler oluşturmaktadır.

TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu araştırmada, 2010 ile 2020 yılları arasında mobil öğrenme alanında Türkiye’de yapılan çalışmaların yayın sınıflama formuna göre yayın künye bilgileri, yayın analiz metotları ve yayın veri analiz yöntemleri şeklinde sınıflandırılması ile sonuçlandırılmıştır. Çalışmaların sınıflandırılmasında kullanılan yayın sınıflama formunda yer alan başlıklara göre betimsel istatistik sonuçları ortaya çıkarılmıştır. Elde edilen sonuçlar özellikle son beş yılda mobil öğrenme alanında yapılan çalışmaların ivme kazandığı yönündedir. Özellikle 2018, 2019 ve 2020 yılındaki üç yıllık toplam yayın sayısının 2010 ile 2017 yıllarındaki sekiz yıllık toplam yayın sayısının iki katına yakın olduğu araştırma sonucunda görülmektedir. Bu durum son yıllarda mobil cihazların eğitim ortamlarında daha etkili kullanımı ile açıklanabilir.

Araştırma konusu olan makaleler konu başlıklarına göre incelendiğinde, “Öğretim Ortamları ve Teknoloji” konu başlığı ön plana çıkmaktadır.

Ancak bu konu başlığı altında yapılan çalışmalarda, veri toplama aracı olarak tutum, ilgi, kişilik ve yetenek testleri ile doküman incelemenin yoğun olarak kullanıldığı Tablo 5’te görülmektedir. Bu duruma göre bu çalışmaya konu olan yayınların sonuçları, öğrenenlerin mobil teknolojilerin öğretim özelliklerini belirlemede etkisini ortaya çıkarabilecek niteliktedir. Fakat mobil teknolojilerin veya mobil öğrenmenin akademik başarı üzerindeki etkisini yeterince açıklayamayacaktır.

Makale türü olarak Betimsel çalışmaların sayısının deneysel çalışmalara, makale yöntemi olarak nitel yöntem sayısının nicel yöntem sayısına oranla daha fazla olması daha çok tutum, ilgi, motivasyon gibi özelliklerin araştırmalarda ön planda tutulduğunu göstermektedir. Korucu ve Biçer (2018) tarafından yapılan çalışmada mobil öğrenme üzerine en çok nitel yöntemin kullanıldığı, nicel ve karma yöntemin tercih edilmediği

sonucu bu araştırmanın sonuçları ile paralellik göstermektedir. Mwandosya ve arkadaşları (2019) öğrencilerin dahil olduğu daha fazla mobil uygulama ile mobil öğrenme çalışmalarına yer verilmesi gerektiğini vurgulamışlardır. Ancak teknoloji alt yapısı, öğrenme platformlarının hazırlanması, mobil uygulama veya mobil cihaz uyumlu tasarımların geliştirilmesi zor ve zaman alıcıdır. Bu da akademik başarı ölçümlerinde deneysel (uygulamalı) çalışmalara yer verilmesinde araştırmacılar için özellikle mobil öğrenme yöntemi üzerine yapılacak çalışmalarda engel teşkil edebilmektedir. Çakır (2011) Temel Bilgi Teknolojisi Kullanımı Dersi kapsamında bir mobil yazılım geliştirerek yaptığı bir çalışmada mobil öğrenmeye yönelik algıların düşük olduğu bu nedenle de uygulamaların yaygınlaşmadığını ifade etmiştir. Bu engellerin aşılabilmesi için mobil öğrenme ortamlarında kullanılacak uygulamaların artması gerekmektedir. Gerek üniversitelerin yazılım ile ilgili bölüm/birimlerin gerekse özel sektörün bu alan yönelik çalışmalara yönelmesi bir ihtiyaçtır. Öğretmenlerin ders içeriklerine göre özelleştirebilecekleri, öğrenenlerin kolaylıkla erişebilecekleri ve kullanabilecekleri uygulamaların geliştirilmesi yapılacak çalışmalar da deneysel çalışmaların önünü açacaktır.

Sonuç olarak, bu çalışmada 2010-2020 yılları arasında Türkiye’de yayınlanan mobil öğrenme makalelerinin yayın sınıflama formuna göre kategorilere ayrılarak içerik analizi ile incelenmiştir. Analiz sonuçlarından yola çıkılarak yapılacak yeni çalışmalarda araştırmacıların mobil öğrenmenin akademik başarı üzerine etkisini belirleyici çalışmalara; öğrenenlerin mobil öğrenme ortamlarını daha aktif kullanarak deneysel araştırmalara ağırlık vermesi önerilmektedir. Elde edilen bulguların sonraki çalışmalara katkı sağlaması ve araştırmacılara yol gösterici olması temenni edilmektedir.


KAYNAKLAR

- Aznar-Díaz, I., Francisco-Javier H-L., María-Pilar C-R. ve José-María R-R. (2020). Analysis of the Determining Factors of Good Teaching Practices of Mobile Learning at the Spanish University. An Explanatory Model. *Computers & Education*, 159.
- Bauer, M. W. (2003). Classical content analysis: A review. In M. W. Bauer & G. Gaskell (Eds.), *Qualitative researching with text, image and sound* (pp. 131-151). London: Sage.
- Clark, R. E. (2001). *Learning from media*. Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Crompton, H. (2013). *A historical overview of mobile learning: toward learner-centered education*. *Handbook of Mobile Learning* New York, NY: Routledge
- Crompton, H., Burke, D., Gregory, K.H. ve diğerleri. The use of mobile learning in science: a systematic review. *Journal of Science Education Technology* 25, 149–160 (2016). <https://doi.org/10.1007/s10956-015-9597-x>
- Çakır, H. (2011). Mobil öğrenmeye ilişkin bir yazılım geliştirme ve değerlendirme. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(40), 1-9.
- Eliçipek, M., ve Bahçeci, F. (2017) Mobil öğrenme yönetim sisteminin öğrenenlerin akademik başarısı ve tutumları üzerindeki etkilerinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(5)
- Göktaş, Y., Küçük, S., Aydemir, M., Telli, E., Arpacık, Ö., Yıldırım, G. ve Resioğlu, İ. (2012). Educational technology research trends in turkey: a content analysis of the 2000-2009 decade. *Education Sciences: Theory & Practice*, 12(1)
- Güneş, F., Işık, D. A. ve Çukarbaşı, B. (2015). Mobil Öğrenme Uygulamalarının Öğretmen Adaylarının Tablet Bilgisayar Kullanma Becerilerine Etkisi . *Bartın University Journal of Faculty of Education*, USOS 2015 - ÖZEL SAYI, 1-10. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/buefad/issue/3817/51324>.
- Hayhoe, S. (2018). Epistemological Trends in the Literature on Mobile Devices, Mobile Learning, and Learners with Visual Impairments, *Optometry and Vision Science*, 95(9), 889-897 doi: 10.097/OPX.0000000000001279.
- Kantaroglu, T. ve Akbıyık, A. (2017) İşletme Fakültesi ve Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Mobil Öğrenmeye Yönelik Tutumlarının Karşılaştırılması. *İşletme Bilimi Dergisi* 5(2).
- Karataş, S., Üstündağ, M., T., Çakır, H. ve Şahin, S. 2017 Mobil Günlüklerin (Moblog) Öğretmen Eğitiminde Kullanımına Yönelik Öğretmen Adaylarının Görüşleri, *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi* 3(2) 13-33.
- Kavaklı, A. ve Yakın, İ. (2019). Mobil Öğrenme: 2015 – 2019 Çalışmalarına Yönelik Bir İçerik Analizi. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 11 (21) , 251-268.

- Ken N., C., Noraffandy Y., Nor Hasniza I. ve Mohamed Noor H. (2017). Review of Mobile Learning Trends 2010-2015: A Meta-Analysis. *Journal of Educational Technology & Society*, 20(2), 113-126. Retrieved October 30, 2020, from <http://www.jstor.org/stable/90002168>.
- Koçak, A. ve Arun, Ö. (2006). İçerik Analizi Çalışmalarında Örneklem Sorunu. *Selçuk İletişim* 4 (3), 21-28. <https://dergipark.org.tr/en/pub/josc/issue/19013/200754> adresinden alınmıştır.
- Korkmaz, Ö. (2015). New Trends on Mobile Learning in The Light of Recent Studies. *Participatory Educational Research*, 2 (1), 1-10.
- Korucu, A. T. ve Biçer, H. (2019) Mobil Öğrenme: 2010-2017 çalışmalarına yönelik bir içerik analizi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 9(1).
- Krull, G. ve Duarte, J. (2017). Research Trends in Mobile Learning in Higher Education: A Systematic Review of Articles (2011–2015). *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 18(7). <https://doi.org/10.19173/irrodl.v18i7.2893>
- Lai, C.-L. (2020), Trends of mobile learning: A review of the top 100 highly cited papers. *Journal Education Technology*, 51, 721-742. doi:10.1111/bjet.12884.
- Laouris, Y. ve Eteokleous, N. (2005). We need an educational relevant definition of mobile learning. In Paper presented at mLearn, 2005, *4th world conference on mobile learning*, cape town, South Africa.
- Liu, T. Y. (2017). Developing an English Mobile Learning Attitude Scale for adult learners. *Journal of Educational Technology Systems*, 45(3), 424–435.
- Madeira, N. R., Pires, F. V., Dias, O. P. ve Martins, F. J. (2010) Development of a Mobile Learning Framework for an Analog Electronics Course, *IEEE EDUCON Education Engineering 2010*, 14-16 Nisan 2010.
- Martin, F. ve Ertzberger, J. (2013) Here and now mobile learning: An experimental study on the use of mobile technology. *Computers & Education* 68.
- Mayer, R. E. (2011). Applying the science of learning. *Boston: Pearson*
- Richard N. (2020). Where is the learning in mobile technologies for learning? *Contemporary Educational Psychology* 60.
- Ortiz, S. ve Green, M. (2019). Trends and Patterns of Mobile Learning: A Study of Mobile Learning Management System Access. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 20 (1), 161-176. DOI: 10.17718/tojde.522464.
- Raua, P.-L. P., Gaoa, Q. ve Wub, L.-M. (2008). Using mobile communication technology in high school education: motivation, pressure, and learning performance. *Computers & Education*, 50, 1-22.
- Sharma, S. K. ve Kitchens, F. L. (2004). Web services architecture for m-learning. *Journal of e-Learning*, 2(1), 203-216.

- Sharples, M. (2000). The design of personal mobile technologies for lifelong learning. *Computers & Education*, 34(3), 177–193.
- Topaloğlu, M. (2020). Eğitimde Dijital Dönüşüm: Mobil Öğrenmenin Mental iyi oluş düzeyi açısından incelenmesi. *Trakya üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 22(1), 65-78.
- Tu, Y.-F. ve Hwang, G.-J. (2018). Trends of library-associated mobile learning based on a review of academic studies published from 2007 to 2016, *The Electronic Library*, 36(5),875-891. <https://doi.org/10.1108/EL-06-2017-0138>Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK), (2020). Hanehalkı bilişim teknolojileri kullanımı araştırması. *Türkiye İstatistik Kurumu*, Ankara https://tuikweb.tuik.gov.tr/PreTablo.do?alt_id=1028
- Virvou, M. ve Alepis, E. (2005). Mobile educational features in authoring tools for personalized tutoring. *Computers and Education*, 44, 53–68.
- Yang, Q-F., Hwang, G-J ve Sung, H-Y. (2020). Trends and research issues of mobile learning studies in physical education: a review of academic journal publications, *Interactive Learning Environments*, 28(4), 419-437, DOI: 10.1080/10494820.2018.1533478
- Yıldız, G., Yıldırım, A., Akça B. A., Kök, A., Özer, A. ve Karataş, S. (2020). Research Trends in Mobile Learning. *Internatioanl review of Research in Open and Distributed Learning*. 21(3).

ORCID

Alper ALTUNÇEKİÇ  <https://orcid.org/0000-0002-3649-0991>

SUMMARY

The rapid development in and the spread of the use of mobile devices and Internet technologies have given rise to their use in educational activities. Mobile learning has emerged as a method involving the use of mobile technologies in education. In terms of the inclusion of learners independent of time and place in educational activities and easy access to educational resources and material from anywhere at any time, mobile education provides opportunities for both those who learn and those who teach. The literature review reveals that there are many definitions of many definitions in addition to new ones emerging with the advancement of technology. According to Sharma and Kitchens (2004), mobile learning signifies the support of education through mobile devices regardless of time and space. Mobile learning is a versatile means of education through social interaction and content via electronic devices (Crompton, 2013). Raua et al. (2008) came up with a different definition of mobile learning, describing it as the way of learning as a result of remote educational environments where one can access e-learning content at any time and from anywhere. The impact of mobile learning in terms of academic success, interest, motivation and attitudes have grasped the attention of many scholars, leading to an extensive body of research. Güneş et al. (2015) indicated at the end of their study supported by mobile learning that learners have gained experience and improved their skills in computer use in addition to changes in their goals. Kantaroğlu and Akbıyık (2017) argued that if courses are conducted by means of mobile learning, students would embrace the course in question more and have more interest in learning. Another study found that learners display high levels of self-efficacy in terms of using mobile devices (Yılmaz et al., 2018). The literature review also shows that, particularly for the studies conducted in Turkey on mobile learning, the descriptive method is dominant. Mayer (2020) suggests that the research focus on the issues of environment comparison, education methods, and boundary condition. The increase in the number of answers regarding questions on these issues would clarify the influence of mobile learning. Particularly, many scholars have indicated within the scope of content analyses that more experimental (applied) studies are required to elucidate the impact of mobile learning on academic success. At the end of their study, Kavaklı and Yakın (2019) concluded that the body of research from the period between 2015 and 2019 mostly uses descriptive analysis methods. Furthermore, Mwandosya et al. (2019) underlined that educational activities should involve more mobile applications and mobile learning endeavors including students. The present study makes a descriptive analysis of the body of research between 2010 and 2020 concerning mobile learning by categorizing the studies based on the masthead, research method, type of the publication, subject of the publication, means of publication, data collection tool, and data analysis methods. Furthermore, the 69 articles examined are grouped on the basis of the journals and years in which they were published. The statistical findings reveal that while 17 articles were published between 2010 and 2015, the number of articles published between 2016 and 2020 is 52. This shows that the number of studies on mobile learning has tripled in the last five years when compared to the previous 6 years. This may be interpreted as a result of the rise of the significance of mobile learning owing to technological advancements and the increasingly commonplace use of mobile devices in educational environments. Another finding of the analyses is that most studies are qualitative in terms of research methods. The share of qualitative studies

was recorded as 62%. The findings concerning data collection tools show that 72.46% of the studies reviewed collected documents through tests about attitudes, perceptions, personalities and talents. This shows that the number of qualitative studies exceeds that of quantitative studies. The study shows that in terms of article types, the share of experimental (applied) studies is rather low (17.39%). The scarcity of experimental (applied) studies may be related to the fact that the development of technological infrastructure for experimental studies on mobile learning is difficult and time-consuming. The low number of mobile applications that can be used to create a mobile learning environment or that can be customised in accordance with the area of use may influence the aversion of scholars when it comes to experimental studies. The titles show that topics of design and development have a share of 1.45% within the body of research concerned. This outcome confirms the difficulty of designing a mobile learning environment and, particularly, developing and finding suitable mobile applications. It is inevitable that mobile learning applications must be increased in number to spread the use of mobile learning environments. This would allow teachers to opt for mobile learning more frequently. Therefore, one of the suggestions of the present is that university departments and units dealing with software development design applications that teachers can easily use and customize in line with the content of their courses. It considers that a new focus on experimental studies in order to confirm the impact of mobile learning on academic success through a more extensive body of research would guide further studies on mobile learning.

Türkiye’de Yayınlanan Problem Temalı Makalelere Yönelik Bir İçerik Analizi *

A Content Analysis of the Problem-Themed Articles Published in Turkey

Meryem ÖZTURAN SAĞIRLI¹, Fatih BAŞ²

¹Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi/Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen bilimleri
Eğitimi Bölümü, Matematik Eğitimi Anabilim Dalı. msagirli@erzincan.edu.tr

²Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi/Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen bilimleri
Eğitimi Bölümü, Matematik Eğitimi Anabilim Dalı. fbas@erzincan.edu.tr

Makalenin Geliş Tarihi: 14.05.2020

Yayına Kabul Tarihi: 06.11.2020

ÖZ

Bu araştırmada; Türkiye’de eğitim alanında problem temalı yapılan makaleler alan, konu, çalışma grubu/örneklem, kullanılan yöntem, veri toplama araçları, verilerin analiz teknikleri ve yayın dili açısından incelenmiştir. Betimsel içerik analizi yöntemi temel alınarak tasarlanan araştırma kapsamında 2018 yılına kadar yayımlanmış olan 362 çalışma analiz edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda; ülkemizde problem temalı çalışmaların sayısının giderek arttığı, en fazla matematik alanında ve yine en fazla problem çözme konusunda çalışmanın yapıldığı belirlenmiştir. Çalışmalarda çoğunlukla durum çalışması ve deneysel yöntem kullanılmış olup, en fazla çalışılan çalışma grupları ise üniversite birinci sınıf ve ortaokul yedinci sınıf düzeyleridir. Başarı testleri yoğunlukla tercih edilen veri toplama aracı olup, betimsel analiz en fazla tercih edilen veri analiz tekniğidir. Çalışmaların büyük çoğunluğu Türkçe olarak kaleme alınmıştır.

Anahtar Sözcükler: Problem, Problem Çözme, Probleme Dayalı Öğrenme, Problem Kurma, Problem Çözme Becerileri.

ABSTRACT

In this research, problem theme articles on education in Turkey were investigated in terms of the field, subject, study group/sampling, applied method, data collection tools, analysis techniques, and publishing language. Within the scope of the research designed based on the descriptive content analysis, 362 studies which were published until 2018 were analyzed. At the end of the analyses, it was determined that the number of problem-based studies has increased, mostly in the

* **Alıntılama:** Özturan Sağırlı, M. ve Baş, F. (2020). Türkiye’de Yayınlanan Problem Temalı Makalelere Yönelik Bir İçerik Analizi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(3), 1105-1135.

field of mathematics and even in the topic of problem solving. Mainly the case study and the experimental method was used, and most studied group was university first-class level and secondary school seventh class students. Most applied data collection tool was the achievement tests and the descriptive analysis technique was the most preferred data analysis technique. Most of the studies were chosen from those, which were published in Turkish.

Keywords: *Problem, Problem Solving, Problem-Based Learning, Problem Posing, Problem Solving Skills*

GİRİŞ

Yaşadığımız yüzyıl sağladığı yeni yaşam düzeni ile beraber daha karmaşık problem durumlarını da beraberinde getirmiştir. Problemler; bireyin dikkatini çekmesine rağmen çözmek için bireyin yeterli algoritma-yöntem bilgisine sahip olmadığı (Bloom ve Niss, 1991) durumlarıdır. Geçmişte olduğu gibi günümüzde de bireylerin bu problemlerin üstesinden gelecek becerilere sahip olması gerekmektedir. İlgili durumun çözümü ise bir süreç niteliğinde olup (Zawojewski ve Lesh, 2003, s.318-319), bireyin sahip olduğu bilgi ve deneyimlerin doğru bir şekilde kullanımı gerekli ve yeterlidir (Olkun ve Toluk, 2004, s.44).

Problemlerin çözümü; problemin anlaşılması, çözüm için planın yapılması, planın uygulanması/problemin çözülmesi ve çözümün tartışılması/değerlendirilmesi şeklindeki dört aşamalı bir süreçten meydana gelmektedir (Polya, 1973). Bu süreçte bireyler mevcut bilgilerinin kullanmanın ötesinde yeni beceriler de geliştirirler (İskenderoğlu, Akbaba-Altun ve Olkun, 2004) ve bu bilgi/becerilerini farklı konu alanlarında doğru, mantıklı ve yaratıcı çözümler tasarlamakta kullanırlar (Krynock ve Robb, 1999). Probleme dayalı öğrenme (PDÖ) de bu durum üzerine kurulmuş bir öğretim yöntemi olarak karşımıza çıkmaktadır. Aslında PDÖ en temel tanımlama ile ilkel insanların hayatta kalmalarını sağlayan en temel öğrenme sürecidir (Barrows ve Tamblyn, 1980 s.1). 1960'ların ortalarında geleneksel öğretime bir alternatif olarak geliştirilmiş olup (Loyens, Magda ve Rikers, 2008) günümüzde yapılandırmacı öğrenme anlayışının önemli uygulama alanlarından biri olarak görülebilir (Demirel ve Arslan Turan, 2010). Bu yöntemde öğrencilerin günlük yaşamlarında karşılaşılabilecekleri problemlere odaklanmaları sağlanarak (Wood, 2003), bu problemler sayesinde ortaya çıkan kavram

ve bilgilerin öğrenilmesi teşvik edilmektedir (Stepien ve Gallagher, 1993). Problem çözme uygulamalarının farklı bir uygulaması ise alanyazında Polya'nın problem çözme basamaklarının beşinci aşaması olarak da yer bulmakta olan (Gonzales, 1998) problem kurma aktiviteleridir. Bu aktiviteler hem yeni problemlerin oluşturulması hem de verilen problemin yeniden formüle edilmesi şeklinde yapılandırılabilir (Silver, 1994). Serbest, yarı-yapılandırılmış ve yapılandırılmış problem kurma şeklinde sınıflandırılabilir olan problem kurma aktivitelerinin (Stoyanova ve Ellerton, 1996), öğrencilerin problemi anlama süreçlerine katkı sağladığı (Cankoy ve Darbaz, 2010) ve problem çözme başarıları ile de ilişkili olduğu (Kar, Özdemir, İpek ve Albayrak, 2010) alanyazında yer alan sonuçlardır.

Problemlerin öğretim sürecinde kullanımı bireyleri sahip oldukları bilgiler arasındaki bağlantıları kurarak bilgiyi etkin kullanmalarını ve bu sayede yaşama hazırlanmalarını sağlamalarındaki önem göz önüne alındığında ülkelerin öğretim programının temelinde yer alması da kaçınılmaz olmuştur. National Council of Teachers of Mathematics (1989) problem çözmeyi matematik öğretim programlarının merkezi odak noktası olarak kabul etmiş ve matematik öğretiminin problem çözme ile olması konusunda standart belirlemiştir. Ülkemizde de ilk ve ortaokul düzeyindeki matematik, fen bilimleri, sosyal bilimler öğretim programlarının temel becerilerinde problem çözümlerinin yer aldığı görülmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018a, 2018b, 2018c).

Burada önemli bir nokta öğretim programlarında önemle yer bulan bu kavramın bilimsel araştırmalardaki mevcut yerinin ne olduğudur? Öğretim programlarındaki önemine paralel olarak; matematik (Ünlü ve Sarpkaya Aktaş, 2016; Yenilmez, 2010 vb.), fizik (Temiz ve Yavuz, 2015; Bademci ve Sarı, 2014 vb.), kimya (Bilgin, 2005; Temel ve Morgil, 2007 vb.), Türkçe (Gündüz, Alemdağ, Yaşar ve Erdem, 2016; Ilgın ve Arslan, 2012), sağlık bilimleri (Gülpınar, İšoğlu-Alkaç ve Çağlayan Yeğen, 2015; Onan, 2013 vb.), görsel sanatlar (Ülger, 2012) ve mühendislik (Ateş ve Eryılmaz, 2010) gibi birçok farklı alanda problem temalı çalışmalara yer verilmiştir. Bu çalışmalar kapsamında öğrencilerin; tutumları (Birisci, 2017; Deringöl ve Çağırğan Gülten, 2013 vb.), kaygıları (Çakır ve Aztekin, 2016; Yıldız, Şimşek ve Yüksel, 2016), başarıları

(Gürten, 2011; Alper ve Deryakulu, 2008; vb.), farklı becerileri (Taşdemir ve Salman, 2016; Çıldır ve Sezen, 2011; vb.), motivasyonları (İnel ve Balım, 2011; Tosun, Şenocak ve Özekten, 2013; vb.), özyeterlik inançları (Özyıldırım Gümüş, 2015; Onan, 2013; vb.), çözüm stratejileri (Bayazit, 2013; Tuncer, 2009; vb.) gibi birçok farklı değişkene odaklanıldığı görülmektedir.

Problem temasında farklı alan ve değişkenlerle yapılan çalışmalar ülkemiz alanyazına zenginlik katmakla beraber bu temaya ait mevcut durumun belirlenmesini de zorlaştırmaktadır. Araştırmacıların, alanyazındaki mevcut durum ve gelecekteki muhtemel eğilimler hakkında bilgi sahibi olabilmesi (Ulutaş ve Ubuz, 2008) yanında eğitimcilere, öğretmenlere ve öğrencilere bilimsel tartışmalar ve sorgulamalar için bir ışık tutması (Çiltaş, Güler ve Sözbilir, 2012) ve gelecek araştırmaların, politikaların, uygulamaların ve kamu algısının şekillendirilmesi (Suri ve Clarke, 2009) açısından belli alandaki araştırmaların sistemli olarak değerlendirilmesi ve bir araya getirilmesi yarar sağlayabilir. Ülkemizde yaklaşık 40 yıllık geçmişe sahip olan problem kavramının eğitim alanındaki çalışmalarını konu edinen bu yönde bir araştırmaya rastlanmamıştır. İlgili çalışmaların; konu, çalışma grubu, kullanılan veri toplama araçları, veri analiz şekilleri gibi birçok yönden ele alan bir içerik analizi araştırmasının; problem kavramına dair yeni araştırma konularının belirlenmesi ve farklı araştırma yöntemlerinin geliştirilmesi gibi alana katkı sağlayacak uygulamalar için araştırmacılara bütüncül bir resim sunması açısından önemlidir. Bu bağlamda tasarlanan araştırmanın amacı ülkemizde eğitim alanında 2018 yılına kadar yayımlanmış olan problem temalı makaleleri; alan, konu, çalışma grubu/örneklem, kullanılan yöntem, veri toplama araçları, verilerin analiz teknikleri ve yayın dili açısından incelemektir. Bu amaç doğrultusunda;

1. Türkiye’de eğitim alanında problem temalı makalelerin sayılarının yıllara göre dağılımı nasıldır?
2. Türkiye’de eğitim alanında problem temalı makalelerin alanlarına göre dağılımı nasıldır?
3. Türkiye’de eğitim alanında problem temalı makalelerin konularına göre dağılımı nasıldır?

4. Türkiye’de eğitim alanında problem temalı makalelerin yöntemlerine göre dağılımı nasıldır?
 5. Türkiye’de eğitim alanında problem temalı makalelerin çalışma gruplarına göre dağılımı nasıldır?
 6. Türkiye’de eğitim alanında problem temalı makalelerin kullanılan veri toplama araçlarına göre dağılımı nasıldır?
 7. Türkiye’de eğitim alanında problem temalı makalelerin kullanılan veri analiz yöntemlerine göre dağılımı nasıldır?
 8. Türkiye’de eğitim alanında problem temalı makalelerin yayın dillerine göre dağılımı nasıldır?
- sorularına yanıt aranmıştır.

YÖNTEM

Bu araştırmadaki temel amaç; ülkemiz kapsamında eğitim alanında yapılan problem temalı makalelerin yapıları ve eğilimleri hakkında detaylı bir inceleme yapmaktır. Bu amaçla araştırma; “belirli bir konu üzerinde yapılan çalışmaların ele alınıp eğilimlerinin ve araştırma sonuçlarının tanımlayıcı bir boyutta değerlendirilmesi” (Çalık ve Sözbilir, 2014) şeklinde tanımlanan ve içerik analizi yöntemlerinden biri olan betimsel içerik analizi yöntemi temel alınarak tasarlanmıştır.

Verilerin Toplanması

Veri toplama sürecinin ilk aşamasında dergilerin ve anahtar kelimelerin belirlenmesi ile başlamıştır. Dergiler Türkiye kapsamında yer alan eğitim fakülteleri dergilerini, sosyal bilimler enstitüsü dergilerini ve bunların dışında yine Türkiye’de yayımlanan dergileri içermektedir. Makaleler adı geçen dergilerin arşiv sayfaları baz alınarak taranmıştır. Dolayısıyla her dergi İnternet ortamında okuyucusuna sunduğu tüm sayı-cilt sayısı ile sınırlıdır. Ayrıca dergilerin taranması işlemi 1 Ocak 2018 tarihi ile sona erdirilmiştir. Bu tarih itibarıyla 1194 Cilt ve 3160 sayıdaki dergi incelenmiştir. Başlığında ve anahtar kelimelerinde; problem, problem çözme (problem çözme becerileri, problem çözme stratejileri, problem çözme yöntemi problem çözmeye yönelik inanç, problem çözme

inancı), probleme dayalı öğrenme, problem tabanlı/temelli öğrenme, problem kurma, kelimelerini içeren tüm makaleler öncelikle arşivlenmiştir.

Veri toplama sürecinin ikinci aşamasında olarak arşivlenen makalelerin içeriği problem kelimesinin ne anlamda kullanıldığı açısından incelenmiştir. Bu aşamada araştırmanın sınırlarını netleştirebilmek amacıyla uzman görüşleri doğrultusunda; telaffuz problemleri, problemli İnternet kullanımı, ruhsal uyum problemleri vb. anahtar kelimelere sahip makaleler ve problem çözme kavramının “kişilerarası sorun çözme becerisi” olarak ele alındığı sosyal problem odaklı makaleler analiz dışı tutulmuştur. Ayrıca araştırmanın amacı Türkiye’de yapılan makalelere dair bütüncül bir resim oluşturmak olduğu için çalışma grubu Türkiye’de yer almayan makaleler de kapsam dışı bırakılmıştır.

Veri toplama sürecinin üçüncü aşamasında ise araştırmaya alınmasına karar verilen 362 makale arşivlenerek analize hazır hâle getirilmiştir.

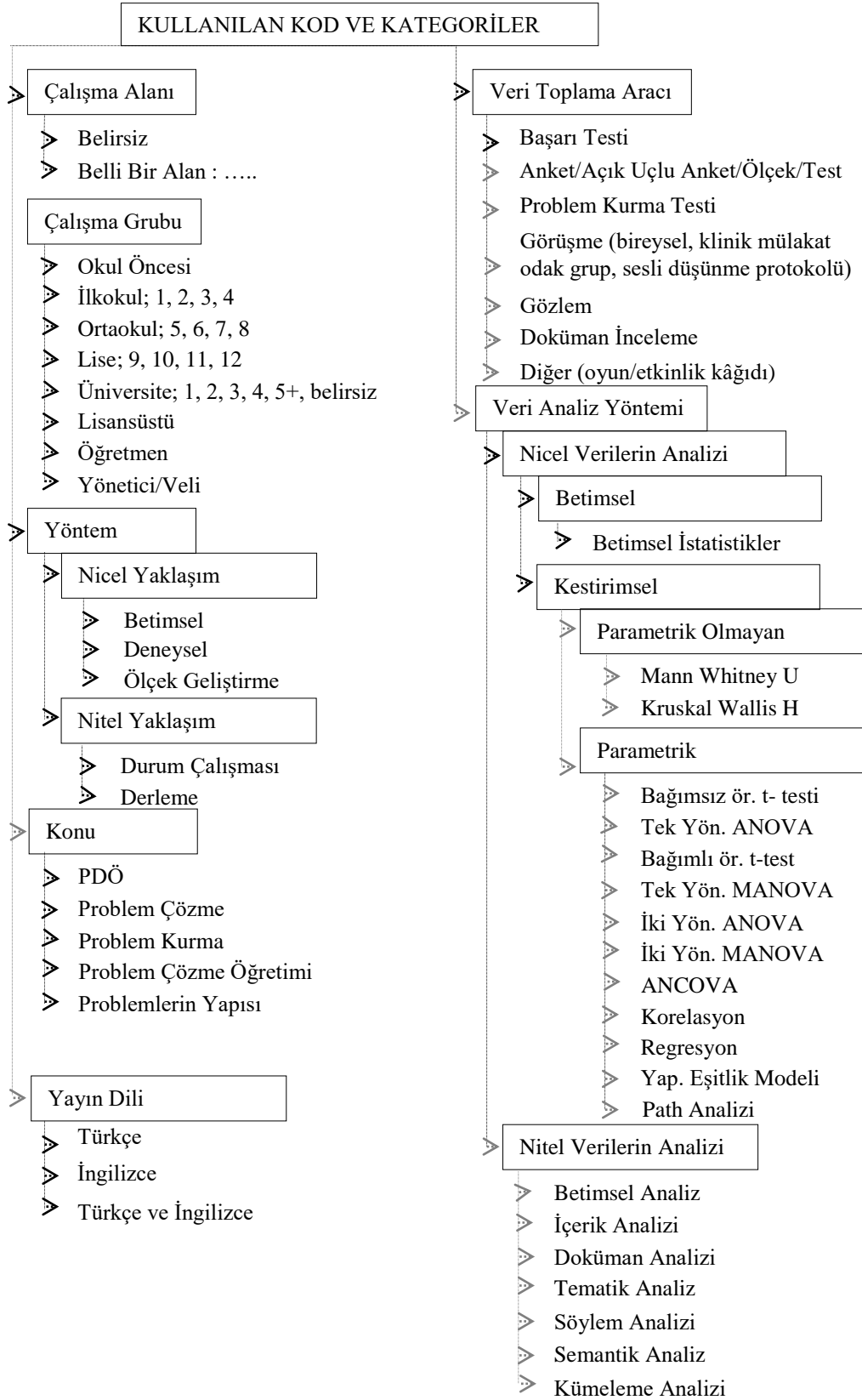
Etik Kurallara Uygunluk

Bu araştırma esnasında “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesinde’ yer alan tüm kurallara uyulmuş ve “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” den hiçbiri gerçekleştirilmemiştir. Araştırma kapsamında; yayımlanmış ve telif hakkı ilgili dergiye ait olan makaleler içerik analizine tabi tutulmuştur. Bu nedenle ULAKBİM’in belirlediği etik kurul belgesi gerekli çalışmalar (İnsan ve hayvanların (materyal/veriler dahil) deneysel ya da diğer bilimsel amaçlarla kullanılması, İnsanlar üzerinde yapılan klinik araştırmalar, Hayvanlar üzerinde yapılan araştırmalar, Kişisel verilerin korunması kanunu gereğince retrospektif çalışmalar) kapsamında olmadığı ve dolayısıyla etik kurul izninin alınması gerekliliğinin hasıl olmadığına karar verilmiştir.

Verilerin Analizi

Veriler kavramsal yapının önceden belirli olduğu betimsel analiz (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s. 224) yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Analiz süreci Baş ve Özturan

Sağırılı (2017) tarafından hazırlanan ve Şekil 1’de sunulan kod ve kategori listesi temel alınarak yürütülmüştür.



Şekil 1. Verilerin Analizinde Kullanılan Kod ve Kategoriler

Şekil 1’de sunulan liste; alan, konu, yöntem, örneklem, veri toplama araçları, veri analiz yöntemleri ve dil olmak üzere sekiz kategoriden oluşmaktadır. Kategoriler bazında kodlama süreci şu şekilde gerçekleştirilmiştir:

Alan: Bu kategorinin analizi, makalenin hangi konu alanında yapıldığı, uygulandığı veya ilişkili olduğu dikkate alınarak yapılmıştır. Örneğin amacı, “fiziksel ve kimyasal değişim konusundaki kavram yanlışlarının giderilmesinde probleme dayalı öğrenme yaklaşımının etkisini incelemek” olan bir araştırmada alan, kimya olarak kodlanmıştır. Amacı, “öğretmen adaylarının geometrik olasılık problemlerini çözme süreçleri, analitik düşünme bağlamında nasıl gerçekleşmektedir” şeklinde olan araştırmanın ise alanı matematik olarak kodlanmıştır.

Konu: Bu kategorinin analizi, Baş ve Özturan Sağırılı (2017) tarafından hazırlanan kod ve kategori listesinin konu bölümü bu araştırmanın konusu itibarıyla yeniden oluşturulmuştur. Bu süreçte; çalışmaya dâhil olan araştırmaların problemleri, alt problemleri ve amaç kısımları birçok kez okunarak önce ortak başlıklar oluşturulmaya çalışılmıştır. Örneğin başarı, tutum, strateji şeklinde araştırmaların konuları taslak olarak belirlenmiştir. Daha sonra taslak olarak belirlenen bu başlıkların farklı amaçlar kapsamında çalışıldığı fark edilerek bu ilişkinin belirtilmesi gerektiğine karar verilmiştir. Örneğin problem çözme başarısı, problem kurma başarısı, problem kurmaya yönelik tutum, problem çözmeye yönelik tutum şeklinde ilişkilendirmeler ortaya çıkmıştır. Son şekliyle 15 kod belirlenmiş ve ilgili kodlar PDÖ, problem çözme, problem kurma, problem çözme öğretimi ve problemin yapısı şeklinde beş kategori altında toplanmıştır. Bu bölümde de çalışmaların sadece problem temalı konuları değerlendirilmiştir. Bir örnekle açıklamak gerekirse;

- 1) Öğrencilerin öğrenme stilleri, cinsiyet, sınıf düzeyi, matematik başarı notu ve matematiği günlük hayatta kullanma algısına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

- 2) Öğrencilerin problem çözmeye yönelik tutumları, cinsiyet, sınıf düzeyi, matematik başarı notu ve matematiği günlük hayatta kullanma algısına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- 3) Öğrencilerin problem çözmeye yönelik tutumları, öğrenme stillerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- 4) Öğrencilerin öğrenme stili bileşenleri, problem çözmeye yönelik tutumlarını anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır?

şeklinde alt problemlere sahip olan bir çalışmada sadece iki, üç ve dört numaralı alt sorular konu kapsamında analiz edilmiştir.

Yöntem: Bu kategorinin analizi, yöntem başlığı altında verilen bilgilerle yapılmış, eğer yöntem ismi belirtilmemişse, ilgili kod araştırmacılar tarafından verinin konusunu, örneklemini, veri toplama araçlarını ve veri analiz yöntemlerini dikkate alarak belirlenmiştir.

Örneklem: Bu kategorinin analizinde, her bir sınıf seviyesi bir frekans olarak belirlenmiş eğer hangi sınıf seviyesi ile yapıldığı belirtilmemişse öğretmen adayının belirsiz kategorisinde değerlendirilmiştir. PISA verileri ilgili sınavın büyük çoğunluğunun (PISA 2015'de bu oran yaklaşık %97; 9. sınıf %20,7; 10. sınıf %72,9; 11. sınıf %3; 12. sınıf %0,1 [Özgürlük, Ozarkan, Arıcı ve Taş, 2016]) lise düzeyinde olması ve sınıf düzeyinin belirli olmaması nedeniyle lise kategorisi altında yer alan belirsiz kodu kullanılarak kodlanmıştır.

Veri Toplama Araçları: Bu kategorinin analizinde, problem kelimesiyle doğrudan ilişkili olan araçlar dikkate alınmıştır. Örneğin daha önce verilen örnekte (probleme dayalı öğrenmenin öğrencilerin matematiğe karşı tutumuna ve problem çözme becerilerine etkisini inceleyen bir çalışmada) veri toplama araçları olarak matematiğe karşı tutumu belirlemek için kullanılan araca analizde yer verilmemiştir. Ancak analizde öğrencilerin problem çözme becerilerini ölçmek için kullanılan araç, nicel kategorisine ismiyle (Problem Çözme Becerileri Ölçeği) dâhil edilmiştir.

Verilerin Analiz Yöntemleri: Bu kategorinin analizinde, sadece problem temalı verilerin analizinde kullanılan yöntemler analize dâhil edilmiştir.

Dil: Bu kategorinin analizine, çalışmaların hangi dilde kaleme alındığına bakılarak karar verilmiştir. Bazı dergiler her iki dilde birden yayım yaptıkları için bu dergilerde yer alan araştırmaların yayım dili Türkçe ve İngilizce kodunda analiz edilmiştir

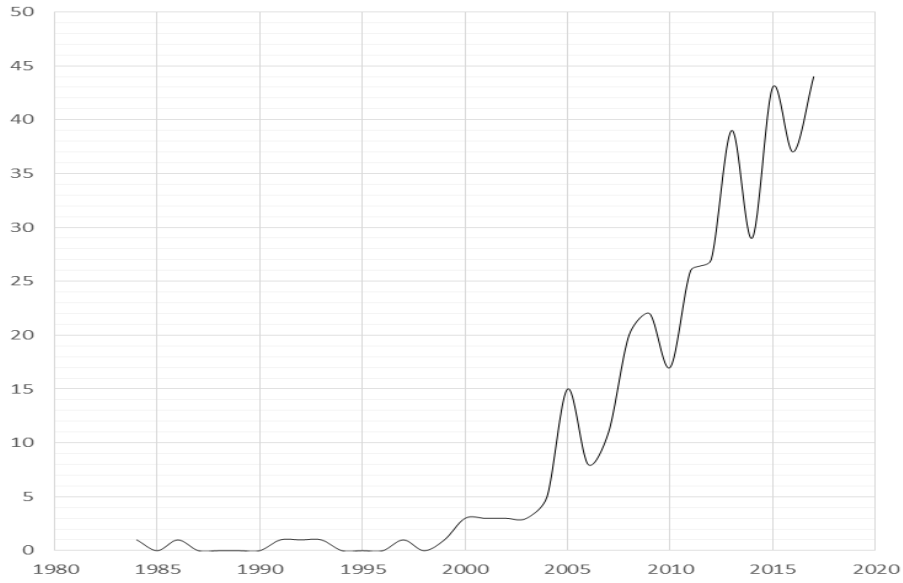
Verilerin analiz süreci iki araştırmacının eş zamanlı olarak fikir birliği temelinde çalışmasıyla yürütülmüştür.

BULGULAR

Bu bölümde sırasıyla alt problemlere yönelik elde edilen bulgular sunulmuştur.

Türkiye’de Eğitim Alanında Problem Temalı Makalelerin Sayılarının Yıllara Göre Dağılımına İlişkin Bulgular

İncelenen 362 makalelerin yayımlandıkları yılların dağılımına ilişkin bulgular Şekil 2’de sunulmuştur.

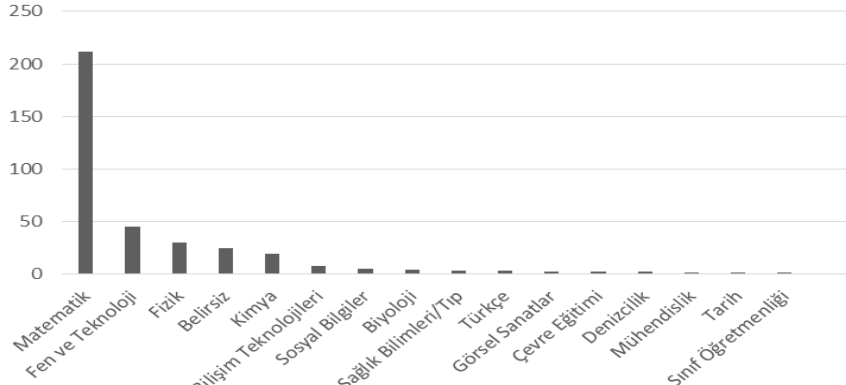


Şekil 2. İncelenen çalışmaların yıllara göre dağılımı

Şekil 2’de sunulduğu üzere problem temalı çalışmaların ilk olarak 1984 yılında bir çalışma ile başladığı ve 1999 yılı da dâhil bu şekilde devam ettiği görülmüştür. 2000’li yıllarda başlayan artış 2004 yılına kadar yavaş ilerlemekle beraber mevcut konu hakkında ilk göze çarpan hızlı artış 2005 yılında gerçekleşmiştir. 2005 yılında başlayan bu artış bazı yıllarda biraz düşüş gösterse de çalışmaların 2017 yılına kadar hızlı bir şekilde arttığı görülmektedir.

Türkiye’de Eğitim Alanında Problem Temalı Makalelerin Alanlarına İlişkin Bulgular

İncelenen makalelerin hangi alanlarda yapıldığına ilişkin bulgular Şekil 3’te sunulmuştur.

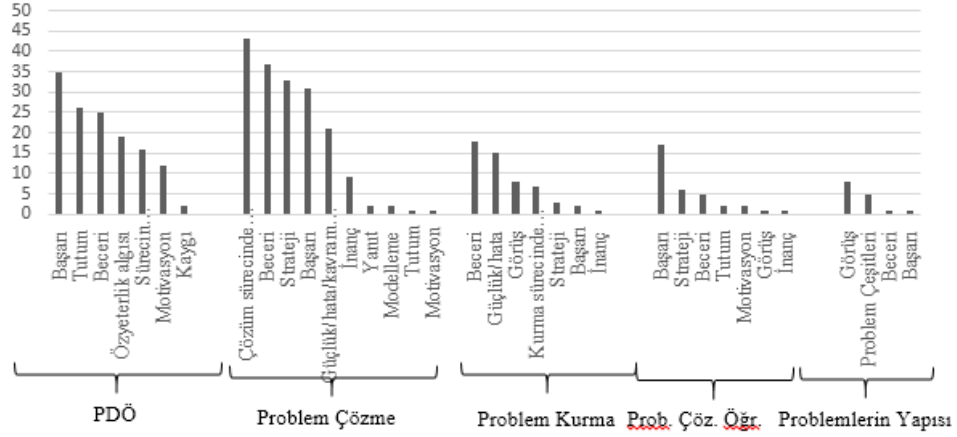


Şekil 3. İncelenen çalışmaların alanlarına göre dağılımı

Şekil 3’te sunulduğu üzere problem temalı çalışmaların büyük bir çoğunluğunun (211; %58) matematik alanında yapıldığı görülmektedir. Matematiği sırasıyla Fen ve Teknoloji (45; %12) ve Fizik (30; %8) alanları takip etmektedir. Problem temalı çalışmaların en az çalışıldığı alanlar ise Mühendislik-Tarih ve Sınıf Öğretmenliğidir (1; %0.2). Ayrıca çalışmaların %5’ inde de problem temalı çalışmalar belirli alan odaklı yapılmamıştır.

Türkiye’de Eğitim Alanında Problem Temalı Makalelerin Konularına İlişkin Bulgular

İncelenen makalelerde ele alınan konuların dağılımına ilişkin bulgular Şekil 4’te sunulmuştur.

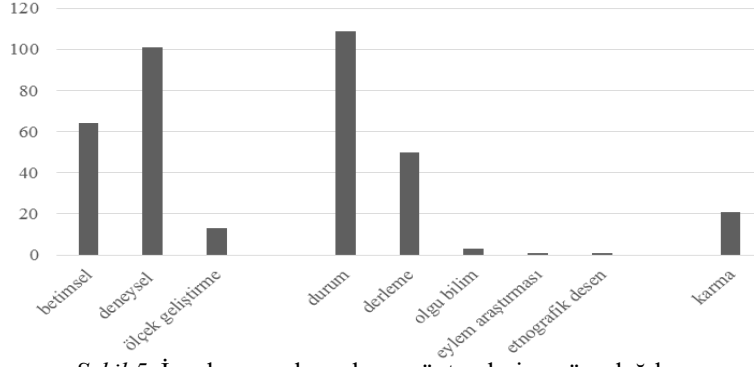


Şekil 4. İncelenen çalışmaların konularına göre dağılımı

Şekil 4’te sunulduğu üzere problem temalı çalışmalarda en çok çalışılan konu başlığının problem çözme (180) olduğu görülmektedir. Problem çözmeyi sırasıyla PDÖ (137), problem kurma (53), problem çözme öğretimi (34) ve problemin yapısı (15) konu başlıkları takip etmektedir. Problem çözme başlığı altında en çok çalışılan alt konu başlıkları çözüm sürecinde kullanılan bilgi ve davranışlar (43), beceri (37), strateji (33) ve başarıdır (31). PDÖ başlığı altında en çok çalışılan alt başlıklar başarı (35), tutum (26) ve beceridir (25). Problem kurma başlığı altında ise en çok çalışılan alt başlıklar beceri (18) ve güçlük/hata (15). Problem çözme öğretimi konu başlığının en çok çalışılan alt konu başlığı başarı (17), problemlerin yapısı konu başlığında ise görüştür (8). Başarı ve beceri her ana konu başlığının değiştiği alt konu başlıkları arasında yer alırken, strateji sadece problemlerin yapısı ana konu başlığının altında yer almamıştır.

Türkiye’de Eğitim Alanında Problem Temalı Makalelerin Yöntemlerine İlişkin Bulgular

İncelenen makalelerde kullanılan yöntemlerin dağılımına ilişkin bulgular Şekil 5’te sunulmuştur.

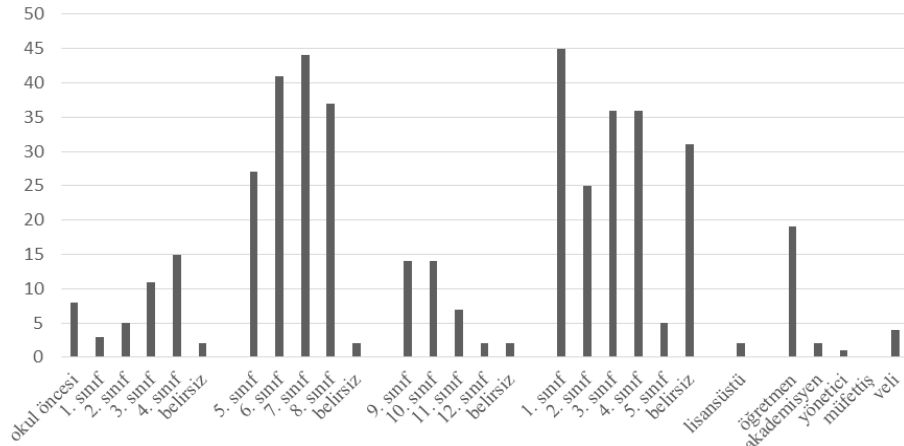


Şekil 5. İncelenen çalışmaların yöntemlerine göre dağılımı

Şekil 5’te sunulduğu üzere problem temalı yapılan çalışmalar en çok durum çalışması (108; %30) ve deneysel (101; %28) yöntem temel alınarak tasarlanmıştır. Bu yöntemleri sırasıyla betimsel (64; %18) ve derleme (50; %14) yöntemi ile yapılan çalışmalar izlemektedir. En az kullanılan yöntemler ise olgu bilim (3; %0,8) eylem araştırması (1; %0,2) ve etnografik araştırmadır (1; %0,2).

Türkiye’de Eğitim Alanında Problem Temalı Makalelerin Çalışma Gruplarına İlişkin Bulgular

İncelenen makalelerde odaklanılan çalışma gruplarının dağılımına ilişkin bulgular Şekil 6’da sunulmuştur.

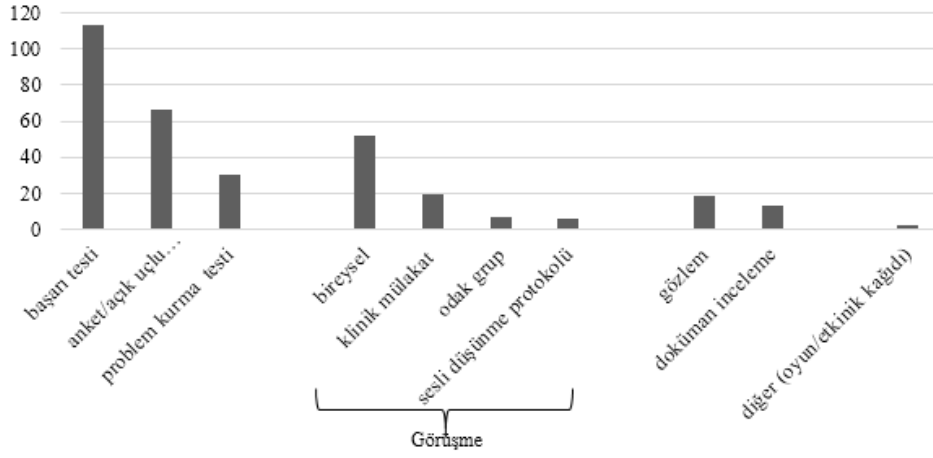


Şekil 6. İncelenen çalışmaların çalışma gruplarına göre dağılımı

Şekil 6'da sunulduğu üzere en çok kullanılan çalışma grupları sırasıyla üniversite ve ortaokul düzeyinde katılımcılardan oluşmaktadır. Çalışmalar en çok; üniversite 1. sınıf (45) ve ortaokul 7. sınıf (45) düzeyinde gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlerle 19, akademisyenlerle 4 çalışma yapılmıştır. Lisansüstü ve yönetici grubuyla 2 çalışma, velilerle 2 çalışma yapılmış, yönetici grubuyla 1 ve akademisyenlerle 1 çalışma yapılmış olup velilerle ise çalışma yapılmamıştır.

Türkiye'de Eğitim Alanında Problem Temalı Makalelerin Kullanılan Veri Toplama Araçlarına İlişkin Bulgular

İncelenen makalelerde kullanılan veri toplama araçlarının dağılımına ilişkin bulgular Şekil 7'de sunulmuştur.

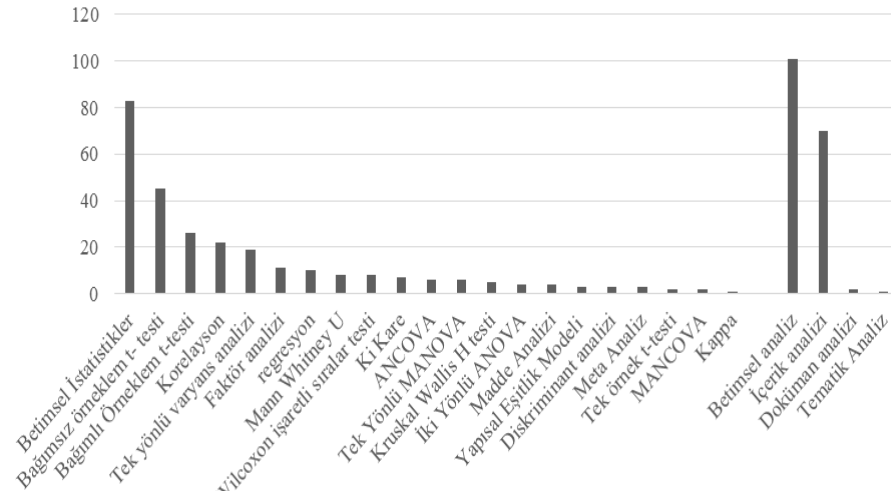


Şekil 7. İncelenen çalışmaların veri toplama araçlarına göre dağılımı

Şekil 7’de sunulduğu üzere problem temalı çalışmalarda en çok kullanılan veri toplama aracı başarı testleridir (113). Bu veri toplama aracını anket/açık uçlu formlar (66) ve bireysel mülakatlar (53) takip etmektedir. Toplam 85 kere görüşmenin herhangi bir çeşidi sürece dâhil edilmiştir. Problem kurma testleri (30) de kullanılan veri toplama araçları arasındadır. Veri toplama aracı olarak oyunlar ve etkinlik kâğıtları (2) da araştırmacılar tarafından kullanılmıştır.

Türkiye’de Eğitim Alanında Problem Temalı Makalelerin Kullanılan Veri Analiz Yöntemlerine İlişkin Bulgular

İncelenen çalışmalarda kullanılan veri analiz tekniklerinin dağılımına ilişkin bulgular Şekil 8’de sunulmuştur.

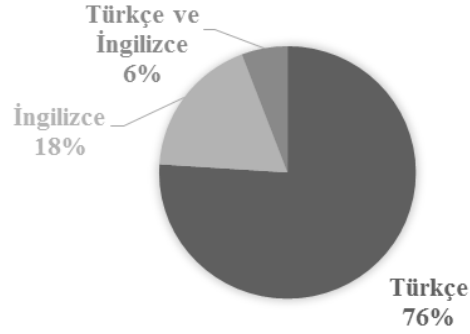


Şekil 8. İncelenen çalışmaların veri analiz yöntemlerine göre dağılımı

Şekil 8’de sunulduğu üzere bu temada yapılan çalışmalar veri analiz yöntemleri açısından ele alındığında en çok tercih edilen yöntemin betimsel analiz (101) olduğu görülmektedir. Bu yöntemi 83 frekansla betimsel istatistikler, 70 frekansla ise içerik analizi takip etmiştir. t testlerinden en çok bağımsız örneklem t- testi (45) tercih edilmiş, daha sonra ise bağımlı örneklem için t- testi (26) kullanılmıştır. Varyans analiz yöntemlerinden tek yönlü varyans analizi en çok (19) kullanılan yöntem olmakla beraber, ANCOVA (6), tek yönlü MANOVA (6), iki yönlü ANOVA (2), MANCOVA (2) sırayla kullanılan veri analiz yöntemlerindedir. Korelasyon (22) ve regresyon (10), Ki kare (7) gibi iki veya daha fazla sürekli/siz, kategorik değişken arasındaki ilişkinin araştırıldığı veri analiz yöntemleri de kullanılmıştır. Mann Whitney U (8), Kruskal Wallis H (5) testi gibi parametrik olmayan verilerin analizinde kullanılan veri analiz yöntemleri de araştırmacılar tarafından tercih edilmiştir.

Türkiye’de Eğitim Alanında Problem Temalı Makalelerin Yayın Dillerine İlişkin Bulgular

İncelenen makalelerin yayın dillerine göre dağılımına ilişkin bulgular Şekil 9’da sunulmuştur.



Şekil 9. İncelenen çalışmaların yayın dillerine göre dağılımı

Şekil 9’da sunulduğu üzere ilgili araştırmaların %76’sı Türkçe, %18’i İngilizce ve %6’sı da Türkçe ve İngilizce olarak iki dilde yayınlanmıştır.

TARTIŞMA ve SONUÇ

Türkiye’de problem temalı yapılan ve okuyucuların online ulaşabildiği makalelerin; yıllara göre dağılımları, alanları, konuları, çalışma grupları, yöntemleri, veri toplama araçları, veri analiz yöntemleri ve yayın dilleri göz önüne alınarak detaylıca incelemenin amaçlandığı bu araştırmada aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

Yıllara göre dağılım açısından incelendiğinde; ülkemizde problem temalı çalışmaların 1984’e dayandığı ve 2000’li yıllardan sonra daha popüler bir hâl aldığı görülmüştür. İlk göze çarpan artışın 2005 yılında gerçekleştiği ve bu yıldan sonra da artarak devam ettiği belirlenmiştir. Ayrıca ülkemizde vizyon, misyon ve felsefe bağlamında köklü bir değişikliğe uğrayan öğretim programları 2005-2006 öğretim yılında uygulamaya konulmuş ve bu yıldan itibaren de kademeli olarak hayata geçirilmiştir. Programlarda 2009, 2011, 2017 tarihlerinde belli revizyonlara gidilmiş olsa da problem çözebilme becerisinin kazandırılması önemini korumuştur. Nitekim şu an uygulamada olan matematik, fen bilimleri, sosyal bilimler öğretim programlarının temel becerilerinde problem çözmenin yer aldığı görülmektedir (MEB, 2018a, 2018b, 2018c). Bu durum

problem temalı çalışmalara verilen önemin bir sonucunun yanında bir nedeni olarak da değerlendirilebilir.

Alanlarına göre incelendiğinde problem temalı çalışmaların yarısından çoğunun matematik alanında yapıldığı görülmüştür. Bu durum problem kelimesinin genellikle matematikle ilişkilendirilmesinden (Altun, 2015) ve matematik öğretim programında problem çözmeye yapılan ağırlıklı vurgudan (Aydoğdu ve Ayaz, 2008; MEB, 2018) kaynaklı olabilir. Bunun yanında problem kavramı sadece matematikle ilgili olmayıp (Altun, 2015) diğer disiplinlere ait öğretim programlarının da önemli bir parçası niteliğindedir (MEB, 2018a, 2018b, 2018c). Örneğin; öğrencilerin fen derslerinde kazanmış oldukları bilgi ve becerileri günlük yaşama transfer edebilmelerinde kullanılacak yöntemlerin başında problem çözme gelmektedir (Kaptan ve Korkmaz, 2001). Bunun yanında PDÖ üzerine çalışmaların Fen öğretimi konusunda yoğunluk kazandığı ilgili alan yazında ifade edilen sonuçlar arasındadır (Tosun ve Yaşar, 2015; Yurtseven ve Oğuz, 2016). İlgili durumun fen derslerinin günlük yaşamla olan ilişkisinden kaynaklı olduğu söylenebilir. Burada dikkat çekici başka bir nokta ise fen alanları dışındaki problem temalı çalışmaların azlığıdır.

Konu açısından incelendiğinde çalışmaların büyük bir bölümünün problem çözme temelinde planlandığı görülmektedir. İlgili alanyazında problem kavramın; problem çözme ile öğretim, problem çözmek için öğretim, problem çözmek amacıyla öğretim (Walle, Karp ve Wiiliams, 2012) şeklinde derslere entegre edilebileceği söylenmektedir. Problem çözme ile ilgili olarak en fazla katılımcıların; kullandıkları bilgi ve davranışları, problem çözme becerileri, stratejileri ve başarılarının ele alındığı görülmüştür. Ayrıca PDÖ ile ilgili çalışma sayıları da dikkat çekici düzeydedir ve bu araştırmalarda en fazla başarı, tutum ve beceriye odaklanılmıştır. Problem kurma konusu, problem çözme konusuna göre çok daha az düzeyde çalışılmış ve ağırlıklı olarak katılımcıların özellikle beceri ve güçlük/hatalarına yer verilmiştir. Öğrencilerin iyi birer problem çözümleri olarak yetişmelerin yanında aynı zamanda iyi de birer problem kurucular olarak da yetiştirilmeleri oldukça önemlidir (Dede ve Yaman, 2005). Buradan çıkarılabilecek başka bir sonuç da problem temalı çalışmalarda başarı ve beceri

konularının sıklıkla ele alınmasıdır. Probleme dayalı öğrenmeye (PDÖ) ilişkin yapılan araştırmaları değerlendiren Yurtseven ve Oğuz (2016) araştırmaların en çok çoğunlukla “akademik başarı, tutum, bilimsel işlem süreci, problem çözme becerisi” değişkenleriyle çalışılmış olduğunu ifade etmiştir. Biber, Ersoy ve Köse Biber (2014), 2002-2014 yılları arasında PDÖ yaklaşımı ile ilgili Türkiye’de yapılan lisansüstü tezlerde en çok akademik başarı ve derse karşı tutuma odaklanıldığını ifade etmişlerdir. Problem çözme öğretimi konu başlığının en çok çalışılan alt konu başlığı başarı, problemlerin yapısı konu başlığında ise görüştür.

Çalışmalarda kullanılan yöntemler incelendiğinde; durum çalışması ve deneysel yöntemlerin en fazla kullanıldığı, bunu nicel bir yaklaşımla tasarlanan betimsel yöntemlerin izlediği belirlenmiştir. Çalışılan konuların en çok problem çözme başlığı olması ve bu başlığın ölçülmesi için sürecin gerektirdiği işlemler araştırmacıları genellikle durum çalışmalarına; PDÖ uygulamaları için sürecin gerektirdiği işlemler ise deneysel çalışmalara yönlendirmiştir. PDÖ odaklı çalışmalara yönelik yapılan incelemelerde ilgili çalışmalarda en çok kullanılan yöntemin deneysel yöntem olduğu ifade edilmektedir (Alper, Öztürk ve Akyol Altun, 2014; Biber ve diğerleri, 2014; Tosun ve Yaşar, 2015; Yurtseven ve Oğuz, 2016). Bu bağlamda çalışılan konu başlıkları bir anlamda yöntemi de belirlemiştir. Ayrıca yöntemler değerlendirildiğinde çıkarılabilecek bir sonuç da derleme çalışmaların çokluğu, ölçek geliştirme çalışmalarının ise az olduğudur. Ancak mevcut derlemeleri meta analiz çalışmaları ile desteklemek, bu alanın önünü daha rahat görmesini sağlayacaktır. Olgubilim araştırmaları kapsamında araştırma grubunun, genelde “problem e benzer veya problem gibidir. Çünkü” ifadelerini doldurmaları istenmiştir. Problem temalı çalışmalarda en az çalışılan yöntem eylem araştırması ve etnografik desendir.

Çalışma grupları açısından incelendiğinde; çalışmaların en fazla üniversite ve ortaokul düzeyinde gerçekleştiği belirlenmiştir. PDÖ odaklı çalışmalara yönelik yapılan incelemelerde de benzer sonuçlar dile getirilmiştir (Alper ve diğerleri, 2014; Biber ve diğerleri, 2014; Tosun ve Yaşar, 2015; Yurtseven ve Oğuz, 2016). Lisans düzeyinde en çok çalışılan sınıf düzeyi birinci sınıf olmuştur. Ortaokul grubunda ise 6. ve 7. sınıflar

en çok çalışılan sınıf seviyelerini oluşturmuştur. Dolayısıyla bu kısımdan çıkarılacak ikinci sonuç ortaokul grubunda ara sınıfların daha çok çalışıldığıdır. Lise grubunda ise 9. sınıftan başlayarak 12. sınıfa kadar yapılan çalışmalarda bir düşüş mevcuttur. Ortaokul ve lisede son sınıflarla yapılan çalışmaların azalığının bir üst öğretim kademesine geçiş sınavlarının öğrencilerde oluşturduğu yoğunluktan kaynaklı olabileceği düşünülmektedir. İlkokul grubunda yapılan çalışma sayısı oldukça düşük olmakla beraber en çok 3. ve 4. sınıflarla çalışma yapılmıştır. Bu durum problem çözme ile ilgili beklenen yeterlik düzeyine ulaşılması beklentisinden kaynaklı olabilir. Öğretmen grubuyla yapılan çalışma sayısı 19 olmasına rağmen, gerek problem çözme stratejilerinin öğretimindeki rolü, gerek problem çözme/kurma beceri ve davranışlarını kazandırmadaki etkisi düşünüldüğünde bu grupla ilgili çalışma sayısının az olduğu ifade edilebilir. Ayrıca lisansüstü eğitimlerine devam devam bireylere yönelik çalışma sayısı iki ile sınırlıdır.

Çalışmalarda kullanılan veri toplama araçları incelendiğinde; başarı testlerinin en çok tercih edilen veri toplama aracı olduğu belirlenmiştir. Yani araştırmacılar çoğunlukla alanyazından yararlanarak kendilerinin oluşturmuş oldukları içinde farklı konu ve sayıdaki problemlerin yazılı olduğu başarı testini kullanmışlardır. Az sayıda da olsa alanyazında mevcut olan ölçme araçlarına veri toplama aracı olarak çalışmalarında yer vermişlerdir. Anket/açık uçlu formlar bu temadaki en çok tercih edilen ikinci veri toplama aracını oluşturmuştur. Bireysel mülakatlar yoğunluklu olmakla beraber bütün mülakat çeşitleri veri toplama aracı olarak işe koşulmuştur. Bu bağlamda görüşmelerdeki toplam sayı dikkate alındığında görüşmelerin bu temadaki çalışmalarda veri toplama aracı olarak başarı testlerinden sonra en çok kullanılan veri toplama araçları olduğu ifade edilebilir. Nitel veri toplama aracı olarak nitelendirebileceğimiz gözlem ve doküman incelemesi de araştırmacılar tarafından kullanılmıştır. Problem temalı çalışmalarda yöntem olarak en çok durum çalışmalarının ve betimsel çalışmaların yapıldığı göz önünde bulundurulduğunda nicel toplanan verilere bir derinlik kazandırmak maksadıyla nitel verilerin de sürece dâhil edildiği ifade edilebilir. Yaklaşık 30 çalışma için böyle bir durumun varlığından söz etmek mümkündür. Burada

belirtmek gerekir ki veri toplama araçlarının isimlendirilmesi hususunda da fikir birliği sağlanmış değildir.

Çalışmalarda kullanılan veri analiz yöntemleri incelendiğinde; en sık kullanılan üç yöntem sırasıyla betimsel analiz, betimsel istatistikler ve içerik analizidir. Betimsel ve içerik analizi birlikte neredeyse tüm analiz yöntemlerinin yarısını oluşturmaktadır. Bu sonuç veri toplama araçlarında görüşmelerin, açık uçlu anket formlarının oldukça sık kullanımının doğal bir sonucu olarak ortaya çıkmaktadır. Nitel verilerin betimsel analizinde araştırmacılar çoğunlukla doğru, yarı doğru, yanlış, boş gibi kategoriler kullanmışlardır. Yani araştırmacılar genel olarak çalışma grubunun problemleri ne kadar iyi çözebildikleri veya kurabildikleriyle ilgili temalar kullanmayı tercih etmişlerdir. T- testleri araştırmacılar tarafından oldukça çok kullanılan testlerdir. Bu temadaki araştırmalarda durum çalışmalarından sonra en çok kullanılan yöntemin deneysel araştırmalar olduğu dikkate alındığında t-testlerinin kullanımı da beklenen bir sonuç olarak nitelendirilebilir. Ayrıca verilerin normal dağılımının sağlanmadığı durumlarda ise Mann Whitney U, Kruskal Wallis H testi gibi testler de analizlerde araştırmacılara kolaylık sağlamıştır. Ayrıca nitel veri analizinin başka bir türü olan tematik analiz, söylem analizi, semantik analiz, kümeleme analizi gibi araştırmacılar tarafından ifade edilen analiz yöntemleri de (Özdemir, 2010) bu analiz sürecinde az frekansla olmakla beraber ortaya çıkmıştır.

Yayın dili açısından incelendiğinde; çalışmaların % 76’sı Türkçe kaleme alınmıştır. Yapılan araştırmadaki problem temalı araştırmalar ülkemizde yayımlanan dergiler kapsamında oluşturulduğu için bu sonuç beklenen bir sonuç olarak değerlendirilebilir.

Türkiye’de yapılan problem temalı makalelerin yapıları ve eğilimlerine yönelik ulaşılan sonuçlar ışığında;

PDÖ odaklı çalışmaların daha çok fen alanlarındaki fazlalığından hareketle sosyal alanlarda da bu tür çalışmaların yapılmasının,

Öğretmenlerin öğretim sürecinde rolünün önemi göz önüne alınarak öğretmenlerle yapılan çalışma sayısının artırılmasının,

Mevcut alışmalar kapsamında ele alınan araştırma problemlerinin ve ulaşılan sonuçların meta-sentez çalışmalarıyla derlenmesinin,

Çalışmalardaki farklı isimlendirmeler göz önüne alınarak yöntem, veri toplama araçları açısından terim birliğinin oluşturulmasının,

alana katkı sağlayabileceği söylenebilir.

KAYNAKLAR

- Alper, A. ve Deryakulu, D. (2008). Web ortamı probleme dayalı öğrenmede bilişsel esneklik düzeyinin öğrenci başarısı ve tutumları üzerindeki etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 33(148), 49-63.
- Alper, A., Öztürk, S., & Altun, C. A. (2014). Problem based learning studies in Turkey. *Journal of Faculty of Educational Sciences*, 47(1), 397-422.
- Altun, M. (2015). *Ortaokullarda (5, 6, 7 ve 8. Sınıflar için) matematik öğretimi* (12. bs.). Bursa: Alfa Aktüel Yayınları.
- Aydoğdu, M. ve Ayaz, M. F. (2008). The importance of problem solving in mathematics curriculum. *Physical Sciences*, 3(4), 538-545.
- Ateş, Ö. ve Eryılmaz, A. (2010). Mühendislik eğitiminde probleme dayalı öğrenmenin güçlü ve zayıf yönleri: öğrenci ve öğretmen elemanlarının bakış açıları. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 40-58
- Bademci, S. ve Sarı, M. (2014). Fizik problemleri çözmeye düşünce deneyleri: fizik öğretmen adayları üzerine bir inceleme. *Eğitim ve Bilim*, 39(175), 203-215. doi: 10.15390/EB.2014.1777
- Barrows, H. S. & Tamblyn, R. M. (1980). *Problem-based learning and approach to medical education*. New York: Springer Publishing Co.
- Baş, F. ve Özturan Sağırlı, M. (2016). Ortaokul matematik öğretmen adaylarının problem kavramına ilişkin algıları üzerine bir inceleme. *International Journal of Human Sciences*, 13(1), 1367-1380. doi:10.14687/ijhs.v13i1.3461
- Baş, F. ve Özturan Sağırlı, M. (2017). Türkiye'de Eğitim Alanında Üstbiliş Odaklı Yapılan Makalelere Yönelik Bir İçerik Analizi. *Eğitim ve Bilim*, 42(192), 1-3. doi: 10.15390/EB.2017.7115
- Bayazit, İ. (2013). İlköğretim 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin gerçek-yaşam problemlerini çözerken sergiledikleri yaklaşımlar ve kullandıkları strateji ve modellerin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(3), 1903-1927.
- Biber, M., Ersoy, E. ve Biber, S. K. (2014). A content analysis on problem-based learning approach. *Hasan Âli Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 87-101.
- Bilgin, İ. (2005). Farklı problem çözme yöntemlerinin üniversite öğrencilerinin kimyadaki nicel problemleri çözme başarılarına etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 5(2), 617-638.
- Birisci, S. (2017). Identifying effectiveness of online group study on mathematical problem solving attitude: A comparative study. *European Journal of Education Studies*, 3(7), 223-241. doi: 10.5281/zenodo.814239

- Bloom, W. & Niss, M. (1991). Applied mathematical problem solving, modelling, applications and links to other subjects. *Educational Studies in Mathematics*, 22, 37-68.
- Cankoy, O. ve Darbaz, S. (2010). Problem kurma temelli problem çözme öğretiminin problemi anlama başarısına etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 11-24.
- Çakır, S. ve Aztekin, S. (2016). Matematik dersinde probleme dayalı öğrenme yönteminin öğrencilerin motivasyonlarına ve matematik kaygı düzeylerine etkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(2), 377-398.
- Çalık, M. ve Sözbilir, M. (2014). İçerik analizinin parametreleri. *Eğitim ve Bilim*, 39(174), 33-38. doi:10.15390/EB.2014.3412
- Çıldır, S. ve Sezen, N. (2011). Fizik öğretmen adaylarının problem kurma beceri düzeyleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40, 105-116.
- Çiltaş, A., Güler, G. ve Sözbilir, M. (2012). Türkiye’de matematik eğitimi araştırmaları: Bir içerik analizi çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(1), 565-580.
- Dede, Y. ve Yaman, S. (2005). Matematik Öğretmen Adaylarının Matematiksel Problem Kurma ve Problem Çözme Becerilerinin Belirlenmesi. *Eurasian Journal of Educational Research (EJER)*, (18).
- Demirel, M. ve Arslan Turan, B. (2010). Probleme dayalı öğrenmenin başarıya, tutuma, bilişötesi farkındalık ve güdü düzeyine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 55-66.
- Deringöl, Y. ve Çağırğan Gülten, D. (2017). Öğretmen adaylarının matematik problemi çözme tutumları ile matematik öğretimine yönelik öz-yeterlik inançları. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 98-106.
- Gonzales, N. A. (1998). A blueprint for problem posing. *School Science and Mathematics*, 94(2), 78- 85.
- Gülpınar, M. A., İšoğlu-Alkaç, Ü. ve Yeğen B. Ç. (2015). Integrated and contextual basic science instruction in preclinical education: Problem-based learning experience enriched with brain/mind learning principle. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 15(5), 1215-1228. doi: 10.12738/estp.2015.5.0095
- Gündüz, A. Y., Alemdağ, E., Yaşar, S. ve Erdem, M. (2016). Design of a problem-based online learning environment and evaluation of its effectiveness. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 15(3), 49-57.
- Gürten, E. (2011). Probleme dayalı öğrenmenin öğrenme ürünlerine, problem çözme becerilerine öz-yeterlik algı düzeyine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40, 221-232.


- İlgin, H. ve Arslan, D. (2012). Türkçe dersinde metinlerle problem çözme öğretiminin öğrencilerin problem çözme becerilerine etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 157-176.
- İnel, D. ve Balım A. G. (2011). Kavram karikatürleri destekli probleme dayalı öğrenme yönteminin ilköğretim 6.sınıf öğrencilerinin fen öğrenmeye yönelik motivasyonlarına etkisi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(1), 169-188.
- İskenderoğlu, T., Akbaba-Altun, S. ve Olkun, S. (2004). İlköğretim 3., 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Standart Sözel Problemlerde İşlem Seçimleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 126-134.
- Kaptan, F. ve Korkmaz, H. (2001). Fen eğitiminde probleme dayalı öğrenme yaklaşımı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 185-192.
- Kar, T., Özdemir, E., İpek, A. S. ve Albayrak, M. (2010). The relation between the problem posing and problem solving skills of prospective elementary mathematics teachers. *Social and Behavioral Sciences*, 2, 1577-1583.
- Krynock, K. & Robb, L. (1999). Problem solved: How to coach cognition. *Educational Leadership*, 57(3), 29-32.
- Lester, F. K. & Kehle, P. E. (2003). From problem solving to modeling: The evolution of thinking about research on complex mathematical activity. In R. Lesh & H. Doerr, (Eds.), *Beyond constructivism: Models and modeling perspectives on mathematics problem solving, learning and teaching* (pp. 501- 33 518). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Loyens, S. M. M., Magda, J., & Rikers, R. M. J. P. (2008). Self-directed learning in problem-based learning and its relationships with self-regulated learning. *Educ Psychol Rev*, 20, 411-427. doi: 10.1007/s10648-008-9082-7
- Milli Eğitim Bakanlığı (2018a). *Matematik dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2018b). *Fen bilimleri dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2018c). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 4, 5, 6 ve 7. sınıflar)*. Ankara.
- National Council of Teachers of Mathematics (1989). *Curriculum and evaluation standards for school mathematics* (1st ed.). Reston, VA.
- Olkun, S. ve Toluk, Z. (2004). *İlköğretimde etkinlik temelli matematik öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Onan, A. (2013). Probleme dayalı ağısal öğrenmenin tıp fakültesi öğrencilerinin öz yeterlik algılarına etkisi. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 12(24), 77-94.

- Özdemir, M. (2010). Nitel veri analizi: Sosyal bilimlerde yöntem bilim sorunsalı üzerine bir çalışma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1), 323-343.
- Özgürlük, B., Ozarkan, H. B., Arıcı, Ö. ve Taş, U. E. (2016). *PISA 2015 ulusal raporu*. T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Ölçme, Değerlendirme Ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü'nden edinilmiştir, web adresi: http://pisa.meb.gov.tr/wp-content/uploads/2014/11/PISA2015_UlusalRapor.pdf
- Özyıldırım Gümü, F. (2015). İlköğretim matematik öğretmen adaylarının problem çözme stratejileri tercihleri ile matematiğe karşı özyeterliliklerinin incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(52), 34-42.
- Polya, G., 1973. *How to solve it? A new aspect of mathematical method* (2 nd Ed.). New Jersey: Princeton University Press.
- Silver, E. A. (1994). On mathematical problem posing. *For the Learning of Mathematics*, 14(1), 19-28.
- Stepien, W.J. & Gallagher, S. (1993). Problem-based learning: as authentic as it gets, *Educational Leadership*, 50(7), 25-28.
- Stoyanova, E. & Ellerton, N. F. (1996). A Framework for Research into Students' Problem Posing in School Mathematics. In, *Technology in Mathematics Education*, ed. P. Clarkson, (pp.518-525). Melbourne: Mathematics Education Research Group of Australasia.
- Suri, H. & Clarke, D. (2009). Advancements in research synthesis methods: From a methodologically inclusive perspective. *Review of Educational Research*, 79(1), 395-430.
- Taşdemir, A. ve Salman, S. (2016). İlköğretim fen bilimleri dersi problemlerinde öğrencilerin matematiksel düşünme becerilerinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(3), 785-809.
- Temel, S. ve Morgil, İ. (2007). Kimya eğitiminde laboratuvarında problem çözme uygulamasının öğrencilerin bilimsel süreç becerilerine ve mantıksal düşünme yeteneklerine etkisi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 89-97.
- Temiz, B. K. ve Yavuz, A. (2015). Problem çözümlerinde bir analiz metodu olarak pragseolojik organizasyonun kullanımı: bir dinamik problemi örneği. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 71-90.
- Tosun, C. ve Yaşar, M. D. (2015). Türkiye'de fen eğitiminde probleme dayalı öğrenme araştırmalarının betimsel içerik analizi. *Kastamonu Education Journal*, 23(1), 293-310.
- Tosun, C., Şenocak, E. ve Özeken, Ö. F. (2013). Probleme dayalı öğrenme yönteminin üniversite öğrencilerinin kimya dersine karşı motivasyonlarına ve bilimsel

- süreç beceri düzeylerine etkisi ve öğrenme ortamı hakkındaki öğrenci görüşleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(3), 99-114.
- Tuncer, A. T. (2009). Şemaya dayalı sözlü matematik problemi çözme stratejisinin görme yetersizliği olan öğrencilerin sözlü problem çözme performanslarına etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 34(153), 183-197.
- Ulutaş, F. ve Ubuz, B. (2008). Matematik eğitiminde araştırmalar ve eğilimler: 2000 ile 2006 yılları arası. *İlköğretim Online*, 7(3), 614-626.
- Ülger, K. (2012). Görsel sanatlar eğitiminde probleme dayalı öğrenme yönteminin öğrencilerin problem çözme becerilerine etkisi. *Milli Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 195, 23-42.
- Ülger, K. ve İmer, Z. (2013). Probleme dayalı öğrenme (PDÖ) yaklaşımının öğrencilerin yaratıcı düşünme becerileri üzerine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(1), 382-392.
- Ünlü, M. ve Sarpkaya Aktaş, G. (2016). İlköğretim matematik öğretmen adaylarının problem kurma özyeterlik ve problem çözmeye yönelik inançları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(4), 2040-2059.
- Van De Walle, J. A., Karp, K. S., & Bay-Williams, J. M. (2012). *İlkokul ve ortaokul matematiği gelişimsel yaklaşımla öğretim*. (Çeviri Editörü: Soner Durmuş). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık
- Wood, D.F. (2003). Abc of learning and teaching in medicine - problem based learning, *British Medical Journal*, 326, 328-330.
- Yenilmez, K. (2010). İlköğretim öğrencilerinin problem türlerini belirleme düzeyleri. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 124-137.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Nitel araştırma yöntemleri* (7. bs.). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, E., Şimşek, Ü. ve Yüksel, F. (2016). Jigsaw entegre edilmiş probleme dayalı öğretim yönteminin farklı değişkenler açısından incelenmesi, *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29,324-333. doi: [10.14582/DUZGEF.756](https://doi.org/10.14582/DUZGEF.756)
- Yurtseven, R. ve Oğuz, A. (2016). Öğretmen eğitiminde probleme dayalı öğrenmeye ilişkin yapılan araştırmaların değerlendirilmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi [Journal of Theoretical Educational Science]*, 9(2), 266-284.
- Zawojewski, J.S. & Lesh, R. (2003). A models and modeling perspective on problem solving. In R. Lesh & H. Doerr, (Eds.), *Beyond constructivism: Models and modeling perspectives on mathematics problem solving, learning and teaching* (pp. 317-337). Mahwah, NJ: Erlbaum.

ORCID

Meryem ÖZTURAN SAĞIRLI  <https://orcid.org/0000-0002-5259-3421>

Fatih BAŞ  <https://orcid.org/0000-0002-0035-4912>

SUMMARY

In this research, problem theme articles on education in Turkey were investigated in terms of the field, subject, study group/sampling, applied method, data collection tools, analysis techniques, and publishing language.

The research was designed within the basis of the descriptive content analysis method. The data collection process for this study started with determining the journals and keywords. The journals investigated within the scope of the study consisted of the journals of education faculties in our country, the journals of the institutes of social sciences and the journals published in Turkey. Therefore, each journal is limited to the number of volumes and volumes it offers to its readers on the Internet. In addition, the scanning of the journals was finished on the date of 1 January 2018. As of that date, the volume of 1194 and the number of 3160 journals were reviewed. The keyword for the study was identified as the problem. Therefore, in all the articles containing the words as: problem, problem solving, problem solving skills, problem solving strategies, problem solving method, problem-oriented learning, problem-based learning, problem-posing, belief related to problem-solving, problem-solving belief in the title were primarily archived. Data were analysed applying the descriptive analysis method. The analysis process was carried out within the basis of the codes and categories list shown in the Figure 1 and during the analysis, two researchers studied simultaneously.

These following results were reached within the scope of this study;

As the distribution according to the years was taken into consideration, it was observed that the problem-themed studies dated back to 1984 and became more popular after 2000s in our country. It was determined that the first considerable increase occurred in 2005 and continued to increase after this year.

As it was analysed according to the fields, it was seen that more than half of the problem-themed studies were carried out on the field of mathematics.

As it was analysed according to the studied subject, most of the studies were seen to be planned based on problem solving. It is seen that the subjects such as knowledge and attitudes, problem solving skills, strategies, achievements, mistakes in problem solving, misconceptions during the problem solving process were dealt. In addition, the number related to PBL is at remarkable level. The subject of problem posing was studied at a much lower compared with the problem solving issue.

As the methods used in the studies were analysed, it was determined that the case study and experimental methods were used most, and this was followed by the descriptive methods designed with a quantitative approach. The researchers were obliged to direct generally to case study, as the most encountered subjects headings were the problem solving and the operations used during the process to measure this heading; and to experimental studies because of the process for the PBL applications.

As it was analysed in terms of the study groups, it was determined that the studies were carried with the level of university and secondary school.

As the data collection tools were analysed, the achievement tests were found to be used most as a data collection tool. That is, the researchers mostly used literature and they used the measurement tool in which different subjects and numbers of problems were written. They have

included the measurement instruments in the literature as data collection tools in their studies even in a small number.

As it was analysed in terms of the data analysis methods, three methods, which were most preferred, were respectively as descriptive analysis, descriptive statistics and content analysis.

As it was analysed in terms of the publication language, it was found that 76% of the studies was published in Turkish.

Takım Sporları Yapan Çocukların Sosyal Beceri Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi*

Examining Social Skill Levels of Children Who Do Team Sports According to Various Variables

Emre YILDIZ¹, Zeynep ÇETİN²

¹Hacettepe Üniversitesi, Çocuk Gelişimi Bölümü, Çocuk Gelişimi A.B.D
emreyldz06@gmail.com

²Hacettepe Üniversitesi, Çocuk Gelişimi Bölümü, Çocuk Gelişimi A.B.D
zcetin@hacettepe.edu.tr

Makalenin Geliş Tarihi: 07.10.2020

Yayına Kabul Tarihi: 09.11.2020

ÖZ

Bu çalışmanın amacı, takım sporu yapan çocukların sosyal beceri düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesidir. Araştırma kapsamında uygun örnekleme yöntemiyle, rastgele seçilen ve araştırmaya gönüllü olarak 10-12 yaş 177 (87 kız, 90 erkek) çocuk çalışmaya katılmıştır. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından oluşturulan "Kişisel Bilgi Formu" ile Akçamete ve Avcıoğlu tarafından 2005 yılında geliştirilen 7-12 yaş Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği (SBDÖ) kullanılmıştır. Analiz sonuçlarına bakıldığında çocukların spor branşları, spor yaptıkları süre ve cinsiyetlerinde sosyal beceri düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmışken ($p < 0.05$), çocukların yaşları ile sosyal beceri düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre çocukların küçük yaştan itibaren gelişim süreçlerinin desteklenmesi için sportif faaliyetlere yönlendirilmeli ve ayrıca kız çocuklarının daha fazla spor branşı içerisinde yer almasına önem verilmelidir.

***Anahtar Sözcükler:** Çocuk gelişimi, Sosyal beceriler, Spor, Sosyalleşme, Takım sporları*

ABSTRACT

The aim of this study is to examine the social skill levels of children who do team sports according to various variables. Within the scope of the study, 177 (87 girls, 90 boys) children aged 10-12 voluntarily selected randomly with the appropriate sampling method participated in the study. The "Personal Information Form" created by the researcher and the 7-12 age Social Skills Evaluation Scale (SSTS) developed by Akçamete and Avcıoğlu in 2005 were used as data

* **Alıntılama:** Yıldız, E. ve Çetin, Z. (2020). Takım Sporları Yapan Çocukların Sosyal Beceri Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(3), 1137-1162.

collection tools. Considering the analysis results, a significant difference emerged between the children's sports branches, the time they do sports and their gender social skill levels ($p < 0.05$), while a significant difference between the ages of the children and their social skill levels has not appeared. According to the results of the research, children should be directed to sports activities in order to support their development processes from an early age, and also attention should be paid to the inclusion of girls in more sports branches.

Keywords: Child development, Social skills, Sport, Socialization, Team sports

GİRİŞ

Sosyal beceriler, kişilerarası nitelik taşıyan, iletişim ve etkileşimi sağlayan; değiştirilebilir ve tekrarlanabilir becerilerdir (Matson & Wilkins, 2007). Çocukların gelişim süreçlerinde sosyal beceriler, üzerinde durulması gereken önemli konulardan biridir. Çünkü çocukların başkaları ile etkileşimde bulunmasını sağlayan sosyal beceriler, sosyal ilişkilerin temelini oluşturmaktadır (Verduyn, Lord, & Forrest, 1990). Çocukların birey olma süreçlerinde yaşamlarını sağlıklı ve dengeli sürdürebilmeleri, akranları ve diğer bireyler tarafından, toplumsal kabulünün sağlanmasında, onaylanan davranış biçimlerine sahip olmaları gerekmektedir. Özellikle çocukların sağlıklı gelişimlerinin sürdürülebilmesi için de bu ihtiyaçlarının karşılanması önemlidir. Bu ihtiyacı karşılamak için önemli faaliyetlerden biri sportif faaliyetlerdir (Samarasinghe, Khan, McCabe & Lee, 2017). Sportif faaliyetlere katılım göstermek; bireylere fiziksel katkısının yanı sıra sosyalleşebileceği ortamlara da dâhil olup sosyal becerilerinin geliştirilmesine de katkı sağlar (Yıldız ve Çetin, 2018). Dohle & Wansink (2013) sporun, bireylerin dinamik sosyal çevrelere katılımını sağlayan fiziksel bir etkinlik olmasıyla birlikte kişinin sosyalleşmesinde önemli bir rolü olduğunu ifade etmektedir. Ayrıca literatür çalışmalarında bu sosyalleşme sürecinde yaşın, cinsiyetin, yapılan spor branşlarının vb. değişkenlerinin de etkili olduğu ifade edilmektedir (Türkel, 2010; Çepikkurt ve Fındık, 2017; Öztürk, 2018). Öztürk ve Şahin (2007) de çalışmasında takım sporu yapan öğrencileri cinsiyet değişkenine göre incelemiş ve kızların sosyal yetkinliklerini erkeklere göre daha yüksek bulmuştur. Demirtaş (2018) da çalışmasında spor yapan ve yapmayan çocukların sosyal becerilerini cinsiyet

değişkenine göre incelemiş ancak herhangi bir anlamlı farklılık bulamamıştır. Tepeköylü Öztürk, Soytürk, Daşdan Ada, ve Çamlıyer (2011) yaptıkları çalışmada öğrencilerin iletişim becerilerini sınıf düzeylerine göre incelemişler ve herhangi bir anlamlı farklılık bulamamışlardır. Bunke, Apitzsch, & Bäckström (2013) takım sporlarında sorumluluk alma, paylaşma, yardım etme, liderlik etme gibi sosyal becerilerin kazanılmasının daha kolay olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca spor, takım çalışmalarında karşılıklı dayanışmayı sağlamanın ve toplumda aidiyet duygusu kazanmanın yolu ve en kolay sosyalleşme aracı olmuştur. Ayrıca spor ile kendisini keşfe çıkan birey, neleri kabul edip, yapabileceğini; neleri kabul etmeyip, yapamayacağı konusunda da bilgi edinmektedir (Yan & McCullagh, 2004). Eigenschenk ve ark. (2019)'nın da yaptıkları çalışmada spora katılımın sosyal gelişimi çeşitli yönlerden desteklediği belirtilmiştir. Alanyazın incelendiğinde, spora devam eden çocukların üzerindeki etkilere yönelik araştırmalar bulunmaktadır (Canan ve Ataoglu (2010); Yıldırım ve Özcan (2011); Eime, Young, Harvey, Charity & Payne. (2013); Dohle & Wansink (2013); Makar (2016); Willis, Girdler, Thompson, Rosenberg, Reid, & Elliott (2017); Samarasinghe et al. (2017)). Ancak çalışmalar incelendiğinde takım sporu yapan 10-12 yaş grubundaki çocukların sosyal becerilerinin çeşitli değişkenlere göre incelendiğinde az sayıda çalışmaya rastlanmıştır (Türkel, 2010; Öztürk, 2018). Bu nedenle alandaki bu açığı kapatmak ve alana katkı sağlaması açısından bu çalışmada takım sporu yapan 10-12 yaş grubundaki çocukların sosyal becerileri çeşitli değişkenlere göre incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmada aşağıdaki sorulara yanıt aramıştır:

Takım sporu yapan çocukların;

1- Yaş, cinsiyet, branş ve spor süresi ile sosyal beceri düzeylerini etkilemekte midir?

YÖNTEM

Araştırmada 10-12 yaş grubu çocukların sosyal becerileri çeşitli bağımlı değişkenler üzerinden incelenmiş ve bu değişkenlerin arasındaki ilişkiler ele alınmış olup, nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır.

Çalışma Örnekleme

Araştırmanın örnekleme Ankara ili Çankaya ilçesinde bulunan seçkisiz olarak seçilen 38 ortaokuldan ve bu ortaokullara devam eden 10-12 yaş aralığında bulunan 87 kız 90 erkek olmak üzere toplam 177 çocuktan oluşmaktadır (Araştırma kapsamında hangi okulda kaç tane çocuğun takım sporu yapıldığı kesin bir bilgi olarak bilinemediğinden dolayı örneklem sayısı daha önce yapılmış araştırmalar referans alınarak Gpower paket program aracılığıyla hesaplanmıştır).

Tablo 1. Demografik Değişkenlerdeki Çocuk Sayıları ve Değişkenlere Göre Dağılımları

Değişken	Kategori	Sayı	Yüzde
Takım sporu	Yapan	177	100
Yaş	10	51	29
	11	65	37
	12	61	34
Branş	Futbol	67	38
	Basketbol	68	38
	Voleybol	42	24
Süre	0-6 ay	18	10
	6 ay- 1 yıl	23	13
	1 yıl +	136	77
Cinsiyet	Kız	87	49
	Erkek	90	51
Futbol	Kız	20	30
	Erkek	47	70
Basketbol	Kız	26	38
	Erkek	42	62
Voleybol	Kız	41	98
	Erkek	1	02

Tablo 1’de araştırmaya katılım gösteren çocukların yaşları incelendiğinde % 29’unun (n=51) 10 yaşında olduğu, % 37’sinin (n=65) 11 yaşında olduğu, % 34’ünün (n=61) 11 yaşında olduğu belirlenmiştir. Araştırmaya katılım gösteren çocukların branşları incelendiğinde % 38’inin (n=67) futbol oynadığı, % 38’inin (n=68) basketbol oynadığı, % 24’ünün (n=42) voleybol oynadığı belirlenmiştir. Araştırmaya katılım gösteren çocukların spor yaptıkları süre incelendiğinde % 10’unun (n=18) 0-6 ay spor yaptığı, % 13’ünün (n=23) 6 ay-1 yıl spor yaptığı ve % 77’sinin (n=136) 1 yıl ve üzeri spor yaptığı belirlenmiştir. Araştırmaya katılım gösteren çocukların cinsiyetleri incelendiğinde ise % 49’unun (n=87) kız, % 51’inin (n=90) erkek olduğu belirlenmiştir. Cinsiyetin spor branşlarına göre dağılımı incelendiğinde ise; futbol oynayan kızlar % 30 (n= 20), erkekler % 47 (n= 70), basketbol oynayan kızlar % 38 (n= 26), erkekler % 62 (n= 42), voleybol oynayan kızlar % 98 (n= 41), erkekler % 2 (n= 1) şeklindedir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada ailenin ve çocuğun genel bilgilerini almak, çocuğun takım sporlarına devam edip etmediğini öğrenmek; ediyorsa, hangi takım sporlarına devam ettiğini öğrenmek için Genel Bilgi Formu ve Sosyal Beceriler Değerlendirme Ölçeği kullanılmıştır. Kişisel Bilgi Formu beden eğitimi öğretmenlerine verilerek, çocuklar aracılığı ile ailelere gönderilmiştir. Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği araştırmacı tarafından beden eğitimi öğretmenlerine uygulanmıştır. Beden eğitimi öğretmenleri ile randevu alarak görüşülmüş, takım sporu yapan çocuklardan araştırmaya dâhil edilenler basit rastgele yöntemle seçilmiştir. Seçilen çocuklar için Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği’ndeki sorular araştırmacı tarafından beden eğitimi öğretmenine sorularak her bir çocuk hakkında alınan bilgiler ölçeğe işaretlenmiştir. Aileler tarafından ‘Kişisel Bilgi Formu’ doldurulup çocuklar ile beden eğitimi öğretmenlerine ulaştırılmıştır.

Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği: Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği Akçamete ve Avcioğlu tarafından 2005 yılında 7-12 yaş (SBDÖ) arasındaki çocuklara uygulanabilirliğine ilişkin bazı teknik özellikleri saptamak amacıyla geliştirilmiştir. Ölçekte beceriler toplamda 42 madde ile 12 kategori altında toplanmıştır. Bunlar; temel sosyal beceriler (TSB), temel konuşma becerileri (TKB), ileri konuşma becerileri (İKB),

ilişkiyi başlatma becerileri (İBB), ilişkiyi sürdürme becerileri (İSB), grupla iş yapma becerileri (GİYB), duygusal beceriler (DB), kendini kontrol etme becerileri (KKEB), saldırgan davranışlarla başa çıkma becerileri (SDBÇB), sonuçları kabul etme becerileri (SKEB), yönerge verme becerileri (YVB) ve bilişsel beceriler (BB)'dir. Ölçeğin geliştiricisi ölçeğin güvenilirlik katsayıları Cronbach Alfa katsayıları hesaplanarak elde edilmiştir (Temel Sosyal Beceriler .95; Temel Konuşma Becerileri .92; İleri Konuşma Becerileri .89; İlişkiyi Başlatma Becerileri .84; İlişkiyi Sürdürme Becerileri .86; Grupla İş Yapma Becerileri .92, Duygusal Becerileri .88; Kendini Kontrol Etme Becerileri .88; Saldırgan Davranışlarla Başa Çıkma Becerileri .77; Sonuçları Kabul Etme Becerileri .88; Yönerge Verme Becerileri .70; Bilişsel Beceriler .87; Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği Bütünü .98).

Geçerlik ve güvenilirlikle ilgili olarak elde edilen bulgular Sosyal Beceriler Değerlendirme Ölçeği'nin 7-12 yaş grubundaki çocukların sosyal beceri düzeylerini ölçmek için geçerli ve güvenilir olduğu görülmektedir (Akçamete ve Avcıoğlu, 2005).

Araştırmada 12 alt boyuttan 4 tanesi çıkarılarak (Temel Sosyal Beceriler, Saldırgan Davranışlarla Başa Çıkma Becerileri, Yönerge Verme Becerileri ve Bilişsel Beceriler) 8 tanesi kullanılmıştır. Literatür taranmış ve 10-12 yaş grubunda sporun belirlenen 4 alt boyutla ilgili araştırmalara yer verilmediği dolayısıyla araştırmayı etkileyecek alt boyutlar olmadığı düşünüldüğünden dolayı çıkarılmıştır. Belirlenen örneklem grubuyla ölçeğin güvenilirlik katsayıları tekrardan hesaplanmıştır;

Temel Konuşma Becerileri .80

İleri Konuşma Becerileri .78

İlişkiyi Başlatma Becerileri .81

İlişkiyi Sürdürme Becerileri .90

Grupla İş Yapma Becerileri .90

Duygusal Becerileri .87

Kendini Kontrol Etme Becerileri .87

Sonuçları Kabul Etme Becerileri .88

Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği Bütünü .96

Etik Kurallara Uygunluk

Araştırmanın yapılabilmesi için gerekli olan Etik Kurul İzninin alınabilmesi amacıyla Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Etik Kurulu'na başvuru yapılmış ve yaklaşık 1 ay süre sonunda gerekli izin alınmıştır (8 Ocak 2018 – 5853172/431-28 sayılı – Ek-1). Ankara'nın Çankaya ilçesinde bulunan resmi ortaokullarda planlanan araştırmanın yürütülebilmesi için gerekli izni almak üzere Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne başvuruda bulunulmuş, araştırmanın amacı ve sürecine ilişkin bilgiler verilmiş ve araştırmada kullanılması planlanan veri toplama araçları sunulmuştur. Ankara İl Milli eğitim Müdürlüğü ARGE biriminin yaptığı inceleme ve değerlendirmenin ardından araştırma için gerekli izin alınmıştır (22.03.2018 – 14578481-605.99-E.5959517 sayılı – Ek-2). Araştırma için gerekli izinlerin alınmasının ardından veri toplama süreci planlanmış ve veri toplama araçları hazırlanmıştır. Araştırmanın örnekleminde yer alan her çocuğun öğretmeni ve velisi için ayrı ayrı doldurulması gerekenler formlar bulunduğundan her forma sayı verilmiş ve ayrı ayrı poşet dosyalara konulmuştur. Veri toplama araçları dağıtılmaya hazır hale getirildikten sonra araştırma kapsamındaki okullara tek tek gidilip önce okul idaresinden izin alınmış ve daha sonra gönüllü katılım gösteren öğretmenlere ve velilere araştırmanın amacı ve veri toplama süreciyle ilgili bilgi verilmiştir. Ayrıca araştırmacı tarafından hazırlanan araştırmanın amacı, veri toplama süreci ve araştırmacının telefon numarasının yer aldığı bilgi notları hem öğretmenlere hem de velilere teslim edilmiş ve gerekli durumlarda telefon veya mail adresi aracılığıyla iletişime geçilmiştir

Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında yapılacak analizlerin seçiminde alt boyutlardan elde edilen puan dağılımlarının normal dağılıma sahip olup olmadığını belirlemek amacıyla, puanların basıklık ve çarpıklık değerleri incelenmiştir. Bu kapsamda puan dağılımlarına ait basıklık ve çarpıklık değerleri -1 ile +1 arasında yer alan puan dağılımının normal dağılıma sahip olduğu, aksi durumda normal dağılıma sahip olmadığı kabul edilmiştir.

Araştırmanın amaçları doğrultusunda alt boyutlardan elde edilen puanların belirlenen bağımsız değişkenlerin kategorilerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Bu bağlamda alt boyuta ait puan dağılımlarının ele alınan bağımsız değişkenin her bir kategorisinde normal olması durumunda, kategori sayısı iki ise ilişkisiz örneklem için t testi, kategori sayısı ikiden fazla ise ANOVA kullanılmıştır. Alt boyuta ait puan dağılımlarının ele alınan bağımsız değişkenin her bir kategorisinde normal olmaması durumunda, kategori sayısı iki ise ilişkisiz örneklem Mann Whitney U testi, kategori sayısı ikiden fazla ise Kruskal Wallis testi kullanılmıştır. ANOVA ile ilgili sonuçların anlamlı çıkması durumunda farkın kaynağını belirlemek amacıyla LSD post hoc testi, Kruskal Wallis analizi ile ilgili sonuçların anlamlı çıkması durumunda farkın kaynağını belirlemek amacıyla parametrik olmayan post hoc testi kullanılmıştır.

BULGULAR

Yapılan çalışmanın problemi problemi ‘‘Takım sporu yapan çocukların yaş, cinsiyet, branş ve spor süresi ile sosyal beceri düzeyleri arasında bir fark var mıdır?’’ şeklindedir.

Tablo 2. Takım Sporunu Yapan Çocukların Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeğinden ve Bu Ölçeğin Alt Boyutlarından Elde Ettikleri Toplam Puanların Yaşlarına Göre Karşılaştırılması

ANOVA	Varyans kaynağı	Kareler toplamı	Kareler ortalaması	sd	F	P	Fark
Temel konuşma	Gruplar arası	9,57	4,78	2	0,41	0,67	
	Gruplar içi	2048,06	11,77	174			---
	Toplam	2057,63		176			
Duygusal beceriler	Gruplar arası	31,10	15,55	2	0,68	0,51	
	Gruplar içi	3980,03	22,87	174			---
	Toplam	4011,13		176			
Sosyal beceri toplam	Gruplar arası	1305,92	652,96	2	0,94	0,39	
	Gruplar içi	120857,88	694,59	174			---
	Toplam	122163,80		176			
Kruskall-Wallis	Yaş	N	Sıra Ortalaması	sd	Ki-kare	P	Fark
İleri konuşma	10	51	89,07	2	0,09	0,96	---
	11	65	90,29				
	12	61	87,57				
İlişkiyi başlatma	10	51	84,45	2	0,62	0,73	---
	11	65	91,85				
	12	61	89,76				
İlişkiyi sürdürme	10	51	83,01	2	2,15	0,34	---
	11	65	86,68				
	12	61	96,48				
Grupla iş yapma	10	51	77,94	2	4,47	0,11	---
	11	65	88,85				
	12	61	98,41				
Kendini kontrol etme	10	51	80,85	2	2,10	0,35	---
	11	65	89,99				
	12	61	94,75				
Sonuçları kabul etme	10	51	82,54	2	3,13	0,21	---
	11	65	85,54				
	12	61	98,09				

Tablo 2.'den görüldüğü üzere sosyal becerileri değerlendirme ölçeğinden ve bu ölçeğin alt boyutlarından elde edilen puanlar için uygulanan Kruskal Wallis Testi ve ANOVA sonuçları incelendiğinde, takım sporu yapan çocukların Temel konuşma, İleri konuşma, İlişkiyi başlatma, İlişkiyi sürdürme, Grupla iş yapma, Duygusal, Kendini kontrol etme, Sonuçları kabul etme ve Sosyal beceri toplam puanları yaşlarına göre benzerlik gösterdiği bulunmuştur.

Tablo 3. Takım Sporunu Yapan Çocukların Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeğinden ve Bu Ölçeğin Alt Boyutlarından Elde Ettikleri Toplam Puanların Branşlara Göre Karşılaştırılması

ANOVA	Varyans kaynağı	Kareler toplamı	Kareler ortalaması	sd	F	p	Fark
Temel konuşma	Gruplar arası	20,93	10,47	2	0,89	0,41	---
	Gruplar içi	2036,70	11,71	174			
	Toplam	2057,63		176			
İleri konuşma	Gruplar arası	7,54	3,77	2	0,28	0,76	---
	Gruplar içi	2354,70	13,53	174			
	Toplam	2362,24		176			
İlişkiyi başlatma	Gruplar arası	41,41	20,71	2	1,45	0,24	---
	Gruplar içi	2487,72	14,30	174			
	Toplam	2529,13		176			
Duyusal beceriler	Gruplar arası	34,52	17,26	2	0,76	0,47	---
	Gruplar içi	3976,61	22,85	174			
	Toplam	4011,13		176			
Sosyal beceri toplam	Gruplar arası	771,71	385,85	2	0,55	0,58	---
	Gruplar içi	121392,09	697,66	174			
	Toplam	122163,80		176			
Kruskall-Wallis	Grup	N	Sıra Ortalaması	sd	Ki-kare	p	Fark
İlişkiyi sürdürme	Futbol	67	88,75	2	0,44	0,80	---
	Basket	68	86,62				
	Voleybol	42	93,26				
Grupla iş yapma	Futbol	67	83,11	2	2,67	0,26	---
	Basket	68	88,33				
	Voleybol	42	99,48				
Kendini kontrol etme	Futbol	67	82,46	2	1,77	0,41	---
	Basket	68	92,89				
	Voleybol	42	93,13				
Sonuçları kabul etme	Futbol	67	81,99	2	6,56	0,04*	C> A C> B
	Basket	68	85,29				
	Voleybol	42	106,19				

*p< .05 A=Futbol B= Basketbol C=Voleybol

Tablo 3.'te sosyal becerileri değerlendirme ölçeğinden ve bu ölçeğin alt boyutlarından elde edilen puanlar için uygulanan Kruskal Wallis Testi ve ANOVA sonuçları incelendiğinde, takım sporu yapan çocukların sonuçları kabul etme puanları spor yaptıkları branşa göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği saptanmıştır [$\chi^2(sd=2, n=177) = 6,56, p < .05$]. Farkın kaynağını belirlemek amacıyla uygulanan parametrik olmayan post hoc testi sonucunda, takım sporu yapan çocukların sonuçları kabul etme puanlarının voleybol sporcularının lehine olacak şekilde olduğu görülmektedir. Ancak, Tablo 3'te yer alan ANOVA ve Kruskal Wallis testi sonuçları incelendiğinde takım sporu yapan çocukların sonuçları kabul etme dışında sosyal beceriler ölçeği ve alt boyutlarından aldıkları puanların spor yaptıkları branşlara göre, istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır. Yani takım sporu yapan çocukların Temel konuşma, İleri konuşma, İlişkiyi başlatma, İlişkiyi sürdürme, Grupla iş yapma, Duygusal, Kendini kontrol etme ve Sosyal beceri toplam puanları branşlarına göre benzerlik göstermektedir.

Tablo 4. Takım Sporunu Yapan Çocukların Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeğinden ve Bu Ölçeğin Alt Boyutlarından Elde Ettikleri Toplam Puanların Spor Yaptıkları Süreye Göre Karşılaştırılması

ANOVA	Varyans kaynağı	Kareler toplamı	Kareler ortalaması	sd	F	p	Fark
İleri konuşma	Gruplar arası	100,71	50,36	2	3,87	0,02*	A>B
	Gruplar içi	2261,52	13,00	174			
	Toplam	2362,24		176			
İlişkiyi başlatma	Gruplar arası	59,38	29,69	2	2,09	0,13	---
	Gruplar içi	2469,75	14,19	174			
	Toplam	2529,13		176			
Duygusal beceriler	Gruplar arası	60,67	30,34	2	1,34	0,27	---
	Gruplar içi	3950,46	22,70	174			
	Toplam	4011,13		176			
Kendini kontrol etme	Gruplar arası	160,73	80,37	2	3,73	0,03*	A>B
	Gruplar içi	3750,26	21,55	174			
	Toplam	3910,99		176			
Sosyal beceri toplam	Gruplar arası	5825,92	2912,96	2	4,36	0,01*	A>B
	Gruplar içi	116337,88	668,61	174			
	Toplam	122163,80		176			
Kruskall-Wallis	Süre	N	Sıra Ortalaması	sd	Ki-kare	p	Fark
Temel konuşma	0-6 ay	18	79,67	2	4,86	0,10	---
	6 a-1 yıl	23	69,96				
	1 yıl +	136	93,46				
İlişkiyi sürdürme	0-6 ay	18	67,94	2	8,58	0,01*	A>B A>C
	6 a-1 yıl	23	68,98				
	1 yıl +	136	95,17				
Grupla iş yapma	0-6 ay	18	83,94	2	3,76	0,15	---
	6 a-1 yıl	23	71,00				
	1 yıl +	136	92,71				
Sonuçları kabul etme	0-6 ay	18	82,08	2	2,30	0,32	---
	6 a-1 yıl	23	76,30				
	1 yıl +	136	92,06				

*p<0,05 A= 1 yıl ve üstü, B= 6 ay-1 yıl, C= 0-6 ay

Tablo 4'te normallik dağılımları incelendiği İleri Konuşma, Kendini Kontrol Etme, Sosyal Beceri ve İlişkiyi Sürdürme puanları normal dağılım gösterdiği için ANOVA sonuçları kullanılmıştır. Temel konuşma, İlişkiyi sürdürme, Grupla iş yapma, Sonuçları kabul etme puanları incelendiğinde normal dağılım göstermediği için Kruskal Wallis Testi kullanılmıştır. Sonuçlar incelendiğinde çocukların İleri Konuşma [$F(2,174)= 3,87, p<.05$], Kendini Kontrol Etme [$F(2,174)= 3,73, p<.05$], Sosyal Beceri Toplam [$F(2,174)= 4,36, p<.05$], ve İlişkiyi Sürdürme [$X^2 (sd=2, n=177) = 8,58, p<.05$] alt boyutlarında spor yaptıkları süreye göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Normal dağılım gösteren verilerde farkın kaynağını belirlemek amacıyla uygulanan post hoc testi sonucunda, takım sporu yapan çocukların İleri Konuşma, Kendini Kontrol Etme ve Sosyal Beceri ortalamaları dikkate alındığında, istatistiksel 1 yıldan fazla spor yapanların lehine olacak biçimde, 1 yıldan fazla spor yapanlar ile 6 ay -1 yıl arasında spor yapanlardan kaynaklandığı saptanmıştır. Parametrik olmayan verilerin sonucuna göre ise İlişkiyi Sürdürme alt boyutuna ait puanlarda oluşan istatistiksel farkın 1 yıldan fazla süredir spor yapanların lehine olacak biçimde 1 yıldan fazla spor yapanlar ile 6 ay -1 yıl arasında spor yapanlar ve 1 yıldan fazla spor yapanlar ile 3 ay – 6 ay arasında spor yapanlar arasında olduğu tespit edilmiştir. Ancak, Tablo 4.'te yer alan ANOVA ve Kruskal Wallis testi sonuçları incelendiğinde takım sporu yapan çocukların İlişkiyi başlatma, Duygusal, Temel konuşma, Grupla iş yapma ve Sonuçları kabul etme puanlarının spor yaptıkları süreler göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Bu sonuçlara göre takım sporu yapan çocukların İlişkiyi başlatma, Duygusal, Temel konuşma, Grupla iş yapma ve Sonuçları kabul etme puanları spor yaptıkları süreler bakımından benzerlik göstermektedir.

Tablo 5. Takım Sporunu Yapan Çocukların Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeğinden ve Bu Ölçeğin Alt Boyutlarından Elde Ettikleri Toplam Puanların Cinsiyete Göre Karşılaştırılması

T Testi	Cinsiyet	N	Ortalama	sd	t	p
Temel konuşma	Kız	87	14,55	175	-0,03	0,98
	Erkek	90	14,57			
İleri konuşma	Kız	87	18,79	175	1,08	0,28
	Erkek	90	18,20			
İlişkiyi başlatma	Kız	87	19,82	175	1,79	0,08
	Erkek	90	18,80			
Duygusal beceriler	Kız	87	21,03	175	-0,91	0,36
	Erkek	90	21,69			
Sosyal beceri toplam	Kız	87	166,75	175	2,93	0,00*
	Erkek	90	155,38			
Mann Whithney U Testi	Grup	N	Sıra Ortalama	Sıra toplamı	U	p
İlişkiyi sürdürme	Kız	87	104,13	9059,00	2599,00	0,00*
	Erkek	90	74,38	6694,00		
Grupla iş yapma	Kız	87	104,24	9068,50	2589,50	0,00*
	Erkek	90	74,27	6684,50		
Kendini kontrol etme	Kız	87	102,99	8960,50	2697,50	0,00*
	Erkek	90	75,47	6792,50		
Sonuçları kabul etme	Kız	87	107,72	9371,50	2286,50	0,00*
	Erkek	90	70,91	6381,50		

*p<0,05

Tablo 5.'ten görüldüğü üzere sosyal becerileri değerlendirme ölçeğinden ve bu ölçeğin alt boyutlarından elde edilen puanlar için uygulanan İlişkisiz Örneklem için T testi ve Mann Whitney U testi sonuçları incelendiğinde, takım sporu yapan kız çocuklarının Sosyal Beceri Toplam [t(175)= 2,93, p<.05], İlişkiyi Sürdürme [U=2599,00, p<.05], Grupla İş yapma [U=2589,50, p<.05], Kendini Kontrol Etme [U=2697,50, p<.05] ve Sonuçları Kabul Etme [U=2286,50, p<.05] puanları takım sporu yapan erkek çocuklarının puanlarına göre daha yüksektir. Tablo 5'te yer alan İlişkisiz Örneklem için T testi sonuçlarına göre ise Temel konuşma, İleri konuşma, İlişkiyi başlatma ve Duygusal puanlarının cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediği bulunmuştur. Yani takım sporu yapan kız ve erkek çocuklarının Temel konuşma, İleri konuşma, İlişkiyi başlatma ve Duygusal puanları benzerdir.

TARTIŞMA ve SONUÇ

Takım sporları yapan çocukların yaşlarına göre sosyal becerileri arasında farklılık olup olmadığı, sosyal beceriler değerlendirme ölçeğinden ve bu ölçeğin alt boyutlarından elde edilen puanların betimsel istatistikleri Kruskal Wallis Testi ve ANOVA sonuçları Tablo 2’de görülmektedir. Tabloya göre araştırmaya katılan takım sporu yapan çocukların sosyal becerileri ile yaş değişkeninin arasında ilişki olmadığı saptanmıştır. Bunun nedeninin oluşmasında çocukların ailelerinin kültürel yapılarının farklı olabilmelerinden, farklı sosyo-ekonomik düzeye sahip aile yapılarından ve sportif faaliyetler içinde bulunma sürelerinin yaş grupları açısından eşit dağılmış olabileceği gibi durumlardan kaynaklandığı düşünülebilir. Christiansen ve ark. (2018) yapmış oldukları çalışmada ise ortaokul çocuklarının fiziksel aktivitelerde bulunma süreleri ile benlik algıları incelenmiş 10, 11, 12 yaş grupları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Öztürk (2018)’de çalışmasında spor yapan ve spor yapmayan ortaokul öğrencilerinin sosyal becerilerini incelemiş olumlu sosyal davranışlar göstermede herhangi bir anlamlı farklılık bulamamıştır. Bostancı, Oda, Şebin, ve Erail (2017) ise yapmış oldukları çalışmada 11-13 yaş aralığında spor yapan çocukların saldırganlık düzeylerini incelemişler ve istatistiksel olarak anlamlı fark bulamamışlardır. Ağbuğa (2016)’da çalışmasında beden eğitimi ve spor öğretmenliği okuyan üniversite öğrencilerinin sosyal beceri düzeylerini sınıf yönünden karşılaştırmış ve istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulamamıştır. Tablo 3’e göre takım sporu yapan çocukların Temel konuşma, İleri konuşma, İlişkiyi başlatma, İlişkiyi sürdürme, Grupla iş yapma, Duygusal beceriler, Kendini kontrol etme ve Sosyal beceri toplam puanları tüm branşlarda benzerlik göstermektedir. Bunun nedeninin ise voleybol sporunun fiziksel yapısından kaynaklandığı düşünülmektedir. Voleybol sporunda saha ortadan ikiye bir file aracılığı ile bölünmekte ve her iki takım oyuncuları da kendi sahalarında kalarak, yani rakip oyuncularla herhangi bir fiziksel ve bireysel teması girmeden mücadele etmektedirler. Bundan dolayı rekabet duygularının diğer branşlar olan futbol ve basketbola göre daha düşük seviyede olabileceği düşünülmektedir. Ayrıca futbol ve basketbol branşlarında sahaların daha büyük olması nedeniyle sporcuların daha çok

koşmaları ve daha fazla efor sarf etmeleri gerekmektedir. Bu bağlamda bu sporcuların müsabakaları kazanma arzularının daha yüksek olabileceği ve voleybol sporcularına göre sonuçları kabul etme becerilerinin daha düşük olduğu düşünülmektedir.

Tablo 4'e göre takım sporu yapan çocukların İleri Konuşma, Kendini Kontrol Etme, Sosyal Beceri toplam ve İlişkiyi Sürdürme puanlarının spor yaptıkları süreye göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği saptanmıştır. Farkın kaynağını belirlemek amacıyla uygulanan post hoc testi sonucunda, takım sporu yapan çocukların İleri Konuşma, Kendini Kontrol Etme ve Sosyal Beceri ortalamaları dikkate alındığında, 1 yıldan fazla spor yapanların puanları 6 ay-1 yıl aralığında spor yapanlara göre daha yüksek bulunmuş ancak 0-6 ay aralığında spor yapanlara göre ise herhangi bir anlamlı farklılık bulunamamıştır. Parametrik olmayan post hoc testi sonucuna göre ise İlişkiyi Sürdürme alt boyutuna ait puanlar incelendiğinde ise 1 yıldan fazla süredir spor yapanların puanları 0-6 ay ve 6 ay – 1 yıl aralığında spor yapan her iki gruba göre de anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Ancak, Tablo 4 incelendiğinde takım sporu yapan çocukların İlişkiyi başlatma, Duygusal beceri, Temel konuşma, Grupla iş yapma ve Sonuçları kabul etme puanlarının spor yaptıkları sürelerle göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği bulunmuştur ($p > .05$). İleri konuşma becerileri, Kendini kontrol etme ve Sosyal beceri toplam puanlarının 0-6 ay aralığında spor yapan öğrencilerin, 6 ay – 1 yıl aralığında spor yapan öğrencilere göre farklılık olduğu görülmektedir ($p < .05$). Bunun nedeninin 0-6 ay aralığında spor yapan çocukların, 6 ay-1 yıl aralığında spor yapan çocuklara göre daha fazla sosyal ortamda bulunarak bu becerileri kazanabilecekleri düşünülebilir.

İlişkiyi sürdürme becerileri alt boyutunda ise; 1 yıldan fazla sporda yer alan çocukların, 0-6 ay ve 6 ay-1 yıl aralığında spor yapan çocuklara göre farklılık olduğu görülmektedir ($p < .05$). Bunun nedeninin akranlarıyla birlikte daha çok vakit geçirmiş olmaları ve ilişkilerin nasıl sürdürüleceğine dair daha çok deneyimlerinin olduğu düşünülebilir. Ayrıca çocukların uzun süre iyi bir antrenör veya öğretmenle çalışıyor olması da ilişkiyi sürdürme becerisini kazanmış olduklarının göstergesi olabilir. Ancak Süt (2014)'ün çalışması incelendiğinde; ortaöğretim öğrencilerinin spor yapma düzeylerine göre ve

spor yapma yılının sosyal beceri alt boyutlarını anlamlı düzeyde etkilemediği bulunmuştur. Öztürk (2018) ise çalışmasında 3 yıl ve üzeri spor yapan ortaokul öğrencilerinin olumlu sosyal becerilerini 1 yıl ve 2 yıl spor yapan gruba göre daha yüksek bulmuştur.

Tablo 5 incelendiğinde ölçeğin alt boyutlarından elde edilen puanlara göre çocukların Temel konuşma, İleri konuşma, İlişkiyi başlatma ve Duygusal Beceri puanlarının cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediği bulunmuştur ($p > .05$). Ancak Sosyal Beceri Toplam, İlişkiyi Sürdürme, Grupla İş yapma, Kendini Kontrol Etme ve Sonuçları Kabul Etme puanları takım sporu yapan kız çocuklarının, erkek çocuklarının puanlarına göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Sonuçları kabul etme alt boyutundaki farklılığın nedeninin kız çocuklarının voleybol branşında yığılım göstermesi ve voleybol branşının ikili mücadelelere olanak vermediğinden dolayı rekabetin daha az hissedilmesine yol açtığı düşünülebilir. Bu nedenle de kızların erkeklere göre grup uyumlarının daha yüksek olabileceği söylenebilir. İlişkiyi sürdürme alt boyutu için gereken nezaket ve iletişim becerileri düşünüldüğünde araştırma sonuçlarına benzer araştırmalar literatürde yer almaktadır; Durualp (2014) çalışmasında sosyal duygusal öğrenme becerilerini cinsiyete göre incelemiş ve iletişim becerilerinin kızların erkeklerden daha yüksek olduğu istatistiksel olarak anlamlı bulmuştur. Kayılı (2018) ise yaptığı çalışmada anaokulu çocuklarının iletişim becerileri ile sosyal problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiş ve nezaket içerikli iletişim alt boyutunun puanlarının kızların lehine olacak şekilde istatistiksel olarak daha yüksek bulmuştur. Ancak Soares, Antunnes & van den Tillaar (2013)'nin yapmış oldukları, 10-18 yaş aralığında çocukların okullardaki spor aktivitelerine neden katıldıklarını incelemiş ve erkek çocukların kız çocuklarına göre ‘rekabeti seviyorum, popüler olmayı seviyorum, şampiyon veya yıldız olmak istiyorum’ ifadelerinde istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Devocioğlu, Sahan, Yıldız, Tekin ve Sim (2012)'in çalışmasında cinsiyetin sosyal becerileri etkileyen bir değişken olmadığı saptanmıştır.

Araştırmada takım sporuna katılım gösterme çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Çalışmada, öğrencilerin “Yaş” değişkeninin sosyal beceri düzeyleri üzerinde hiçbir alt

boyutta anlamlı farklılık olmadığı sonucuna varılmıştır. Çalışmada, araştırmaya katılan öğrencilerin “Spor Branşı” değişkeninin sosyal beceri düzeyleri üzerinde Sosyal Beceriler Değerlendirme Ölçeği’nin yalnızca “Sonuçları Kabul Etme” alt boyutunda anlamlı bir farklılık olduğu ve voleybol sporuna katılım gösteren çocukların bu becerilerinin futbol ve basketbol sporuna katılım gösteren çocuklara göre daha yüksek olduğu saptanmıştır. Çalışmada, araştırmaya katılan öğrencilerin “Spor Yapma Süresi” değişkeninin sosyal beceri düzeyleri üzerinde “İleri Konuşma, Kendini Kontrol Etme, İlişkiyi Sürdürme” alt boyutlarında ve Sosyal Beceri Toplam puanlarında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. “İleri Konuşma, Kendini Kontrol Etme ve Sosyal Beceri Toplam” puanlarının 1 yıl ve üzeri sportif faaliyetlerde bulunan çocukların 6 ay-1 yıl aralığında sportif faaliyetlerde yer alan çocuklardan daha yüksek olduğunu ancak 0-6 ay aralığında sportif faaliyetlerde yer alan çocuklarla anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Takım sporu yapan kız çocukların puanlarının takım sporu yapan erkek çocuklarına göre daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Araştırma sonucu 10-12 yaş aralığında yer alan öğrencilerin sportif faaliyetler içinde yer almalarının onların sosyal becerilerini olumlu etkilediğini göstermektedir. Bu bağlamda okullarda uygulanan spor programlarının daha verimli gerçekleştirilebilmesi için; müfredatların, yapılmış olan akademik çalışmaları göz önünde bulundurarak revize edilmesi önem arz etmektedir. Ayrıca ülke politikalarının araştırmalar göz önünde bulundurularak düzenlenmesi, çocuklarda spor kültürünün oluşmasında ve gelişim alanlarının desteklenmesinde katkısının olacağı da düşünülebilir. Bu sebeple sporun çocuklardaki gelişim alanlarıyla ilişkisine yönelik araştırmalar yapılabilir. Bununla birlikte sportif faaliyetlerde başarılı olan ülkelerle iletişime geçilebilir. Ayrıca farklı ülkelerin spor politikalarının incelenmesi ve kültürümüze uyarlanması sağlıklı spor politikalarının oluşturulmasına yardımcı olacağı düşünülebilir.


KAYNAKLAR


- Ağbuğa, B. (2016). Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölüm Öğrencilerinin Sosyal Beceri Düzeylerinin İncelenmesi. *International Journal of Science Culture and Sport*, 4(1), 132–138. <https://doi.org/10.1109/ICEE.2010.403>
- Akçamete, G., ve Avcıoğlu, H. (2005). Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeğinin (7-12 yaş) geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 61–77. <https://doi.org/10.17240/AIBUEFD..5.2-5000091783>
- Bostancı, Ö., Oda, B., Şebin, K., ve Erail, S. (2017). 11-13 Yaş Öğrencilerin Spor Yapma Durumlarına Göre İyimserlik ile Saldırganlık Düzeylerinin İncelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 19(4). <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ataunibesyo/issue/33246/373878> adresinden erişilmiştir.
- Bunke, S., Apitzsch, E., & Bäckström, M. (2013). The impact of social influence on physical activity among adolescents - a longitudinal study. *European Journal of Sport Science*, 13(1), 86–95. <https://doi.org/10.1080/17461391.2011.617390>
- Canan, F., ve Ataoglu, A. (2010). Anksiyete, depresyon ve problem çözme becerisi algısı üzerine düzenli sporun etkisi. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 11, 38–43. <http://psikiyatridizini.net/viewarticle.aspx?articleid=8141&tammetinvar=yes> adresinden erişilmiştir.
- Christiansen, L. B., Lund-cramer, P., Brondeel, R., Smedegaard, S., Holt, A., & Skovgaard, T. (2018). Improving children ' s physical self-perception through a school-based physical activity intervention : The Move for Well-being in School study. *Mental Health and Physical Activity*, 14, 31–38. <https://doi.org/10.1016/j.mhpa.2017.12.005>
- Çepikkurt, F., & Fındık, M. (2017). Takım Sporunu Yapanlarla Bireysel Spor Yapanların Sosyal Beceri Düzeylerinin Karşılaştırılması. *International Journal of Sports, Exercise & Training Science*, 3(2), 55–63. <https://doi.org/10.18826/useeabd.296718>
- Demirtaş, S. (2018). *Spor Yapan ve Yapmayan Ortaöğretim Öğrencilerinin Sosyal Beceri Düzeylerinin Karşılaştırılması*. Balıkesir Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.
- Devecioğlu, S., Sahan, H., Yıldız, M., Tekin, M., ve Sim, H. (2012). Examination of Socialization Levels of University Students Engaging in Individual and Team Sports. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 46, 326–330. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.05.115>

- Dohle, S., & Wansink, B. (2013). Fit in 50 years: Participation in high school sports best predicts one's physical activity after Age 70. *BMC Public Health*, *13*(1). <https://doi.org/10.1186/1471-2458-13-1100>
- Durualp, E. (2014). Ergenlerin Sosyal Duygusal Öğrenme Becerilerinin Cinsiyet ve Sınıfa Göre İncelenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, (January), 13–25. <http://dx.doi.org/10.9761/JASSS2326>
- Eigenschenk, B., Thomann, A., McClure, M., Davies, L., Gregory, M., Dettweiler, U., & Inglés, E. (2019). Benefits of Outdoor Sports for Society. A Systematic Literature Review and Reflections on Evidence. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *16*(6), 937. <https://doi.org/10.3390/ijerph16060937>
- Eime, R. M., Young, J. A., Harvey, J. T., Charity, M. J., & Payne, W. R. (2013). A Systematic Review Of The Psychological And Social Benefits Of Participation In Sport For Children And Adolescents: Informing Development Of a Conceptual Model Of Health Through Sport. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, *10*(98), 1–21. <https://doi.org/10.1186/1479-5868-10-98>
- Kayılı, G. (2018). Anaokulu çocuklarının iletişim becerileri ile sosyal problem çözme becerileri arasındaki ilişki. *Turkish Studies*, *13*(4), 841–858. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.1>
- Makar, E. (2016). *Spor Eğitimi Gören Öğrencilerin Sosyal Beceri, Fiziksel Benlik Algısı Ve Fiziksel Aktivite Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Bartın Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.
- Matson, J. L., & Wilkins, J. (2007). A critical review of assessment targets and methods for social skills excesses and deficits for children with autism spectrum disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders*, *1*(1), 28–37. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2006.07.003>
- Öztürk, F., ve Şahin, Ş. K. (2007). Spor Yapan ve Yapmayan 9-13 Yaş Grubu Bireylerin Sosyal Yetkinlik Puanlarının Karşılaştırılması (Bursa Örneği). *İlköğretim Online*, 469–479. https://app.trdizin.gov.tr/dokuman-goruntule?ext=pdf&path=iszyC6h_XyiCkvthyLGCVfK8ZYMiYZVcf9V6RTxTirOAcVKYbSt2YvDEM-wj73kC77QoGXR9Qqtf8kxA1QpV-67Qf9n70fh4zCibqvGiU= adresinden erişilmiştir.
- Öztürk, Y. A. (2018). *Spor Yapan ve Spor Yapmayan Ortaokul Öğrencilerinin Sosyal Beceri Düzeylerinin Araştırılması*. Dumlupınar Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Kütahya.
- Samarasinghe, N., Khan, A., McCabe, E., & Lee, A. (2017). Does Participation in Organized Sports Influence School Performance, Mental Health, and/or Long-

- Term Goal Setting in Adolescents *Journal of Adolescent Health*, 60(2), S71.
<https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2016.10.323>
- Soares, J., Antunnes, H., & van den Tillaar, R. (2013). A comparison between boys and girls about the motives for the participation in school sport. *Journal of Physical Education and Sport*, 13(3), 303–307. <https://doi.org/10.7752/jpes.2013.03050>
- Süt, M. A. (2014). *Ortaöğretim Öğrencilerinin Spor Yapma Düzeylerine Göre Sosyal Beceri Özelliklerinin Karşılaştırılması*. Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Tepeköylü Öztürk, Ö., Soytürk, M., Daşdan Ada, E. N., & Çamlıyer, H. (2011). Üniversite Takımlarında Sporcu Olan Öğrencilerle Spor Yapmayan Öğrencilerin İletişim Becerisi Düzeylerinin Karşılaştırılması. *Spor Bilimleri Dergisi*, 22(2), 43–53. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/151250> adresinden erişilmiştir.
- Türkel, Ç. (2010). *İlköğretim Öğrencilerinin Sportif Faaliyetlere Katılım Düzeyi ile Sosyal Uyum ve İletişim Beceri Düzeyleri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi*. Erciyes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.
- Verduyn, C. M., Lord, W., & Forrest, G. C. (1990). Social skills training in schools: An evaluation study. *Journal of Adolescence*, 13(1), 3–16. [https://doi.org/10.1016/0140-1971\(90\)90037-8](https://doi.org/10.1016/0140-1971(90)90037-8)
- Willis, C., Girdler, S., Thompson, M., Rosenberg, M., Reid, S., & Elliott, C. (2017). Elements contributing to meaningful participation for children and youth with disabilities: a scoping review. *Disability and Rehabilitation*, 39(17), 1771–1784. <https://doi.org/10.1080/09638288.2016.1207716>
- Yan, J., & McCullagh, P. (2004). Cultural influence on youth's motivation of participation in physical activity. *Journal of Sport Behavior*, 27, 378–390. <https://www.questia.com/library/journal/1G1-125568949/cultural-influence-on-youth-s-motivation-of-participation> adresinden erişilmiştir.
- Yıldırım, S., ve Özcan, G. (2011). Lisanslı Olarak Takım Sporunu Ve Bireysel Spor Yapan İle Spor Yapmayan Ortaöğretim Öğrencilerinin Sosyal Beceri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(23), 111–135. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/basbed/issue/43916/174765> adresinden erişilmiştir.

ORCID

Emre YILDIZ  <https://orcid.org/0000-0002-3060-5081>

Zeynep ÇETİN  <https://orcid.org/0000-0002-1258-3958>

SUMMARY

Introduction

Social skills are changeable and repeatable skills that enable interpersonal communication and interaction. It is important for children to be accepted by their peers and society, and to meet their self-expression needs for their healthy development. In addition to its physical contributions to individuals, participation in sports also enables them to socialize and enhances the development of their social skills. By means of participating in sportive activities, children gain physical benefits and develop skills such as social interaction and learning certain rules.

Purpose of Study

There are no studies focusing on the effects of team sports on 10-12 year-old children. In order to cover this gap and to contribute to the literature, the present study aimed to compare the social skills of children who were engaged in team sports with those who did not. The study was seeking an answer to the following questions:

1- Is there any relationship between the age, gender, branch and duration of sports, with social skill levels of children who do team sports?

Method

In this study, social skills of 10-12 year-old children were examined over various dependent variables and the relationships between these variables were discussed using the relational screening model as one of the quantitative research methods. The study included a total of 177 students (87 girls and 90 boys) between 10-12 years of age, who were randomly selected from 38 secondary schools located in Çankaya district of Ankara.

Data Analysis


To serve the purpose of the study, the subscale scores were examined to identify whether there were statistically significant differences according to the specified categories of the independent variables. In this regard, if the subscale score distributions were normal in each category of the independent variable, t-test was used for unrelated samples if there were two categories, and ANOVA was used if the number of categories was more than two. However, if the subscale score distributions were not normal in each category of the independent variable, Mann Whitney U test was used for unrelated samples if there were two categories, and Kruskal Wallis test was used if the number of categories was more than two. While LSD post hoc test was used to determine the source of the difference if ANOVA results were significant; non-parametric post hoc test was used to determine the source of the difference if Kruskal Wallis analysis results were significant.

Conclusion and Discussion

In this study, which examined the social skills of the students engaged in team sports in variables such as age, duration of sports, branches and gender, while doing team sports significantly improved the social skills of children, "age" did not have a significant effect on social skill levels. Children's "sports branch" has a significant effect only on the Acceptance of Results in the Social Skills Assessment Scale subscale. The results showed that this skill was higher in children participating in volleyball than in children participating in football or basketball. The study concluded that "time to exercise" has a significant effect on the total score of the Advanced Speaking, Self-Control, Relationship Maintenance subscales, and Social Skills. The total score of Advanced Speaking, Self-Control and Social Skills is higher in children who do sports for more

than 1 year than those who do sports for 6 months-1 year; however, no significant difference was found between children who do sports for more than 1 year and children who do sports for 0-6 months. In the Maintenance of Relationship subscale, the scores of those who do sports for more than 1 year are higher than the other two groups and are statistically significant. When the results are evaluated according to gender, the scores of the girls for maintaining the relationship, doing business with the group, self-control, accepting the results are higher than the boys.

Ek-1 Hacettepe Üniversitesi Etik Kurul Onayı

 T.C.
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
Rektörlük


Sayı : 35853172/ 431 - 28

19 Aralık 2017

SAĞLIK BİLİMLERİ FAKÜLTESİ DEKANLIĞINA

Fakülteniz Çocuk Gelişimi Bölümü öğretim üyelerinden Doç. Dr. Zeynep ÇETİN sorumluluğunda yüksek lisans programı öğrencisi Arş. Gör. Emre YILDIZ tarafından yürütülen "Takım Sporları Yapan ve Spor Yapmayan 10-12 Yaş Çocukların Sosyal Beceri Düzeylerinin Karşılaştırılması" başlıklı tez çalışması, Üniversitemiz Senatosu Etik Komisyonunun 19 Aralık 2017 tarihinde yapmış olduğu toplantıda incelenmiş olup, etik açıdan uygun bulunmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.


Prof. Dr. Rahime M. NOHUTCU
Rektör a.
Rektör Yardımcısı


Hacettepe Üniversitesi Rektörlük 06100 Sıhhiye-Ankara
Telefon: 0 (312) 305 3001 - 3002 • Faks: 0 (312) 311 9992
E-posta: yazimdi@hacettepe.edu.tr • www.hacettepe.edu.tr

Arayışlı Belge için:
Sara İyler/ Müdürlüğe
0 (312) 305 3008

Ek-2 MEB Araştırma İzni

Ek 2. MEB Araştırma İzni

29-03-2018
08-1215



T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

172
29-03-18

Sayı : 14588481-605.99-E.5959517
Konu : Araştırma İzni

22.03.2018

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİNE
(Sağlık Bilimleri Fakültesi Dekanlığı)

İlgi: a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 2017/25 nolu Genelgesi.
b) 08/03/2018 Tarihli ve E.68552689-800/652 sayılı yazınız.

Fakülteniz Çocuk Gelişimi Bölümü, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Programı Yüksek Lisans öğrencisi Emre YILDIZ'ın "Takım Sporları Yapan ve Spor Yapmayan 10-12 Yaş Çocuklarının Sosyal Beceri Düzeylerinin Karşılaştırılması" konulu tez çalışması kapsamında uygulama talebi Müdürlüğümüzce uygun görülmüş ve uygulamanın yapılacağı İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne bilgi verilmiştir.

Görüşme formunun (7 sayfa) araştırmacı tarafından uygulama yapılacak sayıda çoğaltılması ve çalışmanın bitiminde bir örneğinin (cd ortamında) Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme (1) Şubesine gönderilmesini rica ederim.

Vefa BARDAKCI
Vali a.
Milli Eğitim Müdürü

Denişimona bilgi
İA

27 Mart 2018
462

Konya yolu Başkent Öğretmen Evi arkası Beşevler ANKARA
e-posta: istanbul@genelmeb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için
Tel: (0 312) 321 02 17/135-144

Bu e-mail elektronik posta ile gönderilmiştir. <https://www.genelmeb.gov.tr> adresinden. Fd15-e021-3439-a205-7725 koda ile kayıt edilebilir.

GEFAD / GUJGEF40(3): 1163-1191(2020)

**Türkçenin Yabancı Dil Olarak Uzaktan Öğretimine İlişkin
Öğrenici ve Öğretici Görüşleri ***
**The Views of Learners and Instructors as to Distant
Teaching Turkish as a Foreign Language**

Haluk GÜNGÖR¹, Önder ÇANGAL², Tarık DEMİR³

¹Gazi Üniversitesi, TÖMER. halukgungor@gazi.edu.tr

²Gaziantep Üniversitesi, TÖMER. ondercangal@hotmail.com

³Gazi Üniversitesi, TÖMER. tarikdemir@gazi.edu.tr

Makalenin Geliş Tarihi: 23.06.2020

Yayına Kabul Tarihi: 11.08.2020

ÖZ

COVID-19 salgını nedeniyle, Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten kurumlar da diğer eğitim kurumları gibi uzaktan öğretim sistemine geçmiştir. Bu çalışmada korona virüs nedeniyle uzaktan yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin ve öğretenlerin, uzaktan Türkçe öğretimine yönelik görüşleri incelenmiştir. Çalışma grubu, 30 öğrenci ve 10 öğreticiden oluşmaktadır. Çalışmada, öğrencilere ve öğretmenlere yönelik 6 sorudan oluşan yapılandırılmış görüşme formları veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Elde edilen veriler, içerik analizine uygun biçimde çözümlenerek bulgulara ulaşılmıştır. Yapılan analizler sonucunda, öğrencilerin önemli bir bölümünün uzaktan değil, yüz yüze eğitimi tercih ettikleri belirlenmiştir. Öğrenci ve öğretmenler, olumlu görüş olarak uzaktan öğretimin dil öğrenimi ve öğretimi alanında kullanılmasının zaman ve mekân sınırları ortadan kaldırdığını belirtmiştir. Olumsuz olarak ise, etkileşim sorunları, dil becerilerinin gelişiminin olumsuz etkilenmesi, alt yapı sorunları, ödev kontrolüne imkân tanınması gibi görüşler bildirmişlerdir. Her iki katılımcı grubun uzaktan Türkçe öğretimine yönelik görüşlerinin büyük oranda örtüştüğü sonucuna ulaşılmıştır. Ulaşılan bulgular ışığında araştırmacılar tarafından, Türkçenin yabancı dil olarak uzaktan öğretimine yönelik öneriler geliştirilmiştir.

Anahtar Sözcükler: COVID-19 döneminde dil öğretimi ve öğrenimi, Uzaktan öğretim, yabancılar Türkçe öğretimi, Türkçenin yabancılar uzaktan öğretimi

ABSTRACT

Because of the COVID-19 outbreak, institutions that teach Turkish as a foreign language have switched to the distance education system like other educational institutions. In this study, the opinions of those who learn and teach Turkish as a foreign language from a distance due to

* **Alıntılama:** Güngör, H., Çangal, Ö. ve Demir, T. (2020). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Uzaktan Öğretimine İlişkin Öğrenici ve Öğretici Görüşleri. Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 40(3), 1163-1191.

corona virus have been examined. The working group consists of 30 learners and 10 teachers. In the study, structured interview forms consisting of 6 questions for learners and teachers were used as data collection tool. The data obtained were analyzed in accordance with the content analysis and the findings were obtained. As a result of the analyses, it was determined that a significant part of the learners preferred face to face education rather than distance. The learners and teachers expressed their views positively in terms of removing the time and place boundaries. On the negative side, they expressed opinions such as interaction problems, negative development of language skills, infrastructural problems, and lack of control on homework. It was concluded that the opinions of both participant groups towards teaching Turkish at a distance coincide to a great extent. In the light of the findings, suggestions for the distance education of Turkish as a foreign language have been developed by the researchers.

Keywords: COVID-19, Distance education, Turkish teaching to foreigners, Distance education of Turkish to foreigners

GİRİŞ

Bir salgın hâline gelen korona virüs, bugün tüm dünyada insanların yeme, barınma, çalışma, öğretim görme gibi temel gereksinimlerinde değişikliğe gidilmesine yol açmış, ülkeler farklı önlemler alarak virüsle mücadeleye başlamıştır. Alınan tedbirlere rağmen virüs üç ay içinde Türkiye'ye ulaşmış ve ülkedeki ilk vakaya 11 Mart 2020'de rastlanmıştır (Sancak ve Çöl, 2020). Vaka sayılarındaki artış üzerine Millî Eğitim Bakanlığına bağlı tüm ilkokul, ortaokul ve liseler 16 Mart 2020'de tatil edilmiş, 23 Mart 2020 tarihinde ise okullarda uzaktan eğitim uygulamasına geçilmiştir. Üniversiteler ise 16 Mart 2020 tarihinde önce üç hafta tatil edilmiş, daha sonra üniversitelerde de uzaktan eğitime geçilmesine karar verilmiştir.

Bilim ve teknolojiye yaşanan gelişmeler, eğitim teknolojilerinin de gelişmesini sağlamış, eğitim süreçlerindeki unsurların yapı ve işlevlerinin değişmesi ile eğitimde verimliliğin artırılması ihtiyacı, eğitimde yeni bir disiplinin doğmasına zemin hazırlamıştır. Öğrenme ortamlarındaki fırsat eşitsizliklerinin ortadan kaldırılması, yaşam boyu öğrenmenin uygulanabilir hâle getirilmesi, kendi kendine öğrenmenin sağlanması, bireysel ve toplumsal hedeflerin gerçekleştirilmesi amaçlarıyla ortaya atılan yeni disiplinin adı "uzaktan eğitim"dir (Kaya, Erden, Çakır ve Bağırşakçı, 2004).

Günümüzde uzaktan eğitim üzerine çeşitli tanımlar yapılmaktadır. Bu tanımlar farklılık arz etmekle birlikte tamamı aynı temele dayanmaktadır. Wisconsin Üniversitesi Sürekli Eğitim Grubu uzaktan eğitim terimi ile ilgili kabul gören bir tanımlama yapmaktadır. Buna göre uzaktan eğitimde amaç uzaktaki kitleye ulaşmaktır. Amacı gerçekleştirmek için ise geniş bir yelpazede teknolojik araçlardan yararlanılmalıdır. Planlanmış bir öğrenme/öğretme deneyimi sunan uzaktan eğitim, öğrenici etkileşimi ve öğrenme sertifikası sağlamaktadır (Adıyaman, 2002).

Uzaktan eğitim, fırsat eşitliği sağlamada önemli bir yöntem olarak dikkat çekmektedir. Nitekim öğretici veya kaynak eksikliği olan öğretim kurumlarındaki öğrencilerin eğitim şartlarının diğerleriyle dengelenmesi sürecinde uzaktan eğitim araçlarından yoğun bir şekilde yararlanılabilir. Yine fazla talep görmeyen dillerin öğretiminde uzaktan eğitim yönteminin yararlı olacağı düşünülmektedir (Adıyaman, 2002). Fiziksel ortamlarda açılmak istenen dil kurslarının belirli bir maliyeti olmaktadır. Buna karşın uzaktan eğitim platformlarında hem maliyet azalmakta hem de bireyselleştirilmiş öğrenme süreçlerinin düzenlenmesine imkân tanınmaktadır. Bu nedenlerle dil öğretiminde “e-öğrenme”nin kullanım alanı ve etkisi gitgide artmaktadır. Geleneksel sınıf ortamında öğrenme ve yüz yüze iletişimin önemi yok sayılamaz. Ancak teknoloji tabanlı öğrenme; zaman ve mekânla ilgili sorunları en aza indirirken ekonomik anlamda da geniş olanaklar sunmaktadır (Er ve Demir, 2019).

Son yıllarda bilginin paylaşım hızı artmış, bu durum özellikle yükseköğretim kurumlarından beklentileri de yükseltmiştir. Artık farklı yaşlardan farklı nitelikteki insanlar bilgiye ulaşmak istemektedir. Bu durum bireylerin, örgün öğretim gören öğrencilerden farklılaşmasına neden olmaktadır. Farklı beklentilerle farklı mekânlardan bilgiye ulaşmak isteyen insanlar için İnternet destekli eğitim sistemi geliştirilmiştir. Üniversiteler de bu ihtiyaçtan hareketle örgün öğretim sistemlerinin yanına uzaktan eğitim sistemleri eklemeye başlamıştır (Toker Gökçe, 2008). “Uzaktan eğitim programları, uzun süre kampüse gitmeden evde, kendi boş zamanlarında veya işten sonra çalışmak isteyen kentsel alanlardaki insanlar arasında giderek daha yaygın hâle gelmiştir” (İnceelli, Candemir ve Ünal, 2002, s. 4-5).

Uzaktan eğitimin pek çok yararı bulunmaktadır (Horton, 2000; Uşun, 2006; Tuncer ve Taşpınar, 2008; Ustabulut ve Keskin, 2020). Barış ve Çankaya'ya (2016) göre uzaktan eğitimin olumlu yönleri şu şekildedir:

- Öğretimin zamandan ve mekândan bağımsız olarak gerçekleştirilebilmesi,
- Tekrar imkânının kullanıcıya sunulması,
- Zengin içeriklere erişim imkânı,
- Kişiye özel öğrenme imkânları sağlaması,
- Öğrencilerin öz denetimlerini geliştirmesi,
- Hızlı geri bildirim alınması,
- Mesleki ve teknolojik gelişime katkı sunması,
- Örgün eğitimin maliyetlerini ortadan kaldırması.

Bütün bu olumlu yönlerin yanı sıra, uzaktan eğitimin bazı olumsuz yönleri de bulunmaktadır. Yalnızca eş zamanlı yürütülen uzaktan eğitimlerde kimi zaman öğretici ve öğrenciler aynı anda müsait olmayabilir. Bu durum öğrenme süreçlerinde gecikmeler yaşanmasına neden olur. Bu soruna karşılık, eş zamansız uzaktan öğrenmelerde öğrenciler derse katılamasalar da gerçekleştirilen kayıt üzerinden dersin tekrarını izleyebilmektedir. Bu tip durumlarda öğrenci dersi telafi etmiş gibi görünse de öğretici ile anlık etkileşim kurma fırsatından yararlanamayacak, yalnızca kendisine sunulanı izlemekle yetinecektir. Öğrenci, anlatılan konu ile ilgili aklına gelecek olası soruları anında öğreticiye sorma imkânına sahip değildir. Yine uzaktan eğitim ortamlarında öğrenim sürecinin gözlenmesi, doğal yolla öğretici-öğrenci arasında sağlıklı bir ilişki kurulması ve toplu etkinliklerin gerçekleştirilmesi imkânsız olmaktadır (Kaya vd., 2004).

Türkçenin eş zamansız uzaktan öğretimi kapsamında Yunus Emre Enstitüsünün “Türkçe Öğretim Portalı”, Anadolu Üniversitesinin “Ana Dil Türkçe”, Yaşar Üniversitesinin “Türkçe Öğreniyorum” portalleri ile “Hep Türkçe” uzaktan eğitim

uygulaması örnek olarak gösterilebilir. Bu uygulamalardan bazıları ilerleyen süreçlerde eş zamanlı öğrenmeye yönelik geliştirmeleri de kullanıcılarına vadetmekte; fakat hâlihazırda kullanıcılara eş zamanlı öğrenme alternatifi sunmamaktadır.

Türkçenin eş zamanlı uzaktan öğretimine yönelik uygulamalara bakıldığında farklı üniversitelerin farklı uygulamalar üzerinden yabancılara Türkçe öğrettiği, bu konuda herhangi bir standardın olmadığı görülmektedir. Bu süreçte özellikle Zoom, Adobe Connect, Google Hangouts ve Moxtra uygulamaları uzaktan eğitimde kullanılan araçlar olarak dikkat çekmektedir. Bu araçlar belirli sayıda öğrenci ile İnternet ortamında bir araya gelerek bilgi paylaşımını mümkün kılmaktadır. Ekran ve materyal paylaşımı özellikleri olan araçlarda, dersi kaydetme özelliği de bulunmaktadır. Kaydetme özelliği sayesinde öğrenciler derse katılmadıklarında zor durumda kalmamakta ve katılmadıkları dersi izleyebilmektedir. Bu da bu araçların aynı zamanda eş zamansız öğrenmeye de imkân tanıdığını göstermektedir.

Virüsten korunma tedbirleri Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanını da etkilemiş, özelde üniversitelere bağlı TÖMER’lerde genelde ise Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten tüm kurum ve kuruluşlarda dersler uzaktan eğitim uygulamaları üzerinden yürütülmeye başlamıştır. 1994 yılından bu yana örgün öğretim modeli ile yabancılara Türkçe öğreten Gazi Üniversitesinde de, 30 Mart 2020 tarihinden itibaren dersler uzaktan eğitim sistemleri üzerinden sürdürülmektedir. Çalışma kapsamında söz konusu kurum örneğinde öğrenci ve öğretmenlerden uzaktan Türkçe öğretimine ilişkin veri toplanmış ve verilerden hareketle değerlendirmelerde bulunulmuştur.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Üniversiteler, TÖMER’lerde Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenler için, çevrim içi eğitim imkânlarını hızla artırarak öğrencilerin Türkçe öğrenimlerinin herhangi bir kesintiye uğramamasını sağlamıştır. Böylece, yüz yüze, sınıf içi ortamlarda yapılan yabancı dil olarak Türkçe öğretiminden uzaktan eğitim programları ile yapılan bir

öğretime geçilmiştir. Bu durum, öğretici ve öğrenciler açısından birçok olumlu ve olumsuz durumu da beraberinde getirmiştir.

Çalışma, Türkçenin yabancı dil olarak uzaktan öğretiminin olumlu ve olumsuz yönlerini, öğrenci ve öğretici görüşlerinden hareketle belirlemeyi amaçlamaktadır. Nitel araştırma; gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırmadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu bakımdan araştırma, nitel araştırma modeline uygun olarak desenlenmiştir. Çalışma sonucunda, Türkçenin yabancı dil olarak yüz yüze ve uzaktan öğretiminin, öğrenciler ve öğretmenler açısından ne gibi benzerlik ve farklılıklar taşıdığı ortaya konmuştur. Bu bağlamda, araştırmanın alt amaçları şu şekildedir:

1. Türkçenin yabancı dil olarak uzaktan öğretime ilişkin öğrenci görüşleri nelerdir?
2. Türkçenin yabancı dil olarak uzaktan öğretime ilişkin öğretici görüşleri nelerdir?

Çalışma Grubu

Araştırmada öğrencilerin ve öğretmenlerin yer aldığı iki farklı çalışma grubu bulunmaktadır. Öğrencilerin çalışma grubu, 2019-2020 eğitim-öğretim yılında Gazi Üniversitesi TÖMER’de Türkçe öğrenen 30 uluslararası öğrenciden; öğretmenlerin çalışma grubu ise aynı süreçte aynı üniversitede uzaktan yabancılara Türkçe öğretimi derslerini yürüten 10 öğretim görevlisinden oluşmaktadır. Çalışma grupları, seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme yöntemine (convenience sample) göre belirlenmiştir. Uygun örneklem yöntemi, olasılıklı olmayan, örneklem gruba kolay ulaşılabilen, az maliyetli bir yöntemdir (Schonlau, Fricker ve Elliot, 2002). Oluşturulan yapılandırılmış görüşme formu, B1, B2 ve C1 düzeyindeki tüm öğrencilere ve öğretmenlere elektronik form olarak gönderilmiştir. Oluşturulan görüşme formunun ön ekinde, ulaşılan bulguların daha ayrıntılı incelenmesine olanak sağlaması ve çalışma grubunun ayrıntılı bir şekilde açıklanması için, *kişisel bilgiler formuna* yer verilmiştir.

Bu formdan elde edilen verilerin analiz edilmesi sonucunda öğrencilere ilişkin ulaşılan betimsel bilgiler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Öğrencilere İlişkin Betimsel Bilgiler

Değişkenler	<i>f</i>	%	
Cinsiyet	Erkek	16	53,3
	Kadın	14	46,7
	Toplam	30	100,0
Ülke	Cibuti	1	3,3
	Irak	6	20,0
	Kazakistan	2	6,7
	Pakistan	3	10,0
	Filistin	1	3,3
	Endonezya	1	3,3
	Malezya	2	6,7
	Mısır	1	3,3
	Tunus	1	3,3
	Etiyopya	2	6,7
	Türkmenistan	1	3,3
	Kamerun	2	6,7
	Ürdün	1	3,3
	Libya	1	3,3
	Mali	2	6,7
	Kenya	1	3,3
	Nijerya	1	3,3
	Zimbabve	1	3,3
	Toplam	30	100,0
	Yaş	18-23	15
24-29		9	30,0
30-35		3	10,0
36+		3	10,0
Toplam		30	100,0
Türkçe seviyesi	B1	11	36,7
	B2	15	50,0
	C1	4	13,3
	Toplam	30	100,0
Uzaktan Eğitim Deneyimi	Var	3	10,0
	Yok	27	90,0
	Toplam	30	100,0

Tablo 1 incelendiğinde, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen katılımcıların 16'sının (%53,3) erkek, 14'ünün (%46,7) kadın olduğu görülmektedir. Çalışmaya katılan öğrenciler 18 farklı ülkeden Türkçe öğrenmek üzere Türkiye'ye gelmiştir. Öğrencilerin 6'sı Irak ve 3'ü Pakistanlıdır. Kazakistan, Malezya, Etiyopya, Kamerun ve Mali'den 2'şer; Cibuti, Filistin, Endonezya, Mısır, Tunus, Türkmenistan, Ürdün, Libya, Kenya, Nijerya ve Zimbabve'den 1'er öğrenci çalışmaya katılmıştır. Yaş düzeyi açısından çalışma grubu 18-23 yaş aralığında 15 (%50,0), 24-29 yaş aralığında 9 (%30,0), 30-35 yaş aralığında 3 (%10,0), 36 yaş ve üzeri 3 (%10,0) öğrenciden oluşmaktadır. Ayrıca çalışmada öğrencilere, daha önce uzaktan eğitim alıp almadıkları da sorulmuştur. Buna göre 3 (%10,0) öğrenci daha önce uzaktan eğitim aldığını belirtirken, 27 (%90,0) öğrenci ise daha önce uzaktan eğitim almadığını belirtmiştir.

Çalışma grubunun içerisinde yer alan Türkçeyi yabancı dil olarak uzaktan öğreten 10 öğretim elemanına ilişkin betimsel bilgiler Tablo 3'te verilmiştir:

Tablo 2. Öğretim Elemanlarına İlişkin Betimsel Bilgiler

Değişkenler		<i>f</i>	%
Cinsiyet	Erkek	3	30,0
	Kadın	7	70,0
	Toplam	10	100,0
Yaş	30-35	8	80,0
	36-40	2	20,0
	Toplam	10	100,0
Eğitim Durumu	Yüksek Lisans	5	50,0
	Doktora	5	50,0
	Toplam	10	100,0
Devam Edilen/Mezun Olunan Doktora Programı	Türkçe Eğitimi	4	40,0
	Yeni Türk Edebiyatı	5	50,0
	Yabancılara Türkçe Öğretimi	1	10,0
	Toplam	10	100,0
Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Tecrübe	1-5 yıl	1	10,0
	5-10 yıl	3	30,0
	10+	6	60,0
	Toplam	10	100,0
Uzaktan Eğitim Tecrübesi	Evet	9	90,0
	Hayır	1	10,0
	Toplam	10	100,0

Tablo 2'ye göre, çalışmaya katılan öğretim elemanlarını 3'ü (%30) erkek, 7'si (%70) kadındır. Yaş düzeyleri açısından 8 (%80) öğretim elemanı 30-35 yaş aralığında, 2 (%20) öğretim elemanı ise 36-40 yaş aralığındadır. 5 (%50) öğretim elemanı yüksek lisans, 5 (%50) öğretim elemanı ise doktora programından mezundur. Öğreticilerin devam ettiği veya mezun olduğu doktora programları ise Türkçe Eğitimi (4 öğretim elemanı), Yeni Türk Edebiyatı (5 öğretim elemanı) ve Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi (1 öğretim elemanı) programlarıdır. Öğretim elemanlarının 1'i (%10,0) 1-5 yıl, 3'ü (%30,0) 5-10 yıl ve 6'sı (%60,0) 10 yıldan fazla süredir yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında çalışmaktadır. Öğretim elemanlarının 1'i (%10,0) hariç 9'unun (%90,0) uzaktan eğitim tecrübesi bulunmaktadır. Genel olarak bakıldığında, araştırmaya katılan öğretim elemanlarının tamamının, doktora öğrencisi/mezunu ve uzun yıllardır saha tecrübesi olduğu görülmektedir. Ayrıca öğretim elemanları, uzaktan eğitim deneyimine de sahiptir.

Veri Toplama Araçları

Çalışmada veri toplama aracı olarak yapılandırılmış görüşme formları kullanılmıştır. Yabancılarla uzaktan Türkçe öğretimi sürecine ilişkin öğrenci ve öğretici görüşlerinin değerlendirildiği çalışmada, öğrenci ve öğretmenler için iki ayrı yapılandırılmış görüşme formu geliştirilmiştir. Bu görüşme formları, 6 açık uçlu sorudan oluşmaktadır.

Araştırmacılar tarafından hazırlanan yapılandırılmış görüşme formları, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında görev yapan 2 uzmana sunulmuş, görüşme formlarında yer alan sorulara ilişkin görüşleri alınmıştır. Alan uzmanlarının görüşleri doğrultusunda, bazı sorular üzerinde düzenlemeler yapılmıştır. Öğrenci formlarındaki soruların, B1, B2 ve C1 düzeyi öğrencileri tarafından anlaşılabilirliğini sağlamak için form öncelikle ilgili kur düzeylerindeki 20 öğrenciye uygulanmıştır. Alan uzmanlarının yanı sıra, öğrencilerden gelen dönütler de dikkate alınarak 6 soruluk yapılandırılmış görüşme formuna son şekli verilmiştir. Öğreticiler için hazırlanan yapılandırılmış görüşme formu için yalnızca uzman görüşüne başvurulmuştur. Her iki form için yapılan bu işlemler, görüşme formlarının iç geçerliklerinin sağlanması amacıyla yapılmıştır. İç geçerlilik; veri toplama süreci, verilerin çözümlenmesi ve yorumlanması süreçlerinde

araştırmacının tutarlı olması ve bu tutarlılığı nasıl sağladığını açıklaması ile ilgilidir. Araştırmacının sürekli olarak kendisini ve araştırma süreçlerini eleştirel bir gözle sorgulaması ve bulguların gerçeği yansıtmıyorsa yansıtmadığını denetlemesi önemlidir. Geçerliliğin sağlanmasında elde edilen veriler ve sonuçlar üzerinde meslektaş ve katılımcı teyidi gibi bazı ek yöntemler kullanılması gerekir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). İlgili alanyazındaki bu görüşlerden yola çıkılarak, yapılandırılmış görüşme formlarındaki soruların, geçerlik açısından gerekli ölçütlere sahip olduğu söylenebilir.

Verilerin Toplanması

Bu araştırmanın yürütüldüğü Gazi Üniversitesi TÖMER’de, korona virüs tedbirleri kapsamında 30.03.2020 tarihinden itibaren uzaktan Türkçe öğretime başlanmıştır. Araştırmacılar tarafından hazırlanan yapılandırılmış görüşme formları, öğrenci ve öğretmenlere uzaktan öğretim sistemine geçildikten 10 hafta sonra uygulanmıştır. Böylece, hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin kullanılan sistem ve yabancılara uzaktan Türkçe öğretimi ile ilgili bilgi/fikir sahibi olmaları beklenmiştir. Hazırlanan görüşme formlarının, salgına karşı alınan önlemlerden dolayı yüz yüze uygulama imkânı bulunmadığından, formlar *Google doküman* aracılığıyla elektronik form hâline dönüştürülmüştür. Elektronik ortama aktarılan görüşme formları, öğrencilerin ve öğretmenlerin e-postalarına gönderilerek soruları cevaplamaları istenmiştir. Uygulama süreci 1 hafta içerisinde tamamlanarak verilere ulaşılmıştır.

Verilerin Analizi

Çalışma sürecinde elde edilen verilerin çözümlenmesinde içerik analizi tekniğinden yararlanılmıştır. İçerik analizi, belirli kurallara dayalı kodlamalarla bir metnin bazı sözcüklerinin daha küçük kategorileri ile özetlendiği sistematik, yinelenebilir bir teknik olarak tanımlanır. Bir mesajın belli özelliklerinin objektif ve sistematik bir şekilde tanınmasına yönelik çıkarımların yapıldığı bir tekniktir. İçerik analizi sonucunda elde edilen verilerin yorumlanmasında genellikle frekans ve yüzde kullanılır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2016).

İçerik analizinde dört aşama vardır. Bu aşamalar şunlardır:

1. Verilerin kodlanması,
2. Temaların bulunması,
3. Verilerin kodlara ve temalara göre düzenlenmesi ve tanımlanması,
4. Bulguların yorumlanması.

Çalışmadan elde edilen veriler içerik analizinin aşamalarına uygun olarak çözümlenmiştir. Çalışmada, katılımcıların görüşme formlarında verdikleri cevaplardan doğrudan alıntı yapılırken, bireylerin isimleri yerine, öğrenciler, K1, K2, K3,, K30; öğretmenler ise K1, K2, K3,, K10 şeklinde kodlanmıştır. Katılımcıların sorulara verdikleri cevaplardan yola çıkılarak temalar ve alt temalar belirlenmiştir. Elde edilen veriler belirlenen temalara göre düzenlendikten sonra bulgulara ulaşılmıştır. Son olarak ulaşılan bulgular 6 ana tema hâlinde verilmiştir.

Etik Kurallara Uygunluk

Yapılan bu çalışmanın yazım sürecinde bilimsel ve etik kurallara çalışmayı yapan araştırmacılar tarafından uyulmuştur. Çalışma konusu ile ilgili diğer eserlerden yararlanılması durumunda atıf yapılmış, veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamıştır. Elde edilen veriler, istenmesi halinde üçüncü kişilerle çekinmeden paylaşılacaktır. Araştırmanın bir kısmı ya da tamamı, başka bir akademik dergiye ya da etkinliğe gönderilmemiştir. Araştırmaya katkı sağlamak isteyenlere, “bilgilendirilmiş gönüllü olur/onam formu” imzalatılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak görüşme formları kullanıldığı için “Etik Kurul İzni” alınması gerekmiştir. Araştırma, Gazi Üniversitesi Ölçme Değerlendirme Etik Alt Çalışma Grubu tarafından, 06.06.2020 tarihli ve 06 sayılı toplantıda bilimsel açıdan etik kurallara uygun bulunmuştur. 18.06.2020 tarih ve E.63710 sayılı “Etik Kurul Onayı” ektedir.

BULGULAR

Yapılandırılmış görüşme formlarına verilen yanıtlardan hareketle ulaşılan bulgular, temalara göre kodlanmıştır. Kodlanan bulgulara ilişkin frekans ve yüzde değerleri aşağıdaki tablolarda verilmiştir.

Öğrenici Görüşlerine İlişkin Bulgular

Görüşme formunda yer alan “*Uzaktan Türkçe öğretimi uygulamasına "Korona Virüs" sebebiyle geçilmiştir. Virüs olmasaydı uzaktan eğitim sistemine geçmek ister miydiniz? Neden?*” sorusuna verilen cevaplarla oluşan temalar Tablo 4’te gösterilmiştir.

Tablo 3. Öğrencilerin Uzaktan Türkçe Öğrenme İstekleri

Temalar	Kişi sayısı (n)
Uzaktan Türkçe dersleri almak isterim.	6
Uzaktan Türkçe dersleri almak istemem.	24
Toplam	30

“Uzaktan eğitim almak ister misiniz?” sorusuna öğrencilerin 6’sı *uzaktan Türkçe öğrenmek isterim*, 24’ü ise *uzaktan Türkçe öğrenmek istemem* şeklinde cevap vermiştir.

Uzaktan Türkçe öğrenmek isteyen bazı katılımcıların görüşleri şu şekildedir:

K10: “*Evet, çünkü vakit kazanıyorum.*” K24: “*Çünkü dersler hızlı ve kolay anlatılır.*” K29: “*Çünkü esnek ve her yerden erişebilirim.*”

Uzaktan Türkçe öğrenmek istemeyen bazı katılımcıların görüşleri şu şekildedir:

K8: “*Kesinlikle istemezdim. Çünkü asla sınıftaki gibi ne hocamla ne de sınıf arkadaşlarımla bence gerekli olan etkileşimi sağlayamıyorum, sınıfta etkileşimin en iyi yolu göz kontağının olmasıdır. Bir diğer negatif yönü de dilediğim şeyi konuşmaktan çekiniyorum çünkü bazen sesler birbirine karışıyor hoca kimin konuştuğunu anlayamıyor. Çoğu kez kendimi tanıtmak zorunda kalıyorum (kendimi her konuştuğumda çok yabancı hissediyorum) yani sadece ders odaklı bir 90 dakika geçiyor ama bu konuda yine de hocamız bizimle fazla sohbet etmeye çalışıyor sıkıcı olmaması için. Ama ister istemez çok sıkıcı oluyor çünkü zaman problemi de var ama yine de ders zamanı uzasın istemem*”

çünkü bunaltıcı bir eğitim sistemi. K17: “Hayır, çünkü bence bir dil öğrenmek için sınıfta olmak daha iyi ve uzaktan eğitim yüzünden şimdiye kadar hiçbir şey anlayamadım.” K23: “Hayır, çünkü dil sadece cümle ve sözcükler değil, aynı zamanda yüz ifadelerinin duygularının bir ifadesidir, vücut hareketi öğrenci için önemlidir, uzaktan eğitim tekniğinde bu zordur.”

Katılımcıların, “*Uzaktan Türkçe öğretimi hakkında ne düşünüyorsunuz?*” sorusuna verdikleri cevapların uzaktan eğitimin *zor olması, gerekli olması, acil durumlarda kullanılması* ve *dil becerilerini olumsuz etkilemesi* olmak üzere 4 farklı temada toplandığı gözlenmiştir. Bununla ilgili bulgular Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4. Uzaktan Türkçe Öğretimi Hakkında Öğrencilerin Düşünceleri

Temalar	Kişi sayısı (n)
Uzaktan Türkçe öğrenmenin zor olması	14
Uzaktan Türkçe öğretiminin gerekli olması	8
Acil durumlarda kullanılması	4
Dil becerilerini olumsuz etkilemesi	4
Toplam	30

Tablo 4 incelendiğinde, katılımcıların 14’ünün *uzaktan Türkçe öğrenmenin zor* olduğu yönünde görüş bildirdiği görülmektedir. 8 katılımcı *uzaktan Türkçe öğretiminin gerekli* olduğunu, 4 katılımcı uzaktan öğretim sistemlerinin *acil durumlarda kullanılması* gerektiğini belirtmiştir. Katılımcıların 4’ü ise uzaktan Türkçe öğretiminin, *dil becerilerini olumsuz etkilediğini* ifade etmiştir. Katılımcıların bazılarının görüşleri aşağıda bulunmaktadır:

K4: “Çok kötü ve hiç tercih etmiyorum. C1 sınavını nasıl yapacağım onu da bilmiyorum.” K16: “Biraz zor görünüyor. Mesela sistem kullanımı bazı öğrenciler için zor geliyor. Zaman zaman internet sıkıntıları yaşanabilir ve bu dersleri olumsuz olarak etkiliyor. K21: “Zor durumlarda kullanılabilir ama örgün eğitimden alabildiğimiz ders gibi olmuyor.” K29: “Bence biz o kadar iyi anlamıyoruz. Yazma ve konuşmayı hiç geliştiremiyoruz.”

Katılımcıların “*Size göre uzaktan Türkçe öğretiminin olumlu yönleri nelerdir?*” sorusuna verdikleri yanıtlar, *rahat bir ortamda ders almayı sağlama, zamandan tasarruf*

etme, sosyal mesafeye uygunluk, erişim kolaylığı sağlaması ve olumlu yönü yok olmak üzere 5 farklı temada toplanmaktadır. Bununla ilgili bulgular Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5. Öğrencilere Göre Uzaktan Türkçe Öğretiminin Olumlu Yönleri

Temalar	Kişi sayısı (n)
Rahat bir ortamda ders almayı sağlaması	5
Zamanı verimli kullanmayı sağlaması	6
Erişim kolaylığı tanınması	5
Sosyal mesafeye uygunluk taşınması	1
Olumlu yönünün olmaması	13
Toplam	30

Tablo 5’e göre, katılımcı grupta yer alan öğrencilerin büyük bir çoğunluğu (n=13), uzaktan Türkçe öğretiminin olumlu hiçbir yönünün olmadığını belirtmiştir. 5 öğrenci uzaktan eğitimin *rahat bir ortamda ders almayı sağladığını* ve *erişim kolaylığı tanıdığını*; 1 öğrenci ise uzaktan eğitim sayesinde *sosyal mesafeye uyulduğunu* belirtmiştir. Öğrencilerden gelen görüşler incelendiğinde, uzaktan Türkçe öğretimine yönelik öğrencilerin büyük bir kısmının olumlu görüş beslemediği söylenebilir. Uzaktan eğitimin olumlu yönlerine ilişkin bazı katılımcıların görüşleri şu şekildedir:

K30: “*Odamda rahat bir şekilde öğrenmemi sağlar.*” K14: “*Enstitüye ulaşmak için boşa harcanan zamandan yararlanabiliriz.*” K11: “*Öğrenciler her zaman ve yerden derse katılabiliyor ve ders öğrenme materyallerini tekrar görebiliyor.*” K6: “*Sadece sosyal mesafe için faydalıdır.*” K4: “*Bence hiç yok. Yüz yüze olursa mutlaka daha iyi olacaktır.*”

Katılımcıların “*Size göre uzaktan Türkçe öğretiminin olumsuz yönleri nelerdir?*” sorusuna verdikleri yanıtlar, *dersi anlamamanın zor olması, internet bağlantısı sorunları, öğretici-öğrenci arasında etkileşimi sağlayamaması ve ödev kontrolünün olmaması* olmak üzere 4 farklı tema altında toplanmaktadır. Bununla ilgili bulgular Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. Öğrencilere Göre Uzaktan Türkçe Öğretiminin Olumsuz Yönleri

Temalar	Kişi sayısı (n)
Dersi anlamının zor olması	14
İnternet bağlantısı sorunlarının yaşanması	12
Etkili bir ödev kontrolüne imkân tanımaması	3
Etkileşimi sağlayamaması	1
Toplam	30

Çalışma grubundaki öğrencilere göre, uzaktan Türkçe öğretiminin en olumsuz yönü anlatılan derslerin anlaşılmasının zor olmasıdır (n=14). 12 öğrenci İnternet bağlantısı sorunları yaşadığını, 3 öğrenci etkili bir ödev kontrolü yapılamadığını ve 1 öğrenci de yüz yüze eğitimdeki gibi bir etkileşimin olmadığını belirtmiştir. Bununla ilgili öğrenci görüşleri şu şekildedir:

K2: “Uzaktan her şeyi anlamak kolay değil.” K3: “Bazen bağlantı problemi yaşayabiliyoruz, bu da dersimizi daha verimli geçirmemize engel oluyor.”
K17: “Ödevleri kontrol etmemek.” K7: “Asla sınıftaki gibi ne hocamla ne de sınıf arkadaşlarımla bence gerekli olan etkileşimi sağlayamıyorum.”

Katılımcıların uzaktan Türkçe öğretiminin en beğendikleri yönü sorusuna verdikleri cevaplar ödev yapmak için bol zamanın olması, daha rahat olması, zaman ve paradan tasarruf sağlaması, ders kayıtlarının daha sonra izlenebilmesi, öğreticilerin ders sırasındaki gayretleri ve beğenilen bir yönünün olmaması olmak üzere 6 farklı temada toplanmıştır. Bununla ilgili bulgular Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Öğrencilerin Uzaktan Türkçe Öğretiminin En Beğendikleri Yönü

Temalar	Kişi sayısı (n)
Ödevler için bol zaman olması	1
Daha rahat bir ortamda ders yapılması	3
Zaman ve paradan tasarruf sağlaması	5
Ders kayıtlarına daha sonra ulaşılması	2
Öğreticilerin ders anlatım tarzları	7
Beğenilen yönünün olmaması	12
Toplam	30

Araştırmaya katılan öğrencilerin büyük bir bölümü, uzaktan Türkçe öğretimini hiçbir şekilde beğenmediklerini (n=12) belirtmiştir. Öğreticilerin ders anlatım tarzları (n=7), zaman ve paradan tasarruf sağlanması (n=5) uzaktan eğitim sürecinin öğrenciler

açısından beğenilen diğer yönleri olmuştur. Ayrıca, ödevler için bol zaman olması (n=1), daha rahat bir ortamda ders yapılabilmesi (n=3) ve ders kayıtlarına daha sonra ulaşılması (n=2) da uzaktan Türkçe öğretimi sürecinde beğenilen yönlerden olmuştur. Araştırmanın bu sorusuyla ilgili bazı katılımcıların görüşleri aşağıda bulunmaktadır:

K4: “Ödev yapmak için daha fazla vaktimiz olur.” K23: “Ben evdeyim. Ne kadar rahat!” K27: “Okula gitmek için zaman ve para harcamak zorunda değilim.” K11: “Ders öğrenme materyallerini yeniden görebilmek” K7: “Hocamın bu kötü ve başarısız öğretim sistemi içinde bile ne kadar başarılı ve takdire şayan bir öğretici olduğunu anladım ve ona (başarısına) olan hayranlığımın 2 kat daha artmasına sebep oldu.” K19: “Eğitim için son seçenek.”

Uzaktan Türkçe öğretiminin genel olarak öğrenciler tarafından beğenilmediği ve dolayısıyla yüz yüze eğitimin yerine tercih edilecek bir öğretim sistemi olmadığı söylenebilir. Nitekim katılımcılardan 8’i kendilerine yöneltilen, “Uzaktan Türkçe öğretiminin en beğenmediğiniz yönü nedir?” sorusuna uzaktan Türkçe öğretimini her yönüyle beğenmediğini ifade etmiştir. Katılımcılardan 6’sı bu soruda görüş bildirmemiştir. Geri kalan öğrenci yanıtları uzaktan eğitimin konuşma becerisini olumsuz etkilemesi, derslerin sıkıcı olması, sistem sorunları ve öğrencilerin kendisini yabancı hissetmesi olmak üzere 4 temada toplanmaktadır. Bununla ilgili bulgular Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8. Öğrencilerin Uzaktan Türkçe Öğretiminin En Beğenmedikleri Yönü

Temalar	Kişi sayısı (n)
Konuşma becerisini olumsuz etkilemesi	9
Derslerin sıkıcı olması	2
Sistem/bağlantı sorunları	4
Yabancı hissetme	1
Toplam	16

Uzaktan Türkçe öğretiminin katılımcılar tarafından en beğenilmeyen yönü uzaktan eğitimin konuşma becerisini olumsuz etkilemesidir (n=9). Katılımcılardan 8’i uzaktan

Türkçe öğretiminin beğendikleri hiçbir yönünün olmadığını ifade etmiştir. Yaşanan sistem ve bağlantı sorunları (n=4), derslerin sıkıcı olması (n=2) ve öğrencilerin derste kendilerini yabancı hissetmesi (n=1) diğer beğenilmeyen yönler olmuştur. Bu soruyla ilgili bazı katılımcıların görüşleri şu şekildedir:

K3: “Mesela bir konu hakkında rahat bir şekilde, yani bağlantı sorunu yaşamadan, sınıfta tartışmıyoruz.” K4: “Dersler çok erken başlıyor ve sıkıcı oluyor.” K11: “İnternetin kesilmesi” K7: “Hocamla ve sınıf arkadaşlarımla olan bağın ister istemez çok düşmesi ve otomatik olarak dikdörtgen bir ekranın ardında olmanın verdiği fazladan yabancılık hissi.” K18: “Bunların hiçbirini sevmiyorum.”

Öğretici Görüşlerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın çalışma grubunun diğer boyutunda Türkçeyi yabancı dil olarak öğretenlerin yapılandırılmış görüşme formundaki sorulara verdikleri yanıtlar çözümlenmiştir. Bununla ilgili bulgular aşağıda verilmiştir.

Görüşme formunda yer alan “Uzaktan Türkçe öğretimi hakkında ne düşünüyorsunuz?” sorusuna verilen cevaplarla oluşan temalar Tablo 9’da gösterilmiştir

Tablo 9. Uzaktan Türkçe Öğretimine Yönelik Öğretici Görüşleri

Temalar	Kişi sayısı (n)
Kriz dönemlerinde kullanılabilir.	5
Sorunlar giderilirse faydalı olabilir.	4
Yabancı dil öğretimine uygun değil.	1
Toplam	10

Katılımcılar, uzaktan Türkçe öğretimini kriz dönemlerinde kullanılabilir (n=5) bulmakla birlikte, sistem ve içerik sorunları çözüldüğünde ise uygulanabilir bir yöntem olarak görmektedir (n=4). Bir öğreticiye göre ise, uzaktan eğitim sistemi yabancı dil öğretiminde kullanılmamalıdır.

Öğreticilerin bazılarının görüşleri şu şekildedir:

K2: “İçinde bulunduğumuz salgın dönemi için faydalı ama şartlar normale döndüğünde sınırlılıkları çok olan bir platform.” K9: “Öğrenciler gerçek anlamda kullanabilirler ve onlara gerekli materyal desteği sağlanabilirse oldukça faydalı. Dersin tekrarını izleyebilmeleri büyük bir avantaj onlar için.” K4: “Yabancı dil öğretimi için çok faydalı değil.”

Öğreticilere yönelik oluşturulan yapılandırılmış görüşme formunda yer alan, “Size göre uzaktan Türkçe öğretiminin olumlu yönleri nelerdir?” sorusuna verilen cevaplar değerlendirildiğinde, uzaktan eğitimin zaman ve mekân sınırlamasını ortadan kaldırması, öğretimde devamlılığı sağlaması ve materyal kullanımında geniş imkânlar sunması olmak üzere üç farklı tema oluşmaktadır. Öğreticilerin bu soruya ilişkin görüşleri Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10. Uzaktan Türkçe Öğretimine Yönelik Öğretici Görüşleri

Temalar	Kişi sayısı (n)
Zaman ve mekân sınırlamasını kaldırması	7
Öğretimde devamlılığı sağlaması	2
Materyal kullanımı açısından geniş imkânlar sunması	1
Toplam	10

Araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük bir bölümü (n=7), uzaktan Türkçe öğretiminin olumlu yönünün, zaman ve mekân sınırlamasını kaldırması olduğunu belirtmiştir. 2 öğretici olumlu olarak *öğretimde devamlılığı sağlaması* ve 1 öğretici de *materyal kullanımı açısından geniş imkânlar sunması* yönünde görüş bildirmiştir. Bununla ilgili öğretici görüşleri aşağıdaki gibidir.

K7: “Mekân problemini ortadan kaldırması, sınıf ortamında ders takip edemeyen öğrencilere dil öğrenme imkânı sunması, teknolojinin çok daha hızlı ve işlevsel kullanılması, ders saati ayarlamasının çok daha kolay yapılması...”
K2: “Bu tür salgın, mesafe vb. durumlarda öğretimin devamlılığını sağlıyor.”
K9: “Daha sistemli ve materyal açısından daha geniş imkân sağlıyor.”

Katılımcıların, “Size göre uzaktan Türkçe öğretiminin olumsuz yönleri nelerdir?” sorusuna verdiği cevaplarda öğretmenlerin çoğunluğu (n=7) uzaktan öğretimin öğrenci-öğretici etkileşimini sınırlandırmasını ve teknik sorunlar yaşanmasını (n=3) uzaktan

Türkçe öğretiminin olumsuz yönleri olarak belirtmişlerdir. Tablo 11’de bununla ilgili bulgular yer almaktadır.

Tablo 11. Öğreticilere Göre Uzaktan Türkçe Öğretiminin Olumsuz Yönleri

Temalar	Kişi sayısı (n)
Sınırlı etkileşim	7
Teknik sorunlar	3
Toplam	10

Öğreticilere yönelik hazırlanan yapılandırılmış görüşme formundaki bu soruya verilen öğretici görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

K3: “Öğrencilerle etkileşimin sınırlı düzeyde olması.” K4: “Etkileşim çok az. Yapmak istediklerinizi yapamıyorsunuz.” K8: “Öğrencilere ve öğreticiye uygun ağ ortamı sağlandığında, erişim problemleri çözüldüğünde, öğrenci kapasitesi 10-15 kişiye düşürüldüğünde olumsuz yönler ortadan kalkacaktır.” K9: “Teknik problem. Öğrencilerin çoğunun bilgisayarının olmaması derslere katılmalarına ve dersten gerekli verimi almalarına engel oluyor. Ayrıca sistemden kaynaklanan bazı sıkıntılar var. Örneğin sadece tek bir öğrencinin mikrofonunu açabiliyoruz. İki öğrenci bağlandığı an sesin kalitesi ve anlaşılabilirliği bozuluyor. Sosyal etkileşim olmadığı için öğrencinin gözüne bakarak anlayıp anlayamadığını fark edemiyoruz. Her öğrenciyi yapılan uygulamaya dâhil edememek gibi bir problemimiz var. Konuşma becerileri özellikle teknik sıkıntılardan dolayı gelişmiyor. Öğrencilerin dersi dinleyip dinlemediklerini maalesef bilemiyoruz. Ancak bu teknik düzenlemelerle ortadan kalkabilir.”

Katılımcıların, “Uzaktan Türkçe öğretiminin en beğendiğiniz yönü nedir?” sorusuna verdiği cevaplarda öğretmenler, zaman ve mekân sınırlamasının olmamasının (n=3), öğretimde devamlılığın sağlanmasının (n=2), dil becerilerinde (dinleme ve konuşma) etkili olmasının (n=1), kendilerine uzaktan öğretim sürecinin yeni bir bakış açısı katmasının (n=1) ve teknolojinin anlık materyal kullanımına olanak sağlanmasının (n=2) uzaktan eğitimin en beğendikleri yönü olduğunu belirtmişlerdir. Bir öğretici ise,

uzaktan öğretime ilişkin beğendiği hiçbir şeyin olmadığını ifade etmiştir. Bu soruya ilişkin temalar ve kişi sayıları Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12. Öğreticilerin Uzaktan Türkçe Öğretiminin En Beğendikleri Yönü

Temalar	Kişi sayısı (n)
Zaman ve mekân sınırlamasının olmaması	3
Öğretimde devamlılığın sağlanması	2
Anlık materyal kullanımı imkânı	2
Dinleme ve konuşma becerisine faydası olması	1
Yeni bir bakış açısı kazandırması	1
Beğenilen yönünün olmaması	1
Toplam	10

Bu soruya ilişkin bazı katılımcıların görüşleri şu şekildedir:

K3: “Mekân ve zaman sınırlaması olmadan uygulanabilmesi” K2: “Mesafe, salgın vb. durumlarda öğretimin sürdürülebilirliğini sağlıyor.” K5: “Teknolojiyi kullanmak, sunum yapmak, video izletmek, anında internetten bir şey göstermek daha kolay.” K1: “Konuşma ve dinleme becerilerinde oldukça etkili.” K10: “Türkçe öğretimine farklı bir bakışla yaklaşım bu yeni sistemde kendimi geliştirme fırsatı bulmuş olmam.”

Katılımcıların, “Uzaktan Türkçe öğretiminin en beğenmediğiniz yönü nedir?” sorusuna verdiği cevaplar incelendiğinde, cevapların *sınırlı etkileşim* (n=8) ve *teknik sorunlar* (n=2) temalarında toplandığı belirlenmiştir. Bu temalar, öğreticilerin uzaktan eğitimin olumsuz yönlerine ilişkin verdikleri cevaplardan hareketle hazırlanan temalarla benzerlik göstermektedir. Uzaktan eğitimin beğenilmeyen yönlerine ilişkin bulgular Tablo 13’te verilmiştir.

Tablo 13. Öğreticilerin Uzaktan Türkçe Öğretiminin En Beğendikleri Yönü

Temalar	Kişi sayısı (n)
Sınırlı etkileşim	8
Teknik sorunlar	2
Toplam	10

Görüşme formunda yer alan bu soruya ilişkin bazı öğreticilerin cevapları şu şekildedir:

K4: “Etkileşimi azaltması. Uygulamaya imkân tanımaması” K9: “Sosyal etkileşimin olmaması.” K6: “Sistemdeki altyapı sıkıntıları (bağlantı, görüntü, ses, vb.). K7: “Ağ ve erişim sorunu.”

TARTIŞMA ve SONUÇ

Dünya geneline yayılan korona virüs salgını sonucunda, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi uzaktan eğitim sistemleriyle yapılmaya başlanmıştır. Daha önceki dönemde, yüz yüze eğitime bir seçenek olarak görülen uzaktan yabancı dil öğretimi, COVID-19 salgınıyla birlikte bir zorunluluk hâline gelmiştir. Bu çalışmada, yabancı dil olarak Türkçenin uzaktan öğretimine yönelik öğrenci ve öğretici görüşleri incelenmiştir. Bu görüşlerin analiz edilmesiyle öğrencilerin ve öğretmenlerin uzaktan yabancı dil olarak Türkçe öğretimine yönelik bakış açıları ortaya çıkarılarak öneriler geliştirilmiştir.

Araştırma sonucunda, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin, zorunlu durumlar dışında uzaktan Türkçe öğrenmek istemedikleri belirlenmiştir. Bunun nedenleri arasında, sistem sorunları, etkileşim sınırlılığı, dil becerilerini geliştirmede yetersizlik, derse katılamama gibi nedenler gösterilmiştir. Ayrıca, öğrenci görüşlerine göre, uzaktan Türkçe öğretimi, süreci daha da zorlaştırmaktadır. Zhang ve Cui (2010), İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen Çinli üniversite öğrencileri üzerinde yaptıkları araştırma sonucunda, uzaktan yabancı dil öğretiminin geleneksel eğitime göre daha zor olduğu sonucuna ulaşmıştır. Sığın (2020), üniversite öğrencileri üzerinde yaptığı araştırmasında, öğrencilerin büyük bir bölümünün uzaktan eğitim almak yerine yüz yüze eğitimi tercih ettikleri sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca Erfidan’ın (2019) çalışmasında ulaştığı sonuçlara göre, öğrenciler uzaktan eğitim yoluyla yapılan dersleri avantajlı bulmamaktadır. Çalışma bu yönüyle, alanyazındaki benzer çalışmaların sonuçlarıyla örtüşmektedir. Yabancı öğrencilere uzaktan Türkçe öğretenlerin görüşleri incelendiğinde, çevrim içi sistemlerin kriz anlarında, zor durumlarda kullanılması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda, öğrenci ve öğretici görüşleri, birbirini desteklemektedir.

Uzaktan Türkçe öğretiminin olumlu yönlerine ilişkin öğrenci görüşleri incelendiğinde, öğrencilerin önemli bir kısmının (n=13) uzaktan Türkçe öğretimine yönelik olumlu görüşünün bulunmadığı belirlenmiştir. Kalan öğrenciler ise, uzaktan Türkçe öğretiminin *rahat bir öğrenme ortamı sunmasını, zaman kullanımını verimli hâle getirmesini, erişim kolaylığı sağlamasını* ve COVID-19 salgını nedeniyle *sosyal mesafeyi korumaya yardım etmesini* olumlu yönler olarak belirtmişlerdir. Öğreticiler açısından ise uzaktan Türkçe öğretiminin, *zaman ve mekân sınırlamasını kaldırması, öğretimde devamlılığı sağlaması* ve *materyal kullanımı açısından geniş imkânlar sunması* olumlu yönleridir. Öğrenci ve öğretici görüşleri, zaman ve mekân kullanımı açısından birbirleriyle örtüşmektedir. Barış ve Çankaya (2016), öğretim elemanlarının uzaktan eğitime yönelik görüşlerini inceledikleri çalışmalarında, uzaktan eğitimin zaman ve mekândan bağımsız olmasının, öğretim elemanları tarafından uzaktan eğitimin olumlu yönü olarak görüldüğü sonucuna ulaşmıştır. Alanyazındaki benzer çalışmaların bulguları ile bu çalışmanın bulguları birbirini desteklemektedir.

Uzaktan Türkçe öğretimin olumsuz yönleri ise, hem öğrenciler hem de öğretmenler tarafından, *sınıf içi etkileşimin olmaması, teknik sorunlar, ödev kontrolünün zor olması* ve *dersin zor anlaşılması* olarak belirtilmiştir. Bu bulgular, Barış ve Çankaya (2016) ile Özüdoğru ve Hişmanoğlu (2016)'nın çalışmalarındaki bulgular ile örtüşmektedir.

Katılımcıların uzaktan eğitimin beğendikleri ve beğenmedikleri yönlerine ilişkin görüşleri incelendiğinde, öğrencilerin, *ödevler için bol zaman olmasını, zaman ve paradan tasarruf sağlamasını, daha rahat bir ortamda ders yapılmasını, ders kayıtlarına daha sonra ulaşılmasını, öğretmenlerin ders anlatım tarzlarını beğendikleri; konuşma becerisini olumsuz etkilemesini, derslerin sıkıcı olmasını, sistem/bağlantı sorunlarını, kendilerini daha fazla yabancı hissetmelerini* ise, beğenmedikleri görülmüştür. Öğreticiler ise, *zaman ve mekân sınırlamasının olmamasını, anlık materyal kullanım imkânını beğenirken, öğrencilerle sınırlı etkileşim ortamının kurulmasını* ve *bağlantı sorunlarının yaşanmasını* ise beğenmemektedir. İlgili alanyazındaki çalışmalar incelendiğinde, çalışmanın sonuçlarının birçok çalışma ile örtüştüğü görülmektedir (Zhang ve Cui, 2010; Ekmekçi, 2015; Barış ve Çankaya, 2016;

Özüdoğru ve Hişmanoğlu, 2016; Erfidan, 2019; Sıgım, 2020). Bu noktada sanal sınıflardaki katılımcı çokluğunu, süreci olumsuz etkilediği söylenebilir. Etkileşime dayalı olan konuşma becerisini geliştirmeye yönelik etkinliklerin de yapılmasına uygun bir alt yapı ile bu derslerin verilmesi gerekmektedir. Konuşma becerisi, etkileşime dayanmaktadır. Bu nedenle konuşma etkinliklerinin yapılması aşamasında uygun alt yapının sağlanması ve sınıf mevcudunun uygun sayıda olması çok önemlidir. Eğitim kurumlarının, bütün dersleri dijital ortamlarda yapmak zorunda kaldıkları için, örgün eğitimdeki birkaç sınıflı birleştirme yoluna gitmişlerdir. Bu da uzaktan eğitim yapılan ortamlardaki sınıfların mevcudunun, örgün eğitime göre daha kalabalık olmasına neden olmaktadır. Bu durum, konuşma derslerinin verimliliğini olumsuz yönde etkilemektedir. Ulaşılan bu sonuçlardan hareketle, çevrimiçi öğretim ortamlarının kalabalık gruplarla yapılan yoğun programlarda, örgün eğitimdeki gibi olumlu çıktılar sağlayamayacağı, bunun yerine uzaktan öğretim ortamlarının küçük gruplarda kullanılmasının faydalı olacağı söylenebilir.

Araştırma sonuçlarından hareketle araştırmacılar tarafından şu öneriler geliştirilmiştir:

1. Uzaktan Türkçe öğretimi, öğrenciler açısından daha keyifli hâle getirilmelidir. Bunun için, çok uyaranlı, düzeylere uygun, ilgi çekici ve etkileşime uygun içerikler hazırlanmalıdır.
2. Uzaktan eğitim sağlayan kurumlar, mevcut uzaktan eğitim alt yapılarını güçlendirmeli ve alanın ihtiyaçlarına göre sistemlerini yeniden yapılandırmalıdır. Ayrıca ders esnasında bağlantı kesilmeleri veya derse bağlanamama gibi teknik sorunlar ortadan kaldırılmalıdır.
3. Öğrencilerin, dört temel dil becerisini geliştirmesine olanak sağlanmalı, öğrenci-öğretici etkileşimini en üst düzeyde sağlayan sistemler geliştirilmeli, varsa bu sistemler kullanılmalıdır. Sistemde, kullanıcıya dil kullanımını teşvik eden görevler verilip öğrenme ortamı sunulmalı ve öğrenilenlerin işe koşulmasına, pratik yapılmasına imkân sağlayan çoklu etkileşimsel ortamlar oluşturulmalıdır (Er ve Demir, 2019).


4. Uzaktan Türkçe öğretiminin ölçme-değerlendirme aşaması göz ardı edilmemelidir. Kur atlama sınavları, sertifika sınavları ve dil becerilerinin tamamına ilişkin ölçme-değerlendirme uygulamaları geliştirilmelidir. Buna yönelik tedbirler, ilgili kurumlar tarafından alınmalıdır.
5. Örgün öğretim süreçlerinde olduğu gibi uzaktan öğretim sürecinde de ders sürecini yürütme, içerik geliştirme, ölçme-değerlendirme yapma gibi görevleri yerine getiren öğreticiler, hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlerinde uzaktan öğretim sistemlerini kullanma ve söz konusu sistemlere uygun içerik, sınav geliştirme gibi konularda daha fazla formasyona tabi tutulmalıdır.


KAYNAKLAR


- Adıyaman, Z. (2002). Uzaktan eğitim yoluyla yabancı dil öğretimi. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 1(1), 92-97.
- Barış, M. F. ve Çankaya, P. (2016). Akademik personelin uzaktan eğitim hakkındaki görüşleri. *International Journal of Human Sciences*, 13(1), 399-413.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, K. E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Ekmekçi, E. (2015). Distance-education in foreign language teaching: Evaluations from the perspectives of freshman students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, (176), 390-397.
- Er, M. ve Demir, T. (2019). Simülatif Türkçe öğretim sistemlerinin geliştirilmesi. F. Ağca, A. Koç (Eds.), *X. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu Bildiri Kitabı* (ss.603-607), Eskişehir: ESOGÜ Basımevi.
- Erfidan, A. (2019). *Derslerin uzaktan eğitim yoluyla verilmesiyle ilgili öğretim elemanı ve öğrenci görüşleri: balıkesir üniversitesi örneği*. Balıkesir: Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Horton, W. (2000). *Designing Web-Based Training: How to teach anyone, anything, anywhere, anytime*. New York: Wiley.
- İnceelli, A., Candemir, Ö. ve Ünal, F. (2002). On distance education concept and its running in the world. Uğur Demiray (Ed.). *A review of the literature on the open education faculty in Turkey 1982-2002 (Fourth Edition)* (ss. 3-42). Eskişehir: Anadolu University.
- Kaya, Z., Erden, O., Çakır, H. ve Bağırşakçı, N. B. (2004). Uzaktan eğitimin temelleri dersindeki uzaktan eğitim ihtiyacı ünitesinin web tabanlı sunumunun hazırlanması. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 3(3), 165-175.
- Özüdoğru, F. ve Hişmanoğlu, M. (2016). Views of freshmen students on foreign language courses delivered via e-learning. *Turkish Online Journal of Disance Education*, 17(1), 31-47.
- Sancak, M. ve Çöl, M. (2020). Türkiye’de COVID-19 pandemisinin kronolojik olarak incelenmesi. K. O. Memikoğlu, V. Genç (Eds.), *COVID-19* (ss. 201-217). Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Schonlau, M., Ronald, D. F. & Marc, N. E. (2002). *Conducting research surveys via e-mail and the web*. Santa Monica, CA: Rand Corporation.
- Sığın, S. (2020). *Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi dersinin uzaktan eğitim yoluyla verilmesi konusunda öğrenciler ve öğretim elemanları ne düşünüyor?: Tek*

- durumlu bir örnek olay çalışması.* Aydın: Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Toker Gökçe, A. (2008). Küreselleşme sürecinde uzaktan eğitim. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 1-12.
- Tuncer, M. ve Taşpınar, M. (2008). Sanal ortamda eğitim ve öğretimin geleceği ve olası sorunlar. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(1), 125-144.
- Ustabulut, M. Y. ve Keskin, S. (2020). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alan uluslararası öğrencilerin öğrenme etkinliğini geliştirme amaçlı sosyal medya kullanım-doyum motivasyonları. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(1), 155-173.
- Uşun, S. (2006). *Uzaktan eğitim*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Zhang, X. Ve Cui, G. (2010). Learning beliefs of distance foreign language learners in China: A survey study. *System*, 38, 30-40.

ORCID

Haluk Güngör  <https://orcid.org/0000-0002-4111-4106>

Önder Çangal  <https://orcid.org/0000-0002-8560-3526>

Tarık Demir  <https://orcid.org/000-0002-4173-1948>

SUMMARY

Due to the Covid-19 outbreak worldwide, educational activities are carried out through distance education systems. Institutions that teach Turkish as a foreign language have continued their activities in this way by switching to the distance education system. Distance education, which includes many positive and negative situations, is a widely used tool in the foreign language teaching process. With the development of computers and especially the internet, information resources and teaching environments can also be accessed digitally in the current era. This has enabled individuals to access information wherever they are in the world. In the epidemic process we are in, distance education systems prevented the education-training process from being interrupted as in other fields. In this study, the learner and instructor views on the process of teaching Turkish to foreigners who are made through distance education due to necessities were examined.

The study aims to determine the positive and negative aspects of distance education of Turkish as a foreign language based on the views of the learner and the teachers. Qualitative research is a method in which qualitative data collection methods such as observation, interview and document analysis are used, and a qualitative process is followed to reveal perceptions and events in a realistic and holistic way in the natural environment (Yıldırım & Şimşek, 2016: 14). In this regard, the research was designed in accordance with the qualitative research model.

In the research, there are two different working groups that include learners and tutors. The study group of the students is from 30 international students who learn Turkish at Gazi University TÖMER in the 2019-2020 academic year; The working group of the teachers consists of 10 lecturers who teach Turkish to foreigners through distance teaching in the same university. The study groups were determined according to convenience sampling method, which is one of the non-random sampling methods. Suitable sampling method is a non-probabilistic method, easy to reach the sample group, and low cost method (Schonlau, Fricker & Elliot, 2002: 8).

In the study, structured interview forms were used as data collection tool. In the study in which the opinions of learners and teachers about the process of teaching Turkish to foreigners are evaluated, two separate structured interview forms were developed for learners and teachers. These interview forms consist of 6 open-ended questions. Since the interview forms prepared could not be applied face-to-face due to the precautions against the epidemic, the forms were transformed into electronic forms via Google documents. The interview forms transferred to the electronic medium were sent to the e-mails of the learners and the teachers and asked to answer the questions. The application process was completed within 1 week and the data were obtained.

Content analysis technique was used to analyze the data obtained during the study process. Content analysis is defined as a systematic, repeatable technique in which some words of a text are summarized in smaller categories with coding based on certain rules. It is a technique in which inferences are made for the objective and systematic recognition of certain features of a message. Frequency and percentage are generally used in the interpretation of the data obtained as a result of content analysis (Büyükoztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz and Demirel, 2016).

As a result of the research, it was determined that those who learn Turkish as a foreign language do not want to learn Turkish remotely, except for some compulsory situations. The reasons for this include system problems, limited interaction, inability to improve language skills, and inability to attend classes. In addition, according to the learner views, distance learning Turkish makes the process even more difficult. When the opinions of the learners regarding the positive aspects of distance Turkish education are examined, it was determined that a significant part of the learners (n = 13) did not have a positive opinion about the distance Turkish education. In terms of teachers, it is a positive aspect that distance Turkish education removes the time and place limitation, provides continuity in teaching and offers wide opportunities in terms of using materials. Student and instructor views overlap in terms of time and space use. On the other hand, the negative aspects of distance education are stated by both learners and tutors that there is no classroom interaction, technical problems occur, homework control is difficult, and the content is difficult to understand.

EK 1. Etik Kurul Onayı

Evrak Tarih ve Sayısı: 18.06.2020-E.63710



T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Ölçme Değerlendirme Etik Alt Çalışma Grubu



Sayı : 91610558-604.01.02-
Konu : Değerlendirme ve Onay

Sayın Öğr.Gör.Dr. Haluk GÜNGÖR
Türkçe Öğrenim Araştırma ve Uygulama Merkezi Müdürlüğü - Öğretim Görevlisi

Araştırmacı grubu Haluk GÜNGÖR, Önder ÇANGAL, Tarık DEMİR'den oluşan "*Türkçenin Yabancı Dil Olarak Uzaktan Öğretimine İlişkin Öğrenici ve Öğretici Görüşleri*" başlıklı araştırma öneriniz Kurulumuzun 06.06.2020 tarih ve 06 sayılı toplantısında görüşülmüş olup,

Çalışmanızın, yapılması planlanan yerlerden izin alınması koşuluyla yapılmasında etik açıdan bir sakınca bulunmadığına oybirliği ile karar verilmiş ve karara ilişkin imza listesi ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi rica ederim.

e-imzalıdır
Prof. Dr. İsmail KARAKAYA
Kurul Başkanı

Araştırma Kod No: 2020-335

Ek: 1 Liste



Emniyet Mahallesi Bandırma Caddesi No :6/1 06560 Yenimahalle/ANKARA
Tel:0 (312) 202 20 57 - 0 (312) 2... Faks:0 (312) 202 38 76
İnternet Adresi :http://etikkomisyon.gazi.edu.tr/

Bilgi için :Esgül BOŞNAK
Birim Evrak Sorumlusu
Telefon No:03122022666

Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Kıbrıs Türk Eğitim Sisteminde Tarih Öğretimi¹

Teaching History in the Turkish Cypriot Education System

Mehmet BALYEMEZ¹

¹Kıbrıs İlim Üniversitesi, İktisadi, İdari ve Sosyal Bilimler Fakültesi, Uluslararası İlişkiler Bölümü,
mehmetbalyemez@csu.edu.tr, mbalyemez89@gmail.com

Makalenin Geliş Tarihi: 09.09.2020

Yayına Kabul Tarihi: 17.11.2020

ÖZ

Tarih, geçmişte yaşanmış önemli olayları sebep ve sonuç ilişkisi kapsamında inceleyen bir bilim dalıdır. Tarih bilimi, bu olayları incelerken sadece geçmişin bir bölümünü aydınlatmakla kalmaz, bugün ve geleceğe dair yapılan değerlendirmelerin sağlam temeller üzerine inşa edilmesini sağlar. Tarih aynı zamanda bir milletin belleğidir. Milli bellek ile milli kimlik birbiriyle ilişkilidir. Devletler, tarih eğitim ve öğretimi aracılığıyla milli kimliklerini oluşturur ve geliştirirlerken ortak tarih birliği ve ülkü birliğini yaratmak amacıyla tarih eğitimine müdahale etmişlerdir. Tarih bilimi, uzun yıllar boyunca siyasi yapıların milli kimlik geliştirme amaçlarının aracı olmuştur. Tarih bilimi, bu durumun yarattığı etkiden dolayı tarafsızlık gibi en önemli parametresini yitirmeye başlamıştır. Geçmişte ve günümüzde siyasi iktidarların hedeflerini gerçekleştirmek amacıyla tercih ettiği araçlardan biri de tarih bilimidir. Makalede, Kıbrıs Türk tarih eğitiminin kronolojik gelişimi ile günümüzdeki durumunun incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda nitel araştırma yöntemi kullanılarak birinci ve ikinci elden kaynaklar taranmıştır. Bu kapsamda hem Cumhurbaşkanlığı Cumhuriyet Arşivi'nde hem de KKTC'deki Milli Arşiv ve Araştırma Dairesi'nde bulunan belgeler incelenmiş, ikinci elden kaynaklar ile yazılı basından yararlanılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Kıbrıs Türkleri, Tarih Eğitimi, Milli Kimlik, Siyasi kararlar.

ABSTRACT

History is a science that examines important events in the past within the scope of cause and effect. While studying these events, the science of history not only illuminates a part of the past, but also ensures that the evaluations made about the present and the future are built on solid foundations. History is also the memory of a nation. National memory and national identity are

¹ **Alıntılama:** Balyemez, M. (2020). Kıbrıs Türk eğitim sisteminde tarih öğretimi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(3), 1193-1217.

interrelated. States have intervened in history education to create a common historical unity and ideal unity while creating and developing their national identity through history education and training. For many years, the science of history has been the mediator of political structures for the development of their national identity. The science of history has begun to lose its most important parameter, such as neutrality, due to the effect of this situation. One of the tools preferred by political powers in the past and today to achieve their goals is the science of history. The aim of the article is to examine the chronological development of Turkish Cypriot history education and its current situation. For this purpose, primary and secondary sources were searched using qualitative research method. In this context, documents in both the Presidential Republic Archive and the National Archive and Research Department in the Turkish Republic of Northern Cyprus (TRNC) were examined, secondhand sources and written media were used.

Key words: *Turkish Cypriot's, Education of History, National Identity, Political decisions*

GİRİŞ

Tarih, çok genel anlamıyla geçmişteki önemli olayları araştıran bir bilim dalıdır. Tarih bilimi araştırmalar sonunda elde ettiği bulguları, günümüz dünyasına sunmakla kalmaz geleceğe dair değerlendirmelerin de dayanağı olarak kullanılmasına yardımcı olur. Bu durum tarihçilerin omuzlarındaki sorumluluğu arttırmaktadır.

Lacoste'ye göre tarih biliminin gerçek anlamda ortaya çıkışı Thukydides ile olmuştur. Thukydides, öncelleri ile çağdaşlarından farklı olarak, tarihi olayları farklı bakış açılarıyla incelemiş, olgu ve/veya olaylara sebep olan faktörleri göz önünde bulundurarak tarih çalışmalarını destansı anlatıdan kurtarmış ve bütün dikkatini gerçeğin arayışına yöneltmiştir (Lacoste, 1993). Ancak siyasi, dini, ideoloji vb. kaygılar tarihçinin bu amaçtan sapmasına sebep olmuştur.

Öyleyse tarihçi araştırmalarını yaparken hangi parametreler dikkate alınmalıdır? Ranke'ye göre tarihçi; “geçmişin hayaletyazarı”(Krieger, 1977) olarak geçmişte yaşanmış olay ve olguların ortaya çıkarılmasındaki sorumluluğu üstlenmeli ve olayları çok boyutlu değerlendirmelidir (Lacoste, 1993). İbn-i Haldun, bu bakış açısını genişletmiş ve tarihçilerin araştırmalarını yaparken nelere dikkat etmeleri gerektiğini şöyle ifade etmiştir: ön yargılardan kurtulmalı, hikâyeleştirmeden kaçınmalı, siyasi, dini, ideoloji vb. görüşleri savunma baskısını hissetmemeli, toplum sorunlarına duyarlı

olmalı, birbiriyle ilişkisiz olgu ve olayları sıralama hatalarına düşmemelidir (Lacoste, 1993).

Ancak tarihçiler bu parametreleri her zaman dikkate almamış veya almaları istenmemiştir. Geçmişte ve günümüzde hüküm süren birçok iktidar meşruiyetlerini sağlamak için tarih bilimini ve öğretimini araç olarak kullanmıştır (Dilek, 2007). Osmanlı Padişahı Abdülhamit döneminde, Selim Sabit Efendi'nin ilkokullar için hazırlanmış olduğu Osmanlı Tarihi başlıklı kitapta, “...Padişah Abdülaziz hal edildi ve sonra kendini telef etti...” ifadesinin yer alması bahane edilerek söz konusu kitabın okullarda okutulması yasaklanmış (Akyüz, 2019), Osmanlı'nın yönetim hatalarını veya yenilgilerini anlatan ifadeler kitaplardan çıkartılmış hatta tarih derslerini denetlemek amacıyla tarihçi olmayan kişiler müfettiş olarak görevlendirilmiş, belirlenen esaslara göre ders anlatmayan Mizancı Murat gibi tarih öğretmenleri cezalandırılmıştır (Türk, 2019). Birinci Dünya Savaşı sonrasında imparatorlukların dağılmasından sonra ortaya çıkan ulus devletlerin başındaki iktidarlar da kendi yönetimlerini sağlam temeller üzerine inşa etmek amacıyla tarihçileri yönlendirmişlerdir ve Ulusçu Tarihçilik kavramının doğmasına neden olmuşlardır (Tekeli, 1998). Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluş felsefesi olan Türk kavramı tarihi bir kökene dayandırılmak istenmiş ve milli kimliği ortaya çıkarmak temel amaç olarak belirlenmiştir (Turan, 1997). Gazi Mustafa Kemal Paşa, 1931 yılında kurulan Türk Tarihi Tetkik Cemiyeti'nin yaptığı çalışmalarla yeni devletin meşruiyetini sağlamayı hedeflemiştir. Türk Tarihi Tetkik Cemiyeti, 1935 yılından itibaren Türk Tarih Kurumu adı altında çalışmalarına devam etmiş ve ilk görevlerinden biri de “*Türk Tarih Tezi*”ni yazmak olmuştur. Türk Tarih Tezi'nde; Batı kaynaklı eserlerde yer alan Türklerin sarı ırktan ve medeniyetten yoksun, barbar ve göçebe toplum olduğu vb. olguların doğru olmadığı anlatılmıştır (Turan, 1996).

Benzer politikaların günümüzde de uygulandığı söylenebilir. Son yıllarda, Osmanlı dönemini öne çıkaran TV dizisi, sinema filmi gibi kamuoyunu etkileyebilecek argümanların yoğun olarak kullanılması, Türkiye Cumhuriyeti'nin varlık belgesi olan Lozan Barış Antlaşması'nın “hezimet” olduğuna dair iddiaların kamuoyu gündemine taşınması, Cumhuriyet'in kurucu kadrosunda yer alan İsmet İnönü'ye Tek Parti

Dönemi'ndeki politikalarından dolayı ağır eleştiriler yönelmesi (Yeni Akit, 2010; Armağan, 2016; Ege Postası, 2016; Cumhuriyet, 2017; NTV, 2019; Yeniçağ, 2010) ve tüm bunlar yapılırken dönemin şartlarını dikkate almaktan ziyade arka plandaki hedeflerin göz önünde bulundurulması yeni dönem tarih anlayışının ilk işaretleri olarak değerlendirilebilir.

Bu durum tarihçilerin çalışmalarını sınırlandırmış ve bilimsel özgürlüklerini kısıtlamıştır. Tarih eğitiminin siyasi, dini vb. otoriteler tarafından yönlendirilmesiyle ilgili gelişmeler farklılıklar gösterse de Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti (KKTC)'nde de yaşanmıştır.

Makalede, Osmanlı'dan günümüze Kıbrıs Türk tarih eğitimi incelenmiş, Avrupa Birliği (AB)'nin KKTC'deki tarih eğitimi şekillendirme girişimleri tartışılmış, KKTC'de faaliyet yürüten üniversitelerdeki tarih öğretiminin ortaya konulması amaçlanmıştır. Bu makalede; nitel araştırma tekniklerinden olan tarama yöntemi kullanılmak suretiyle birinci ve ikinci elden kaynaklar ile yazılı basın incelenmiş, KKTC Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı (MEKB), Yükseköğretim Planlama, Denetleme, Akreditasyon ve Koordinasyon Kurulu (YÖDAK) ile Avrupa Birliği(AB)'nin yayımladığı yönetmelik ve genelgeler gözden geçirilmek suretiyle objektif bir sonuca ulaşmak hedeflenmiştir.

1.KIBRIS TÜRK İLK ve ORTAÖĞRETİMİNDE TARİH EĞİTİMİNİN KRONOLOJİK GELİŞİMİ

Kıbrıs Türk eğitimi gerek Osmanlı gerek İngiliz gerekse de Cumhuriyet döneminin bir kısmında orta eğitim düzeyinde olmuştur. Kıbrıs Türkleri bu dönemlerdeki yükseköğrenim ihtiyacını çoğunlukla Türkiye ve İngiltere'deki üniversitelerden karşılamışlardır. Kıbrıs Türklerinin üniversiteleşme süreci 1979 yılında Mağusa'da hizmete giren Yüksek Teknoloji Enstitüsü ile başlamıştır (Doğu Akdeniz Üniversitesi, (DAÜ) 2020).

Dolayısıyla Kıbrıs'taki tarih öğretimi de 20'nci yüzyılın sonlarına kadar orta öğretim düzeyinde kalmıştır. Kıbrıs Türk ilk ve orta dereceli okul müfredatında olan tarih ders

öğretmenlerinin çoğu Maarif Nezareti tarafından görevlendirilmiş, Türkiye’de basılan ders kitapları öğretim materyali olarak kullanılmış, Kıbrıs tarihini konu alan kitaplar ancak uzun yıllar sonra sisteme girebilmiştir (An, 1994).

Kıbrıs 1571 yılında Osmanlı Devleti tarafından fethedilmiş, ada 307 yıl Osmanlı egemenliğinde kalmıştır (Zeki, 1970). Bu süre boyunca Osmanlı eğitim sistemi Kıbrıs’ta da uygulanmıştır. Ancak Osmanlı Devleti’nin 19’uncu yüzyıldaki siyasi, askeri ve ekonomik durumu Kıbrıs’ın geleceğini de etkilemiştir. 93 Harbi olarak da bilinen Osmanlı-Rus Savaşı’nda Osmanlı ordusu yenilmiş Rus orduları Batı’da İstanbul yakınlarına kadar gelirken, Doğu’da ise Kars, Ardahan ve Batum gibi stratejik şehirleri ele geçirmiştir. Bu gelişme İngiltere’nin Orta Doğu ve Doğu Akdeniz’deki çıkarlarını tehdit etmiştir. İngiltere; Osmanlı Devleti ile Rus Çarlığı arasında imzalanan Ayastefanos Antlaşmasına itiraz etmiş ve 1878 yılı Haziran ayında Berlin’de bir konferans düzenlenmesi konusunda tarafları ikna etmiştir. İngiltere daha Berlin Konferansı başlamadan önce Osmanlı Devleti ile yaptığı görüşmeler neticesinde 4 Haziran 1878 tarihinde gizli bir antlaşma yapmış ve Ada’nın yönetimini ele geçirmiştir (The Times, 1878). Bu tarihten sonra Kıbrıs’ın yönetimi İngiltere’nin eline geçmiştir.

Kıbrıs Türk eğitimi, Ada yönetiminin İngiltere’de olduğu dönemin başlarında da Osmanlı eğitim sistemine tabi olmuştur. Osmanlı eğitim sisteminde ortaokul seviyesinde olan rüştiyelerde tarih dersleri müfredatta yer almıştır. Kıbrıs Türk eğitim sisteminde de ortaokul düzeyinde olan Lefkoşa İdadisi’nin müfredatında da tarih dersleri yer almıştır. Ancak bu dersin içeriğinde daha çok Osmanlı tarihi ele alınmış Kıbrıs tarihi ile ilgili dersler 20’nci yüzyılın başlarından itibaren sisteme dâhil olmuştur. Kıbrıs doğumlu olan Ziver Bey’in Kıbrıs tarihini konu alan kitabı 1895 yılında kaynak eser olarak kabul edilmiş ve bu suretle Kıbrıs Türk tarihi ilk kez eğitim sürecine dâhil olmuştur. Ziver Bey’in kitabında; Osmanlı döneminde Kıbrıs’ın demografik yapısı ve ekonomik durumu ele alınmış, Ada’nın İngiliz yönetimine terk edildiği 1878 yılındaki gelişmeler hakkında özet bilgi verilmiştir (Fedai, 1999). Bu dönemde Kıbrıs Türk eğitiminin hizmetinde bulunan 70 okul eğitim öğretim faaliyetlerini yürütürken

öğretmenlerin ve ders kitaplarının çoğu yine Maarif Nezareti tarafından gönderilmiştir (An, 1994; Şen, 2017).

Kıbrıs, 1923 yılında imzalanan Lozan Barış Antlaşması ile hukuken İngiltere'ye bırakıldıktan (Soysal, 1965) iki yıl sonra Ada'da sömürge yönetimi ilan edilmiştir (The Cyprus Gazette, 1925). İngiliz Sömürge Yönetimi'nin ilk yıllarında da tarih ve coğrafya öğretmenleri Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından görevlendirilmiş söz konusu derslere ait kitaplar ise Türkiye'deki okullarda kullanılanlarla aynı olmuştur (An, 1994). Bu dönemde İngiliz Sömürge Yönetimi'nin eğitim hizmetleri ile görevli kurumu olan Tali Okullar Heyeti, Türkiye'den gönderilen kitaplara ilave olarak Kıbrıs doğumlu öğretmen Mustafa Midhat Bey tarafından yazılan "Muhtasar Kıbrıs Tarihi" (Söz, 1984) ve "Mekteblere Mahsus Küçük Kıbrıs Coğrafyası" (An, 1994) isimli kitaplarının okullarda kaynak eser olarak kullanılmasını kabul etmiştir.

Kıbrıs Türk tarihini konu alan ders materyallerinin yavaş yavaş artmaya başladığı 1930'lu yılların başlarında Kıbrıs'ta tarih öğretimiyle ilgili bir başka önemli gelişme olmuş ve Tarih Komisyonu kurulmuştur. Lefke, Girne ve Lefkoşa'dan birer öğretmenin görev aldığı Tarih Komisyonu, Kıbrıs Türk okullarında kullanılması amacıyla Türkiye'den daha çok kitap getirilmesini önermiştir. Önerinin İngiliz yönetimi tarafından kabul edilmesinden sonra başta tarih kitapları olmak üzere çok sayıda kitap Türkiye'den getirilmiştir (İsmail, 1998).

Kıbrıs Türk okullarındaki tarih eğitiminin yeniden şekillendiği bu dönemde Rum İsyanı olmuştur. Rumların Enosis² amacıyla 21 Ekim 1931 tarihinde başlattıkları isyan Kıbrıs Türk eğitimini olumsuz etkilemiştir. İngiliz Sömürge Yönetimi'nin isyan sonrasında aldığı kararlar doğrultusunda; Türkiye'den Kıbrıs'a görevlendirilen öğretmenlerin çalışma izinleri iptal edilmiş, ders materyali olarak kullanılan kitapların okullarda kullanılmasına izin verilmemiş ve "kitapsız tedrisat" usulü benimsemiştir (Cumhurbaşkanlığı Cumhuriyet Arşivi (CCA), 1937). Kıbrıs'ta bu gelişmeler

² Kıbrıs'ın Yunanistan ile birleşmesini amaçlayan kavramın genel ismidir. Rumlar tarafından 1821 yılında ilk kez gündeme getirilen Enosis ülküsü Kıbrıs Sorununun temelini oluşturan bir kavramdır.

yaşanırken Gazi Mustafa Kemal Atatürk'ün direktifiyle bir proje başlatılmıştır. Türk Tarih Kurumu tarafından koordine edilenden projede; Kıbrıs tarihinin de içinde yer alacağı “Türk Tarihinin Ana Hatları” başlıklı kitabı hazırlamak amacıyla İstanbul Üniversitesi akademik kadrosunda görevli Doç. Dr. Arif Müfidin görevlendirilmiştir (CCA, 1936).

Kıbrıs'taki bu durum İkinci Dünya Savaşı'nın sonlarına kadar devam etmiştir. İngiliz Sömürge Yönetimi, savaş sonrasındaki konjonktürel şartların da etkisiyle Kıbrıs Türk eğitimi üzerindeki baskıyı azaltmaya başlamış (Balyemez, 2017) ve bu kapsamda çalışmalar yapmak üzere 1948 yılında Türk İşleri Komisyonu (TİK)'nin kurulmasını desteklemiştir. Türk İşleri Komisyonu, bir yıla yakın süren çalışmalar yaptıktan sonra, Kıbrıs Türklerinin eğitim de dâhil olmak üzere toplum sorunlarının çözümüne yönelik önerilerde bulunmuştur (Türk İşleri Komisyonu Ara Raporu, 1949). İngiliz Sömürge Yönetimi, TİK tarafından sunulan rapor doğrultusunda Kıbrıs Türk eğitiminde bazı iyileştirmeler yapmıştır. Bu kapsamda olmak üzere; “Kitapsız Tedrisat” usulü terk edilmiş, ilkokulların 5 ve 6'ncı sınıflarında kullanılması amacıyla Reşat Kazım'a “Türk ve Kıbrıs Tarihi” isimli bir kitap yazdırılmış (Halkın Sesi, 1952), tarih ders kitapları da dâhil olmak üzere ders materyallerinin Türkiye'den getirilmesine ve MEB'e bağlı öğretmenlerin Kıbrıs'a görevlendirilmelerine tekrar başlanmıştır (An, 1994). Bu gelişmelere ilave olarak Kıbrıs Türk Kurumlar Federasyonu (KTKF) tarafından; 1957 yılında “Kıbrıs Türklerinin Sosyal Tarihi” başlıklı Türkçe ve İngilizce olmak üzere bir kitap projesi başlatılmış (Bozkurt, 1957), 1959 yılında ise MEB kadrosundaki iken Mağosa Namık Kemal Lisesi'ne görevlendirilen tarih öğretmeni Hüseyin Metin'in yazdığı “Kıbrıs Tarihine Toplu Bir Bakış” isimli kitabın basımı desteklenmiştir (Nacak, 1959). Aynı yıl İngiliz Sömürge Yönetimi, Türk Maarif yönetimini Kıbrıs Türk toplumuna devretmiştir.

İngiltere, 1960 yılında Ada'daki sömürge yönetimini feshetmiş ve Kıbrıs Cumhuriyeti 16 Ağustos 1960 tarihinde bağımsızlığını ilan etmiştir. Kıbrıs Cumhuriyeti döneminde, Kıbrıs Türk tarihi açısından çok önemli bir gelişme yaşanmıştır. Türk Tarih Kurumu, Kıbrıs'ın tarihini araştırmak ve tarih eğitimi ile politikalar üretmek amacıyla 7 Nisan

1961 tarihinde bir proje başlatmıştır. Bu projede; Şinasi Altındağ, Halil İnalçık, Tayyip Gökbilgin, Bekir Sıtkı Baykal ve Türk Tarih Kurumu Asbaşkanı Faik Reşit Unat görevlendirilmiştir (Bozkurt, 1961). Heyet, Kıbrıs'taki temas ve incelemelerinden sonra Kıbrıs Türk Tarih Kurumu (KTTK)'nun kurulmasını önermiştir (Bozkurt, 1961). KTTK, 2 Temmuz 1961 tarihinden itibaren faaliyetlerine başlamıştır. Nazım Ali İleri'nin başkanlığını yaptığı KTTK'nun çalışma alanları: Kıbrıs Türk Müze ve Kütüphanesi'nin kurulması, Kıbrıs'taki Türk eserlerinin tespiti ve muhafazası, yazılı kayıtların tespit edilmesi ve muhafaza altına alınması, tarih çalışmalarına yer veren bir derginin çıkarılması olarak belirlenmiştir (Bozkurt, 1961; Nacak, 1961). KTTK, 1963 yılının Aralık ayında başlayan ve uzun yıllar süren toplumlararası çatışmaların da etkisiyle hedeflerini gerçekleştirememiş ve bir süre sonra kapanmıştır. Bu durum günümüzde de eksikliği yakından hissedilen Kıbrıs Türk tarih öğretimine dair politikaların üretilme sürecini olumsuz etkilemiştir.

Kıbrıs Türk ve Rumların siyasi ortaklıkları üzerine temellendirilen Kıbrıs'taki anayasal düzen 1963 yılı Aralık ayında Rumların başlatmış oldukları saldırılar sonrası yıkılmış ve toplumlararası çatışmalar başlamıştır (Gazioğlu, 2007). Kıbrıs'ta yaşanan gelişme Türklerin eğitim alanında Anavatan ile birlikte politikalar üretmesini kolaylaştırırken, bu dönemde Kıbrıs Türk milli mücadelesini konu alan eserler de basılmış ve okullarda kaynak kitap olarak okutulmuştur. KTTK yönetiminde görevli Vergi H. Bedevi'nin "Başlangıcından Zamanımıza Kadar Kıbrıs Tarihi", Türk Mukavemet Teşkilatı (TMT)'nda mücahitlik de yapan ve bir dönem KTTK Başkanlığı da görevini üstlenen Vehbi Serter'in "Kıbrıs Tarihi" ve "Kıbrıs Türk Mücadele Tarihi (1878-1981)" kitapları örnek olarak verilebilir (An, 1994). Kıbrıs Türk tarih eğitiminde 1963 sonrasındaki dönemde Türkiye'den gönderilen kaynak eserlere ilave olarak yukarıda bahsi geçen kitaplar okullarda kaynak eser olarak kullanılmıştır. Bu derslerde Kıbrıs Türklerinin var olma mücadelesi ele alınmış, Rumların yaptığı Kanlı Noel (1963), Limasol (1964), Baf (1964), Erenköy (1964), Köfünye (1967), Murat Ağa, Atılılar ve Sandallar (1974) gibi toplu katliam girişimleri anlatılmıştır.

Kıbrıs Türk tarih kitaplarında ele alınan konuların içerikleri 1994 yılında değiştirilmek istenmiştir. Cumhuriyetçi Türk Partisi (CTP) milletvekili Mehmet Ali Talat, 1994 yılında yapılan seçimler sonrasında Milli Eğitim ve Kültür Bakanı olarak görevlendirilmiştir. Mehmet Ali Talat, bu dönemde tarih ders kitaplarındaki aşırı milliyetçi ifadelerin çıkarılması amacıyla bir proje başlatmış ancak projeye yönelik tepkilerden dolayı bunu gerçekleştirememiştir.

Kıbrıs Türk okullarındaki tarih öğretimini etkileyen bir başka önemli gelişme ise 1997 yılından sonra olmuştur. Güney Kıbrıs Rum Yönetimi (GKRY)'nin, Kıbrıs Cumhuriyeti adına Avrupa Birliği (AB)'ne üyelik için yaptığı başvurunun gündeme alınması bu sürecin belirleyicisi olmuştur. Avrupa Birliği, Türkiye'nin 1963 yılından beri üye olmak için yaptığı girişimlere de yeşil ışık yakınca bu durum hem Kıbrıs Türklerinin siyasi geleceğini hem de Kıbrıs Türk tarih öğretiminin yeni rotasını belirlemiştir.

2.AVRUPA BİRLİĞİ'NİN TARİH EĞİTİMİNİ DÜZENLEME GİRİŞİMLERİ

KKTC'de faaliyet yürüten ilk ve orta dereceli okullardaki tarih eğitiminin nasıl olacağını belirleyen faktörler 1990'lı yılların başından itibaren değişmeye başlamıştır. Avrupa Birliği Parlamenter Meclisi (ABPM), 1989 yılındaki toplantısında, Birlik sınırları içinde "... *Tarih, coğrafya ve modern dillerin öğretilmesi ve bu suretle gerçek bir Avrupa bilincinin oluşturulması ve bunun genişletilmesi...*" tavsiye kararını almıştır (ABPM, 1989). Avrupa Birliği'nin bu kapsamdaki bir diğer kararı ise 1996 yılındaki Parlamenterler Meclisi toplantısında alınmıştır. ABPM toplantısında alınan kararda; tarih öğretiminin geçmişe dair bilgi edinmenin yegâne unsuru olduğu, AB'nin geleceği için "*kilit konumda*" olan tarih öğretiminin Avrupalılık kimliğinin oluşturulmasında siyasi bir role sahip bulunduğu, tarih öğretimi sayesinde milletler arasındaki hoşgörüsüzlük, şiddet ve çatışma istencinin ortadan kaldırılabilmesi belirtilmiştir. Aynı toplantıda, siyasetçilerin, kendi görüşlerini desteklemek için tarih öğretiminin manipüle edilebileceği ifade edilmiş ve "... *tüm siyasi sistemler tarihi kendi amaçları için kullanmış ve hem tarihsel gerçeklerin versiyonlarını hem de tarihin iyi ve kötü*

figürlerini empoze etmişlerdir...” denilmek suretiyle tarih öğretiminin hassasiyeti belirtilmiş, AB vatandaşlarının manipüle edilmemiş tarih öğrenme hakkının olduğuna vurgu yapılmıştır (ABPM, 1996).

Avrupa Konseyi Bakanlar Komitesi (AKBK)’nin 2001 yılında aldığı tavsiye kararında ise 21’inci yüzyıl Avrupa’sında tarih öğretiminin nasıl olması gerektiği belirtilmiştir. AKBK, “*Yeni Avrupa’da Tarih*” başlığı ile aldığı tavsiye kararında; tarih çalışmalarında nefret içerikli söylemler, ırkçılık, yabancı düşmanlığı, antisemitizmi yayıcı veya teşvik edici her türlü ifadeden kaçınılması gerekti ifade edilmiştir (AKBK, 2001). AKBK’nin tavsiye kararında 21’inci yüzyıldaki tarih öğretiminin hedefleri; sorumlu ve etkin bir yurttaşlık gelişimini destekleyen, her türlü farklılıklara saygılı olan, etnik kimlik ve hoşgörü ilkeleri üzerine kurulu saygı anlayışını geliştiren, halklar arasında uzlaşma, birbirini anlama ve tanımada karşılıklı güveni esas alan bireylerin yetiştirilmesi olarak belirlenmiş, tarih öğretiminin ideolojik propagandaya araç edilmemesi, aşırı ulusçu, yabancı düşmanı, ırkçı, antisemitist ve hoşgörüden uzak görüşlerin yayılması için kullanılmaması gerektiği özellikle vurgulanmıştır (AKBK, 2001).

2.1. Avrupa Birliği Düzenlemelerinin Kıbrıs’taki Tarih Eğitime Yansımaları

Yirmi birinci yüzyılın başları, Avrupa ve perifesinde hızlı değişimlerin yaşandığı bir dönem olmuştur. Birleşmiş Milletler Genel Sekreteri (BMGS), Kıbrıs Özel Temsilcisi aracılığıyla Mart 1997’deki dolaylı görüşmelerden sonra yüz yüze görüşmelerin başlaması için yaptığı çağrı Kıbrıs Türk ve Rum liderleri tarafından olumlu karşılanmıştır. KKTC Cumhurbaşkanı R. Rauf Denktaş ve Güney Kıbrıs Rum Yönetimi (GKRY) lideri Glafkos Klerides, Temmuz ve Ağustos 1997 aylarında birer hafta süreyle Troutbeck (ABD) ve Glion’da (İsviçre) bir araya gelmişlerdir. Troutbeck görüşmeleri sırasında AB Komisyonu, GKRY ile 1998 başında tam üyelik görüşmeleri başlatılması kararı almıştır (DİB, 2020).

Avrupa birliğinin 1997 yılında almış olduğu genişleme kararı 2004 yılından itibaren uygulanmaya başlamıştır. Bu durum uzun yıllardır AB’ye üye olmak için yoğun çaba gösteren Türkiye ile GKRY ve KKTC’nin politikalarını doğrudan etkilemiştir.

Türkiye’de 2001 yılında iktidara gelen Adalet ve Kalkınma Partisi (AKP)’nin dış politikasının hedeflerinden biri de AB üyelik sürecinin hızlandırılmasına odaklanmak olmuş hatta bu kapsamda Avrupa Birliği Bakanlığı bile ihdas edilmiştir (DİB 2020).

Avrupa Birliği genişleme sürecinin Kıbrıs’a etkisi ise şöyle olmuştur. Dönemin Birleşmiş Milletler Genel Sekreteri Kofi Annan’ın Kıbrıs Sorunu’na çözüm getiren ve kendi adıyla anılan planı, 24 Nisan 2004 tarihinde halkoyuna sunulmuştur. Yapılan referandumda; Kıbrıs Türk halkı % 64,9 oranda “Evet” oyu verip Annan Planı’nı kabul ederken Rumlar ise % 75,83 oranında “Hayır” oyu ile karşı iradelerini ortaya koymuşlardır. AB, Kıbrıs Sorunu’nun çözümünü içeren Annan Planı’nı reddetmelerine rağmen GKRY’yi tüm Kıbrıs’ı temsilen bünyesine kabul etmiştir. Bu karar hem Türkiye hem de KKTC tarafından protesto edilmesine rağmen sonuç değişmemiştir (DİB, 2020).

AB üyelik süreci ile ilgili yoğun siyasi gelişmelerin yaşandığı bu dönemde Birlik müktesebatına uyum sağlamak amacıyla; sosyal, kültürel, ekonomik ve siyasi alanda çok sayıda düzenleme yapılmıştır. Düzenlemelerden birini de tarih öğretimini kapsamıştır. KKTC Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı, AB kurumları tarafından önerilen kriterlere göre tarih kitaplarının yeniden yazılması projesini 2004 yılında hayata geçirmiştir (Papadakis, 2008). Yeni nesil Kıbrıs Türk tarih kitaplarında ana vurgu Türklükten ziyade Kıbrıslılık üzerine olmuş ve her iki toplum arasındaki nefret, düşmanlık çağrıştıracak ifade ve kavramlar içerikten çıkarılmış, Avrupalılık teması işlenmiştir (Kıbrıs, 2007). Dönemin Milli Eğitim ve Kültür Bakanı Canan Öztoprak, yaptığı basın açıklamasında, “...*çağdaş dünyada uygulanan bir anlayış doğrultusunda yapılandırıcı eğitim...*” anlayışını benimsediklerini ve bu kapsamda tarih kitaplarını yeniden yazdıklarını belirtmiş aynı uygulamanın GKRY yönetimi tarafından da yapılmasını beklediklerini vurgulamıştır (Kıbrıs, 2007). Benzer bir açıklama POST

Araştırma Enstitüsü³ tarafından da yapılmıştır. POST'un açıklamasında, KKTC'deki tarih öğretiminin barış için değişmesi gerektiği belirtilmiştir (POST, 2008).

KKTC'deki siyasi ortam 2005 yılından itibaren değişmeye başlamıştır. Kıbrıs Türk milli mücadelesinin simge ismi, Türk Mukavemet Teşkilatı (TMT)'nin kurucusu ve KKTC'nin ilk Cumhurbaşkanı R. Rauf Denktaş 2005 yılında yapılan seçimlerde yerini CTP adayı Mehmet Ali Talat'a bırakmıştır. Mehmet Ali Talat, 1994 yılında başlattığı ancak dönemin şartlarından dolayı hayata geçiremediği tarih kitaplarının düzenlenmesi projesini yeniden başlatmış ve oluşturulan komisyonlar aracılığıyla yeni nesil tarih kitaplarının yazılmasını hızlandırmıştır (Şıvgın, 2009).

Bu dönemde KKTC Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı Kıbrıs'ta ilk yerleşimlerden günümüze kadar olan dönemi kapsayan üç kitap yayımlamıştır. Yeni nesil tarih kitaplarında ana tema Türk milliyetçiliği kavramından Kıbrıs merkezli bir anlayışa evrilmiş, Türkiye için "Anavatan" sözcüğü hiç kullanılmamış, Kıbrıs için "adamız" ya da "ülkemiz" ifadelerine yer verilmiş, Kıbrıs Türklerini ve Rumları tanımlamak için "Kıbrıslı" veya "halk" kavramlarına başvurulmuş, Kıbrıs Türkleri ve Rumların birçok özelliklerinin benzer olduğuna vurgu yapılırken İngiltere'nin her iki halk arasında yarattığı ayrıştırıcı politikalarla Ada'da kendi hükümranlığını devam ettirdiği belirtilmiştir (Kıbrıs, 2006).

Ancak KKTC Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığının başlattığı yeni nesil tarih kitapları yazımına karşın GKRY yönetimi her hangi bir girişimde bulunmamıştır. Cumhurbaşkanı M. Ali Talat, 2006 yılında BMGS Kofi Annan'a yazdığı mektupta bu durumdan duyduğu rahatsızlığı ifade etmiştir⁴ (Kıbrıs, 2006). Aynı tespit, incelemelerde bulunmak amacıyla Ada'ya gelen Avrupa Konseyi Tarih Heyeti tarafından da yapılmıştır. Tarih Heyeti'nin Kıbrıs'taki temasları sonrası yaptığı açıklamada, Kıbrıs

³ POST Araştırma Enstitüsü (POST RI) Kıbrıs'ta toplumlar arası çatışma ve nefret durumunun ortadan kaldırmak amacıyla 2002 yılında kurulmuştur. Ayrıntılı bilgi için bkz. <https://postresearchinstitute.wordpress.com/origins-and-progress/>.

⁴ KKTC'nin ikinci Cumhurbaşkanı M. Ali Talat ile 2020 yılı Ocak ayında Girne'de yapılan görüşmede bu konu gündeme getirilmiş ve yaşanan gelişmeler teyit edilmiştir.

Türklerinin yeni anlayış doğrultusunda tarih kitaplarını değiştirdikleri belirtilmiş ancak Rumların bu yönde herhangi bir girişimleri olmadığı vurgulanmıştır (Şıvgın, 2009).

Kıbrıs Türk tarih kitaplarının değiştirilmesine yönelik girişim 2008 yılında yeni bir sürece girmiştir. KKTC’de yapılan genel seçimlerde iktidardaki CTP yenilgiye uğramış, UBP mecliste çoğunluğu sağlamıştır. KKTC Meclisi’nde yapılan toplantıda konuşan UBP Milletvekili Şerife Ünverdi; AB’nin siparişiyle tarih ders kitaplarının değiştirilmesini eleştirmiş ve bu projeye milli tarihini bilmeyen bir gençliğin yetiştirilmek istendiğini vurgulamıştır (KKTC Meclis Tutanakları, 2008). UBP Lefkoşa Milletvekili Ali Seylani, KKTC Meclisi’nde bir hafta sonra yapılan başka bir oturumda aynı konuyu gündeme getirmiş ve “...Kıbrıs Türk Halkı bugün sadece tarih kitaplarını değiştirmede, 50 yıllık tarihi değiştirdi...” demek suretiyle tarih kitaplarındaki değişikliklerin bir an önce düzeltilmesini talep etmiştir (KKTC Meclis Tutanakları, 2008). Yapılan bu eleştiriler sonrasında 2009 yılında yürürlüğe sokulan düzenlemeyle tarih ders kitaplarının içeriğini bir kez daha değiştirmiş ve AB taşeronluğu terk edilmiştir (Murat, 2012).

Her ne kadar, tarih kitaplarında siparişe yapılan düzenlemelerden vazgeçilmiş olsa da bu kadar kısa bir sürede yapılan ve birbirinden tamamen farklı içerikleri barındıran ifadeler, Kıbrıs Türk gençliğinde kafa karışıklığına sebep olmuş, söz konusu kitapların etkisinde kalan gençler arasında farklı görüşler ortaya çıkmıştır. Bir kısım gençlik Avrupalılık kimliğine yapılan vurguyu desteklerken diğer bir grup ise Türk kimliğini savunmaya başlamıştır. Bu ayrışma durumunun yansımaları günümüz KKTC kamuoyunda da görülmekte olup Türkiye veya Türk kimliği karşıtı bir kitle oluşmuştur.

3.KKTC ÜNİVERSİTELERİNDEKİ KIBRIS TÜRK TARİH ÖĞRETİMİ

Kıbrıs Türk halkının yükseköğrenim imkânına kavuşması 1979 yılından sonra olmuştur. Magosa’daki Yüksek Teknoloji Enstitüsü 1979 yılında yükseköğretim faaliyetlerine başlamıştır. Yüksel Teknoloji Enstitüsü bünyesindeki inşaat, elektrik ve makine

mühendisliği bölümlerine kayıt yaptıran 105 Kıbrıs Türk genci Ada'da lisans eğitimi alan ilk kişiler olmuştur. Yüksek Teknoloji Enstitüsü, KKTC Meclisi'nin 1986 yılında aldığı karar doğrultusunda Doğu Akdeniz Üniversite (DAÜ) adı altında faaliyetlerini yürütmüştür (DAÜ, 2020). KKTC'de yirminci yüzyılın sonlarına doğru başlayan üniversiteleşme süreci artarak devam etmiştir. KKTC'de halen 22 üniversite, lisans ve yüksek lisans düzeyinde eğitim faaliyetlerine devam etmektedir. Bu üniversitelerdeki 103 bin 718 öğrencinin büyük çoğunluğunu Türkiye Cumhuriyeti ve üçüncü ülke vatandaşı kişiler oluşturmaktadır (MEKB, 2020).

Bu durum KKTC'de faaliyet yürüten üniversitelerin Yüksek Öğretim Kurumu (YÖK)'nden denklik almalarını bir bakıma zorunlu kılmıştır. Çünkü KKTC'deki üniversiteler devlet desteğinden yoksun olduklarından dolayı öğrencilerden elde edilen eğitim harcı ana gelir kaynağını oluşturmaktadır. Dolayısıyla Türkiye'de lise eğitimi tamamlayanların KKTC'deki üniversiteleri tercih etmeleri için buradaki üniversitelerin YÖK tarafından tanınması ve mezuniyet belgelerine denklik verilmesi hayati bir husustur. Bu korelasyondan dolayı KKTC'de faaliyet yürüten üniversiteler YÖK'ün mevzuatlarına göre kendi programlarını düzenlemekte ve YÖK tarafından denetlenmeyi kabul etmektedirler. Bu durum KKTC üniversitelerindeki tarih öğretimini de şekillendirmektedir. YÖK, Türkiye'deki üniversitelerin birinci sınıf öğrencilerinin tamamının Atatürk İlke ve İnkılapları dersini zorunlu olarak almalarını esasa bağlamıştır. (YÖK, 1981). Türkiye'deki üniversitelerde yükseköğrenim gören yerli ve yabancı tüm öğrenciler Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluş sürecini bu ders sayesinde öğrenmektedirler. KKTC'de faaliyet yürüten ve YÖK'e akredite olan tüm üniversitelerde de, tıpkı Türkiye'de olduğu gibi, Atatürk İlke ve İnkılapları dersi birinci sınıflar için zorunlu olarak müfredatta yer almasına rağmen Kıbrıs Türk tarihine dair herhangi bir ders müfredatta yoktur. Bu durum, KKTC üniversitelerinde öğrenim gören on binlerce Türkiye ve üçüncü ülke vatandaşı gençlerin Kıbrıs Türk tarihi ile ilgili hiçbir bilgi alamadan ülkelerine dönmelerine yol açmaktadır. Kendi ülkelerinde Kıbrıs Türk tarihi ile ilgili bilgileri olmadan Ada'ya gelen bu kişiler yükseköğrenimleri sonrasında yine hiçbir bilgi edinmeden ülkelerine dönmektedirler.

Bu konu KKTC Devleti'nin üniversitelerdeki tarih öğretimine olan bakış açısıyla da ilişkilidir. KKTC üniversitelerindeki Kıbrıs Türk tarih öğretiminin durumunu ortaya koyabilmek amacıyla bir inceleme yapılmıştır. Yapılan incelemede KKTC'de halen faaliyet yürüten 22 üniversite arasından sadece Lefke Avrupa Üniversitesi (LAÜ)'nde ve Yakın Doğu Üniversitesi (YDÜ)'nde Tarih Bölümü⁵ mevcut olduğu tespit edilmiştir. Lefke Avrupa Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi bünyesinde faaliyet Tarih Bölümü'nde Türkiye'deki emsallerine benzer bir ders programı uygulanmakta ve "Kıbrıs Tarihi" dersi "Seçmeli Ders" statüsünde İngilizce ve Türkçe olarak müfredatta yer almaktadır (LAÜ, 2020). Bu kapsamda Yakın Doğu Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi bünyesinde faaliyet yürüten "Tarih Öğretmenliği" ile "Türkçe Öğretmenliği" bölüm müfredatında yapılan incelemede ise; "Kıbrıs Tarihi" dersinin Tarih Öğretmenliği bölümünde "Temel Ders" kapsamında yer aldığı, Türkçe Öğretmenliği bölümünde ise "Kıbrıs Türk Tarihi" dersinin "Seçmeli Ders", "Kıbrıs Türk Edebiyatı" dersinin ise "Alana Uygun Dersler" kategorisinde olduğu tespit edilmiştir (YDÜ, 2020). KKTC'deki orta dereceli okullara öğretmen yetiştiren ve sadece KKTC vatandaşlarının kabul edildiği Atatürk Öğretmen Akademisi (AÖA) müfredatında yapılan incelemede ise yukarıda bahsi geçen üniversitelerden farklı olarak Kıbrıs tarihi dersinin müfredatta olduğu tespit edilmiştir. Atatürk Öğretmen Akademisi Sınıf Öğretmenliği ve Okulöncesi Öğretmenliği bölümlerinde; "Kıbrıs Tarihi", "Kıbrıs Türk Kültürü", "Kıbrıs ve Ülkeler Coğrafyası" dersleri müfredata dâhil edilmiştir (AÖA, 2020). Yukarıda bahsi geçen kurumlara ilave olarak henüz birkaç yıl önce kurulan Kıbrıs İlim Üniversitesi (KİÜ)'nde de "Kıbrıs Türk Mücadele Tarihi" dersi "Üniversite Seçmeli Ders" kapsamında müfredatta yer almıştır (KİÜ, 2020).

Bu tespitlere ilave olarak Doğu Akdeniz Üniversitesi (DAÜ)'nde sadece Mimarlık Bölümü üçüncü sınıf öğrencilerine "Kıbrıs Tarihi ve Kültürü" dersinin "Üniversite Seçmeli Ders" kapsamında verildiği tespit edilmiştir (DAÜ, 2020). Orta Doğu Teknik Üniversitesi Kuzey Kıbrıs Kampüsü (ODTÜ KKK) Siyaset Bilimi ve Uluslararası

⁵ Lefke Avrupa Üniversitesi Tarih Bölüm Başkanı Doç. Dr. İhsan TAYHANİ ile 15 Ağustos 2020 tarihinde yapılan görüşmede; YÖK'ün 2020-2021 Akademik yılı için LAÜ Tarih Bölümüne hiç kontenjan vermediği öğrenilmiştir.

İlişkiler Bölümü'nün ders içeriklerinde yapılan incelemede ise "Kıbrıs Çatışma Tarihi (History of the Cyprus Conflict)" , "Karşılaştırmalı Siyasi Kültürler: Yunanistan, Türkiye, Kıbrıs (Comparative Political Cultures: Greece, Turkey, Cyprus)" derslerinde Kıbrıs tarihi ile ilişkili derslerin müfredatta olduğu tespit edilmiştir (ODTÜ KKK, 2020).

KKTC'de faaliyet yürüten üniversitelerdeki Kıbrıs Türk tarihi ile ilgili düzenlemelerin üniversite yönetimlerinin takdirine bırakılmış olması, bazı üniversitelerde Kıbrıs Türk tarihi dersi hiç müfredatta yer almazken bazılarında ise içerikleri birbirinden farklı derslerin yer almasından dolayı merkezi bir düzenlemeye ihtiyaç olduğu söylenebilir. Tarih biliminin geçmişte ve günümüzdeki etkilerini tespit edilmiş olmasına rağmen KKTC'deki siyasi otoritelerin özellikle üniversitelerdeki tarih öğretiminin eksikliği konusunda bugüne kadar bir çözüm üretmekten uzak kaldıkları ve kendi tarihini öğretme politikalarını üretmekten uzak kaldıkları söylenebilir.

TARTIŞMA ve SONUÇ

Makalede, tarih öğretiminin siyasi, ideolojik, dini vb. baskılar karşısındaki durumu ile Kıbrıs Türk eğitim sistemini oluşturan ilk, orta ve yükseköğretimdeki tarih öğretiminin kronolojik gelişimi ile hali hazırdaki durumu literatür eşliğinde tartışılmıştır.

Tarih öğretimini her dönemde iktidarlar tarafından baskılanmış ve yönlendirilmiştir. Tunçay (2015)'in da ifade ettiği üzere devlet gücünü elinde bulunduran iktidarlar rejim, ideoloji, parti propagandası yapmak için tarih öğretimine doğrudan etki etmişlerdir. Tunçay'ın tespiti zaten var olan bir durumun tekrar ifade edilmesidir. Tarihçilerin, iktidarlar tarafından yapılan baskı ve yönlendirmelerden etkilenmemeleri hususu yüzyıllar önce İbn-i Haldun (Lacoste, 1993) tarafından da gündeme getirilmesine rağmen iktidarların bu yöndeki tutum ve davranışları geçmişten günümüze kadar olan süreçte devam etmiştir. Osmanlı döneminde özellikle II. Abdülhamit'in tarih öğretimine yaptığı müdahaleler Cumhuriyet döneminde de devam etmiştir. Turan (1997) ve Tekeli(1998)'nin de belirttiği üzere 1923 yılında bağımsızlığını ilan eden Türkiye

Cumhuriyeti'nin ulus devlet inşaa sürecinin en önemli aktörü tarih öğretimi olmuştur. Bu tespitin doğruluğunu Büyük Millet Meclisi (BMM) ilk Maarif Vekili Dr. Rıza Nur'un 5 Mayıs 1920 tarihinde mecliste yaptığı konuşmadan da anlıyoruz. Maarif Vekili Dr. Rıza Nur, takip edilecek milli eğitim programının milli ve dini içerikler barındıracağını, milli bilinci kuvvetlendirecek doğrultuda tarih ve edebiyat kitaplarının yeniden yazılacağını söylemiş ve iktidarın tarih bilimine müdahalesini ortaya koymuştur (TBMM Zabıt ve Ceridesi, 1920; Neziroğlu ve Yılmaz, 2013). Benzeri bir gelişme İkinci Dünya Savaşı hemen sonrasında da yaşanmıştır. Tunçay(2015)'in aktardığı başka bir bilgiye göre, Demokrat Parti (DP)'nin muhalefette olduğu dönemde Samet Ağaoğlu tarafından yazılan Kuvayı Milliye Ruhu başlıklı tarih kitabı, Cumhuriyet Halk Partisi (CHP)'nin tek parti otoritesine saldırmak için yazılmıştır.

Tarih öğretimine yapılan baskılara rağmen tarihçilerin zaman zaman buna direndiklerini ve bilimin evrensel ilkelerinden ayrılmadıkları Dilek (2017) ve Akyüz (2019) tarafından ifade edilse de iktidar gücünü elinde bulunduranların çoğunlukla amaçlarına ulaştığı söylenebilir.

Bu durum 21'nci yüzyılda da devam etmiş, Avrupa Birliği, kendi bünyesindeki tarih eğitimini şekillendirecek müdahaleler yapmış, bilimsel özgürlüğü temsil eden Avrupa devletleri bu müdahaleye tepkisiz kalmıştır (ABPM, 1996; ABPM, 1989; AKBK, 2001). Bu tespitler siyasi otoriterlerin tarih öğretimine her dönem müdahalede bulduklarına dair iddiaların doğruluğunu göstermektedir. Tarih öğretimine yapılan bu müdahaleler tarih bilimini kaotik bir duruma sokmuş, tarihi olgu ve olayların nesnel bir şekilde ortaya konulmasını geciktirmiş veya engellemiştir.

Tarih öğretimine yönelik müdahaleleri Kıbrıs'ta da olmuştur. Hem Osmanlı hem İngiliz hem Cumhuriyet hem de günümüzde Kıbrıs Türk tarihinin genç kuşaklara öğretilmesiyle ilgili politikalar eksik uygulanmıştır. Kıbrıs Türk tarih öğretimi de dahil olmak üzere geliştirilen en önemli projenin Kıbrıs Türk Tarih Kurumu'nun faaliyete geçmesi olduğu söylenebilir. Ancak bu kurumun da 1970'li yılların başından itibaren işlevini yitirmesi ve kapanması Kıbrıs Türk tarih öğretimini sahipsiz bırakmıştır (Bozkurt, 2020).

Kıbrıs Türk tarih öğretimiyle ilgili KKTC Meclisinin 1986 yılında kabul ettiği Milli Eğitim Yasası bir başka önemli gelişme olmuştur. Ancak bu hukuki düzenlemenin icrasına yönelik etkili politikalar üretilmemesi de tartışılması gereken bir başka detaydır. KKTC Milli Eğitim Yasası (MEY) İkinci Kısım Birinci Bölüm Genel Amaçları düzenleyen md. 5'te; *“Kıbrıs Türk Toplumunun, var olma mücadelesinin özünde yatan gerçekleri bilen, mücadele tarihinin bilincine varan ve bu mücadeleye inançla bağlanan, ... Anayurdu Türkiye'ye, Türk ulusuna, öz yurduna, toplumuna ve ailesine güçlü bağlarla bağlı, ...yurttaşlar olarak yetiştirmek.”* (MEY, 1986) ifadesini yer almasına rağmen yükseköğretim kurumlarında bu amacı gerçekleştirmeye yönelik kapsamlı düzenlemelerin yapılmadığı söylenebilir. KKTC'deki siyasi irade bu alandaki boşluğun farkına varamamış ve üniversitelerdeki müfredatın yasada ifade edilen amaca uygun düzenlenmesini sağlamamış ve Kıbrıs Türklerinin var olma mücadelesinin geniş kitlelere öğretilmesini adeta gözden kaçırmıştır.

Sonuç olarak; tıpkı diğer ülkelerde olduğu gibi Kıbrıs Türk tarih öğretiminin de siyasi otoritelerin müdahalesine maruz kaldığı, ilk ve orta dereceli okulların müfredatında tarih öğretimi yer almasına rağmen yükseköğretim programlarında bu yönde kapsamlı bir düzenleme yapılmadığından dolayı Kıbrıs Türk halkının var olma mücadelesinin geniş kitlelere öğretilme fırsatının uzun yıllardır kaçırıldığı, tarih biliminin evrensel çekiciliğinin yaratılmadığından dolayı tarih öğrenimine ilginin KKTC'de düşük seviyede kaldığı söylenebilir.

ÖNERİLER

Kıbrıs Türk tarih öğretiminin yukarıdaki kısımlarda tartışılan sorunlarının çözümü ve KKTC Milli Eğitim Yasasında da açık olarak ifade edilen amaçların elde edilebilmesini sağlamak amacıyla önerilen hususlar aşağıdadır:

1. Kıbrıs Türk tarih eğitimi politikaları belirlenirken; evrensel ve bilimsel ilkeler dışına çıkılmamalı, siyasi parti, örgüt ve/veya bölgesel kuruluşların belirlediği sipariş düzenlemelerden kaçınılmalıdır.

2. KKTC Milli Eğitim Yasasında da ifade edilen Kıbrıs Türklerinin var olma mücadelesini konu edinen Kıbrıs Türk Mücadele Tarihi dersi üniversitelerin birinci sınıfları için zorunlu ders kapsamında programa dâhil edilmelidir.
3. Tarih öğretiminin cazibesini arttırmak amacıyla üniversitelerde Tarih Bölümleri açılmalı, KKTC Milli Eğitim sistemindeki kurumlarda görev alacak tarih öğretmenlerinin tarih alanında lisans ve/veya yüksek lisans programdan mezun olmaları şartı aranmalıdır.
4. Kıbrıs Türk tarihi ile ilgili politikalar üretecek ve bunların icrasına yönelik tavsiyelerde bulunacak, kurumlar arasındaki eşgüdümünü koordine edecek Kıbrıs Türk Tarih Kurumu yeniden açılmalıdır. Söz konusu teşkilat, belirleyeceği diğer görevlerine ilave olarak her seviyedeki tarih eğitim ve öğretimini planlama, icra ve denetiminden de sorumlu olmalıdır.
5. KKTC'nin, Türkiye hariç, hiçbir devlet tarafından siyasi olarak tanınmamış olmasının doğal bir sonucu olarak Kıbrıs Türklerinin haklı mücadelesinin uluslararası kamuoyu tarafından çok fazla bilinmediği ve Kıbrıs Sorunu başta olmak üzere Ada ile ilgili gelişmelerin daha çok Rum ve Yunan çalışmalarıyla öğrenildiği göz önüne alınmalı, uluslararası kamuoyunun desteğini sağlamak amacıyla Kıbrıs Türk Tarih Kurumu aracılığıyla bilimsel çalışmalar yapılmalı, uluslararası etkinlikler düzenlenmeli ve bu etkinliklere davet edilecek bilim insanları aracılığıyla Kıbrıs Türk toplumunun mağduriyetinin görünürlüğü artırılmalıdır.
6. KKTC üniversitelerinde yükseköğrenim gören Türkiye ve üçüncü ülke vatandaşı öğrencilerinin, eğitimlerini müteakip gidecekleri kendi ülkelerinde Kıbrıs Türklerinin kültür elçileri olabilecekleri dikkate alınarak, bu öğrencileri kapsayacak politikalar üretilmelidir.

KAYNAKLAR


- Akyüz, Y. (2019). *Türk eğitim tarihi*, Ankara: PEGEM Akademi.
- An, A. (1994). İngiliz döneminde Kıbrıs Türk tarih kitaplarında İngiliz dönemi, *Cyprus Review Journal*, 6 (1).
https://www.researchgate.net/publication/283643332_Ingiliz_doneminde_Kibris_Turk_tarih_kitaplari_Kibris_Turk_tarih_kitaplari_donemi/link/5676f34c08ae125516ec04c1/download adresinden erişilmiştir.
- Armağan M. (2016, Ekim 02). Lozan hezimetidir de, kaç sıfır? Gelin bunu tartışalım. Yeni Şafak Gazetesi.<https://www.yenisafak.com/yazarlar/mustafaarmagan/lozan-hezimetidir-de-kac-sifir-gelin-bunu-tartisalim-2032199>.
- Atatürk Öğretmen Akademisi (AÖA), (2020). www.aoa.edu.tr/so.html adresinden erişilmiştir.
- Avrupa Birliği Bakanlar Komitesi (AKBK), (2001).
<https://pestalozziprogrammelibrary.wordpress.com/2015/01/04/recommendation-rec200115-of-the-committee-of-ministers-to-member-states-on-history-teaching-in-twenty-first-century-europe/> adresinden erişilmiştir.
- Avrupa Birliği Parlamenterler Meclisi (ABPM), (1989).
<http://semanticpace.net/tools/pdf.aspx?doc=aHR0cDovL2Fzc2VtYmx5LmNvZS5pbmQvbnVveG1sL1hSZWYvWDJILURXLWV4dHluYXNwP2ZpbGVpZD0xNTE0NSZsYW5nPUVO&xsl=aHR0cDovL3NlbWFudGljcGFjZS5uZXQvWHNsdC9QZGYvWFJZi1XRRC1BVC1YTUwyUERGLnhzbA==&xsltparams=ZmlsZWlkPTE1MTQ1> adresinden erişilmiştir.
- Avrupa Birliği Parlamenterler Meclisi (ABPM), (1996).
<https://assembly.coe.int/nw/xml/XRef/Xref-XML2HTML-en.asp?fileid=15317&lang=en> adresinden erişilmiştir.
- Balyemez, M. (2017). *İngiliz sömürge yönetimi döneminde Kıbrıs Türklerinin siyasi örgütlenmeleri (1923-1960)*, (Yayımlanmamış doktora tezi), Ankara Üniversitesi Türk İnkılap Tarihi Enstitüsü, Ankara.
- Bozkurt İ. (2020). *Canlı tarih söyleşisi*. Gazi Magosa.
- Cumhurbaşkanlığı Cumhuriyet Arşivi, (CCA), (1937). Türkiye Cumhuriyeti konsolosluk ve muhtelit h. dairesi. Kutu 124, gömlek 886, sıra 16.
- Cumhurbaşkanlığı Cumhuriyet Arşivi, (CCA) (1936). Kararlar Daire Başkanlığı (1928-). Kutu 70, gömlek 98, sıra 2.

- Cumhurbaşkanı Erdoğan: Tek parti CHP döneminin araştırılması gereken karanlık noktalar bulunuyor. (2019, Aralık 21). *NTV*.
<https://www.ntv.com.tr/turkiye/cumhurbaskani-erdogan-tek-parti-chp-doneminin-arastirilmesi-gereken-karanlik-nokta-vdJxrUa5fn2cvMeLVQ>.
- Çambel, H. C. (1939). Atatürk ve Tarih, *Belleten*, 3 (10). 269-272.
<https://drive.google.com/file/d/0B7liBn5XLsAfRGFMbW5jSnJidzA/edit> adresinden erişilmiştir.
- Dışişleri Bakanlığı, (2020). <http://www.mfa.gov.tr> adresinden erişilmiştir.
- Dilek, D. (2007). *Tarih derslerinde öğrenme ve düşünce gelişimi*, Ankara: PEGEM Akademi.
- Doğu Akdeniz Üniversitesi (DAÜ), (2020). <https://www.emu.edu.tr/tr> adresinden erişilmiştir.
- Eğitimin merkezine öğrenci yerleştirildi, (2007, Mayıs 13). *Kıbrıs Gazetesi*.
- Erdoğan'dan CHP'ye tek parti dönemi eleştirisi. (2016, Aralık 22). *Ege Postası*.
<http://www.egepostasi.com/haber/Erdogan-dan-CHP-ye-tek-parti-donemi-elestirisi/228152>.
- Erdoğan'dan tarih eleştirisi: Tek partili dönem, (2017, Ekim 28). *Cumhuriyet Gazetesi*,
<https://www.cumhuriyet.com.tr/haber/erdogandan-tarih-elestirisi-tek-partili-donemin-854815>.
- Fedai, H. (1984, Kasım 4). Muhtasar Kıbrıs coğrafyası ve muhtasar Kıbrıs tarihi. *Söz Gazetesi*.
- Fedai, H. (1999). *Kıbrıs tarihi - Ziver bey*. Lefkoşa: KKTC MEKB yayını.
- Gazioğlu, A.C. (2007). *Kıbrıs'ta soykırım yılı 1964 ve Enosis'in ayak sesleri*, Lefkoşa: Cyrep Yayınları.
- İsmail, S. (1998). *Kıbrıs üzerine bildiriler*, Lefkoşa: Kıbrıs Araştırma ve Yayın Merkezi (CYREP).
- Kıbrıs İlim Üniversitesi (KİÜ), (2020).<https://www.csu.edu.tr/akademik/> adresinden erişilmiştir.
- Kıbrıs'ta bir Türk tarih kurumu kuruluyor. (1961, Nisan 17), *Bozkurt Gazetesi*.
- Kıbrıs Türk tarih kurumu dün resmen kuruldu. (1961, Temmuz 3), *Bozkurt Gazetesi*.
- Kıbrıs Türk tarihine toplu bir bakış yazarı Hüseyin Metin ile bir konuşma. (1959, Kasım 6), *Nacak Gazetesi*.
- KKTC Cumhuriyet Meclisi Tutanak Dergisi (2008/4, Nisan 03).
- KKTC Cumhuriyet Meclisi Tutanak Dergisi (2008/4, Temmuz 10).
- KKTC Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı (MEKB), (2020).
<https://yobis.mebnet.net/frmUniversities.aspx> adresinden erişilmiştir.
- KKTC Milli Eğitim Yasası (1986). <http://www.mebnet.net/sites/default/files/yasalar/17-1986.pdf> adresinden erişilmiştir.

- Krieger, L. (1977). *Ranke the meaning of the history*, London: The University of Chicago Press, Ltd.
file:///C:/Users/DELL/Downloads/Leonard%20Krieger%20-%20Ranke.%20The%20Meaning%20of%20History-The%20University%20of%20Chicago%20Press%20(1977).pdf adresinden erişilmiştir.
- Lacoste Y. (1993). *İbn-i Haldun, üçüncü dünyanın geçmişi, tarih biliminin doğuşu*, (Çev. M. Sert), İstanbul: Sezai Ekinci Matbaası.
- Lefke Avrupa Üniversitesi (LAÜ), (2020). www.eul.edu.tr/akademik/fakulteler/fen-edebiyat-fakultesi adresinden erişilmiştir.
- Lozan hezimetidir. (2010, Ekim 01). Yeni Akit Gazetesi.
<https://www.yeniakit.com.tr/haber/lozan-hezimetidir-217397.html>.
- Milli Arşiv ve Araştırma Dairesi (MAAD) (1949). Türk işleri komisyonu ara raporu.
- Murat, A. (2012). *Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde tarih eğitiminin insan hakları bağlamında değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Bilgi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Neziroğlu İ. ve Yılmaz T. (2013). Türkiye büyük millet meclisi hükümetler, programları ve genel kurul görüşmeleri, Cilt 1, (24 Nisan 1920- 22 Mayıs 1950). Ankara: TBMM Basımevi.
- Papadakis, Y. (2008). *Bölünmüş Kıbrıs'ta tarih eğitimi: Kıbrıslı Rum ve Kıbrıslı Türklerin "Kıbrıs tarihi" ile ilgili ders kitaplarının bir karşılaştırması*, (2/2008), KKTC: PRIO. <http://docplayer.biz.tr/273093-Bolunmus-kibris-ta-tarih-egitimi-kibrisli-rum-ve-kibrisli-turklerin-kibris-tarihi-yiannis-papadakis-2-2008-t.html> adresinden erişilmiştir.
- POST Araştırma Enstitüsü (POST RI), (2008).
<https://postresearchinstitute.wordpress.com/origins-and-progress/> adresinden erişilmiştir.
- Soysal, İ. (1965). *Türkiye'nin dış münasebetleriyle ilgili başlıca siyasi andlaşmaları*, Ankara: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Şen, C. (2017). *Kıbrıs Türk eğitim tarihinde Bartınlı bir öğretmen: Müçteba Öktem*, Bartın Üniversitesi Çeşm-i Cihan: Tarih Kültür ve Sanat Araştırmaları E-Dergisi, 4(1), 121-129.
- Şıvgın, H. (2009). Ulusal tarih eğitiminin kimlik gelişimindeki önemi, *Gazi Akademik Bakış*, 2 (4), 35-52. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/73999> adresinden erişilmiştir.
- Orta Doğu Teknik Üniversitesi Kuzey Kıbrıs Kampüsü (ODTÜ KKK), (2020), <https://ncc.metu.edu.tr/tr> adresinden erişilmiştir.
- Tarih ders kitaplarının yeniden yazılması, (2006, Aralık 2011). *Kıbrıs Gazetesi*.
- Tarih kitaplarının yazımı için AB'den para almadık, (2007, Nisan 12). *Kıbrıs Gazetesi*.

- Türkiye büyük millet meclisi (1920). *zabıt ceridesi*, devre 1, cilt 1, on birinci içtima.
- Tekeli, İ. (1998). *Tarih yazımı üzerine düşünmek*, Ankara: Dost Kitabevi.
- Tek parti iktidarı. (2010, Ocak 01). *Yeniçağ Gazetesi*.
<https://www.yenicaggazetesi.com.tr/tek-parti-iktidari-30596h.htm>.
- The Anglo-Turkish Allience, (1878, June 9. *The Times*.
- Tuna, F., Prof. Halil İnalçık Kıbrıs'ta gördüklerini anlatıyor. (1961 Mayıs 5). *Nacak Gazetesi*.
- Tunçay, M. (2015). *Eleştirel tarih yazıları*, Ankara: Liberte Yayınları.
- Turan, Ş. (1996). *Türk devrim tarihi*, 3. Kitap, Ankara: Bilgi Yayınları.
- Turan, Ş. (1997). *Milliyetçilik anlayışında tarih yazıcılığının önemi*, Sözel bildiri, Tarih ve Milliyetçilik 1. Ulusal Tarih Kongresinde sunulmuştur, Mersin Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi, Mersin.
- Türk, C. (2019). Mutlakiyet (II. Abdülhamit) Dönemi Eğitimi (1876-1909), *Türk Eğitim Tarihi*, Mustafa Kılınç ve Songül Keçeci Kurt (Ed.), içinde (ss. 151-171). Ankara: PEGEM Akademi.
- Yakın Doğu Üniversitesi (YDÜ), (2020). eğitim.neu.edu.tr/akademik/akademik-programlar/tarih-ogretmenligi-bolumu/dersler/;eğitim.neu.edu.tr/akademik/akademik-programlar/turkce-ogretmenligi-bolumu/dersler/ adresinden erişilmiştir.
- Yükseköğretim Kurumu (YÖK). (1981),
<https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.2547.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Yeni bir Hamle: Kıbrıs Türklerinin sosyal tarihi. (1957, Kasım 9). *Bozkurt Gazetesi*. (1925, Mayıs 1). *The Cyprus Gazette*.
http://cypruslibrary.moec.gov.cy/ebooks/The_Cyprus_Gazette_1925/index.htm l adresinden erişilmiştir.
- Kıbrıs Türk tarihini konu alan kitap. (1952, Aralık 10). *Halkın Gazetesi*.
- Zeki, Vehbi (1970). *Kıbrıs Tarihi*, Lefkoşa:?

ORCID

Mehmet BALYEMEZ  <https://orcid.org/0000-0002-1532-0643>

SUMMARY

History is a science that examines important events in the past within the scope of cause and effect. While studying these events, the science of history not only illuminates a part of the past, but also ensures that the evaluations made about the present and the future are built on solid foundations. However, there is a detail here. It is that; Historians can be objective while doing this research and the events are examined considering the conditions of the day. If attention is not paid to these, the results that historians find because of their research will have misleading outcomes. Realizing the sensitivity of this situation, Mustafa Kemal Atatürk (Çambel, 1939; 272) "... Writing history is as important as making history. If the writer does not remain faithful to the maker, the unchanging truth will be of a nature that will surprise humanity ..." he warned the historiographers.

History is also the memory of a nation. States create and develop their national memories through history education and training. National memory and national identity are two important concepts that complement each other. States have intervened in history education while trying to create a common historical unity and ideal unity while creating national identities.

For many years, the science of history has been an intermediary for states to develop national identity. The science of history has begun to lose its two most important parameters such as objectivity and because of this situation. The number of states that have used the science of history for their political goals in the past and present is substantial. Although there are thoughts that this situation is suitable for the nature of the property, it is impossible not to remember the warning of the great leader Atatürk when it comes to investigating historical events in the parameter of impartiality and transferring them to the present day.

Purpose and Methodology

The aim of the article is to examine the chronological development of Turkish Cypriot history education and its current situation. For this purpose, primary and secondary sources were searched using qualitative research method. In this context, documents in both the Presidential Republic Archive and the National Archive and Research Department in the TRNC were examined, secondhand sources and written media were used.

Findings

As a result of the research; It can be said that in the past and today, political wills benefited from the science of history in order to provide their legitimacy, imposed restrictions on access to archive documents for these purposes, and this situation restricted the freedom of historiographers, and led to the sharing of the desired results rather than historical facts.

It can be stated as another finding that the historical education of the Turkish Cypriots examined in the article, while passing through different phases, was affected by the political conditions of the period without a central planning. In addition to this determination, it can be said that history teaching in universities operating in the TRNC is insufficient and multi-headed. It is also noteworthy that there is a History Department in only one of the 22 universities currently active in the TRNC and the deficiency in this subject has not been noticed for many years. Moreover, the unawareness becomes even more dramatic when it is considered that while the students in TRNC

are 90% either from Turkey or from third country nationals, these students do not have any knowledge of Cypriot Turkish history throughout their secondary education process.

Conclusion and Recommendations

In the article titled *Teaching History in Turkish Cypriot Education*, the solutions and suggestions reached after the above determinations are stated below:

Following these determinations, the recommended points are as follows:

1. While determining the Turkish Cypriot history education policies; Universal and scientific principles should not be exceeded, and order arrangements should be avoided according to the principles set by political parties, organizations and / or regional organizations.
2. The history course, which is about the struggle for the existence of the Turkish Cypriots, should be included in the curriculum as part of the compulsory course for the first year of universities.
3. A Turkish Cypriot Historical Society or a similar organization that will produce policies regarding the Turkish Cypriot history and make recommendations for their implementation should be established. The organization in question should be responsible for the planning, execution and supervision of history education and training at all levels, in addition to its other duties to be determined.
4. TRNC, as a natural consequence of not being recognized as politically by any state, except by Turkey, considering that the just struggle of the Turkish Cypriots is not well known by the international public and that the developments regarding the island, especially the Cyprus Issue, are learned mostly through Cypriot Greek and Greek publications, scientific studies should be carried out through the organization mentioned in Article 2 in order to prevent the misleading of the international public opinion, International events should be organized and the victimization of the Turkish Cypriot community should be revealed through the scientists who will be invited to these events.
5. Considering that the students that take education in TRNC who are from Turkey and who are third country nationals, can be cultural ambassadors of Cypriot Turks in their home country after following their education, policies should be produced to cover these students.

Sosyal Bilgilerde Tarih ile İlgili Konuların Öğretimi Üzerine 1999-2019 Yılları Arası Yapılan Tezlerin Analizi*

An Analysis of Prepared Dissertations Within Related to History Topics in Elementary Social Studies Between the Years of 1999-2019

Adnan ÇIRAK¹

¹Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sosyal Bilgiler Eğitimi
Anabilim Dalı. adnancirak@gmail.com

Makalenin Geliş Tarihi: 21.09.2020

Yayına Kabul Tarihi: 17.11.2020

ÖZ

Bu çalışmanın amacı Türkiye’de 1999-2019 yılları arasında sosyal bilgilerde tarih ile ilgili konuların öğretimi üzerine hazırlanan lisansüstü çalışmaları analiz etmektir. Araştırmada veriler içerik analizi tekniği ile analiz edilmiştir. Araştırmada veriler YÖK Ulusal Tez Merkezinden toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre sosyal bilgilerde tarih ile ilgili konuların öğretimi üzerine hazırlanan çalışmalarda en fazla çalışılan konunun yöntem uygulaması olduğu, araştırmacılar içerisinde erkek araştırmacıların sayısının kadın araştırmacılara göre daha fazla olduğu, lisansüstü çalışmaların önemli bir kısmının yüksek lisans tezi olduğu, üniversiteler içerisinde en fazla lisansüstü çalışmanın Gazi Üniversitesinde yapıldığı, örneklem grubu olarak en çok öğrencilerin tercih edildiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Sosyal Bilgiler, Tarih Konuları, Sosyal Bilgilerde Tarih Öğretimi

ABSTRACT

The aim of this study is to an analysis of prepared dissertations within related to history topics in elementary social studies between the years of 1999-2019 in Turkey. Content analysis technique was used in this research. The research documents collected National Dissertation Center of Turkey. According to the findings, it has been conclude that the most studied topics on the prepared about history topics in elementary social studies were applied method; within the researchers male researchers amount higher

* **Alıntılama:** Çırak, A. (2020). Sosyal Bilgilerde Tarih ile İlgili Konuların Öğretimi Üzerine 1999-2019 Yılları Arası Yapılan Tezlerin Analizi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(3), 1219-1242.

than female researchers; an important part of studied dissertation is master thesis; the highest degree of master studies hold in Gazi University by comparison with other universities and as a sample group students were preferred mostly by researchers.

Keywords: *Social Studies, History Topics, History Teaching in Social Studies*

GİRİŞ

İlk kez 1916 yılında Amerika Birleşik Devletleri'nde ortaya çıkan sosyal bilgiler dersi ülkemizde ilk defa 1968 yılında öğretim programına dâhil edilmiştir (Kan, 2010). Ortaokul seviyesinde Milli Tarih ve Milli Coğrafya adı altında okutulan bu dersler 1998 yılında yürürlükten kaldırılmış ve buradaki boşluk bağımsız bir ders olarak sosyal bilgiler dersi ile doldurulmuştur (Öztürk, 2007). 2005 yılında meydana gelen değişiklikle sosyal bilgiler öğretim programı yapılandırmacılık anlayışıyla yeniden oluşturulmuş ve programa son şekli verilmiştir (Öztürk, 2007; Doğanay, 2008; Özcan, 2019). Sosyal bilgiler öğretim programının yapısı incelendiğinde birden fazla sosyal bilim alanıyla doğrudan ilişkili olduğu görülmektedir (MEB, 2018). Sosyal bilgiler dersinin ana amacı Tay (2010)'ın da belirttiği gibi öğrencileri etkili vatandaşlar olarak yetiştirirken aynı zamanda alan ve ders boyutunda temel becerilerin aktarılmasına dayanır.

Sosyal bilgiler dersi ile ilgili birçok tanım ortaya atılmıştır. Buna göre sosyal bilgiler;

Sosyal ve insanla ilgili diğer bilimlerin içerik ve yöntemlerinden yararlanarak, insanın fiziksel ve sosyal çevresiyle etkileşimini zaman boyutu içinde disiplinler arası bir yaklaşımla ele alan ve küreselleşen bir dünyada yaşamla ilgili temel demokratik değerlerle donatılmış, düşünen, becerili, demokratik vatandaşlar yetiştirmeyi amaçlayan bir çalışma alanıdır (Doğanay, 2008).

Bir diğer sosyal bilgiler dersi tanımı ise şu şekildedir:

İlköğretim okullarında iyi ve sorumlu vatandaş yetiştirmek amacıyla, Sosyal Bilimler disiplinlerinden seçilmiş bilgilere dayalı olarak, öğrencilere toplumsal yaşamla ilgili temel bilgi, beceri, tutum ve değerlerin kazandırıldığı bir çalışma alanıdır (Erden, 2002).

Sosyal bilgiler dersi ile ilgili araştırmacıların en fazla referans gösterdikleri bir başka tanım ise 2005 yılında sosyal bilgiler dersinin eğitim-öğretim programını hazırlayan komisyon tarafından yapılmıştır. Bu tanım ise şu şekildedir:

Sosyal bilgiler, bireyin toplumsal varoluşunu gerçekteşirebilmesine yardımcı olması amacıyla; tarih, coğrafya, ekonomi, sosyoloji, antropoloji, psikoloji, felsefe, siyaset bilimi ve hukuk gibi sosyal bilimleri ve vatandaşlık bilgisi konularını yansıtan; öğrenme alanlarının bir ünite ya da tema altında birleştirilmesini içeren; insanın sosyal ve fiziki çevresiyle etkileşiminin geçmiş, bugün ve gelecek bağlamında incelendiği; toplu öğretim anlayışından hareketle oluşturulmuş bir ilköğretim dersidir (MEB, 2005).

Bir alan veya konuyla ilgili makale, bildiri veya lisansüstü çalışmaların içerik analizi çalışmaları genel olarak sık çalışılan alanlardan bir tanesini oluşturmaktadır (Sezer, İnel ve Gökalg, 2019). Bununla beraber ülkemizde sosyal bilgiler eğitimi ile ilgili inceleme araştırmalarının sayısı sınırlıdır (şahin, Göğebakan-Duman ve Yıldız, 2011).

Ülkemizde sosyal bilgiler eğitimi ve öğretilimi ile ilgili literatüre bakıldığında bu çalışmaların çeşitli olduğu görülmüştür. Sosyal bilgiler eğitimi alanında yapılan lisansüstü tezlerin incelendiği çalışmalara bakıldığında öğretmen görüşlerine başvuru alan çalışmalara (Yaylacı ve Büyükalın, 2020; Sezer, İnel ve Gökalg, 2019); çevre eğitimine yönelik çalışmalara (İbret ve Yılmaz, 2019); doktora tezlerinin konu alanı ve metodolojik olarak incelendiği çalışmalara (Uzunkavak, 2019); okuryazarlık becerisi başlığı altında yapılan lisansüstü tezlerin incelendiği çalışmalara (Güleç ve Hüdavendigar, 2020); konu ile ilgili lisansüstü çalışmaların genel olarak değerlendirildiği çalışmalara (şahin, Göğebakan-Yıldız ve Duman, 2011; Oruç ve Ulusoy, 2008); coğrafya konuları üzerine yapılmış tezlerin incelendiği çalışmalara (Öner ve Öner, 2017), yüksek lisans tezlerinin incelendiği çalışmalara (Duman ve İnel, 2019; Dilek, Baysan ve Öztürk, 2018); konu ile ilgili lisansüstü tez savunma jürileri üzerine yapılan çalışmalara (şenel, Coşkun-Keskin ve Uğur, 2020); araştırma konularını inceleyen çalışmalara (Geçit ve Kartal, 2010); lisansüstü tez konularının 2005 Yeni Sosyal Bilimler Öğretim Programı'na göre değerimi inceleyen çalışmalara (Aksoy, Sönmez ve Merey) ulaşılmıştır. Bununla beraber sosyal bilgilerde tarih ile ilgili

konuların öğretimi alanında yapılan lisansüstü tezlerinin incelendiği bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Belirtilen gerekçeden yola çıkılarak bu araştırmada sosyal bilgiler dersinde tarih konularının öğretimi üzerine yapılan lisansüstü tezler incelenmiştir.

Araştırmanın Problem Cümlesi ve Alt Problemler

Araştırmanın problem cümlesi “Sosyal bilgilerde tarih ile ilgili konuların öğretimi üzerine 1999-2019 yılları arasında hazırlanan lisansüstü çalışmaların (yüksek lisans/doktora) genel eğilimleri nedir?” şeklindedir.

Çalışmanın alt problemleri ise şu şekildedir:

1. Sosyal bilgilerde tarih ile ilgili konuların öğretimi üzerine hazırlanan lisansüstü çalışmaların türlerine göre (yüksek lisans/doktora) dağılımı nasıldır?
2. Sosyal bilgilerde tarih ile ilgili konuların öğretimi üzerine hazırlanan çalışmaların yıllara göre dağılımı nasıldır?
3. Sosyal bilgilerde tarih ile ilgili konuların öğretimi üzerine hazırlanan lisansüstü çalışmalarda araştırmacıların cinsiyetlere göre dağılımı nasıldır?
4. Sosyal bilgilerde tarih ile ilgili konuların öğretimi üzerine hazırlanan lisansüstü çalışmalarda danışmanların akademik unvanlarına göre dağılımı nasıldır?
5. Sosyal bilgilerde tarih ile ilgili konuların öğretimi üzerine hazırlanan lisansüstü çalışmaların üniversitelere göre dağılımı nasıldır?
6. Sosyal bilgilerde tarih ile ilgili konuların öğretimi üzerine hazırlanan lisansüstü çalışmaların enstitülere göre dağılımı nasıldır?
7. Sosyal bilgilerde tarih ile ilgili konuların öğretimi üzerine hazırlanan lisansüstü çalışmaların ana bilim dallarına göre dağılımı nasıldır?
8. Sosyal bilgilerde tarih ile ilgili konuların öğretimi üzerine hazırlanan lisansüstü çalışmaların bilim dallarına göre dağılımı nasıldır?
9. Sosyal bilgilerde tarih ile ilgili konuların öğretimi üzerine hazırlanan lisansüstü çalışmaların örneklem gruplarına göre dağılımı nasıldır?

10. Sosyal bilgilerde tarih ile ilgili konuların öğretimi üzerine hazırlanan lisansüstü çalışmaların veri toplama yöntemlerine göre dağılımı nasıldır?

11. Sosyal bilgilerde tarih ile ilgili konuların öğretimi üzerine hazırlanan lisansüstü çalışmaların veri toplama tekniklerine göre dağılımı nasıldır?

12. Sosyal bilgilerde tarih ile ilgili konuların öğretimi üzerine hazırlanan lisansüstü çalışmaların konularına göre dağılımı nasıldır?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Sosyal bilgilerde tarih ile ilgili konuların öğretimi alanında 1999-2019 yılları arası yapılan lisansüstü tezlerin analizini amaçlayan bu araştırmanın modeli tarama modelinde betimsel bir araştırmadır. Karasar (2015)'a göre tarama modeli geçmişte ya da hala var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlar. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne kendi koşulları içerisinde olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Bu çalışmada da sosyal bilgilerde tarih ile ilgili konuların öğretimi üzerine 1999-2019 yılları arasında hazırlanmış lisansüstü çalışmaların türlerine, araştırmacıların cinsiyet özelliklerine, danışmanların akademik unvanlarına, üniversitelere, enstitülere, ana bilim dallarına, bilim dallarına, örneklem gruplarına, veri toplama yöntemlerine, veri toplama tekniklerine ve konularına göre sınıflandırılmış ve analiz edilmiştir.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Türkiye'de sosyal bilgiler eğitimi üzerine hazırlanan 2069 yüksek lisans, 393 doktora tezi olmak üzere 2462 lisansüstü çalışma (yüksek lisans/doktora) oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise 1999-2019 yılları arasında sosyal bilgilerde tarih ile ilgili konuların öğretimi üzerine hazırlanmış olan 54 yüksek lisans tezi ve 4 doktora tezi oluşturmaktadır.

Etik Kurallara Uygunluk

Çalışma süresince etik ilke gözetimi benimsenmiştir. Çalışmanın kuramsal çerçevesinin oluşturulması, verilerin toplanması, verilerin analizi ve yorumlanması sürecinde bilimsel araştırma ve yayın etiği ilkelerine uyulmuştur. Araştırma kapsamında farklı çalışmalara yapılan atıflar, bilimsel kurallara uygun şekilde gerçekleştirilerek kaynakçada sunulmuştur.

Verilerin Toplanması

Çalışmaya ilişkin veriler araştırmacı tarafından Nisan ve Mayıs aylarında 2019-2020 eğitim-öğretim yılında toplanmıştır. Bu kapsamda YÖK Ulusal Tez Merkezi İnternet sayfasından arama butonuna “Sosyal Bilgilerde Tarih”, “Sosyal Bilgiler ve Tarih Eğitimi”, “Sosyal Bilgiler Dersi” ve “Sosyal Bilgilerde Tarih Öğretimi” gibi anahtar kelimeler yardımıyla tarama yapılmış ve sosyal bilgiler dersinde tarih konularının öğretimiyle alakalı tezler tespit edilmeye çalışılmıştır. Ön aramadan elde edilen tezler içerisinde araştırmacının amacına uygun olmayan çalışmalar elenmiş ve araştırma amacına uygun olarak 58 yüksek lisans ve doktora tezine ulaşılmıştır. İlgili tezler 1999-2019 yılları arasını kapsamaktadır.

Verilerin Analizi

Elde edilen veriler içerik analizi tekniğiyle çözümlenmiştir. İçerik analizi temel verilerden birbirine benzeyen belirli temaları bir araya getirebilmek ve yorumlayabilmektir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Araştırma kapsamında ulaşılan tezler araştırmacının amacına uygun olarak türlerine, tarihlerine, araştırmacıların cinsiyet özelliklerine, danışmanların akademik unvanlarına, üniversitelere, enstitülere, ana bilim dallarına, bilim dallarına, tezlerin örneklemlerine, veri toplama yöntemlerine, veri toplama tekniklerine ve konularına göre belirlen temalar çerçevesinde içerik analizine tâbi tutulmuştur. İçerik analizlerinden elde edilen veriler SPSS 22 programında frekans (f) ve yüzde (%) olarak sayısallaştırılarak çalışmanın bulgular kısmında tablolar şeklinde sunulmuştur.

BULGULAR

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemini “Sosyal bilgilerde tarih ile ilgili konuların öğretimi üzerine hazırlanan tezlerin türlerine göre dağılımı nasıldır?” sorusu oluşturmaktadır. Araştırmadan elde edilen bulgular Tablo 1’de gösterilmektedir:

Tablo 1. Tez Çalışmalarının Türlerine Göre Dağılımı

Tür	F	%
Yüksek Lisans	54	% 93,1
Doktora	4	% 6,9
Toplam	58	% 100

Tablo 1’e göre sosyal bilgilerde tarih ile ilgili konuların öğretimi üzerine yapılan tez çalışmalarının % 93’1’i yüksek lisans tezi, % 6,9’u doktora tezinden oluşmaktadır. Lisansüstü çalışmalarda özellikle yüksek lisans tez oranının doktora tezi oranına göre oldukça yüksek olduğu görülmektedir.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemini “Sosyal bilgilerde tarih ile ilgili konuların öğretimi üzerine hazırlanan tezlerin yıllara göre dağılımı nasıldır?” sorusu oluşturmaktadır. Araştırmadan elde edilen bulgular Tablo 2’de gösterilmektedir:

Tablo 2. Tezlerin Yıllara Göre Dağılımı

Yıllar	Yüksek Lisans		Doktora	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
1999	1	% 1,7	-	-
2000	3	% 5,2	-	-
2001	2	% 3,4	-	-
2002	11	% 19	-	-
2003	5	% 8,6	-	-
2004	3	% 5,2	-	-
2005	2	% 3,4	-	-
2006	2	% 3,4	-	-
2007	1	% 1,7	2	% 3,4
2008	3	% 5,2	-	-
2009	4	% 6,9	-	-
2010	4	% 6,9	-	-
2011	1	% 1,7	-	-
2012	2	% 3,4	-	-
2013	1	% 1,7	1	% 1,7
2014	1	% 1,7	-	-
2015	2	% 3,4	1	% 1,7
2016	1	% 1,7	-	-
2017	1	% 1,7	-	-
2018	2	% 3,4	-	-
2019	2	% 3,4	-	-
Toplam	54	% 93,1	4	%6,9

Tablo 2'ye göre sosyal bilgilerde tarih ile ilgili konuların öğretimi üzerine hazırlanan tezlerin yıllara göre oranına bakıldığında 2002 yılı %19'la birinci sırada yer almaktadır. Hemen ardından 2003 yılı %8,6 ile ikinci sıradadır. 2008 ve 2009 yılları %6,9'luk oranıyla üçüncü sırada yer almaktadır. Aynı şekilde 2007 yılı alanda yapılan ilk doktora tezlerinin yer alması sebebiyle önemlidir. Bir başka deyişle, 2007 yılına kadar konu ile ilgili doktora tezine rastlanılmamıştır. Bu açıdan 2007 yılı önemlidir. 2007 yılında yapılan doktora tezlerinin oranı %3,4'tür. Aynı zamanda %1,7 oranıyla 2013 ve 2015 yıllarında birer doktora tezine rastlanılmaktadır.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemini "Sosyal bilgilerde tarih ile ilgili konuların öğretimi üzerine hazırlanan tezlerde araştırmacıların cinsiyetlerine göre dağılımı nasıldır?" sorusu oluşturmaktadır. Araştırmadan elde edilen bulgular Tablo 3'te gösterilmektedir:

Tablo 3. Araştırmacıların Cinsiyet Özellikleri

Cinsiyet	f	%
Erkek	41	% 70,7
Kadın	17	% 29,3
Toplam	58	% 100

Tablo 3'e göre sosyal bilgilerde tarih ile ilgili konuların öğretimi üzerine hazırlanan tezlerin %70,7'si erkek araştırmacılar tarafından hazırlanırken %29,3'ü kadın araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır. 1999-2019 yılları arasında hazırlanan lisansüstü çalışmalarda erkek araştırmacıların kadın araştırmacılara göre daha fazla olduğu görülmektedir.

Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemini “Sosyal bilgilerde tarih ile ilgili konuların öğretimi üzerine hazırlanan tezlerde danışmanların akademik unvanlarına göre dağılımı nasıldır?” sorusu oluşturmaktadır. Araştırmadan elde edilen bulgular Tablo 4'te gösterilmektedir:

Tablo 4. Tezlerin Danışman Unvanlarına Göre Dağılımı

Unvan	f	%
Dr. Öğr. Üyesi (Yrd. Doç. Dr.) [†]	32	% 55,2
Doç. Dr.	11	% 19
Prof. Dr.	12	% 20,7
Eş Danışman	3	% 5,2
Toplam	58	% 100

Tablo 4'e göre sosyal bilgilerde tarih ile ilgili konuların öğretimi üzerine tez yöneten öğretim üyelerinin %55,2'si Dr. Öğr. Üyesi, %20,7'si Prof. Dr., %19'u ise Doç. Dr. Unvanını taşımaktadır. Aynı şekilde alanda yapılan 3 tez ise eş danışmana sahiptir. Eş danışmanların oranı %3'tür.

[†] 22.02.2018 tarihinde Türkiye Büyük Millet Meclisinde kabul edilen ve Resmi Gazete'de yayınlanan 7100 sayılı “Yükseköğretim Kanunu ile Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılması Hakkında Kanun” ile Yardımcı Doçent Doktor unvanı değiştirilmiş ve yerine Doktor Öğretim Üyesi unvanı kabul edilmiştir (<https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/03/20180306-11.htm>). Araştırma kapsamında unvanın güncel adı olan Dr. Öğr. Üyesi kullanılmıştır.

Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci alt problemini “Sosyal bilgilerde tarih ile ilgili konuların öğretimi üzerine hazırlanan tezlerin üniversitelere göre dağılımı nasıldır?” sorusu oluşturmaktadır. Araştırmadan elde edilen bulgular Tablo 5’te gösterilmektedir:

Tablo 5. Tezlerin Üniversitelere Göre Dağılımı

Üniversite	F	%
Gazi Üniversitesi	14	% 24,1
Marmara Üniversitesi	10	% 17,2
Atatürk Üniversitesi	7	% 12,1
Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi ^{†**}	4	% 6,9
Selçuk Üniversitesi	4	% 6,9
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi	2	% 3,4
Fırat Üniversitesi	2	% 3,4
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi	2	% 3,4
Abant İzzet Baysal Üniversitesi	2	% 3,4
Dumlupınar Üniversitesi	2	% 3,4
Çukurova Üniversitesi	1	% 1,7
Gaziosmanpaşa Üniversitesi	1	% 1,7
Aksaray Üniversitesi	1	% 1,7
Dokuz Eylül Üniversitesi	1	% 1,7
Uşak Üniversitesi	1	% 1,7
Cumhuriyet Üniversitesi	1	% 1,7
Necmettin Erbakan Üniversitesi	1	% 1,7
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi	1	% 1,7
Balıkesir Üniversitesi	1	% 1,7
Toplam	58	% 100

Tablo 5’e göre sosyal bilgilerde tarih ile ilgili konuların öğretimi üzerine hazırlanan tezlerin üniversitelere göre dağılımına bakıldığında Gazi Üniversitesi %24,1 ile birinci sırada yer almaktadır. Hemen ardından Marmara Üniversitesi %17,2 ile ikinci, Atatürk

** 7 Eylül 2016 tarihinde Türkiye Büyük Millet Meclisi’nde kabul edilen ve Resmi Gazete’de yayınlanan 29824 sayılı Yatırımların Proje Bazında Desteklenmesi ile Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılmasına Dair 6745 sayılı kanununun 20. maddesi gereğince Niğde Üniversitesinin adı Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi olarak değiştirilmiştir(<https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2016/09/20160907-1.htm>).Araştırma kapsamında üniversitenin güncel ismi olan Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi kullanılmıştır.

Üniversitesi ise %12,1 ile üçüncü sırada yer almaktadır. Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi ve Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesinde de %6,9 oranıyla dörder tez yapılmıştır. Çukurova Üniversitesi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Aksaray Üniversitesi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Uşak Üniversitesi, Cumhuriyet Üniversitesi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi ve Balıkesir Üniversitesi %1,7 oranla ilgili alanda en az lisansüstü çalışma yapılan üniversiteler arasındadır.

Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın altıncı alt problemini “Sosyal bilgilerde tarih ile ilgili konuların öğretimi üzerine hazırlanan tezlerin enstitülere göre dağılımı nasıldır?” sorusu oluşturmaktadır. Araştırmadan elde edilen bulgular Tablo 6’da gösterilmektedir:

Tablo 6. Tezlerin Enstitülere Göre Dağılımı

Enstitü	F	%
Eğitim Bilimleri	34	% 58,6
Sosyal Bilimler	24	% 41,4
Toplam	58	% 100

Tablo 6’ya göre sosyal bilgilerde tarih ile ilgili konuların öğretimi üzerine hazırlanan tezlerin % 58’6’sı Eğitim Bilimleri Enstitülerinde, %41,4’ü ise Sosyal Bilimler Enstitülerinde yapılmıştır. Yapılan araştırmaların Sosyal Bilimler Enstitülerinde fazla olmasının sebebi Türkiye’de her üniversitede Eğitim Bilimleri Enstitüsünün olmamasından kaynaklanmaktadır.

Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın yedinci alt problemini “Sosyal bilgilerde tarih ile ilgili konuların öğretimi üzerine hazırlanan tezlerin ana bilim dallarına göre dağılımı nasıldır?” sorusu oluşturmaktadır. Araştırmadan elde edilen bulgular Tablo 7’de gösterilmektedir:

Tablo 7. Tezlerin Anabilim Dallarına Göre Dağılımı

Anabilim Dalı	F	%
İlköğretim Anabilim Dalı	29	% 50
Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Anabilim Dalı	9	% 15,5
Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Anabilim Dalı	2	% 3,4
Tarih Anabilim Dalı	1	% 1,7
Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı	1	% 1,7
Belirtilmemiş	16	% 27,6
Toplam	58	% 100

Tablo 7'ye göre sosyal bilgilerde tarih ile ilgili konuların öğretimi üzerine hazırlanan tezlerin anabilim dallarına oranına bakıldığında ilköğretim anabilim dalı %50 ile birinci sırada yer almaktadır. İkinci sırada %15,5'lik oranla ortaöğretim sosyal alanlar eğitimi anabilim dalı yer almaktadır. Sosyal bilgiler öğretmenliği anabilim dalı %3,4; tarih anabilim dalı ve Türkçe ve sosyal bilimler eğitimi anabilim dalı %1,7 oranlarıyla son sırada yer almaktadır. Aynı zamanda kimi tezlerde anabilim dallarının belirtilmediği görülmüştür. Belirtilmeyen anabilim dalı oranı ise %27,6 ile hayli yüksek bir seviyededir.

Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın sekizinci alt problemini “Sosyal bilgilerde tarih ile ilgili konuların öğretimi üzerine hazırlanan tezlerin bilim dallarına göre dağılımı nasıldır?” sorusu oluşturmaktadır. Araştırmadan elde edilen bulgular Tablo 8’de gösterilmektedir:

Tablo 8. Tezlerin Bilim Dallarına Göre Dağılımı

Bilim Dalı	f	%
Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalı	20	% 34,5
Tarih Öğretmenliği Bilim Dalı	5	% 8,6
Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı	2	% 3,4
Türkiye Cumhuriyeti Tarihi Bilim Dalı	1	% 1,7
Belirtilmemiş	30	% 51,7
Toplam	58	% 100

Tablo 8’e göre sosyal bilgilerde tarih ile ilgili konuların öğretimi üzerine hazırlanan tezlerin bilim dallarına oranına bakıldığında Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalı %34,5'lik oranla birinci sırada yer almaktadır. Tarih Öğretmenliği Bilim Dalı %8,6'lık

oranla ikinci sıradadır. Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı %3,4'lük oranla üçüncü, Türkiye Cumhuriyeti Tarihi Bilim Dalı ise %1,7'lik oranla sonuncu sırada yer almaktadır. Aynı zamanda kimi tezlerde bilim dallarının belirtilmediği görülmüştür. Belirtilmeyen bilim dalı oranı ise %51,7 ile hayli yüksek bir seviyede olup, araştırma kapsamında elde edilen tezlerin yarısından daha fazla bir konumda yer almaktadır. Bir başka deyişle, araştırma kapsamında 30 tezin bilim dalı belirtilmemiştir.

Dokuzuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın dokuzuncu alt problemini “Sosyal bilgilerde tarih ile ilgili konuların öğretimi üzerine hazırlanan tezlerin örneklem gruplarına göre dağılımı nasıldır?” sorusu oluşturmaktadır. Araştırmadan elde edilen bulgular Tablo 9’da gösterilmektedir:

Tablo 9. Tezlerin Örneklem Gruplarına Göre Dağılımı

Örneklem	<i>f</i>	%
Öğrenciler	21	% 36,2
Öğretmenler	15	% 25,9
Öğrenciler-Öğretmenler	11	% 19
Öğretim Programı	6	% 10,3
Ders Kitapları	3	% 5,2
Öğretmenler-Müfettişler	1	% 1,7
Öğretmenler-Ders Kitapları	1	% 1,7
Toplam	58	% 100

Tablo 9’a göre sosyal bilgilerde tarih ile ilgili konuların öğretimi üzerine hazırlanan tezlerin örneklem gruplarına bakıldığında öğrencilerin %21 ile birinci sırada yer aldığı görülmektedir. Hemen ardından gelen öğretmenlerin oranı %15, öğretmenler ve öğrencilerin oranı ise %11’dir. Öğretmenler-ders kitapları ve öğretmenler-müfettişler oranı ise %1,7 ile en az çalışılan örneklem grubunda yer almaktadır.

Onuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın onuncu alt problemini “Sosyal bilgilerde tarih ile ilgili konuların öğretimi üzerine hazırlanan tezlerin veri toplama yöntemlerine göre dağılımı nasıldır?” sorusu oluşturmaktadır. Araştırmadan elde edilen bulgular Tablo 10’da gösterilmektedir:

Tablo 10. Tezlerin Veri Toplama Yöntemlerine Göre Dağılımı

Araştırma Yöntemi	<i>f</i>	%
Nicel Yöntem	32	% 55,2
Nitel Yöntem	20	% 34,5
Karma Yöntem	6	% 10,3
Toplam	58	% 100

Tablo 10'a göre sosyal bilgilerde tarih ile ilgili konuların öğretimi üzerine hazırlanan tez çalışmalarında araştırma yöntemi olarak nicel yöntem çalışmalarının oranı %55,2; nitel yöntem çalışmalarının oranı %34,5 ve karma yöntemle yapılan araştırmaların oranı ise %10,3'tür. Nicel yöntemle yapılan çalışmaların oranının nitel yöntem ve karma yöntemle yapılan araştırmalara göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

On Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın on birinci alt problemini "Sosyal bilgilerde tarih ile ilgili konuların öğretimi üzerine hazırlanan tezlerin veri toplama tekniklerine göre dağılımı nasıldır?" sorusu oluşturmaktadır. Araştırmadan elde edilen bulgular Tablo 11'de gösterilmektedir:

Tablo 11. Tezlerin Veri Toplama Tekniklerine Göre Dağılımı

Veri Toplama Tekniği	<i>f</i>	%
Anket	16	% 27,6
Test-Ölçek	15	% 25,9
Doküman İncelemesi	7	% 12,1
Literatür Taraması	6	% 10,3
Görüşme	5	% 8,6
Görüşme-Test	2	% 3,4
Anket-Görüşme	2	% 3,4
Başarı Testi	2	% 3,4
Test-Kompozisyon	1	% 1,7
Görüşme-Gözlem	1	% 1,7
Gözlem	1	% 1,7
Toplam	58	% 100

Tablo 11'e göre sosyal bilgilerde tarih ile ilgili konuların öğretimi üzerine hazırlanan tezlerin veri toplama teknikleri incelendiğinde %27,6 ile en fazla anket tekniği kullanılmıştır. İkinci sırada %25,9 ile test/ölçek tekniği yer almaktadır. Bunu %12,1 ile doküman incelemesi tekniği ve %10,3 ile literatür taraması tekniği takip etmektedir.

Test/kompozisyon tekniği, görüşme-gözlem tekniği ve gözlem tekniği ise %1,7 ile en az kullanılan veri toplama tekniği olmuştur.

On İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmannın on ikinci alt problemini “Sosyal bilgilerde tarih ile ilgili konuların öğretimi üzerine hazırlanan tezlerin konularına göre dağılımı nasıldır?” sorusu oluşturmaktadır. Araştırmadan elde edilen bulgular Tablo 12’de gösterilmektedir:

Tablo 12. Tezlerin Konularına Göre Dağılımı

Tez Konuları	<i>f</i>	%
Yöntem Uygulaması	30	% 51,7
Öğretim Programının ve Dersin Değerlendirilmesi	21	% 36,2
Öğretmen Görüşleri	5	% 8,6
Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri	1	% 1,7
Öğretmen ve Müfettiş Görüşleri	1	% 1,7
Toplam	58	% 100

Tablo 12’ye göre sosyal bilgilerde tarih ile ilgili konuların öğretimi üzerine hazırlanan tez çalışmalarında tez konusu olarak yöntem uygulaması (%51,7), öğretim programının ve dersin değerlendirilmesi (%36,2) ve öğretmen görüşlerinin incelenmesi (%8,6) konularının yoğunlukta olduğu görülmektedir. Bununla beraber öğretmen ve öğrenci görüşlerinin incelenmesi (%1,7) ve öğretmen ve müfettiş görüşlerinin incelenmesi (%1,7) en az çalışılan tez konularıdır.

TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu çalışmada Türkiye’de 1999-2019 yılları arasında sosyal bilgilerde tarih ile ilgili konuların öğretimi üzerine hazırlanan yüksek lisans ve doktora tezi çalışmaları tezlerin türüne; yapıldığı yıllara, araştırmacıların cinsiyet özelliklerine; danışmanların akademik unvanlarına göre; tezlerin hazırlandığı üniversite, enstitü, ana bilim dalı ve bilim dalına göre; yapılan çalışmaların örneklem grubu, veri toplama aracı ve veri toplama tekniklerine göre analiz edilmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlar aşağıdadır:

Araştırma sonucunda Türkiye’de 1999-2019 yılları arasında sosyal bilgilerde tarih ile ilgili konuların öğretimi üzerine hazırlanan tezlerin 54’ünün yüksek lisans, 4’ünün doktora tezi olduğu saptanmıştır. Alanda yapılan tezler rakamsal açıdan karşılaştırıldığında yüksek lisans tezi çalışmalarının oldukça fazla olduğu görülmektedir. Bununla beraber doktora çalışmalarının oldukça düşük olduğu gözükmemektedir. Sosyal bilgiler dersi kapsamında tarih öğretiminin önemi düşünüldüğünde doktora tezi sayısının bu seviyede olması düşündürücüdür. Araştırmadan elde edilen bu sonuç Yaylacı ve Büyükalan (2020); Güleç ve Hüdavendigâr (2020); Sezer, İnel ve Gökâl (2019); İbret ve Yılmaz (2019); Öner ve Öner (2017); Şahin, Göğebakan-Yıldız ve Duman (2011)’nin çalışmalarıyla benzerlik göstermektedir. İlgili araştırmalarda yüksek lisans tez sayısı doktora tez sayısından daha fazladır. Yüksek lisans tez sayısının daha fazla olmasında Yaylacı ve Büyükalan (2020)’nin da belirttiği gibi araştırmacıların yeni içerikler üretmekten ziyade bilimsel araştırma sürecini doğru şekilde uygulamalarının beklenmesi olabilir.

Araştırma sonucunda yapılan lisansüstü çalışmaların yıllara göre dağılımına bakıldığında 11 yüksek lisans tezi ile 2002 yılı en fazla çalışma yapılan yıl olması bakımından önemlidir. Yıllara göre tez dağılımları oldukça seyrek şekilde seyretilmektedir. 2002 yılından sonra en fazla lisansüstü tez çalışmasının yapıldığı yıl 2003, 2009 ve 2010 yıllarıdır. Aynı şekilde 2007, 2013 ve 2015 yılları sosyal bilgiler dersinde tarih konularının öğretimi üzerine yapılan ilk doktora çalışmaları olması bakımından önemlidir. Araştırmadan elde edilen bu bulgu sosyal bilgiler alanındaki lisansüstü çalışmalar kapsamında yapılan diğer analiz çalışmalarıyla kıyaslandığında Yaylacı ve Büyükalan (2020); Sezer, İnel ve Gökâl (2019); İbret ve Yılmaz (2019); Öner ve Öner (2017); Şahin, Göğebakan-Yıldız ve Duman (2011)’in çalışmalarıyla benzerlik göstermemektedir. İlgili araştırmalar arasında yalnızca Güleç ve Hüdavendigâr (2020)’in çalışmasında bir takım benzerlikler bulunmuştur. Türkiye’de sosyal bilgiler dersinde tarih konularının öğretimi üzerine yapılan lisansüstü çalışmaların sayısı alandaki diğer çalışmalarla kıyaslanınca tez sayısı bakımından oldukça düşük düzeyde kalmaktadır. Bunun haricinde Güleç ve Hüdavendigâr (2020)’in

çalışmasında sadece 41 adet kayıtlı tez olmasına rağmen bu tezlerin 17'si yüksek lisans, 14 tanesi de doktora tezidir.

Araştırma sonucunda yapılan lisansüstü çalışmaları gerçekleştiren araştırmacıların dağılımına bakıldığında erkek araştırmacıların oranının %70,7; kadın araştırmacıların oranının %29,3 olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuca göre sosyal bilgiler dersinde tarih konularının öğretimi üzerine hazırlanan lisansüstü çalışmalarda erkek araştırmacıların daha fazla olduğu görülmektedir. Araştırmadan elde edilen bu sonuç Güleç ve Hüdavendigâr (2020) ile Öner ve Öner (2017)'in bulgularıyla benzerlik göstermektedir. İlgili çalışmalarda erkek araştırmacıların kadın araştırmacılara göre daha fazla olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Alanla ilgili yapılan diğer analiz çalışmalarında böyle bir bulgu bulunmamaktadır. Bir başka deyişle, erkek araştırmacıların ve kadın araştırmacıların sayısal oranlarına ulaşılamamıştır.

Araştırma sonucunda sosyal bilgilerde tarih ile ilgili konuların öğretimi üzerine hazırlanan lisansüstü çalışmalarda danışmanların akademik unvanlarına göre dağılımına bakıldığında Dr. Öğr. Üyelerinin oranı %55,2; Doç. Dr.'ların oranı %19; Prof. Dr.'ların oranı %20,7; eş danışmanların (birden fazla danışmanın) oranı ise %5,2 olarak tespit edilmiştir. Bu sonuca göre lisansüstü çalışmaların önemli bir kısmı Dr. Öğr. Üyelerinin danışmanlığında hazırlanmıştır. Araştırmadan elde edilen bu sonuç Öner ve Öner (2017)'nin çalışmasıyla benzerlik göstermekte olup, Uzunkavak (2019)'un çalışmasıyla benzerlik tespit edilmemiştir. Alanda yer diğer çalışmalarda danışman unvanlarına göre dağılımın yer aldığı bir bulgu bulunmamaktadır.

Araştırma sonucunda sosyal bilgilerde tarih ile ilgili konuların öğretimi üzerinde hazırlanan lisansüstü çalışmaların üniversitelere göre dağılımına bakıldığında Gazi Üniversitesi %24,1 ile birinci, Marmara Üniversitesi %17,2 ile ikinci, Atatürk Üniversitesi %12,9 ile üçüncü sıradadır. Buna göre alanda yapılan çalışmaların önemli bir kısmı Gazi Üniversitesinde yapılmıştır. Araştırmadan elde edilen bu sonuç Güleç ve Hüdavendigâr (2020); Yaylacı ve Büyükalın (2020); Uzunkavak (2019); Dilek, Baysal ve Öztürk (2018); Öner ve Öner (2017) ve Şahin, Gögebakan-Yıldız ve Duman (2011)'in çalışmalarıyla benzerlik göstermektedir. İlgili araştırmalarda Gazi

Üniversitesi en fazla lisansüstü çalışmanın yapıldığı üniversite olmuştur. Bunun yanı sıra Marmara Üniversitesi ve Atatürk Üniversitesi de en çok lisansüstü tez çalışmasının yapıldığı diğer üniversiteler olmuştur.

Araştırma sonucunda sosyal bilgilerde tarih ile ilgili konuların öğretimi üzerine hazırlanan lisansüstü çalışmaların enstitülere göre dağılımına bakıldığında eğitim bilimleri enstitülerinin oranının %58,6; sosyal bilimler enstitülerinin oranının ise %41,4 olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre alanla ilgili çalışmaların önemli kısmının eğitim bilimleri enstitülerinde hazırlandığı görülmektedir. Araştırmadan elde edilen bu sonuç Uzunkavak (2019)'ın çalışmasıyla benzerlik göstermektedir. Diğer çalışmalarda bu sonucu destekleyecek bulgulara ulaşılamamıştır.

Araştırma sonucunda sosyal bilgilerde tarih ile ilgili konuların öğretimi üzerine hazırlanan lisansüstü çalışmaların anabilim dallarına göre dağılımına bakıldığında İlköğretim Anabilim Dalının %50 ile birinci; Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Anabilim Dalının %15,5 ile ikinci sırada olduğu görülmektedir. Bununla beraber anabilim dallarının belirtilmediği çalışmaların oranı ise %27,6'dır. Araştırmadan elde edilen bu sonuç Uzunkavak (2019) ve Öner ve Öner (2017)'in çalışmasıyla benzerlik göstermektedir. İlgili çalışmalarda incelenen lisansüstü çalışmaların önemli bir kısmı İlköğretim Anabilim Dalında hazırlanmıştır. Aynı şekilde ilgili araştırmalarda anabilim dalı belirtilmeyen çalışmaların var olduğu görülmüştür.

Araştırma sonucunda sosyal bilgilerde tarih ile ilgili konuların öğretimi üzerine hazırlanan lisansüstü çalışmaların bilim dallarına göre dağılımına bakıldığında sosyal bilgiler eğitimi bilim dalı %34,5 ile birinci; tarih öğretmenliği bilim dalı %8,6 ile ikinci sırada yer almaktadır. Lisansüstü çalışmalarda bilim dalı belirtilmeyen çalışmaların oranı ise %51,7'dir. Araştırmadan elde edilen bu sonuç Uzunkavak (2019 ve Öner ve Öner (2017)'in çalışmasıyla benzerlikler göstermektedir. Alanla ilgili diğer çalışmalarda böyle bir bulguya rastlanılmamıştır.

Araştırma sonucunda sosyal bilgilerde tarih ile ilgili konuların öğretimi üzerine hazırlanan lisansüstü çalışmaların örneklemlerine göre dağılımı incelendiğinde

öğrencilerin oranının %36,2; öğretmenlerin oranının %25,9; öğretmen-öğrencilerin oranının %19 olduğu görülmektedir. Buna göre öğrenciler, öğretmenler ve öğrenciler-öğretmenler grubu sosyal bilgiler dersinde tarih konularının öğretimi üzerine hazırlanmış olan lisansüstü araştırmalarda en sık kullanılan örneklem grubunu oluşturmaktadır. Bununla beraber ders kitapları, öğretmenler-müfettişler ve öğretmenler-ders kitapları en az çalışılan örneklem grubu içerisinde yer almaktadır. Araştırmadan elde edilen bu sonuç Sezer, İnel ve Gökalp (2020); Karakuş (2020); Güleç ve Hüdavendigâr (2020); İbret ve Yılmaz (2019); Dilek, Baysan ve Öztürk (2018) ve Öner ve Öner (2018)'in çalışmasıyla benzerlik göstermektedir. İlgili araştırmaların incelendiği tezlerde en çok çalışılan örneklem grubunun öğrenciler ve öğretmenler olduğu görülmüştür.

Araştırma sonucunda sosyal bilgilerde tarih ile ilgili konuların öğretimi üzerine hazırlanan lisansüstü çalışmaların veri toplama yöntemlerine göre dağılımı incelendiğinde nicel veri toplama yöntemleriyle yapılan araştırmaların oranının %55,2; nitel veri toplama yöntemleriyle yapılan araştırmaların oranının %34,5; karma veri toplama yöntemleriyle yapılan araştırmaların oranının ise %10,3 olduğu görülmüştür. Buna göre incelenen lisansüstü çalışmalarda en sık kullanılan veri toplama yönteminin nicel veri toplama yöntemleri olduğu görülmüştür. Araştırmadan elde edilen bu sonuç Sezer, İnel v Gökalp (2020); Karakuş (2020); Güleç ve Hüdavendigâr (2020); Yaylacı ve Büyükalın (2020); Uzunkavak (2019) ve Öner ve Öner (2018)'in çalışmalarıyla benzerlikler göstermektedir. İlgili araştırmalarda analiz edilen tezler içerisinde nicel veri toplama yöntemleri en sık kullanılan yöntemler olmuştur. Bununla beraber Dilek, Baysan ve Öztürk (2018)'ün çalışmasında nitel veri toplama yöntemlerinin daha sık kullanıldığı tespit edilmiştir.

Araştırma sonucunda sosyal bilgilerde tarih ile ilgili konuların öğretimi üzerine hazırlanan lisansüstü çalışmaların veri toplama tekniklerine göre dağılımı incelendiğinde anket tekniğinin %27,6 ile birinci; test-ölçek tekniğinin %25,9 ile ikinci; doküman incelemesi tekniğinin %12,1 ile üçüncü sırada yer aldığı görülmektedir. Buna göre sosyal bilgiler dersinde tarih konularının öğretimi üzerine hazırlanan lisansüstü

çalışmalarda en sık kullanılan veri toplama tekniğinin anket tekniği olduğu görülmektedir. Araştırmadan elde edilen bu sonuç Sezer, İnel ve Gökalp (2020); Güleç ve Hüdavendigar (2020); İbret ve Yılmaz (2019); Öner ve Öner (2018) ve Dilek, Baysan ve Öztürk (2018)'ün çalışmasıyla benzerlik göstermektedir. İlgili araştırmalarda anket tekniği en sık kullanılan veri toplama tekniği olmuştur. Bununla beraber Uzunkavak (2019)'ın çalışmasıyla farklılıklar görülmüştür. İlgili çalışmada görüşme tekniği en sık kullanılan veri toplama tekniği olarak görülmektedir.

Araştırma sonucunda sosyal bilgilerde tarih ile ilgili konuların öğretimi üzerine hazırlanan lisansüstü çalışmaların konularına göre dağılımına bakıldığında yöntem uygulamalarının oranının %51,7; öğretim programının ve dersin değerlendirilmesinin oranının %36,2; öğretmen görüşlerinin incelenmesinin oranının ise % 8,6 olduğu görülmüştür. Bu durumda sosyal bilgiler dersinde tarih konularının öğretimi üzerine yapılan lisansüstü çalışmalarda en sık çalışılan konu alanının yöntem uygulamaları olduğu görülmektedir. Araştırmadan elde edilen bu sonuç Sezer, İnel ve Gökalp (2020); Uzunkavak (2019); Duman ve İnel (2019); Öner ve Öner (2018); Şahin, Göğebakan-Yıldız ve Duman (2011) ve Oruç ve Ulusoy (2008)'un çalışmalarıyla benzerlikler göstermektedir. Bununla beraber İbret ve Yılmaz (2019) ve Dilek, Baysan ve Öztürk (2018)'ün çalışmalarıyla benzerlik göstermemektedir. İlgili çalışmalarda incelenen tezlerde en sık çalışılan konuların öğretmen ve öğretmen adaylarıyla ilgili olduğu görülmüştür.

KAYNAKÇA

- Aksoy, B., Sönmez, Ö., F. ve Merey, Z. (2009). Sosyal bilgiler öğretiminde yapılan lisansüstü tez konularının 2005 yeni sosyal bilgiler öğretim programına göre değişiminin değerlendirilmesi. *IV. Sosyal Bilimler Eğitimi Kongresi, (9 Ekim)*, İstanbul.
- Dilek, A., Baysan, S., ve Öztürk, A. A. (2018). Türkiye’de sosyal bilgiler eğitimi üzerine yapılan yüksek lisans tezleri: Bir içerik analizi çalışması. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, 22(2)*, 581-602.
- Doğanay, A. (2008). Çağdaş sosyal bilgiler anlayışı ışığında yeni sosyal bilgiler programının değerlendirilmesi. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Cilt 17*, 77-96.
- Duman, A. ve İnel, Y. (2019). Review of master's Theses in the field of social studies education between 2008 and 2014. *Universal Journal of Educational Research, 7(1)*, 66-73.
- Erden, M. (2002) *Sosyal bilgiler öğretimi*. Ankara: Alkim Yayınevi.
- Geçit, Y. ve Kartal, A. (2010). Türkiye’deki sosyal bilgiler eğitimi araştırma konuları üzerine bir inceleme. *International Conference on New Trends in Education and Their Implications, (11-13 November)*, Antalya: Turkey.
- Güleç, S., ve Hüdavendigar, M. N. (2020). Sosyal bilgiler eğitimi alanında okuryazarlık becerisi başlığında yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Uluslararası İnsan ve Sanat Araştırmaları Dergisi, 3(3)*, 24-36.
- İbret, B. Ü., ve Yılmaz, O. (2019). Sosyal bilgilerde çevre eğitimi: lisansüstü çalışmalara ait bir inceleme. *Anadolu Journal of Educational Sciences International, 2019; 9(2)*, 431-449.
- Kan, Ç. (2010). A.B.D ve Türkiye’de sosyal bilgilerin tarihsel gelişimi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 30(2)*, 663-672.
- Karakuş, S. (2020). Türkiye’de sosyal bilgiler eğitiminde kavramlar konusunda yapılan yüksek lisans ve doktora tezlerinin incelenmesi. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi, 5(1)*, 61-76.
- MEB (2018). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 4, 5, 6 ve 7. sınıflar)*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- MEB. (2005). *4. ve 5. sınıf sosyal bilgiler programı*. Ankara: MEB Yayınları.
- Oruç, S. ve Ulusoy, K. (2008). Sosyal bilgiler öğretimi alanında yapılan tez çalışmaları. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi, 26*, 121-132.
- Öner, G. ve Öner, D. (2017). Sosyal bilgiler eğitiminde coğrafya konuları üzerine yapılmış lisansüstü tezler üzerine yönelik bir analiz ve bibliyografya çalışması. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi, 34(2)*, 43-58.

- Özcan, E. (2019). İlkokul 4. sınıf sosyal bilgiler dersi tarih konularının aktif öğrenme modeliyle öğretilmesine ilişkin bir eylem araştırması. *Uluslararası Eğitim Araştırmacıları Dergisi*, 2(1), 58-74.
- Öztürk, C. vd. (2007). *Sosyal bilgiler: Toplumsal yaşama disiplinlerarası bir bakış*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Resmi Gazete. <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/03/20180306-11.htm>. (07.05.2020 Perşembe günü erişildi.)
- Resmi Gazete. <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2016/09/20160907-1.htm>. (07.05.2020 Perşembe günü erişildi.)
- Sezer A., Yusuf, İ., ve Gökçalp, A. (2020). Çalışma grubu sosyal bilgiler öğretmenleri olan Türkiye'deki lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(2), 1-17.
- Şahin, M., Göğebakan-Yıldız, D. ve Duman, R. (2011). Türkiye'deki sosyal bilgiler eğitimi tezleri üzerine bir değerlendirme. *Journal of Social Studies Education Research*, 2(2), 96-121.
- Şenel, T., Keskin, S. C., ve Uğur, A. (2020). Tez savunma jürileri üzerine etik bağlamında bir inceleme. Sosyal Bilgiler Eğitimi Alanı Örneği. *Turkish Studies*, 15(1), 359-373.
- Tay, B. vd. (2010). *Sosyal bilgilerin temelleri*. Ankara: Maya Akademi Yayınları.
- Uzunkavak, Y. (2019). *Türkiye'de 2004-2017 yılları arası sosyal bilgiler eğitimi ve öğretimi alanında yapılmış doktor tez çalışmalarının konu alanı ve metodolojik olarak incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Celal Bayar Üniversitesi, Manisa.
- Yaylacı, Z. ve Büyükalın, F., (2019). Sosyal bilgiler eğitiminde öğretmen görüşüne başvuru alan tezlerin tematik açıdan incelenmesi (2005-2017). *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20 (1), 1-19.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.

ORCID

Adnan ÇIRAK  <https://orcid.org/0000-0003-2633-5880>

SUMMARY

Introduction

The elementary social studies lesson, which firstly emerged in the USA in 1916, was added in the curriculum for the first time in 1968 in Turkey. (Kan, 2010). With the changed that taken place in elementary social studies curriculum has reconstructed with the understanding of constructivism and the program finalized in 2005. As a Tay (2010) stated that, while the main aim of the social studies lesson is to students as an effective citizens, at the same time it is based on the transfer of basic skills in the both field and lesson dimensions to students. When the examined to literature on social studies education and teaching in Turkey, it is seen that there are some diverse studies about social studies lesson., In this study dissertations within related to history topics in elementary social studies between the years of 1999-2019 in Turkey were analyzed..

Purpose

The aim of this study is to an analysis dissertations prepared dissertations within related to history topics in elementary social studies between the years of 1999-2019 in Turkey.

Methods

Descriptive research was used in this research and document analysis method was used in this research and 54 master and 4 doctoral thesis prepared in line with history topics with related in elementary social studies lesson was analyzed with a total of 58 thesis analysis technique. The sample of the study consist of 54 master's theses and 4 doctoral dissertations prepared on the teaching of history-related subjects in social studies between 1999 and 2019. The collected data were analyzed with content analysis technique. The data collected from the content analyzes were digitized in the SPSS 22 program as frequency (f) and percentage (%) and presented in the form of tables in the findings section of the study. Data was obtained by the researcher in April and May in the 2019-2020 academic year.

Conclusion

According to study, it is determined that dissertation prepared by the researchers on teaching history-related subjects in social studies are 54 master thesis and 4 doctoral dissertation. It is seen that master thesis are more than doctoral thesis when compared to numerically. The distribution of dissertations has been rare over the years. After 2002, the years in which the most dissertation studies were conducted by researchers 2003, 2009 and 2010.

According to research, it is found that percengate of the male researchers are %70.7, female researchers %29.3. According to this result, it is seen that there are more male researchers prepared on teaching history subjects in social studies lesson.

As a result of the research the distribution of dissertation studies on the teaching of history-related subjects in social studies by universities, Gazi University is first with 24.1%, Marmara University is second with 17.2%, and Atatürk University is third with 12.9%. In terms of institutes percengate, it has been that the distribution of dissertation studies on the teaching of history-related subjects in social studies the percengate of educational sciences institutes is 58.6%; rate

of social sciences institutes is 41.4%. According to this result, it is seen that most of the studies related to the field are prepared in educational sciences institutes. As a result of the research, when the distribution of dissertations on the teaching of history-related subjects in social studies, social studies education is the first with 34.5%; history teacher teaching is in second place with 8.6%. As a result of the research, it is seen that when the distribution of dissertation studies prepared on teaching history-related subjects in social studies, the rate of students is 36.2%; the rate of teachers is 25.9%; the rate of the both teacher and students is 19%.

Özel Yetenekli Öğrencilerle Yürütülen Müzik Öğretim Programlarında Zenginleştirme Örneklerinin İncelenmesi* **

Investigation of Enrichment Examples in Music Teaching Programs Conducted with Gifted Students

Ezgi TEKGÜL¹, Nezihe ŞENTÜRK²

¹Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Güzel Sanatlar Fakültesi, Müzik Bölümü, tekgulezgi90@gmail.com
²Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Müzik Eğitimi Anabilim Dalı, nezihesenturk@gmail.com

Makalenin Geliş Tarihi: 20.03.2020

Yayına Kabul Tarihi: 08.09.2020

ÖZ

Özel yetenekli öğrencilerin eğitiminde kullanılan öğretim programı genel örgün eğitim programlarından içerik olarak farklıdır. Bu bağlamda, özel yetenekli öğrencilerin eğitiminde yetenek alanını destekleyici temel unsurlar oldukça önemlidir. Bireysel farklılıkları göz önünde bulunduran, yeniliklere açık ve çeşitliliği olan öğretim programlarının tercih edilmesi gerekmektedir. Alanyazında yer alan tüm çalışmalar, özel yetenekli öğrencilerin eğitiminde kullanılan öğretim programlarının içerik yönünden zenginleştirilmiş olması gerektiğini ortaya koymaktadır. Bu gereklilik tüm yetenek alanları için geçerlidir. Müzik alanında özel yetenekli olduğu tanımlanmış bireylerle yürütülen müzik eğitiminde kullanılan programlar da zenginleştirilmiş olmalıdır. Araştırma, öğretim programında zenginleştirme ile ilgili yapılmış olan çalışmalar göz önüne alınarak zenginleştirilmiş bir müzik öğretim programına ilişkin önerilerde bulunmayı amaçlamaktadır. Öğretim programı zenginleştirme ve müzik alanında özel öğretim yöntemlerine ilişkin bilgilerin yer aldığı bu çalışmada doküman incelemesi yapılmıştır. Araştırma betimsel bir nitelik taşımaktadır. İlkokul düzeyinde yapılan zenginleştirme

* **Alıntılama:** Tekgül, E. ve Şentürk, N. (2020). Özel Yetenekli Öğrencilerle Yürütülen Müzik Öğretim Programlarında Zenginleştirme Örneklerinin İncelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(3), 1243-1267.

** “Özel Yetenekli Öğrencilerle Yürütülen Müzik Öğretim Programlarında Zenginleştirme” başlığıyla EL RUHA 6. Uluslararası Sosyal Bilimler Kongresi 23-26 Ocak 2020 Marakeş, Fas isimli kongrede sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

çalışmalarının incelendiği bu araştırmanın sonucunda materyal, yöntem ve teknikler boyutunda özel öğretim yöntemleri olan müzik eğitimi yaklaşımlarından yararlanıldığı fakat uygulama sürecinde bu yaklaşımların temel prensiplerinin göz önünde bulundurulmadığı görülmektedir.

Anahtar Sözcükler: Müzik eğitimi, Özel yetenekli öğrenciler, Öğretim programı, Zenginleştirme

ABSTRACT

The curriculum used in the education of special gifted students differs in content from general formal education programs. In this context, the basic elements supporting the talent field are very important in the education of gifted students. It is necessary to choose curriculums that are open to innovations and diversity that take into account individual differences. All the studies in the literature reveal that the content of the curricula used in the education of gifted students should be enriched. This requirement applies to all skill areas. The programs used in music education conducted with students who have been identified as gifted in the field of music should also be enriched. The aim of research is to make suggestions about an enriched music curriculum by considering the studies on enrichment in the curriculum. In this study, which includes information about special teaching methods in the field of curriculum enrichment and music, document review will be conducted. This research is descriptive. As a result of this research, which is conducted in the elementary school enrichment studies, it is seen that music education approaches, which are special teaching methods in material, methods and techniques, are utilized, but the basic principles of these approaches are not taken into consideration in the implementation process.

Keywords: Music education, Gifted students, Curriculum, Enrichment

GİRİŞ

Her birey gibi yaygın genel eğitimden faydalanan özel yetenekli öğrenciler, doğuştan gelen yetenekleri doğrultusunda aldıkları eğitimin desteklenmesine ve şekillenmesine ihtiyaç duymaktadırlar. Bahsedilen destek ve şekillenmenin gerçekleştirilebilmesi için öncelikle doğru bir yönlendirme ve bu yönlendirmenin ardından nitelikli bir eğitim süreci gerekmektedir. Eğitim sürecinin öğrenciyi geliştirici bir özellik taşıması ise örgün eğitimin yanında alınan destek eğitim ve öğrencinin yetenekleri doğrultusunda hazırlanan bireysel eğitim programları ile mümkündür. Özel yetenekli bireyin başarısını arttırmada normal gelişim gösteren bireylerden farklı olarak daha kapsamlı ve daha derinlikli bir program kullanılmaktadır.

Türkiye’de örgün eğitim sürecinde öğrenciler, yaygın uygulanan öğretim programına tabidir. Öğretim programlarının özel yetenekli bireylere uygun hale getirilmesi için ise

uygulanen yöntemler bulunmaktadır. Bu yöntemlerden dünyada en yaygın olanı zenginleştirme olduğu görülmektedir.

Zenginleştirme, Cutts ve Moseley (2001) tarafından “kişinin gelişimini sağlayacak öğrenilmiş bilgilerin, gereksiz yinleme ya da konulardan yetenek düzeyinin altındaki konuları işlerken sıkılması yerine seçenек olarak kullanılan bir uygulama biçimi” (Akt. Genç, 2016) şeklinde tanımlanmıştır. Akkaş ve Tortop (2015) tarafından yapılan bir başka tanımda ise zenginleştirme, “üstün yetenekli öğrencinin herhangi bir konu alan üzerinde akranlarına göre daha fazla derinleşerek ve genişletilerek çalışması” olarak tanımlanır.

Tanımlardan yola çıkarak zenginleştirme çalışmalarının, özel yetenekli bireylerin yeteneklerine uygun bir şekilde genişletilmiş ve düzenlenmiş bir program ile sıkılmadan öğrenim görmelerinin sağlanması olduğu söylenebilir. Aynı zamanda, birlikte ve ayrı eğitim ortamlarında, öğrencinin derse ilgisinin ve dikkatinin kaybolmamasını sağlayacak düzenlemeler yapılması gerektiği belirtilmektedir. Zenginleştirmede amaç, her bireyin eğitiminde amaçlandığı gibi öğrencinin bireysel başarısını üst düzeylere çıkarmaktır. Zenginleştirilmiş öğretim programları; öğrencilerin merak, ilgi ve yeteneklerine cevap verecek şekilde, keşfetmeye yönelik etkinliklere ve grupla eğitim alıştırmalarına yer verilerek hazırlanmalıdır. Zenginleştirilmiş programlar öğrenciyi sorgulamaya, düşünmeye, keşfetmeye, çözümlenmeye, araştırmaya ve üretmeye yönlendirmelidir.

Zenginleştirme uygulamaları, özel yetenekli öğrencilerin birlikte eğitim ortamlarından yararlanmasını sağlayarak, öğrencilerin akademik gelişimin yanı sıra, sosyal gelişimlerini de destekler. Güzel Özmen (2009, s. 137) zenginleştirme uygulamalarının özel yetenekli çocukların sosyal gelişimlerine yönelik yararlarını aşağıdaki şekilde sıralamıştır:

- Normal gelişim gösteren akranlarından ayırmadan, birlikte eğitimlerine olanak tanıdığından toplumsal bütünleşmeyi sağlar. Bu nedenle ebeveynler tarafından da tercih edilir.

- Hem ileri oldukları alanlarda kendi hız, yeterlik ve kapasitelerine göre gelişimlerini sağlarken, akranlarıyla diğer alanlarda birlikte olmalarını, yarışmalarını, etkileşimde bulunmalarını ve birlikte proje üretmelerini olanaklı kılar.
- Çocukların daha uyumlu ve esnek olmalarını olanaklı kılar.

Yapılan literatür taraması sonucunda, zenginleştirilme uygulamalarının öğrenci başarısı üzerinde olumlu yönde etki ettiğine ilişkin çalışmalar görülmüştür. Özdemir (2017) tarafından gerçekleştirilen eylem araştırmasında, özel yetenekli öğrencilerin ihtiyaçları dikkate alınarak zenginleştirilmiş öğretim programı önerisi geliştirilmiştir. Bilim ve Sanat Merkezi'nde Bilimsel Yetenekleri Fark Ettirme programına kayıtlı öğrencilerin bilimsel süreç becerilerine, uygulanan programın etkisini test etmek için öntest-sontest şeklinde "Bilimsel Süreç Becerileri Testi" uygulanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu toplam 32 öğrenci oluşturmuştur. Uygulanan programın öğrencilerin bilimsel süreç becerilerini geliştirmelerine katkı sağladığını sonucuna ulaşılmıştır.

Tekbaş (2004) tarafından gerçekleştirilen durum çalışmasında, özel yetenekli bir öğrencinin (deneğin) normal sınıfta aldığı eğitim ve uygulanan zenginleştirme programı incelenmiştir. Deney (19 öğrenci) ve kontrol (21 öğrenci) grupları oluşturularak, deney grubuna zenginleştirilmiş program uygulanmıştır. Zenginleştirilmiş programın akademik performansı arttırmadaki etkililiğini ölçmek amacıyla öntest-sontest şeklinde 2. ve 3. sınıf öğretim programındaki seçilen konuyla ilgili sorular uygulanmış, her doğru cevap puanlandırılmıştır. Bulgular sonucunda, özel yetenekli öğrencilerin kaynaştırma ortamlarında zenginleştirilmiş programlar sayesinde seviyelerine göre eğitim alabilecekleri ortaya konmuştur.

Olenchak (1995) tarafından yapılan çalışmada ise, bir yıl boyunca uygulanan zenginleştirilmiş programın, öğrencilerin okula, benlik kavramına ve yaratıcı üretime yönelik tutumlarına olan etkisi araştırılmıştır. Özel yetenekli/öğrenme güçlüğü olan 108 öğrenciye öntest-sontest biçiminde The Arlin-Hills testi uygulanmıştır. Bulgular

sonucunda, zenginleştirilmiş programın öğrencilerin okula, benlik kavramına ve yaratıcı üretime yönelik tutumlarına olumlu yönde katkı sağladığı kanıtlanmıştır.

Zenginleştirme uygulamalarının araştırmalar ile ortaya konan eğitim-öğretim sürecindeki etkililiği, genel eğitim içerisinde yer alan müzik eğitimi uygulamaları için de oldukça yol gösterici olmaktadır. Türkiye’de uygulanan genel müzik öğretimi programlarında öğrencilerin yaratıcılık, grupla çalışma ve üretme becerilerini geliştiren, öğrenciyi grup çalışmasına teşvik eden, yeteneklerini sergilemesi sağlayan etkinlikler bulunmaktadır. Müzik sanatının doğası gereği bu tür etkinliklere oldukça sık yer verilebilir. Müzik öğretim programında yapılacak zenginleştirme çalışmasının kapsamlı olabilmesi için müzik eğitimine özgü özel öğretim yöntemlerinin kullanılması gerektiği düşünülmektedir. Bu yöntemler, isimlerini yaklaşımı ortaya koyan ve geliştiren müzik eğitimcilerinden alan “Orff Schulwerk, Dalcroze, Kodaly ve Suzuki”dir.

Orff – Schulwerk Yaklaşımı:

“Elementer Müzik ve Hareket Eğitimi kavramıyla birçok kez eş anlamlı olarak da kullanılan Orff-Schulwerk, 1930’da Günther Okulunda yapılan doğaçlama uygulamaların nota ve diğer sembollerle yazılıp sabitleştirilmesi düşüncesi sonucunda oluşan esere verilen isimdir.” (Kugler’den aktaran Kalyoncu 2006). Carl Orff ve Gunild Keetman tarafından geliştirilen bu yaklaşımın temeli hareket, ritim ve konuşma becerilerine dayanmaktadır. Çocuğun sahip olduğu yaratıcılığı bu üç temelde ortaya koymasına ve buradan yola çıkarak müzik yapmasına olanak sağlamaktadır. “Orff Yaklaşımı ve süreci birincil olarak bireyin yaratıcılığının ortaya çıkarılmasını hedefler. Bu amaçla da müzik yapma öğeleri ile dans –hareket yetilerinin geliştirilmesini kendini ifade edebilmenin baş koşulu olarak görür. Müzik çalışmasının amacı; ifadeyi sağlayacak eylemin (doğaçlama) ön hazırlığının yapılmasıdır.” (Yıldız, 2019, s.10). Müziği öğrenirken doğaçlama tekniğinin sıkça kullanıldığı bu yaklaşımda oyun, oldukça geniş bir yer tutmaktadır. Orff Merkezi Türkiye oyunun yaklaşımdaki önemini “Orff çalışmalarının içeriğinde, beden hareketlerle hazırlanmasından konuşmaların kullanılmasına, konuşmaların ritimlendirilmesinden bu ritimlerin müzik haline gelmesine ve bütün bu araçların bir dizi yaratıcı sürecin sonucunda oluşan sunumuna

(paylaşım) kadar gelişen her aşamasında vazgeçilmez olan en önemli şey oyundur.” şeklinde belirtmiştir. Tekerlemeler de Orff-Schulwerk yaklaşımında sık kullanılan öğelerdendir.

Kandemir (2009, s.30) Orff-Schulwerk yaklaşımının temel prensiplerini şu şekilde sıralamıştır:

- Mekânı keşfetmek,
- Sesi keşfetmek,
- Biçimi keşfetmek,
- Taklitten yaratmaya,
- Bireysellikten topluluğa.

Bu yaklaşımda Carl Orff tarafından geliştirilen ezgili ve ezgisiz çalgılar kullanılmaktadır. Orff çalgıları adı verilen bu çalgılar çocukların çalmayı kolaylıkla öğrenebildiği çalgılardır. Ritim çubuğu ve marakas en yaygın orff çalgıları olarak örneklendirilebilir.

Dalcroze Yaklaşımı:

Emile Jaques-Dalcroze tarafından geliştirilen bu yaklaşım hareket yoluyla öğrenmeyi temel almaktadır. “Dalcroze, öğrencilerin müzikal anlayış ve ifadelerinin doğru bir şekilde oluşması, geliştirilmesi ve en üst düzeye çıkarılabilmesi için erken yaşta eğitilmeleri ve beden dilinin kullanılması gerektiğini ortaya koymuştur” (Kemalbey Eren, 2019). Bedenin bir çalgı gibi kullanıldığı bu yaklaşım, çocukların beden koordinasyonunun gelişmesine katkıda bulunurken müzik algılarının da geliştirilmesini amaçlamaktadır. Dalcroze’un geliştirdiği bu yaklaşıma “Eurhythmics” adını vermiştir.

Erdal (2005) tarafından Dalcroze yaklaşımının üç temel kapsamı şu şekilde ifade edilmiştir:

- Eurhythmics öğretimi, ritmi ve ritim içinde dinamiklerin çalışılması ve öğretilmesini kapsar.
- Solfej eğitimi; Kulak, görme ve öğrenmede porte üzerindeki melodi ve armoninin öğretilmesini kapsar.

- Doğaçlama ise doğaçlama yoluyla öğrencinin kendi buluşu olan hareketlerin ses ve enstrüman ile desteklenerek, öğrencinin doğaçlama yeteneğinin ritim ve müzik ile geliştirilmesini kapsar.

Kodály Yaklaşımı:

Zoltan Kodály tarafından geliştirilen yaklaşım çocuğun doğal gelişim sürecini temel almıştır. Yaklaşımın içeriği, ta, ti-ti, tri-tri vb. gibi isimlerle adlandırılan ritmik heceler, fonomimi diye adlandırılan el işaretleri ve yer değiştirebilen do sistemi denilen aralıklama yöntemi ile solfej eğitimi olarak temellendirilmiştir (Özeke, 2007).

Kodály, yaklaşımında ritmi öğretirken çocukların yürüyüş adımlarından yola çıkılmaktadır. Çocuğun doğal bir şekilde yaptığı hareketlerin müziğe dönüştürülmesi temel alınarak geliştirilen bu yöntemde tekerlemeler, şarkılar, oyunlar, geleneksel halk şarkıları ve klasik batı müziği literatüründen yararlanılmaktadır.

Suzuki Yaklaşımı:

Suzuki metodu, Dr. Shinichi Suzuki'nin "Çocuklar anadilini nasıl öğrenir?" sorusunu sormasıyla ortaya çıkmıştır. Müzik yeteneğinin doğuştan gelmediğini savunan Suzuki, metodunu azim ve sabır üzerine kurmuştur. "Yetenek Eğitimi" adını verdiği bu yöntem Suzuki tarafından "yaşam eğitimi" olarak (Shinichi Suzuki, Sevgiyle Eğitmek, 1996, s. 71) ifade edilmektedir.

Suzuki Yöntemi'nin amacı Yalçın Dittgen (2018) tarafından "sadece müzisyen yetiştirmeye değil toplumun yetişkin bireyleri olacak nesilleri sevgi ile eğiterek, el becerileri olan, insanlığın var oluşundan bu yana var olan güzel sanatlar ve müzik konusunda, çalan ve dinleyen bireyler yetişmesi" olarak ifade edilmiştir.

Brody (2016) Yetenek Eğitimi felsefesinin temel prensiplerini şu şekilde sıralamıştır:

- Müzik becerisi çok küçük yaşlarda gelişir.
- Müzik eğitimi sürekli tekrar gerektirir.
- Her çocuğun kendi öğrenme hızı vardır.

- Suzuki Metodu'nun sosyalleşmeye dayalı bir doğası vardır.
- Övgünün çocuğun motivasyonunda yeri büyüktür.

“Dalcroze'a göre tüm vücudu kullanarak müziği anlamak ve müziği ifade edebilmek; Kodaly'a göre şarkı söylemek, şarkı söyleyerek birlikte müzik yapmak ve topluluğun bir parçası olmak; Orffa göre ritim, ritim çalgıları ve çocukların kendilerini ifade etmelerini sağlayacak doğaçlama hareketleri kullanmak; Suzuki'ye göre ise çocuğun sahip olduğu yeteneği geliştirmek, müzik aracılığıyla dünyayı ve kendini seven çocuklar yetiştirmek müzik eğitiminin temelini oluşturur” (Ertekin ve Küçükosmanoğlu, 2016).

Müzik eğitimine özgü tüm bu özel öğretim yöntemleri incelendiğinde her birinin çocuğun doğal gelişim sürecini temel aldığı görülmektedir. Öğretim yaklaşımları yöntem, içerik ve uygulama yönünden farklı noktalara sahip olsa da, bu yaklaşımların hepsi müzik eğitiminin etkisini arttırmayı, müziği sevdirmeyi, müzik eğitiminin yaygınlaşmasını hedefler (Ertekin ve Küçükosmanoğlu, 2016). Grup çalışmalarına elverişli, öğrencinin yaparak öğrendiği, yaratıcılığını geliştirici ve oyun etkinlikleri ile desteklenebilen bu yaklaşımların zenginleştirilmiş bir müzik öğretim programı için etkili ve gerekli olduğu düşünülmektedir. Kale (2018) tarafından yürütülen araştırmada yer alan “Müzik öğretimi için kullanılmakta olan aktif öğrenme yaklaşımı ve yöntemleri incelendiğinde, Dalcroze, Orff ve Kodaly müzik öğretim yöntemleri ile karşılaştırılır. Bu yöntemler hem ortak hem de farklı özellikler barındırır. Çocukların kendi öğrenme hızlarına göre ilerleyebilmesi ve tercih ettikleri aktiviteleri seçme serbestliklerinin olması, kendi yeteneklerini keşfedebilmeleri ve somut faaliyetler sayesinde yaparak öğrenmelerini sağlar” ifadeleri, müzik eğitime özgü özel öğretim yöntemlerinin, zenginleştirme uygulamalarının temel prensiplerini kapsar nitelikte olduğunu desteklemektedir.

Araştırmanın amacı, öğretim programında zenginleştirme ile ilgili yapılmış olan çalışmalar göz önüne alınarak zenginleştirilmiş müzik öğretim programı örneklerini incelemektir. Bu amaç doğrultusunda;

- Hangi öğretme-öğrenme yöntem ve teknikleri kullanılmaktadır?

- Hangi eğitim teknolojileri, araç-gereçleri kullanılmaktadır?
- Nasıl bir ders işleniş süreci izlenmektedir? sorularına yanıt aranmış, ortaya çıkan sonuçlar doğrultusunda müzik öğretim programlarında zenginleştirme uygulamalarına ilişkin önerilerde bulunulmuştur.

Araştırma, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından ilkokul düzeyinde yapılan müzik öğretim programında zenginleştirme örnekleri ile sınırlandırılmıştır.

YÖNTEM

Nitel bir desene sahip bu araştırmada betimsel analiz yöntemlerinden doküman incelemesinden yararlanılmıştır. “Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar. Doküman, nitel araştırmalarda etkili bir şekilde kullanılması gereken önemli bilgi kaynaklarıdır. Bu tür araştırmalarda, araştırmacı, ihtiyacı olan veriyi, gözlem veya görüşme yapmaya gerek kalmadan elde edebilir” (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 218).

Araştırmanın verileri “Özel (Üstün) Yetenekli Öğrenciler İçin Zenginleştirilmiş Etkinlik Örnekleri (2013)” dokümanı içerisindeki müzik etkinliklerinden elde edilmiştir. Verilere T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü’nün İnternet adresinden ulaşılmıştır. Dokümanda 13 adet müzik etkinliği örneği bulunmaktadır. Etkinlik örneklerinin sınıf düzeyleri boyutundaki sayı dağılımı Tablo 1’de belirtilmiştir.

Tablo 1. Sınıf Düzeylerine Göre Müzik Dersi Etkinlik Planı Kodları

Sınıf Düzeyi	Plan Kodu
1. Sınıf	P1-P2
2. Sınıf	P3-P4-P5
3. Sınıf	P6-P7
4. Sınıf	P8-P9-P10-P11-P12-P13

Tüm etkinlik örnekleri, kullanılan öğretme-öğrenme yöntem ve teknikleri, eğitim teknolojileri-araç gereçler ve işleniş sürecine göre sınıflandırılmış; müzik eğitimine özgü özel öğretim yöntemlerini kapsayıp kapsamadıkları bağlamında incelenmiştir.

Etik Kurallara Uygunluk

Bu çalışma, YÖK Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi'nde belirtilen tüm kurallar dikkate alınarak hazırlanmıştır. Literatürden elde edilen veriler herhangi bir değişikliğe uğratılmadan, eksiksiz ve doğru bir biçimde aktarılmıştır. Alanyazında yer alan farklı çalışmalara yapılan atıflar, bilimsel kurallara uygun bir biçimde gerçekleştirilmiş ve kaynakçada sunulmuştur.

BULGULAR

Öğretme-Öğrenme Yöntem ve Tekniklerine İlişkin Bulgular

Kullanılan öğrenme-öğretme yöntem ve tekniklerinin, sınıf düzeyi boyutunda, planlara göre dağılımı Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Kullanılan Öğretme-Öğrenme Yöntem ve Tekniklerinin Sınıf Düzeyi Boyutunda Dağılımları

	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9
Anlatım	X	X				X	X		
Soru- Cevap	X	X				X	X		X
Tartışma	X								
Drama	X								
Araştırma-İnceleme	X								
Bulma-Keşfetme	X	X							
Sunma	X	X							
Yaratma-Üretme		X							
Yaparak-Yaşayarak Öğrenme		X	X	X				X	X
Grup Çalışması			X	X	X				
Gösteri			X	X					
Gösterip Yaptırma					X			X	X
Beyin Fırtınası						X	X		
Buluş Yoluyla Öğrenme						X	X		
Yeniden Buluş									X

Tablo 2 incelendiğinde 15 farklı öğretme-öğrenme yöntem ve tekniğine yer verildiği görülmüştür. Bunlardan en çok kullanılan üç yöntem ve tekniğin anlatım, yaparak-yaşayarak öğrenme ve gösterip yaptırma, en az kullanılanların ise tartışma, drama ve araştırma-inceleme olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 2 doğrultusunda, bazı yöntem ve tekniklere yalnızca bir sınıf düzeyinde yer verildiği görülmüştür. Bu yöntem ve tekniklerden yalnızca 1. sınıf düzeyinde yer verilenlerin tartışma, drama ve araştırma-inceleme, bulma-keşfetme, sunma ve yaratma-üretme; yalnızca 2. sınıf düzeyinde yer verilenlerin grup çalışması ve gösteri; yalnızca 3. sınıf düzeyinde yer verilenlerin beyin fırtınası ve buluş yoluyla öğrenme; yalnızca 4. sınıf düzeyinde yer verilenin ise yeniden buluş yöntemi olduğu tespit edilmiştir.

Müzik etkinlikleri örneklerinin toplamında yer verilen 15 yöntem ve teknik, özel öğretim yöntemlerinde yer alan yaklaşımların temel prensipleriyle örtüşmektedir. Kullanılan yöntemler, öğrencinin yaratıcılığını ortaya koymaya teşvik edici, öğretmeni taklit ederek öğrenmeyi gerçekleştireci, öğrenciyi araştırmaya ve keşfetmeye yönlendirici yöntemlerdir. Zenginleştirilmiş müzik etkinlikleri örneklerinin toplamında

yer verilen yöntem ve tekniklerin, müzik öğretimi yaklaşımlarının önceliklerini kapsadığı fakat sınıf düzeyi boyutunda eksik olduğu yorumu yapılabilmektedir.

Kullanılan Eğitim Teknolojileri-Araç Gereçler ve Kaynakçaya İlişkin Bulgular

Eğitim teknolojisi, “eğitim programlarının hedefleri doğrultusunda, öğrenme-öğretme süreç ve ortamlarının geliştirilmesi ve kullanımı ile ilgili araştırma ve uygulama alanı” olarak tanımlanmaktadır (Şimşek, 2001). Bu bağlamda kullanılan kaynakça ve araç-gereçlerin tamamını kapsamakta olan eğitim teknolojileri, zenginleştirilmiş müzik dersi örneklerinde yer alan kaynakçalar ve araç gereçler olarak iki ana başlık altında incelenmiştir.

Zenginleştirilmiş müzik etkinlikleri örneklerinin, sınıf düzeyi boyutunda, kullanılan kaynakçaya göre dağılımı Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4. Kaynakçaların Sınıf Düzeyine Göre Dağılımı

	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P11	P12	P13
Kaynak Kitaplar	X												
Müzik Kitabı								X	X	X	X	X	X

Tablo 4’e göre kaynakça olarak “müzik kitabı” kullanımının “kaynak kitaplar” kullanımına göre daha fazla olduğu görülmektedir. Planda, 1. sınıf düzeyinde belirtilen “kaynak kitaplar”ın adı, yazarı ve içeriğine ilişkin bilgilere yer verilmemiştir. 2. ve 3. sınıf düzeyinde kaynakça kullanılmadığı tespit edilmiştir. T.C. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan, her sınıf düzeyinde müzik ders kitabı bulunmakta fakat zenginleştirilmiş müzik dersi örneklerinde bu kitaplardan 4. sınıf düzeyi dışında yararlanılmadığı görülmektedir.

Zenginleştirilmiş müzik etkinlikleri örneklerinin sınıf düzeyi boyutunda kullanılan araç-gereçlere göre dağılımı, “müziksel araç-gereçler”, “müziksel olmayan araç-gereçler” ve “teknolojik araç-gereçler” olmak üzere üçe ayrılarak Tablo 5, 6 ve 7’de incelenmiştir. Tablolarda yer alan araç-gereç isimleri, zenginleştirilmiş müzik dersi örnek planlarında yer alan ifadeler ile aynıdır.

Tablo 5. Müziksel Araç-Gereçlerin Sınıf Düzeyine Göre Dağılımı

P1	
P2	Gürültülü ortam meydana getirecek seslerin oluşturulacağı materyaller (çeşitli müzik aletleri, ses kayıt cihazları)
P3	
P4	
P5	
P6	
P7	
P8	Marakas, ritim aleti, sınıfa getirilen enstrümanlar
P9	Müzik defteri
P10	Çeşitli müzik aletleri resimleri
P11	Sınıfa getirilen enstrümanlar, müzik aleti (kendisinin çalabileceği)
P12	
P13	Müzik defteri

Tablo 5 incelendiğinde, planların tamamında Orff çalgılarından yalnızca marakasa yer verildiği görülmektedir. Orff çalgıları, çocukların rahatlıkla çalabileceği, mekanik tasarımlara sahip olmayan, kolay ulaşılabilir çalgılar olması nedeniyle müzik eğitiminde rahatlıkla kullanılacak çalgılardır. Öğrencinin müziksel gelişiminin yanı sıra duyuşsal ve bedensel gelişimini de desteklemektedir. “Çocuklar Orff çalgılarını çalarak seslerin-tınların, çalış hareketlerinden bağımsız olduğunu keşfetmektedirler. Oyun oynar gibi çaldıkları bu çalgılar, onları ağır ve kaba hareketlerden, daha zarif ve kıvrak hareketlere götürmektedir. Çocuklara farklı tınlar elde ederek özgürce müzik yapma becerisi kazandırması ve şarkılara, tekerlemelere, şiir-hikâyelere ve danslara uygun kolayca eşlikler yaratması, Orff çalgılarını önemli kılmaktadır” (Wagner’den akt. Sungurtekin, 2005). Bu bağlamda, planların Orff çalgılarının kullanımı boyutunda eksik olduğu yorumu yapılabilmektedir.

2. ve 3. sınıf düzeyinde hiçbir müziksel araç-gereç kullanılmadığı tespit edilmiştir. “İlköğretim müzik dersi içerisinde soyut kavramları da barındıran bir derstir. Bu nedenle ilköğretimde materyal kullanımının müzik dersindeki soyut kavramları somutlaştırılacağı, öğrenmenin daha kolay olacağı ve bilgilerin kalıcı olacağı düşünülmektedir. Ayrıca öğretim materyallerinin, karmaşık öğrenmeleri basitleştirme, öğrenimde gerçek yaşantılar sağlama, alıştırma ve tekrarlara imkân verme, öğrenmede kalıcılığı arttırma, farklı öğrenme stillerini destekleme, öğrenme zamanını kısaltma ve verimliliği arttırma gibi yararları da bulunmaktadır” (Atak Yayla ve Dalmışlı, 2014). Müziksel araç-gereç kullanımının öğrenme üzerinde etkisi göz önünde

bulundurulduğunda, zenginleştirilmiş müzik etkinlikleri örneklerinin bu bağlamda eksik olduğu yorumu yapılabilmektedir.

4. sınıf düzeyinde hazırlanan etkinlik örneklerinde taşınamayan veya öğrencilerin çalmayı bilmediği çalgıların resimlerinden yararlanıldığı görülmektedir. Bu araç-gereçler, öğrencilerin geniş bir çalgı dağarına sahip olmasını destekler niteliktedir. Müziksel araç-gereç kullanımının, zenginleştirilmiş müzik eğitimi doğrultusunda, müziğe özgü özel öğretim yöntemlerinin gerekliliklerini karşılaması bakımından yetersiz olduğu düşünülmektedir.

Tablo 6. Müziksel Olmayan Araç-Gereçlerin Sınıf Düzeyine Göre Dağılımı

P1	Çevresindeki kişiler
P2	
P3	Yapay çiçek, birkaç tahta parçası, balon
P4	Deniz kabuğu, tencere kapağı, kuru ağaç dalları, kilitli poşet, su
P5	Küçük pet şişe, çakıl taşı, eliş kâğıdı, karton tabak, mukavva kâğıdı, kartonpiyer veya ince ahşap, pastel boya, toplu iğne
P6	
P7	Boyalarda, resim kâğıtları, resim defterleri
P8	
P9	Boya kalemleri, karton
P10	
P11	
P12	Atatürk resimleri, fon kartonu, yapıştırıcı,
P13	Boya kalemleri, karton

Tablo 6 incelendiğinde, tercih edilen araç-gereçlerin öğrencilerin kolay ulaşabileceği görsel materyaller olduğu görülmüştür. P1’de yer alan “çevresindeki kişiler” ifadesinin, grup çalışmasına yönelik olduğu düşünülmektedir. Müziksel olmayan araç-gereçler incelendiğinde, yer verilen nesnelerin öğrencilerin kendi araç-gereçlerini yapmalarını sağlayıcı ve üretme becerilerini destekleyici nitelikte olduğu görülmektedir. “Müzik öğretiminin daha anlaşılır, eğlenceli ve etkili olması için müzik öğretim programında materyal kullanıma önem verilmektedir. Öğretmenlerin tasarladığı materyallerin yanı sıra öğrencilerin de derse aktif katılımının sağlanması açısından basit materyaller yapması gerektiği belirtilmiştir” (Dalmışlı, 2013). Bu bağlamda, zenginleştirilmiş etkinlik örneklerinin, müziksel olmayan araç-gereç bakımından yeterli olduğu yorumu yapılabilmektedir.

Tablo 7. Teknolojik Araç-Gereçlerin Sınıf Düzeyine Göre Dağılımı

P1	Projeksiyon, internet
P2	CD
P3	
P4	CD
P5	
P6	CD, bilgisayar, teyp, çeşitli yörelerin halk oyunları videoları
P7	CD, bilgisayar, teyp
P8	
P9	
P10	Bilgisayar, internet
P11	
P12	İnterent, CD çalar
P13	

Zenginleştirilmiş müzik etkinlikleri örneklerinin tamamında toplam 7 adet teknolojik araç-gereçten yararlanıldığı görülmektedir. Bunlardan en fazla kullanılanı CD en az kullanılanı ise CD çalar, projeksiyon ve halk oyunları videoları olmuştur. Halk oyunları videolarına ilişkin, yalnızca yer aldığı planın işleyiş sürecine göre yararlanan bir materyal olduğu yorumu yapılabilmektedir. Tablo 7 incelendiğinde, teknolojik araç-gereçlerden en çok 3. sınıf, en az 2. sınıf düzeyinde yararlanıldığı tespit edilmiştir. “Teknolojinin hızlı gelişim süreci, müzik eğitime fayda sağlayabilecek pek çok olanakları ortaya çıkarır. Öğrenciye müziğin işitsel yanı olduğu kadar işlevsel bir yanının da olduğunu göstermemize olanak sağlar” (Parasız ve Aras, 2012). Planlarda yer alan teknolojik araç-gereçler okulların teknolojik donanımları bakımından eğitimde fırsat eşitliği ilkesine uygun olsa da, günümüzdeki teknolojik gelişmeler göz önüne alındığında çeşitlilik açısından yetersiz görülmektedir.

Ders İşleniş Sürecine İlişkin Bulgular

Zenginleştirilmiş müzik etkinlikleri örneklerinde, işleniş süreci ön hazırlık, dersi sunma ve değerlendirme aşamalarından oluşmaktadır. Ön hazırlık aşamasında, ağırlıklı sunum ve materyallerin hazırlanmasına yer verildiği, bazı planlarda ise öğrenciye bir hafta öncesinden verilen ödevin/görevin kontrolünün yapıldığı görülmektedir. Ön hazırlık aşamasında bunlara ek olarak öğrencinin işlenecek konuya merak duymasının sağlanması beklenmektedir.

Hazırlık aşamasından sonra ders sunma aşamasına yer verilmiştir. Zenginleştirilmiş kazanımlar planların bu aşamasında bulunmaktadır. Tablo 8’de genel planda yer alan öğrenci kazanımları ve örnek planlara özgü zenginleştirilmiş kazanımlar belirtilmiştir. Kazanım cümleleri, planlarda yer verilen ifadeler ile yazılmıştır.

Tablo 8: Genel ve Zenginleştirilmiş Kazanımlar

Öğrenci Kazanımları	Zenginleştirilmiş Kazanım
P1 Çevresindeki varlıkları hareket hızlarıyla ayırt eder.	Müzik ile ilgili araştırmalarında bilişim teknolojilerinden yararlanır. Son zamanlarda hız konusu ile ilgili olarak yapılan buluşların incelenmesinin istenmesi.
P2 Gürültülü ve düzenli sesleri birbirinden ayırt eder.	
P3 Ses, nefes çalışmaları yapar. Zenginleştirme. Ezgi denemeleri yapar.	Ezgi denemeleri yapar.
P4 Doğada duyduğu sesleri, günlük özelliklerine göre farklı ses kaynakları kullanarak canlandırır. Zenginleştirme. Yarattığı ritim çalgısıyla, dinlediği ve söylediği müziğe eşlik eder. Duyduğu sesleri ayırt eder.* Doğayı izler ve doğadaki değişimleri fark eder.*	Yarattığı ritim çalgısıyla, dinlediği ve söylediği müziğe eşlik eder.
P5 Öğrendiği müziklere yarattığı basit ritim çalgılarıyla eşlik eder.	Duyduğu basit ritim ve ezgiyi tekrarlar. Bildiği çalgıları kullanım biçimlerine göre sınıflandırır.
P6 Müzikleri uygun hız ve gürlükte seslendirir.	Şarkı-türkü ve oyun müziklerinde hız değişikliklerini fark eder.
P7 Müzikteki ses yüksekliklerini grafikte gösterir.	Müzikteki ses yüksekliklerini grafikte gösterir.
P8 Kendi oluşturduğu ezgileri seslendirir.	
P9 Temel müzik yazı ve öğelerini kullanır.	Her bir notayı farklı renkli kalemle çizmeleri istenir (sadece sol fa la notaları).
P10 Müzik aletlerini (çalgıları) tanıır.	Müzik aletini çok eskilerde yaşamış ünlü birinin çaldığını düşünmeleri sağlanır.
P11 Öğrendiği seslerin temel özelliklerini ayırt eder.	
P12 Atatürk’ü anlatan şarkı ve marşları tanıır.	
P13 Temel müzik yazı ve öğelerini kullanır.	Her bir notayı farklı renkli kalemle çizmeleri istenir (sadece sol fa la notaları).

*Türkçe dersi öğrenme alanlarına yönelik kazanımlar.

P2, P8, P11 ve P12’de zenginleştirilmiş kazanım bulunmadığı; P3, P4 ve P7’de yer alan zenginleştirilmiş kazanımların genel öğrenci kazanımları ile aynı olduğu tespit edilmiştir. Bilişim ile ilgili zenginleştirilmiş kazanıma yalnızca 1. sınıf düzeyinde yer verilmiştir. 2. ve 4. sınıf düzeyindeki zenginleştirilmiş kazanımların tekrar edilmesi

nedeniyle, çeşitlilik bakımından yetersiz oldukları düşünülmektedir. Örnekler içerisinde, zenginleştirilmiş kazanımlar doğrultusunda çeşitliliğin en fazla olduğu sınıf düzeyinin 3. sınıf olduğu tespit edilmiştir.

Değerlendirme aşmasında, 12 örnek planda (P11 haricinde) "Etkinlik, öğrencilerin konu alanına yönelik bilgi, beceri ile tutumlar, ilgiler, öğrenme stilleri gibi özellikleri dikkate alınarak değerlendirilir" ifadesi yer almaktadır. Bu ifade, öğretmen gözlemini temel almaktadır. 1. sınıf düzeyindeki planlarda (P1-P2) öğrencilerin sözel yorumuna başvurulduğu, P1'de bunlara ek olarak grafiklerle ifade beklendiği tespit edilmiştir. 2.3. ve 4. sınıf düzeyindeki planlarda (P3-P4-P5-P6-P7-P8-P10-P12) işlenen konu ile ilgili sorulara yer verildiği görülmüştür. 4. sınıf düzeyindeki P11 kodlu planda değerlendirme aşamasında öğrencinin öz değerlendirme yapacağı bir soru cümlesi üzerine belirtilen bir uygulama yapıldığı, P9 ve P13 kodlu planlarda çalışma kâğıdı etkinliği sonucunda sınıf arkadaşlarına işlenen konuyu anlatma biçiminde bir uygulamaya yer verildiği görülmüştür.

Dersin işleniş sürecindeki hazırlık aşaması, öğrencinin işlenecek konuya karşı merak duyması hususunda oldukça önemlidir. Hazırlıktan sonraki süreçte kurgulanan tüm çalışmalar, etkinlikler detaylıca planlarda yer almalıdır. Zenginleştirilmiş bir programda planlanan etkinliklerin nasıl yürütüleceği açık ve net bir şekilde yazılmalıdır. Zenginleştirilmiş müzik dersi örnek planları incelendiğinde, etkinliklerin nasıl yürütüleceği noktasında detaylı olmadıkları, etkinlikler hazırlanırken müzik eğitimine özgü özel öğretim yöntemlerinden faydalanılmadığı görülmüştür.

SONUÇ ve ÖNERİLER

T.C. Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan Özel Yetenekli Bireylerin Eğitimi Strateji ve Uygulama Kılavuzu'nda (2013) "özel yetenekli bireylerin eğitilmesi, üretken hale getirilmesi ve potansiyellerini toplumsal gelişme için kullanmaları toplumun refahı, geleceği ve dünya ülkeleri içindeki yerlerini belirleme açısından önemlidir." ifadesiyle özel yetenekli bireylerin eğitimin toplumlar için ne denli önemli olduğu ortaya

konmuştur. Bu bilgidan hareketle nitelikli bir eğitim öğretim sürecinin gerçekleşebilmesi için süreç içerisindeki tüm öğelerin önemle işlenmesi gerektiği söylenebilir.

Eğitim programları eğitim öğretim sürecinin en önemli öğelerinden biridir. Eğitim-öğretim süreci sonucunda öğrencinin hangi materyal, yöntem ve teknikle hangi bilgiyi öğreneceği ve hangi kazanıma sahip olacağı programlar ile ifade edilmektedir. Bu nedenle günlük, haftalık, dönemlik ve yıllık olarak hazırlanan öğretim programlarında öğrencinin tüm gelişimsel özellikleri ve yetenekleri göz önünde bulundurulmalıdır. Özel yetenekli bireylerin eğitim-öğretim sürecinde kullanılan eğitim programları, yaygın genel eğitimde kullanılan öğretim programından farklı bir uygulamaya tabi tutulmaktadır. Bu uygulamadan biri olan zenginleştirmeye yönelik Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü tarafından ilkokullar için örnek planlar hazırlanmıştır. Müzik dersi zenginleştirme örneklerinin incelendiği bu araştırmanın bulgularından hareketle şu sonuçlara ulaşılmıştır:

- Sayıca en fazla etkinlik örneği 4. sınıf düzeyi için hazırlanmıştır.
- Kullanılan öğretme-öğrenme yöntem ve teknikleri sınıf düzeyi boyutunda çeşitlilik göstermemektedir.
- Kullanılan müziksel ve teknolojik araç-gereçler çeşitlilik bağlamında zayıftır. Müziksel olmayan araç-gereçler öğrencilerin üretme becerilerini desteklemektedir.
- Müzik dersi zenginleştirme örneklerinde, ders işleniş süreçleri detaylandırılarak yazılmamıştır. Değerlendirme basamağı, ders öğretmenin gözlemi ve ağırlıklı olarak öğrencilerin sözlü ifadeleri üzerine temellendirilmiştir.
- Zenginleştirme örneklerinin hepsinde zenginleştirilmiş kazanıma yer verilmemiş ve kazanımlar diğer disiplinlerle ilişkilendirilmemiştir. Bu nedenle örnekler zenginleştirilmiş kazanım bağlamında yetersizdir.

Kenan ve Özmen tarafından 2012 yılında zenginleştirilmiş bilgisayar destekli bir materyalin tanıtılmasını amaçlayan bir çalışma gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonucunda geliştirilen zenginleştirilmiş materyalin amaçladığı başarıya ulaştığı ortaya çıkmıştır. Öğrencileri eğlendirici ve ilgi çekici unsurlara daha fazla yer verilerek hazırlanan zenginleştirilmiş materyallerin geliştirilmesi, yaygınlaştırılması önerilmektedir. Zenginleştirilmiş materyallerin önemini ortaya koyan çalışma ile müzik etkinliklerinin incelendiği bu çalışmanın sonucunda benzer sonuçlar ortaya çıkmamıştır.

Genç (2013) tarafından gerçekleştirilen, özel yetenekli öğrencilerle yürütülen görsel sanatlar eğitiminin disiplinler arası öğretim etkinliklerinin ile zenginleştirilmesinin değerlendirildiği çalışmada, zenginleştirme çalışmalarının verimliliğini ölçmek için öğrenci ve öğretmen görüşlerine, uzman değerlendirmesine ve öğrenci yansıtma yazılarına başvurulmuştur. Etkinlikler; bilgisayar, biyoloji, Türkçe, müzik, sosyal bilgiler, kimya, matematik, coğrafya ve tarih disiplinleri ile temalara uygun ders kazanımları dikkate alınarak ilişkilendirilmiştir. Araştırmanın sonucunda, disiplinler arası öğretim etkinliklerinin öğrenci motivasyonuna ve başarısına olumlu yönde katkı sağladığı ortaya çıkmıştır. Zenginleştirme uygulamalarında disiplinler arası ilişkilendirilmenin incelendiği araştırma ile müzik etkinliklerinin incelendiği bu araştırmalar arasında benzer sonuçlara rastlanmamıştır.

Araştırmanın sonuçlarından hareketle aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

- Sınıf düzeyi boyutunda zenginleştirilmiş müzik etkinlikleri örnekleri artırılmalıdır.
- Kullanılan öğretme-öğrenme yöntem ve teknikleri her sınıf düzeyindeki özel yetenekli bireylerin ihtiyaçlarına uygun nitelikte çeşitlendirilmelidir.
- Müziksel ve teknolojik araç-gereçler içerisinde Orff çalgılarına her sınıf düzeyinde yer verilmelidir.
- Öğretmenlerin kılavuz olarak kullanabilecekleri zenginleştirilmiş müzik etkinlikleri örnekleri, özel yetenekli öğrencilerle çalışma noktasında hem

tecrübeli hem de ilk kez çalışacak öğretmenler düşünülerek hazırlanmalı, ders işleniş süreçleri detaylıca yazılmalıdır.


- Tüm zenginleştirilmiş müzik etkinlikleri örneklerinde zenginleştirilmiş kazanımlara yer verilmelidir. Bu kazanımlar genel öğrenci kazanımlarından farklı, detaylı olmalıdır. Ek olarak, diğer disiplinlerle ilişkilendirilmiş kazanımlara da yer verilmelidir.


KAYNAKLAR

- Akkaş, E., & Tortop, H. S. (2015). Üstün yetenekliler eğitiminde farklılaştırma: Temel Kavramlar, modellerin karşılaştırılması ve öneriler. *Üstün Zekâlılar Eğitimi ve Yaratıcılık Dergisi*, 2(2), s. 31-44
- Atak Yayla, A., & Dalmışlı, F. (2014). Müzik eğitiminde öğretim materyallerinin kullanımı. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6 (10), 199-214.
- Brody, Z. S. (2016). Suzuki yetenek eğitimi' felsefesine kısa bir bakış. *Sanat & Tasarım Dergisi*, Sayı 10, s. 79-88.
- Dalmışlı, F. (2013). *Müzik eğitiminde materyal geliştirme*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Erdal, G. (2005). Müzik öğretim yöntemlerinden Dalcroze metodu ve kullanımı. *Erciyes Üniversitesi GSF. Müzik Sempozyumu Bildirisi*, Kayseri
- Ertekin, M. N., & Küçükosmanoğlu, O. (2016). Müzik Eğitiminde XX. Yüzyıldaki Öğretim Yaklaşımlarının Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(5), s. 372-379.
- Genç, M. A. (2016). Üstün yetenekli bireylere yönelik eğitim uygulamaları. *Üstün Zekâlılar Eğitimi ve Yaratıcılık Dergisi*, 3(3), 49-66.
- Genç, M. A. (2013). *Üstün Yetenekli Öğrencilerin Görsel Sanatlar Eğitiminde Disiplinlerarası Öğretim Etkinliklerinin Değerlendirilmesi (Konya Bilsem Örneği)*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Güzel Özmen, R. (2009). *Kaynaştırma ortamlarında öğretimsel düzenlemeler*. Ataman, A. (Ed.) *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitime giriş içinde* (s. 59-87). Ankara: Gündüz.
- Kale, M. N. (2018). *İlköğretim Temel Müzik Eğitim Programındaki (5-6-7 Ve 8. Sınıflar) (Orff – Kodaly- Dalcroze) Müzik Öğretim Yöntemlerinin Uygulanmasına Yönelik Öğretmen Görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Kalyoncu N. (2006). Türkiye`de Orff-Schulwerk uygulamaları (Abant İzzet Baysal Üniversitesi Örneği). *Yaratıcı Drama Dergisi*, 1-2, 89-104.
- Kandemir T. (2009). *İlköğretim sınıf müzik eğitiminde Orff yaklaşımıyla doğaçlama çalışmalarının müziksel yaratıcılık sürecine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kemalbey Eren, E. (2019). Emile Jaques-Dalcroze ve ritmik yöntemi. *Eurasian Journal of Music and Dance Dergisi*, 2019(14),131-145.

- Kenan, O., & Özmen, H. (2012). "Maddenin Tanecikli Yapısı" Ünitesine Yönelik Zenginleştirilmiş Bilgisayar Destekli Bir Öğretim Materyalinin Tanıtımı. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 7 (1), 269-280.
- Olenchak, F. R. (1995). Effects of Enrichment on Gifted/Learning-Disabled Students. *Talents and Gifts*, 18(4), 385-398
- Orff Merkezi Türkiye. Orff-Schulwerk nedir?. <http://www.orffmerkezi.org/> adresinden erişilmiştir.
- Özdemir, G. (2017). *Üstün Yetenekli Öğrencilere Yönelik Zenginleştirilmiş Öğretim Programının Bilimsel Süreç Becerilerine ve Başarıya Katkısına İlişkin Eylem Araştırması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Özeke, S. (2007). Kodály Yöntemi ve ilköğretim müzik derslerinde Kodály Yöntemi uygulamaları. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 20(1), 111-119
- Sungurtekin, Ş. (2005). *Orff Çalgılarının Okul Müzik Eğitimindeki Yeri ve Okul Öncesi Eğitim Kurumlarındaki Uygulamalarının Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Suzuki, S. (1996). *Sevgiyle eğitmek* (J. Yalçın Dittgen, Çev.). Ankara: Porte Müzik Eğitim Yayınları.
- Şimşek, N. (2001). Eğitim Teknolojisindeki Yönelimlerin Uluslararası Boyutları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 34 (1), 77-88.
- T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Genel Müdürlüğü (2013). Özel yetenekli öğrenciler için zenginleştirilmiş etkinlik örnekleri. Ankara.
- T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Genel Müdürlüğü (2013). Özel Yetenekli Bireylerin Eğitimi Strateji ve Uygulama Kılavuzu. Ankara.
- Tekbaş, D (2004). *Kaynaştırma Ortamında Üstün Zekâlı Çocuğa Uygulanan Zenginleştirme Programı Hakkında Örnek Olay İncelemesi ve Programın Etkililiğine İlişkin Bir Açıklama*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Yalçın Dittgen J. (2018). Suzuki yönteminde ailenin yeri ve önemi. *Sahne ve Müzik Eğitim - Araştırma e-Dergisi*, 6, 13-20.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yıldız, E. (2019). *Okulöncesi eğitim kurumlarındaki öğretmenlerin müzik etkinliklerinde Orff yaklaşımına yönelik görüşleri (Çankırı ili örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur.

ORCID

Ezgi TEKGÜL  <https://orcid.org/0000-0002-9656-0116>

Nezihe ŞENTÜRK  <https://orcid.org/0000-0002-9117-4764>

SUMMARY

Introduction

Students in formal education in Turkey is subject to widely applied curriculum. There are some methods used to make teaching programs suitable for special talented individuals. One of the most common methods in the world is the enrichment. Purpose in enrichment, as intended for the education of each individual is to increase the success of the student to higher levels. Taking account the contribution of enrichment studies to the academic and social development of the student, it can be interpreted that enrichment studies in all curriculum are important and necessary. In non-formal music teaching programs, there are activities that develop students' creativity, group working and producing skills, encourage students to work in groups, and enable them to demonstrate their talents. Due to the nature of the art of music, such activities can take place. For the enrichment to be carried out in the music education program to be comprehensive, teaching methods specific to music education should be used. These methods, "Orff Schulwerk, Dalcroze, Kodaly and Suzuki", take their names from music educators who have improved and developed the approach.

Method

This research is in descriptive screening model. Music activities in enriched activity samples published by the Ministry of National Education, Directorate General For Special Education And Guidance Services were examined by using document review which is one of the qualitative research methods. Twelve examples of enriched music events were examined according to the methods and techniques used, tools and materials, and the processing process.

Findings

When enriched music activities are examined, it is seen that "narration, question-answer, discussion, drama, research-examination, presentation, discovering, producing, group work, learning by doing-living, narration, brainstorming and demonstration" methods and "book, projection, internet, people around and CD "materials were used. In addition to these materials, depending on the content of the activity, it has been found out that some music independent materials such as small pet bottles, paint, pebble, artificial flowers that students can be part of in the production and creation process are used. In each enrichment sample examined, it was seen that a preparatory phase was included before the activity, and at this stage, it was seen that the development of the curiosity of the student about the subject to be covered was based. The processes after the preparatory phase are not included in the plans in detail, and only the instructions expected from the student are included. In the evaluation process, which gains and skills are evaluated are not included.

Conclusion and Recommendations

As a result of the findings, when the enrichment examples in the music events published by the Ministry of Education are examined; It has been observed that music education approaches, which are special teaching methods on the basis of materials, methods and techniques, are used,

but the basic principles of these approaches are not taken into consideration in the application process. It was concluded that only the Orff-Schulwerk approach was used in the method dimension and other teaching approaches were not included. In line with the results, suggestions have been developed to make enrichment practices effective and qualified in music education.

Keman Eğitiminde Çalma Performansına Yönelik Özyeterlik Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması * **

Self-Efficacy Scale for Performance in Violin Education: Validity and Reliability Study

Sevilay KALAY MEYDAN¹, Şeyda ÇILDEN²

¹Ordu Üniversitesi, Çalgı Eğitimi Bölümü, Yaylı Çalgılar Anasanat Dalı.
sevilaykalay@odu.edu.tr

²Gazi Üniversitesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Müzik Eğitimi Anabilim Dalı.
cilden@gazi.edu.tr

Makalenin Geliş Tarihi: 03.03.2020

Yayına Kabul Tarihi: 08.12.2020

ÖZ

Bu çalışmanın amacı, lisans düzeyinde keman çalan öğrencilerin çalma performanslarına yönelik özyeterliklerini belirlemek amacı ile likert-tipinde geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirmektir. Bu kapsamda araştırmanın örneklemini kolay ulaşılabılır örnekleme yöntemi ile Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Ana Bilim Dalında keman öğrenimi gören toplam 295 öğrenci oluşturmuştur. İlgili alan yazın taranmasının ardından alanında uzman yedi akademisyenin “performansın boyutlarına, teknik, müzikal ve estetik olgulara” ilişkin görüşlerinin betimsel analizinden elde edilen sonuçlar doğrultusunda madde havuzu oluşturulmuş, elde edilen maddeler uzman görüşüne sunulmuştur. Uzmanların önerileri doğrultusunda yapılan değişikliklerin ardından geçerlik ve güvenilirlik incelemesine ilişkin analizler gerçekleştirilmiştir. Açımlayıcı faktör analizi (AFA) sonucunda ölçek tek faktörlü yapıda çıkmış olup toplam varyansın %44’ünü açıkladığı belirlenmiştir. Deneme uygulamasıyla elde edilen faktör yapısının model veri uyumunun farklı bir örnekleme (N=256) tekrar uygulanarak Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. Ölçeğin güvenilirliğine ilişkin hesaplanan Cronbach Alpha değeri 0,96 iken, Spearman Brown İki Yarı yöntemleri için elde edilen güvenilirlik katsayısı 0,92’dir.

* **Açıklama:** Bu çalışma Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü’nde yapılmış Doktora tezinin bir kısmından özetlenerek hazırlanmıştır.

** **Alıntılama:** Kalay Meydan, S. ve Çilden, Ş. (2020). Keman eğitiminde çalma performansına yönelik özyeterlik ölçeği: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(3), 1269-1293.

Anahtar Sözcükler: Keman Eğitimi, Çalma Performansı, Özyeterlik, Ölçek Geliştirme

ABSTRACT

The purpose of this study is to develop a likert-type measuring tool that is valid and reliable, in an attempt to identify the self-efficacy on the performance of undergraduate violin students. Based on this purpose, sample of the study is composed of 295 undergraduate violin students studying at the Department of Fine Arts Education Division of Music Education. Following the literature review, an item pool was formed based on the results obtained from the descriptive analysis of the opinions taken from 7 field-specialist academics pertaining to "dimensions, technique, musical and aesthetic concepts of the performance"; and the items obtained were consulted to experts. After the changes were performed in line with expert opinions, analyses were carried out on validity and reliability. Exploratory factory analysis (EFA) calculated the scale in single factorial form, and the scale was found to explain 44% of total variance. In order to be able to identify the model-data fit of the factorial structure on a different sample, a Confirmatory Factor Analysis (CFA) was carried out by means of reapplying the final form of the scale consisting of 37 items to a new sample (N=256). The reliability-related Cronbach Alpha value of the scale was calculated as 0.96; whereas the reliability coefficient was found as 0.92 for Spearman Brown Split-Half methods.

Keywords: Violin Education, Performance, Self-Efficacy, Scale Development

GİRİŞ

Keman performansı teknik davranışların bir örüntüsü olması yanı sıra müzikal, duygusal ve estetiksel davranışların da yer aldığı komplike bir süreçtir. Bu sürecin değerlendirilmesinde her ne kadar bu davranışların başarılması göz önüne alınsa da bireyin kendine ait öz inancı ve başarısı arasında anlamlı bir ilişki yer almaktadır.

Karmaşık motor beceriler gerektiren ve bir dizi aerobik aktivite olarak kabul edilen keman performansı, profesyonel düzeyde uzun süren çalışma ve eğitim gerektirmektedir. Sonuçta üretilen faaliyetin nihai amacı işitsel bir ürün olmakla birlikte başarı tamamen performansı gerçekleştiren kişinin duygusal ve motor fonksiyonlarının bir bileşkesidir (Shan, Visentin ve Wooldridge vd., 2007). Galamian'a göre teknik kazanılmak istenen esas amacın müziğin anlatmak istediğini hissetme yani bestecinin bakış açısını kazanma ve bunu dinleyiciye etkili bir şekilde anlatma yeteneği çalmanın estetik-duygusal yönünü oluşturmaktadır. Burada öncelikle çalıcının her bir ögeyi (sağ-sol el, kol, parmaklar) geliştirip keman becerilerini en yüksek noktaya taşınması ve bunları tamamladıktan sonra nihai olarak yorumlama tekniğini başarması olmuştur (akt:

Göküstün, 2012). Demirbatır (1994) da çalgı eğitiminin sadece temel davranışları kazandırmak üzere kurulu olmadığını eserlerin teknik yönünün yanı sıra estetik yönünü de öğretmeyi amaçladığına değinmiştir.

Yeterlik veya yeterlilik kavramlarının anlamına baktığımızda “yeterli olma durumu veya bir işi yapma gücünü sağlayan özel bilgi” olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2019). Sosyal öğrenme kuramının temsilcisi Bandura (1997) özyeterlik kavramını “insanların belli bir amaca erişimini sağlayacak faaliyetleri düzenleme ve ortaya koyma becerileri ile ilgili yargıları” şeklinde tanımlamaktadır. Bireyin belli bir işi yerine getirme ve bir işi başarma konusunda sahip olduğu becerilerin o işi yapmaya, başarmaya karşı sahip oldukları inançları bireyin o işi başarması karşısındaki güdülenmesine de etki eder (Kaya, 2011). Senemoğlu (2010) özyeterlik için bireyin becerilerinin bir fonksiyonu değil, becerilerinin kullanarak yapabildiklerine ilişkin sahip olduğu yargılarının bir ürünü, sonucu olduğu ayrıca belli bir etkinliği başarma yeteneğine ve kapasitesine ilişkin kendini algılayışı, inancı ve yargısı olarak açıklamıştır. Genel olarak değerlendirildiğinde özyeterlik, bir bireyin olaylar karşısında problem çözme becerisini kullanabilmesindeki performansını etkileyen inancı ve yargısı olarak tanımlanabilir.

Lane ve Lane (2001) özyeterliği yetenek ve kapasiteden farklı olarak düşünülmesi gerektiğini özyeterliğin kapsam olarak bireylerin bir çalışmada nasıl başarı göstereceklerine ilişkin his ve inançlarının kapsamı olduğunu söylemişlerdir. Üst düzey beceriye sahip olan öğrencilerin genellikle düşük beceriye sahip olan öğrencilere kıyasla kendilerini öğrenmede daha yeterli görmekteyler. Düşük özyeterliğe sahip olan öğrencilerin zor görevlerden kaçınırken, özyeterliği yüksek olan öğrencilerin ise zor görevlere yönlendiği ve bu öğrencilerin daha çok çaba sarf ettikleri söylenebilir (Schunk, 1996). Bandura'nın (1977) “özyeterlik eksikse, bireyler ne yapacaklarını bilmelerine rağmen etkisiz davranışlar gösterirler” ifadesi de bunu destekler niteliktedir. Zimmerman (2000) özyeterliğin “düzeyi, genelliği ve gücü bakımından” ayrı ayrı değerlendirilebileceğini söylemiştir. Ayrıca bireyin özyeterlik inancı başkalarının becerilerine değil tamamen kendi becerilerine ve başarısına yöneliktir. Özyeterliğin düzeyini çalışmanın zorluk derecesi, genelliğini özyeterlik inançlarının farklı

etkinliklere transfer edilebilmesi; gücünün ise bireyin verilen bir çalışmadaki başarısına olan inancındaki kararlılığını göstermektedir.

Bandura (1997) özyeterlik algısını dört temel etken ekseninde açıklamıştır. Bunlar: bireyin kendi deneyimleri, gözleme dayalı dolaylı yaşantılar, sözle ikna ve psikolojik-fizyolojik durumlardır. Bunun yanı sıra çabaya ilişkin özyeterlik ve başarıya ilişkin özyeterlik birbirinden farklı olarak kabul edilmiştir. Çabaya ilişkin özyeterlikte bireyin başarıya ulaşmak için harcadığı efor söz konusu iken başarıya ilişkin özyeterlikte ise bireyin başarıya ulaşmada kendi yeteneğine ilişkin yargıları ve becerisine ilişkin inancı söz konusudur (Bandura 1993; Schunk, 1996; Risemberg ve Zimmerman, 1992). Çok çaba gösterilen bir konuda başarısız oluna bilindiği gibi çok çaba gösterilmeyen bir konuda başarılı olunabilir. Bu da öğrenmedeki özyeterliğin performanstaki özyeterlikten farklı olduğunu ikisinin birbirinden ayrıldığını gösterir (Lodewyk ve Winne, 2005). Sakız (2013)'da özyeterliğin öğrencilerin performansı ve akademik başarısı üzerinde son derece önemli bir unsur olduğunu ve eğitimleri-öğretimleri boyunca karşılaşılabilecekleri olumsuz durumlar (sınav, konser...) ile mücadele edebilmeleri özyeterlik algılarına bağlı olduğunu söylemiştir. Bu sebeple öğrencilerin özyeterlik düzeylerinin, küçük yaşlardan itibaren geliştirilmesinin önemi ortaya çıkmaktadır.

Bandura (1997) bir performansın gerçekleştirilmesi neticesinde ortaya çıkacak sonuca ilişkin kişisel tahminleri sonuç beklentisi olarak adlandırmıştır. Burada bir görev durumunda yapabilirliğe ilişkin sahip olunan inanç, ortaya çıkacak sonuçla yakından ilişkili olduğu için sonuç beklentisi özyeterlik inancından oldukça etkilenmektedir. Örnek verecek olursak, öğrenciler olumsuz sonuçların ortaya çıkacağına inandıkları durumlarda kendilerinden istenen etkinlik ve aktivitelerde bulunmaktan kaçınırlar. Bir performansa ilişkin öz-yeterlik düzeyi yüksek olan öğrenci ile düşük olan öğrenci birbirlerinden farklıdır. Çünkü özyeterlik düzeyi yüksek olan öğrenci performans neticesinde başarılı olmayı bekler ve kendi performans düzeylerini net ve doğru bir şekilde tahmin etme düzeyleri özyeterlik düzeyleri düşük olan öğrencilere göre daha yüksektir (BouffardBouchard, 1989).

Keman eğitimini ele aldığımızda performans sürecine etki eden önemli unsurlardan bir tanesi de kişinin özyeterlik algısı, kendine geliştirmiş olduğu öz inancıdır. Özyeterlik öğrencilerin performansı ve akademik başarısı üzerinde son derece etkin rol oynamaktadır (McPherson ve McCormick, 2006; Hamzaoğlu-Birer, Sonsel, 2013; Sakız, 2013; Girgin, 2016). Bu bakımdan keman eğitiminde teknik, müzikal ve estetik unsurlara ilişkin elde edilen görüşlerin değerlendirilmesi sonucunda da bu kavramlara ilişkin öğrencilerin performanslarına etki eden özyeterliklerinin tespit edilmesi amaçlanarak geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirmek araştırmanın problem durumunu oluşturmaktadır.

YÖNTEM

Örnekleme

Ölçek geliştirme sürecindeki deneme uygulaması örnekleme belirlenirken temel amaç ölçülen özelliğin ranjını temsil eden bir örneklem üzerinde çalışmak olduğu için (Erkuş, 2003) araştırmada olabildiğince çok kişiye ulaşabilmek amacıyla kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Ayrıca çalışma grubunda heterojenliği sağlayabilmek amacı ile her bölgede yer alan en az bir üniversiteden veri toplanmıştır. Bu amaçla 7 farklı coğrafi bölgede yer alan on üniversitenin GSE bölümü Müzik Eğitimi Ana Bilim Dalında keman öğrenimi gören toplam 295 öğrenciden kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi ile veri toplanmıştır.

Bu amaçla Uludağ Üniversitesi'nden 25 (%8.47), Karadeniz Teknik Üniversitesi'nden 32 (%10.85), 19 Mayıs Üniversitesi'nden 25 (%8.47), Gazi Üniversitesi'nden 40 (%13.56), Necmettin Erbakan Üniversitesi'nden 32 (%10.85), Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi'nden 26 (%8.81), Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi'nden 15 (%5.08), Atatürk Üniversitesi'nden 34 (%11.53), Harran Üniversitesi'nden 36 (%12.20) ve Dokuz Eylül Üniversitesi'nden 30 (%10.17) olmak üzere toplam 295 (%100) üniversite öğrencisi kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi ile seçilmiştir.

Deneme uygulaması sonucunda faktör analizi yapılarak ve uzman görüşleri doğrultusunda tek boyutlu ve 37 maddeden oluşturulan ölçeğin son hali, esas uygulama kapsamında tekrar uygulanmıştır. Esas uygulamada veri toplamak amacıyla deneme uygulamasına benzer şekilde her bölgeden en az bir üniversite olmak üzere 13 üniversiteden veri toplanmıştır. Uludağ Üniversitesinden 26 (%10.6), Karadeniz Teknik Üniversitesinden 22 (%8.59), 19 Mayıs Üniversitesinden 20 (%7.81), Giresun Üniversitesinden 9 (%3.52), Gazi Üniversitesinden 20 (%7.81), Necmettin Erbakan Üniversitesinden 16 (%6.25), Niğde Üniversitesinden 26 (%10.16), Mehmet Akif Ersoy Üniversitesinden 15 (%5.86), Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesinden 11 (%4.30), Van Yüzüncüyıl Üniversitesinden 12 (%4.69), Atatürk Üniversitesinden 31 (%12.11), Harran Üniversitesinden 24 (%9.38) ve Dokuz Eylül Üniversitesinden 24 (%9.38) olmak üzere toplam 256 (%100) üniversite öğrencisi kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi ile seçilmiştir.

Tablo 1. Deneme ve Esas Uygulama Örneklem Grubuna Ait Betimsel İstatistikler

Değişkenler	Grup	Deneme Uygulaması		Esas Uygulama	
		f	%	f	%
Cinsiyet	Kadın	210	71.2	195	76.2
	Erkek	85	28.5	61	23.8
Yaş	16-20 yaş	77	26.1	77	30.1
	21-25 yaş	196	66.4	167	65.2
	26-30 yaş	22	7.5	12	4.7
Sınıf düzeyi	Lisans 1	54	18.3	53	20.7
	Lisans 2	59	20.0	50	19.5
	Lisans 3	92	31.2	72	28.1
	Lisans 4	90	30.5	81	31.6
Toplam		295	100.0	256	100.00

Tablo 1 incelendiğinde, araştırmada deneme uygulaması örneklem grubunda yer alan öğrencilerin 210'u (%71.2) kadın iken, 85'i (%28.5) erkek öğrenciden oluşmaktadır. Öğrencilerin 77'si (%26.10) 16-20 yaş aralığında iken 196'sı (%66.40) 21-25 ve 22'si (%7.50) de 26-30 yaş aralığındadır. Katılımcıların sınıf düzeyleri dikkate alındığında 54 (%18,3) öğrenci üniversite 1.sınıfta iken, 59'u (%20.0) 2.sınıf, 92'si (%31.2) 3.sınıf ve 90 (%30,5) öğrenci de üniversite 4.sınıfta öğrenim görmektedir. Esas uygulama

örneklem grubunda yer alan öğrencilerinin ise 195'i (%76.2) kadın iken, 61'i (%23.8) erkek öğrencilerden oluşmaktadır. Bu öğrencilerin 77'si (%30.1) 16-20 yaş aralığında iken, 167'si (%65.2) 21-25 ve 12'si (%4.7) de 26-30 yaş aralığındadır. Katılımcıların sınıf düzeyleri dikkate alındığında 53 (%20.7) öğrenci üniversite 1.sınıfta iken, 50'si (%19.5) 2.sınıf, 72'si (%28.1) 3.sınıf ve 81 (%31.6) öğrenci de üniversite 4.sınıfta öğrenim görmektedir.

Veri Toplama Araçları

Ölçeğin Geliştirilme Süreci

Araştırma kapsamında geliştirilmesi hedeflenen “Keman Eğitiminde Çalma Performansına Yönelik Özyeterlik Ölçeği” (KÇPYÖ) madde havuzunu oluşturmak amacıyla ilgili alan yazın ayrıntılı bir şekilde tarandıktan sonra, alanda uzman yedi akademisyenle görüşme yapılmıştır.

Galamian'a göre teknikle kazanılmak istenen esas amacın müziğin anlatmak istediğini hissetme yani bestecinin bakış açısını kazanma ve bunu dinleyiciye etkili bir şekilde anlatma yeteneği çalmanın estetik-duyusal yönünü oluşturmaktadır. Burada öncelikle çalıcının her bir ögeyi (sağ-sol el, kol, parmaklar) geliştirip keman becerilerini en yüksek noktaya taşıması ve bunları tamamladıktan sonra nihai olarak yorumlama tekniğini başarması olmuştur (akt: Göküstün, 2012, s.12, 13). Demirbatır (1994) da çalgı eğitiminin sadece temel davranışları kazandırmak üzere kurulu olmadığını eserlerin teknik yönünün yanı sıra estetik yönünü de öğretmeyi amaçladığına değinmiştir. Bu sebeple performansın boyutlarına, teknik, müzikal ve estetik olgulara ait soruların betimsel analizinden elde edilen sonuçlar doğrultusunda madde havuzu oluşturulmuştur.

Uzman Görüşünün Alınması

Üniversite öğrencilerinin keman çalma performanslarına yönelik özyeterlik algılarını belirlemek amacıyla yazılan 48 maddenin ilgili amaca uygun olup olmadığı, anlaşılabilirlik, açıklığı ve ilgili kapsamı temsil edip etmediğinin belirlenebilmesi amacıyla ilgili alanda uzman dört akademisyen, bir ölçme ve değerlendirme

uzmanından ve bir dilbilimciden uzman görüşü alınmıştır. Görüşme yapılan uzmanlardan, ölçekte yer alan her bir maddenin amacına uygunluğu, açıklığı, anlaşılabilirliği ve kapsamı açısından uygun ya da uygun değil şeklinde yazmaları ve uygun değilse neden uygun olmadığını belirtmesi istenmiştir. Uzmanlardan gelen dönütlere göre iki madde ölçekten çıkarılmış, üç madde de dil ve anlaşılabilirlik açısından düzeltilmiştir. Miles ve Huberman'ın (1994) soruların güvenilirliğine ilişkin formülü [Güvenirlilik = Görüş birliği / (Görüş birliği + Görüş ayrılığı)] kullanılarak, hesaplanan uyum katsayısı .70 ve üzeri maddeler forma alınmış formun tüm maddelerine dayalı olarak hesaplanan uyum katsayısı 1.00 olarak hesaplanmıştır. Araştırmada iç geçerliği ve güvenilirliği arttırmak için ise katılımcı denetimi yapılmıştır. Bu amaçla görüşme yapılan keman eğitimcilerinin ses kayıtları metne aktarılmış ve aktarılan metin kendilerine gösterilmiş elde edilen dokümana ilişkin düzeltmeleri dikkate alınmış; doğruluk onayları alınmıştır.

Ön Deneme Uygulaması

Uzman görüşü dönütlerine göre ölçekte kalan 44 maddenin üniversite öğrencileri tarafından anlaşılabilirliği ve ölçeğin uygulanma süresinin belirlenebilmesi amacıyla ön uygulama yapılmıştır. Bu amaçla hedef evrene benzer özellikler taşıyan yirmi kişilik bir gruba ölçek uygulanmıştır. Araştırmacının doğrudan gözlemediği bu uygulamada, ölçeğin anlaşılabilir olduğu ve genel olarak cevaplanma süresinin 8-10 dakika arasında olduğu gözlenmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında, 44 maddeden oluşturulan ölçeğin son hali deneme uygulamasında 295 öğrenciye uygulanmıştır. Elde edilen ölçme sonuçları kullanılarak ölçeğin faktör yapısı belirlenmiştir. Bu amaçla Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) yapılmıştır. Verinin faktör analizi için uygunluğunun belirlenebilmesi amacıyla Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Barlett küresellik testi kullanılmıştır. KMO değerinin .50 ve üzerinde olması verinin faktör analizi yapılabilmesi için uygun olduğu şeklinde yorumlanmaktadır (Field, 2009). Barlett Küresellik Testinin istatistiksel olarak anlamlı çıkması ölçekte yer alan maddelerin ilişkili olduğunu diğer bir ifade ile veri matrisinin

faktör analizi için uygun olduğunu göstermektedir. Ayrıca Küresellik testinin anlamlı çıkması dağılımın normal olarak yorumlanabileceğine de işaret etmektedir (Büyüköztürk, 2012).

Deneme uygulamasıyla elde edilen faktör yapısının model veri uyumunun farklı bir örnekleme belirlenebilmesi amacıyla ölçeğin 37 maddeden oluşan nihai hali yeni bir örnekleme (N=256) tekrar uygulanarak Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. Ölçekten elde edilen ölçme sonuçlarının geçerliğine kanıt sağlamak amacıyla yapılan DFA analizinde, modelin veriye uyum sağlayıp sağlamadığının belirlenebilmesi amacıyla bazı uyum indeksleri dikkate alınmıştır. Bu amaçla, Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü (Root Mean Square Error of Approximation, RMSEA), Standardize edilmiş Ortalama Hataların Karekökü (Standardized Root Mean Square Residual, SRMR), Normlaştırılmış Uyum İndeksi (Normed Fit Index, NFI) ve Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (Comparative Fit Index, CFI) gibi uyum iyiliği testleri kullanılmıştır. Esas uygulamada tekrar uygulanan ölçeğin nihai halinden elde edilen ölçme sonuçlarının güvenilirliğine kanıt sunmak amacıyla, Cronbach Alpha (α) güvenilirlik katsayısı, Spearman Brown İki Yarı Güvenirliği hesaplanmıştır. Ayrıca madde ayırt ediciliğinin bir ölçüsü olarak madde toplam korelasyon katsayıları raporlanmıştır. Bu uyum indekslerinin değerlendirilmesinde temel alınan ölçütler Tablo 2’de verilmiştir (Schermelleh-Engel, Moosbrugger ve Müller, 2003).

Tablo 2. DFA Model Değerlendirme Ölçütleri

Uyum Ölçüsü	İyi düzey uyum	Kabul edilebilir düzey uyum
χ^2	$0 \leq \chi^2 \leq 2sd$	$2sd < \chi^2 \leq 3sd$
χ^2 / sd	$0 \leq \chi^2 / sd \leq 2$	$2 < \chi^2 / sd \leq 3$
RMSEA	$0 \leq RMSEA \leq .05$	$0.05 < RMSEA \leq .08$
SRMR	$0 \leq SRMR \leq .05$	$0.05 < SRMR \leq .010$
NFI	$0.95 \leq NFI \leq 1.00$	$0.90 \leq NFI < .95$
NNFI	$0.97 \leq NNFI \leq 1.00$	$0.95 \leq NNFI < .97$
CFI	$0.97 \leq CFI \leq 1.00$	$0.95 \leq CFI < .97$

Araştırma kapsamında ölçeğin pilot ve esas uygulaması sonucunda elde edilen ölçme sonuçlarının güvenilirliğine kanıt sunmak amacıyla, Cronbach Alpha (α) güvenilirlik

katsayısı hesaplanmıştır. Ayrıca madde ayırt ediciliğinin bir ölçüsü olarak madde toplam korelasyon katsayıları raporlanmıştır. Genel olarak Cronbach Alpha (α) güvenilirlik katsayısı değerinin .70 ve üzerinde olması ölçme sonuçlarının güvenilir olduğunu şeklinde yorumlanmaktadır (Salvucci, S., Walter, E., Conley, V., Fink, S., & Saba, 1997). Madde-toplam korelasyon katsayısı değerinin ise .20 ve üzerinde değer alması maddenin testin geneliyle uyumlu olduğu şeklinde yorumlanmaktadır (Crocker ve Algina, 2006). DFA, LISREL 8.80 programı kullanılarak yapılmıştır.

Etik Kurallara Uygunluk

Bu çalışma, araştırma ve yayın etiği kuralları dikkate alınarak hazırlanmış olup geliştirilen “Keman Eğitiminde Çalma Performansına Yönelik Özyeterlik Ölçeği” nin uygulanması amacı ile de etik kurul izni alınmıştır. Ek 1’de ilgili araştırmaya ilişkin Gazi Üniversitesi Etik Komisyonu’nun ilgili 26.04.2019 tarihli E. 53594 sayılı etik kurul izin belgesi yer almaktadır.

BULGULAR

Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA)’ ne Ait Bulgular ve Yorumlar

Ön deneme uygulaması ve uzman görüşleri doğrultusunda ölçeğin son halinde 44 madde kalmıştır. Ölçeğin bu son hali deneme uygulamasında 295 öğrenciye uygulanmıştır. Ölçekten elde edilen ölçme sonuçlarının yapı geçerliği için Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) yapılmıştır. AFA’da kullanılacak verinin faktör analizi için uygunluğunun belirlenmesi amacıyla Kaiser-Meyer Okin ve Barlett Sphericity (küresellik) testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. KMO ve Barlett Testi Sonuçları

Kaiser-Meyer-Olkin (KMO)		0.950
BARLETT TESTİ	χ^2	8517.01
	sd	946
	<i>p</i>	0.000

Tablo 3'te, KMO değeri 0.95 ve Barlett Testi'nin de anlamlı olduğu ($\chi^2=8517.01$; $p=.000 <.05$) görülmüştür. Elde edilen KMO değeri, verinin faktör yapısının ortaya çıkarılması için uygun olduğunu göstermektedir. Nitekim alan yazında KMO değerinin 0.50 ve üzerinde olması faktör analizi yapılabilmesi için yeterli olarak kabul edilmektedir (Field, 2009). Barlett Küresellik Testinin istatistiksel olarak anlamlı çıkması ölçekte yer alan maddelerin ilişkili olduğunu diğer bir ifade ile veri matrisinin faktör analizi için uygun olduğunu göstermektedir. Ayrıca Küresellik testinin anlamlı çıkması dağılımın normal olarak yorumlanabileceğine de işaret etmektedir (Büyüköztürk, 2012).

Verinin faktör analizi için uygunluğu test edildikten sonra ilk olarak herhangi bir sınırlama yapılmadan AFA yapılmıştır. Elde edilen bulgulara göre ilk durumda özdeğeri birin üstünde dokuz faktör oluşmuştur. Faktör yükü .32 altında olan ve binişiklik gösteren yedi madde tek tek çıkarılarak faktör analizi tekrarlanmıştır (M8, M18, M19, M40, M41, M42, M43). Geriye kalan 37 madde ile herhangi bir sınırlama yapılmadan faktör analizi tekrarlanmıştır. Yapılan son faktör analizi sonucunda elde edilen faktörlere yönelik özdeğer ve açıklanan varyans oranları Tablo 4'te verilmiştir.

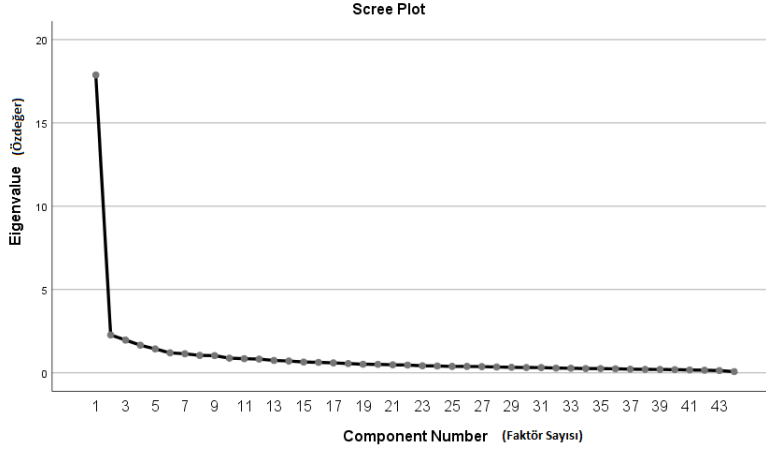
Tablo 4. Faktörlere Yönelik Özdeğer ve Varyans Oranları

Faktörler	Öz Değer	Açıklanan Varyans (%)
1	16.59	43.67
2	2.27	5.98
3	1.56	4.10
4	1.21	3.18
5	1.16	3.04
6	1.07	2.81
7	1.03	2.70

Tablo 4'te görüldüğü üzere ilk faktörün özdeğerinin 16.59 ve tek başına açıkladığı varyans toplam açıklanan varyansın yaklaşık %44'dür. Ayrıca ilk faktöre ait özdeğer ikinci faktöre ait özdeğerin yaklaşık yedi katıdır ($16.59/2.27=7.31$). İlk faktörün özdeğerinin ikinci faktörün özdeğerinin üç katından daha büyük olması ve tek başına açıkladığı varyansın %20'den büyük olması ölçeğin baskın bir faktörünün olduğunu göstermektedir (Hattie, 1985; Lord, 1980; Reckase, 1979). Buradan hareketle ölçeğin

tek faktörlü bir yapıya sahip olduğuna karar verilmiştir. Bu kanıtlara ek olarak faktör sayısına karar vermek amacıyla ayrıca faktör özdeğerlerine dayalı olarak yamaç birikinti grafiği (Scree Plot) incelenmiştir.

Şekil 1. Faktör Özdeğerlere İlişkin Yamaç Birikinti Grafiği (Scree Plot)



Şekil 1 incelendiğinde, en yüksek kırılmanın birinci faktör ile ikinci faktör arasında olduğu görülmektedir. İkinci faktörden sonra faktör özdeğerlerindeki azalmada stabil bir durum söz konusudur. AFA sonucunda hem özdeğerler hem de yamaç birikinti grafiğini incelenmesi sonucu ölçeğin tek faktörlü olduğunu karar verilmiştir.

Ölçeğin tek faktörlü yapısı için elde edilen Cronbach Alpha (α) güvenilirlik katsayısı ve düzeltilmiş madde toplam korelasyonları hesaplanmış ve Tablo 5'te verilmiştir.

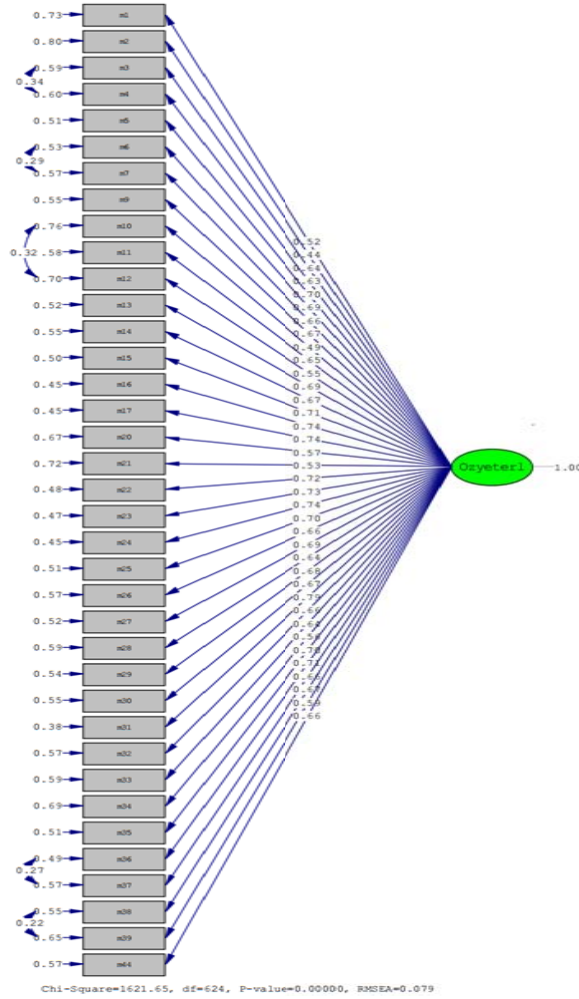
Tablo 5. KÇPYÖ Ölçeğinin Deneme uygulamasına İlişkin Madde İstatistikleri ve Güvenirlik Değerleri

Madde No	Madde Ortalaması (\bar{X})	Faktör Yüğü	Düzeltilmiş Madde-Toplam Korelasyonu(r)	Madde No	Madde Ortalaması (\bar{X})	Faktör Yüğü	Düzeltilmiş Madde-Toplam Korelasyonu (r)
M1	3.82	.55	.52	M23	3.68	.70	.67
M2	2.97	.37	.35	M24	3.57	.73	.70
M3	3.94	.64	.62	M25	3.68	.67	.65
M4	3.86	.64	.61	M26	3.79	.68	.65
M5	3.69	.66	.64	M27	3.71	.69	.66
M6	3.64	.67	.64	M28	3.81	.65	.63
M7	3.72	.65	.62	M29	3.17	.72	.70
M9	3.65	.67	.64	M30	3.51	.66	.64
M10	3.59	.62	.60	M31	3.68	.77	.75
M11	3.77	.68	.65	M32	3.27	.68	.66
M12	3.57	.62	.60	M33	3.06	.65	.63
M13	3.51	.71	.68	M34	3.52	.59	.57
M14	3.21	.69	.67	M35	3.34	.73	.71
M15	3.26	.71	.69	M36	3.31	.75	.73
M16	3.45	.72	.70	M37	3.23	.73	.71
M17	3.56	.73	.70	M38	3.26	.69	.67
M20	3.18	.63	.60	M39	3.19	.66	.64
M21	3.53	.39	.37	M44	3.58	.71	.69
M22	3.51	.73	.70				
Genel Madde Ortalaması					:3.51		
Cronbach Alpha (α)					:.97		

Tablo 5'e göre, ölçekte yer alan 37 maddeye ait madde ortalama puanları 2.97 ile 3.94 arasında değişmektedir ve tüm maddelere ilişkin madde ortalamasının 3.51'dir. Elde edilen bulgular katılımcıların keman çalma performansına yönelik kendilerini çoğunlukla özyeterli olarak gördüklerini göstermektedir. Ölçekteki maddelere ait madde-toplam korelasyon değerleri .35 ile .75 arasında değişmektedir. Bu maddelere ilişkin faktör yükü değerleri ise .37 ile .77 arasında değişmektedir. Elde edilen bulgular ölçekte yer alan maddelerin ilgili faktör tarafından yordandığını ve maddelerin ölçeğin geneli ile iyi düzeyde ilişki gösterdiğini göstermektedir. Ölçeğin denem uygulaması uygulamasından elde edilen ölçme sonuçlarının güvenilirliğine ilişkin hesaplanan Cronbach Alpha değeri .97'dir. Elde edilen bu değerler ölçekten elde edilen puanların iyi düzeyde güvenilir olduğuna işaret etmektedir.

Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA)' ne Ait Bulgular ve Yorumlar

Araştırma kapsamında yapılan AFA sonucuna göre tek faktörlü olarak elde edilen ve nihai halinde 37 maddeden oluşan ölçek farklı bir örnekleme (N=256) tekrardan uygulanmıştır. Tek faktörlü modelin benzer özellikler taşıyan farklı veriye uyum sağlayıp sağlamadığının belirlenmesi ve KÇPYÖ ölçeğinden elde edilen ölçme sonuçlarının yapı geçerliğine ek kanıt sunmak amaçlanmıştır. Kurulan modele ait path diyagramı Şekil 2'de verilmiştir.



Şekil 2. DFA Modeline İlişkin Faktör Yükleri (Standart Regresyon Katsayıları) ve Hata Varyansları

Şekil 2’de ölçeğin nihai halinde yer alan madde 37 madde ile kurulan tek faktörlü ölçme modeline ilişkin standardize edilmiş regresyon katsayılarının (faktör yükleri) .44 ile .79 arasında değiştiği görülmektedir. Tüm bu katsayılar .05 düzeyinde anlamlıdır. Hata varyansları ise .38 ile .80 arasındadır. Tabachnick ve Fidell (2001) her bir madde için standart regresyon katsayılarının (faktör yükü) .32’ün üstünde olmasının model veri uyumunun kabul edilebilir düzeyde olduğunu belirtmiştir. Ayrıca hata varyansları

ilişkili olan M3-M4, M6-M7, M10-M12, M36-M37 ve M38-M39 maddeleri arasında modifikasyon yapılmıştır. Bu şekilde, bu maddeler için örtük yapı tarafından açıklanmayan varyanslarının ilişkili olduğu değerlendirilmiştir.

Kurulan modelin veriye uyumunu değerlendirmek amacıyla pek çok uyum istatistiği kullanılabilmektedir. Yapılan bu araştırma kapsamında, RMSEA, SRMR, χ^2 (ki-kare), χ^2 / sd (ki-kare / Serbestlik derecesi), CFI, NFI ve NNFI değerleri yorumlanmıştır. KÇPYÖ ölçeğinin esas uygulamasından elde edilen ölçme sonuçlarının model veri uyumuna ait değerler Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Tek Faktörlü Ölçeğe Ait Uyum İstatistikleri

χ^2 (sd)	χ^2 / sd	RMSEA	SRMR	CFI	NFI	NNFI
1621,65 (624)*	2.60	.079	.063	.97	.95	.97

*p < 0.05

Tablo 6 incelendiğinde RMSEA değeri .079 ve SRMR değeri de .068 olarak elde edilmiştir. CFI değeri .97, NFI=.93, NNFI=.97 ve χ^2 / sd ise 2.60 olarak elde edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre, χ^2 / sd , RMSEA ve SRMR değerleri kabul edilebilir uyum düzeyini göstermekte iken, CFI, NFI ve NNFI değerleri iyi düzeyde uyumu göstermektedir (Schermelleh-Engel vd., 2003).

Yapılan DFA analizi sonuçları, esas uygulama sonucunda KÇPYÖ ölçeğinden elde edilen ölçme sonuçlarının kurulan tek faktörlü ölçme modeline iyi düzeyde uyum sağladığını göstermektedir. KÇPYÖ ölçeğinden elde edilen ölçme sonuçlarının yapı geçerliği için yukarıda verilen kanıtlara ek olarak güvenilirliğinin de belirlenmesi amacıyla Cronbach Alpha (α) güvenilirlik katsayısı, Spearman Brown İki Yarı Güvenirliği ve düzeltilmiş madde toplam korelasyonları hesaplanmış ve Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7. KÇPYÖ Ölçeğinin Nihai Haline İlişkin Madde İstatistikleri ve Güvenirlik Değerleri

Madde No	Madde Ortalaması (\bar{X})	Faktör Yüğü	Düzeltilmiş Madde-Toplam Korelasyonu (r)	Madde No	Madde Ortalaması (\bar{X})	Faktör Yüğü	Düzeltilmiş Madde-Toplam Korelasyonu (r)
M1	3.82	.55	.52	M23	3.68	.70	.67
M2	2.97	.37	.35	M24	3.57	.73	.70
M3	3.94	.64	.62	M25	3.68	.67	.65
M4	3.86	.64	.61	M26	3.79	.68	.65
M5	3.69	.66	.64	M27	3.71	.69	.66
M6	3.64	.67	.64	M28	3.81	.65	.63
M7	3.72	.65	.62	M29	3.17	.72	.70
M9	3.65	.67	.64	M30	3.51	.66	.64
M10	3.59	.62	.60	M31	3.68	.77	.75
M11	3.77	.68	.65	M32	3.27	.68	.66
M12	3.57	.62	.60	M33	3.06	.65	.63
M13	3.51	.71	.68	M34	3.52	.59	.57
M14	3.21	.69	.67	M35	3.34	.73	.71
M15	3.26	.71	.69	M36	3.31	.75	.73
M16	3.45	.72	.70	M37	3.23	.73	.71
M17	3.56	.73	.70	M38	3.26	.69	.67
M20	3.18	.63	.60	M39	3.19	.66	.64
M21	3.53	.39	.37	M44	3.58	.71	.69
M22	3.51	.73	.70				
Genel Madde Ortalaması				: 3.51			
Cronbach Alpha (α)				: .97			

Tablo 7’de ölçekte yer alan 37 maddeye ait madde ortalama puanları 2.98 ile 3.96 arasında değiştii ve tüm maddelere ilişkin madde ortalamasının 3.50 olduğu görölmektedir. Elde edilen bulgular katılımcıların keman çalma performansına yönelik kendilerini çoğunlukla özyeterlik olarak gördüklerini göstermektedir. Ölçekteki maddelere ait madde-toplam korelasyon değerleri .44 ile .77 arasında değişmektedir.

Elde edilen bulgular, ölçekte yer alan maddelerin ölçeğin geneli ile iyi düzeyde ilişki gösterdiğini ortaya koymaktadır. Ölçeğin esas uygulamasından elde edilen ölçme sonuçlarının güvenirliliğine ilişkin hesaplanan Cronbach Alpha değeri .96 iken, Spearman Brown İki Yarı yöntemleri için elde edilen güvenirlilik katsayısı .92’dir. Elde edilen bu değerler ölçekten elde edilen puanların iyi düzeyde güvenilir olduğuna işaret etmektedir.

TARTIŞMA ve SONUÇ

Ölçme aracının ölçülen geçerlik ve güvenilirlikleri onun kullanıma hazır olduğunu göstermektedir. Yapı geçerliği için yapılan Açıklayıcı Faktör Analizi sonucunda KMO değeri .95 ve Barlett Testi'nin de anlamlı olduğu ($\chi^2=8517.01$; $p=.000 < .05$) görülmüştür. 5'li likert olarak puanlanan ve 37 maddeden oluşan ölçeğin nihai halinde öğrencilerin alabilecekleri en düşük puan 37 iken en yüksek puan 185'tir.

Çalışmanın ulusal ve uluslararası arenada yapılan bazı çalışmalarla karşılaştırılması sonucunda Dalkıran'ın (2008), keman eğitiminde performansın ölçülmesi amacı ile geliştirmiş olduğu ölçme aracının program boyutu, sınav performans boyutu (teknik boyut ve müzikal boyut olmak üzere iki bölüme ayrılmıştır) ve dönem içi performans boyutu olmak üzere üç ana boyuttan oluştuğu görülmektedir. Ayrıca on bir alt boyutu ölçmek amacıyla belirlenen on altı hedef beceriyi kapsamaktadır. Benzer şekilde KÇPYÖ ölçeğinde performansın aşamaları teknik, müzikal ve estetik davranışların yer aldığı maddeler ile ifade edilmiştir. Bir başka çalışmada Şeker (2016), öğrencilerin çalgısal performanslarına ilişkin özyeterlik düzeylerinin belirlenmesi amaçladığı çalışmada üç alt boyuttan oluşan bir ölçme aracı geliştirmiştir. Ölçeğin alt boyutları "çalgi performansına yönelik öz-yeterlik inancı", "çalgi çalışma sırasında hissedilen negatif duygular" ve "model alma" olarak ayrılmıştır. Burada yer alan çalgı performansına yönelik özyeterlik inancı alt boyutu ile KÇPYÖ ölçeği ile arasında bir benzerlik olduğu tespit edilmiştir. McPherson ve McCormick (2006) de çalışmalarında, özyeterlik ve müzik performansını incelemişlerdir. Çalışmalarında müzik performansı sırasında genç bir müzisyenin yeteneğini etkileyen değişkenler arasında özyeterliğin sınavlardaki başarının en önemli belirleyicisi olduğunu dile getirmişlerdir.

Bütün bu açıklamalar sonucunda, öğrencilerin keman çalma performanslarına yönelik özyeterlik düzeylerinin belirlenmesi amacıyla geliştirilen bu ölçeğin, geçerlik ve güvenilirlik testleri bakımından güvenilir sonuçlara sahip olduğu ve ölçeğin bu haliyle kullanılabileceği söylenebilir. Ayrıca bu ölçek,

1. Öğrencilerin performanslarına yönelik özyeterlik düzeyleri farklı değişkenler kullanılarak araştırılabilir,
2. Yaylı çalgıların (viyola, viyolonsel, kontrabas gibi) çalma performanslarına yönelik özyeterlik düzeylerinin belirlenmesi için kullanılabilir,
3. Lisans düzeyi dışındaki farklı düzeyler için uygulanabilirliği araştırılabilir,
4. Farklı fakülte türlerinde öğrenim gören öğrencilerin performanslarına yönelik özyeterlik düzeyleri incelenebilir,
5. Erken çalgı çalmaya başlamanın öğrencilerin performanslarına yönelik özyeterliklerinde anlamlı bir fark yaratması çalgı eğitimine yönelik meslek eğitimine yönelik düzenlemelerde dikkate alınabilir.


KAYNAKLAR


- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84 (2), 191–215.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologists*, 28, 117-148.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Bouffard-Bouchard, T. (1989). Influence of self-efficacy on performance in a cognitive task. *Journal of Social Psychology*, 130, 353-363.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Crocker, L., & Algina, J. (2006). Introduction to classical and modern test theory. Belmont: Wadsworth Pub Co.
- Dalkıran, E. (2008). Keman eğitiminde performansın ölçülmesi Yüzüncü Yıl Üniversitesi, *Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 116-136.
<https://dergipark.org.tr/download/article-file/146336> sayfasından erişilmiştir.
- Demirbatır, E. (1994). Uludağ üniversitesi eğitim fakültesi müzik eğitimi bölümü öğrencilerinin girişteki müziksel başarılarıyla birinci yıl sonundaki başarılarının karşılaştırılarak incelenmesi. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Erkuş, A. (2003). *Psikometri üzerine yazılar*. Ankara: Türk Psikoloji Derneği.
- Field, A. (2009) *Discovering statistics using SPSS*. (3.basım) London: Sage.
- Girgin, D. (2015). Çalgı performansı özyeterlik inancı ölçeği: geçerlik ve güvenilirlik analizi. *PAU Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 107-114.
http://pauvegitedergi.pau.edu.tr/Makaleler/965142713_2.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Göküstün, M. (2012). *Galamian yönteminin keman çalma performansı üzerindeki etkisi*. (Sanatta Yeterlik Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Hamzaoğlu-Birer, A.R. ve Bilgehan Sonsel, Ö. B. (2013). Müzik öğretmeni adaylarının mesleki öz-yeterlik durumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi: Selçuk Üniversitesi Örneği, *NWSA E-Journal of New World Sciences Academy*, 8(4), 389-398.
- Hattie, J. (1985). Methodology review: Assessing unidimensionality of tests and items. *Applied Psychological Measurement*, 9, 139–164.
- Hu, L.T., & Bentler, P.M. (1999). Cut off criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6(1), 1-55.
- Kaya, A. (2011). *Eğitim psikolojisi*. (6.Basım) Ankara: Pegem Akademi.

- Lane, J., & Lane, A. M. (2001). Self-efficacy and academic performance. *Social Behaviour and Personality*, 29, 687-694.
- Lodewyk, K.&Winne, P. H. (2005). Relations between the structure of learning tasks, achievement and changes in self efficacy in secondary students. *Journal of Educational Psychology*, 97, 3-12.
- Lord, F. M. (1980). *Applications of item response theory to practical testing problems*. Hillsdale, NJ.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Mcpherson G. & McCormick, J. (2006). Self-efficacy and music performance. *Psychology of Music*, 34(3), 325-339. Retrieved from file:///C:/Users/lab05-15/Downloads/McPhersonMcCormick2006.pdf
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *An expanded sourcebook qualitative data analysis*. London: SAGE Publications.
- Reckase, M. D. (1979). *Unifactor latent trait models applied to multifactor tests: Results and implications*. Journal of Educational Statistics, 4, 207-230.
- Risemberg, R. & Zimmerman, B. J. (1992). Self regulated learning in gifted students. *Roeper Review*, 15(2), 98-101.
- Sakız, G. (2013). Başarıda anahtar kelime: Öz-yeterlik. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(1), 185-209.
- Salvucci, S., Walter, E., Conley, V., Fink, S., & Saba, M. (1997). Measurement Error Studies at the National Center for Education Statistics.
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H., & Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of psychological research online*, 8(2), 23-74.
- Senemoğlu, N. (2010). *Gelişim, öğrenme ve öğretim*. (18.Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Schunk, D. H. (1996). Goals and Self-evaluative influences during children's cognitive skill learning. *American Educational Research Journal*, 33, 359-382.
- Shan, G., Vincent, B., Wooldridge, B., Wang, C. & Connaly, D. (2007). A frequency-based characterization of spiccato bowing in violin performance. *Sage Journals* 105(3F), 1027-1051.
- Şeker, S., S. (2016). Çalgı performansına ilişkin öz-yeterlik ölçeğinin geliştirilmesi. *Journal of Human Sciences*, 13(3), 5150-5162. doi:10.14687/jhs.v13i3.3933<https://www.j-humansciences.com/ojs/index.php/IJHS/article/view/3933/2001> sayfasından erişilmiştir.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2001). *Using multivariate statistics* (4th ed.). Needham Heights, MA: Allyn& Bacon.
- Türk Dil Kurumu Sözlükleri. (2019). Türkçe sözlük. <http://sozluk.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.

Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 82–91.

ORCID

Sevilay KALAY MEYDAN  <https://orcid.org/0000-0002-3435-6123>

Şeyda ILDEN  <https://orcid.org/0000-0003-1612-8300>

SUMMARY

Introduction and Purpose

Besides being a pattern of technical behaviors, violin performance is also a complicated process involving musical, emotional, and aesthetic behaviors. As much as the achievement of these behaviors are taken into consideration during the evaluation of this process, there is a meaningful relation between the self-confidence and success of the individual. Self-efficacy has a vital role in students' performance and academic success (Sakız, 2013; Girgin, 2016; McPherson and McCormick, 2006). With this in mind, following the evaluation of the opinions pertaining to technical, musical, and aesthetic elements in violin education; problem status of the research is to develop a valid and reliable measuring tool in an attempt to identify the self-efficacies of students that affect their performances. Based on this, purpose of the study is to develop a likert-type measuring tool that is valid and reliable, in an attempt to identify undergraduate violin students' self-efficacies on their performances.

Method

Based on convenience sampling method, sample of the research is composed of 295 undergraduate violin students, studying at the Department of Fine Arts Education Division of Music Education from 10 universities located in 7 different geographical region.

Field literature was reviewed in detail to form the item pool. Then, 7 academics, who are field specialists, were interviewed. The pool was created with the results obtained from the descriptive analysis of questions pertaining to the "dimensions, technical, musical and aesthetic concepts" of the performance. In order to determine whether the 48 items, which were written to identify the students' perception of self-efficacy on their violin performances, is in line with the purpose, and to decide whether they represent the comprehensibility, clearness and the related scope; 4 field-specialist academics, 1 assessment and evaluation specialist, and 1 linguist were consulted for their opinions. The final form of the scale consisted of 44 items and was applied to 295 students. The factor structure of the scale was identified by using the measuring results obtained. An Exploratory Factor Analysis (EFA) was conducted for this purpose. Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) and Barlett test of sphericity were performed in order to determine the suitability of data for factor analysis. To be able to identify model-data fit of the factor structure on a different sample, the final form of the scale consisting of 37 items was reapplied to a new sample (N=256) and a Confirmatory Factor Analysis (CFA) was carried out.

Findings

After having tested the suitability of data for factor analysis, an EFA was performed without any limitations. According to the findings, there were 9 initial factors with an eigenvalue above 1. 7 items with factor load below 0.32 and showing overlaps were removed one by one and the factor analysis was repeated (M8, M18, M19, M40, M41, M42, M43). The factor analysis was repeated with the remaining 37 items without any limitations. Eigenvalue of the first factor was found as 16.59 and its individual variance corresponded to 44% of the overall variance. The scale was identified to be in single-factoral form.

The standardized regression coefficients (factor loads) of the single factorial model, which was created with 37 items and were present in the final form of the scale, were found to vary between 0.44 and 0.79. All these coefficients are significant on 0.05 level. Error variances, on the other hand, were between 0.38 and 0.80. The RMSEA value was obtained as 0.079 and SRMR value as 0.068, in an attempt to evaluate the model-data fit. CFI value was found as 0.097, NFI=0.93, NNFI=0.97; and χ^2 / sd was 2.60. While the Cronbach Alpha value of the scale's reliability was 0.96, the reliability coefficient obtained for Spearman Brown Half-Split methods was 0.92. These findings indicate that the data obtained from the scale are reliable on a good level. The measuring results also show that the scale is reliable and valid. The lowest point students can get from the final form of the scale, which was calculated as five-point likert, is 37 and the highest is 185.

Conclusion and Suggestions

The scale, which was developed in an attempt to identify the self-efficacy levels of students on their violin performances, was found to have reliable results in terms of validity and reliability tests, and it can be used as is. Additionally, the scale can be used to identify the self-efficacy levels pertaining to strings performance (such as viola, cello, contrabass); its applicability on different levels other than undergraduate level can be researched; and the performance-based self-efficacy levels of students can be analyzed at different types of faculties.

Ek-1: Etik Kurul Onayı Belgesi

Evrak Tarih ve Sayısı: 11/06/2019-E.71639



T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Ölçme Değerlendirme Etik Alt Çalışma Grubu



Sayı : 91610558-302.08.01-
Konu : Bilimsel ve Eğitim Amaçlı

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 26/04/2019 tarihli ve E.53594 sayılı yazı.

İlgi yazınız ile göndermiş olduğunuz, Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı **Doktora Öğrencisi Sevilay KALAY MEYDAN'ın**, Prof.Şeyda ÇİLDEN'in danışmanlığında yürüttüğü "**Bireysel Çalgı (Keman) Eğitiminde Teknik, Müzikal ve Estetik Unsurların Değerlendirmesi**" adlı tez çalışması ile ilgili konu Kurulumuzun 28.05.2019 tarih ve 06 sayılı toplantısında görüşülmüş olup,

İlgilinin çalışmasının, yapılması planlanan yerlerden izin alınması koşuluyla yapılmasında etik açıdan bir sakınca bulunmadığına oybirliği ile karar verilmiş ve karara ilişkin imza listesi ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

e-imzalıdır
Doç. Dr. İsmail KARAKAYA
Kurul Başkanı V.

Araştırma Kod No: 2019-154

Ek: 1 Liste



Ankara
Tel:0 (312) 202 20 57 - 0 (312) 2... Faks:0 (312) 202 38 76
İnternet Adresi :<http://etikkomisyon.gazi.edu.tr/>

Bilgi için :Esengül BOŞNAK
Birim Evrak Sorumlusu
Telefon No:03122022666

Flüt Eğitiminde Aşamalı Kas Gevşeme Egzersizlerinin Öğrencilerin Sınav Kaygılarına Etkisi*

The Effect of Progressive Muscle Relaxation Exercises in Flute Education on Students' Test Anxiety

Burcu BİLİCİ¹, Kübra Dilek TANKIZ², Sadık ÖZÇELİK³

¹Amasya Üniversitesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Müzik Eğitimi Anabilim Dalı.
burcu.bilici@amasya.edu.tr

²İnönü Üniversitesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Müzik Eğitimi Anabilim Dalı.
dilek.tankiz@inonu.edu.tr

³Gazi Üniversitesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Müzik Eğitimi Anabilim Dalı.
scelik@gazi.edu.tr

Makalenin Geliş Tarihi: 26.05.2020

Yayına Kabul Tarihi: 08.12.2020

ÖZ

Bu çalışmada, bilişsel-davranışçı terapiye dayalı aşamalı kas gevşeme egzersizlerinin flüt öğrencilerinin sınav kaygısına etkisinin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Çalışma, gerçek deneysel araştırma yaklaşımlarından öntest-sontest kontrol gruplu seçkisiz desen temel alınarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, 2018- 2019eEğitim-Öğretim Yılıın Bahar Döneminde, Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Ana Bilim Dalında flüt çalmaya lisans 1. sınıfta başlamış 1.sınıf flüt öğrencileri (n=10) oluşturmaktadır. Sekiz hafta boyunca, haftanın bir günü 45'er dakikalık bir ders saati süresince gerçekleştirilen deneysel işlem sürecindedey grubuna aşamalı kas gevşeme egzersizlerine dayalı flüt öğretim programı; kontrol grubuna ise geleneksel flüt öğretim programı uygulanmıştır. Araştırmada veriler, "Bireysel Çalgı Performans Sınavı Kaygı Ölçeği" kullanılarak elde edilmiştir. Verilerin analizinde öncelikle puanların Shapiro-Wilk testi sonuçlarına ve çarpıklık-basıklık değerlerine bakılmıştır. Tanımlayıcı istatistiklere ilişkin değerler tespit edildikten sonra uygulama öncesi deney ve kontrol gruplarının öntest puanlarının karşılaştırılmasında Mann-Whitney U testi uygulanmıştır. Deney ve kontrol gruplarının uygulama öncesi ve sonrası puanlarındaki farklılıkların tespit edilmesinde ise Wilcoxon İşaretli Sıralar testi uygulanmış ve etki büyüklüğü (r) değerlerine bakılmıştır. Son olarak, her iki grubun sontest puanlarındaki farklılıkların belirlenmesi amacı ile Mann-Whitney U testi uygulanmıştır.

* **Alıntılama:** Bilici, B., Tankız, K.D. ve Özçelik, S. (2020). Flüt eğitiminde aşamalı kas gevşeme egzersizlerinin öğrencilerin sınav kaygılarına etkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(3),1295-1317.

Araştırmanın sonucunda, aşamalı kas gevşeme egzersizlerine dayalı flüt öğretiminin, deney grubu öğrencilerinin sınav kaygılarını olumlu yönde ve yüksek düzeyde etkilediği ortaya çıkmıştır.

Anahtar Sözcükler:Flüt eğitimi, Bireysel çalgı eğitimi, Sınav kaygısı, Performans kaygısı, Aşamalı kas gevşeme egzersizleri.

ABSTRACT

This study aims to ascertain the effect of progressive muscle relaxation exercises based on cognitive-behavioral therapy on the test anxiety of flute students. The study was conducted based on a randomized pretest-posttest control group design, which is a true experimental approach. The study group consists of 1st year undergraduate flute students (N=10) of Division of Music Education, Department of Fine Arts Education, Gazi Faculty of Education, Gazi University in the spring semester of 2018-2019 academic year who has started to play the flute in the 1st year of undergraduate education. In the experiment process which took place in 1 day for 8 weeks, as 45-minute lessons, a flute curriculum based on progressive muscle relaxation exercises was used with the experimental group; and the traditional flute curriculum was used with the control group. The data were obtained by using the "Individual Instrument Performance Test Anxiety Scale". While analyzing the data, Shapiro-Wilk test results and skewness-kurtosis values of the scores were examined first. After the values for descriptive statistics were determined, the Mann-Whitney U test was employed to compare pretest scores of experimental and control groups before implementation. Wilcoxon Signed Ranks Test was applied in order to identify the score differences between the experiment and control groups' scores before and after the implementation, and the effect size (r) values were examined. Finally, the Mann-Whitney U test was applied for determining the posttest score differences of both groups. As a result of the study, it became evident that flute education based on progressive muscle relaxation exercises affected the test anxiety of the students in the experimental group positively and greatly.

Keywords:Flute education, Individual instrument training, Test anxiety, Performance anxiety, Progressive muscle relaxation exercises.

GİRİŞ

Müzik ile amatör veya profesyonel anlamda uğraşan müzisyenlerin performans kaygısı düzeylerine bağlı olarak kaygı belirtileri yaşama derecesi, psikolojik sebepler ve bireysel farklılıklar nedeniyle değişiklik gösterse de hiçbir müzisyenin performansına ilişkin kaygı deneyiminden muaf olduğu söylenemez. Genç, yetişkin; amatör, profesyonel; deneyimli, deneyimsiz demeden her yaşta ve her türden müzik ile uğraşan müzisyenler, performanslarını olumsuz yönde etkileyebilecek düzeyde müzik performans kaygısından (MPK) muzdarip olabilir (Kenny, 2006). Özellikle çalgı eğitimine yeni başlayan öğrenciler, performanslarını izleyiciler karşısında sergilemeleri

sırasında daha önce çalgılarına ilişkin bir sınav veya sahne deneyimi yaşamamış olmalarından dolayı yüksek düzeyde kaygı duyabilirler. Bu durumda öğrencilerin, kaygının yıkıcı ve olumsuz etkilerine daha fazla maruz kalması olasıdır. Kenny & Osborne (2006) kaygı seviyesi yüksek olan öğrencilerin, performans koşullarını daha tehdit edici olarak algıladığını; diğer bir anlatımla, performans koşullarına ilişkin en fazla tehdit algılayanların en yüksek kaygıyı yaşadıklarını belirtmişlerdir. Müziksel performansa ilişkin kaygı uyarıcıları, performans türüne ve koşullarına göre çeşitlilik göstermektedir. Performans türüne ve koşullarına göre farklı seviyelerde kaygı tetikleyen uyarıcılara örnek olarak şunlar gösterilebilir:

1. Sınav veya yarışma koşullarında puanlayıcılar tarafından yapılan değerlendirme sonucuna ilişkin düşünceler,
2. Dinleti ya da konser ortamlarında izleyici niteliğinden kaynaklı düşünceler,
3. Solo ya da birlikte performans sergilemenin yarattığı düşünceler,

Tüm bu uyarıcıların yarattığı kaygı durumu olarak nitelendirilen müzik performans kaygısını (MPK) Tankız (2016), icracının çalgı becerilerini, sınavlar ya da konserler esnasında sınav jürisi veya izleyiciler karşısında sergilerken kendi algılayışına göre anlam yüklediği çeşitli içsel ve dışsal uyarıcılara karşı gösterdiği negatif psikolojik ve fizyolojik reaksiyonlar olarak tanımlamıştır. Bu tanımdan da anlaşılacağı üzere çalgı eğitiminin performansa dayalı uygulamalı bir eğitim alanı olması bakımından, çalgı eğitimi alan öğrencilerin bireysel çalgı sınavlarında ders sorumlusu öğretim elamanı veya sınav jürisi karşısında performanslarını sergilerken sınava bağlı olarak hissettikleri kaygı, yazılı sınavlardan ayrılarak müzik performans kaygısı içerisinde yer almaktadır.

Sınav kaygısı, başarısız olma korkusu sonucunda ortaya çıkan, sınav öncesi ve sınav esnasında daha yoğun bir biçimde yaşanan kaygı türüdür. Örneğin, odaklanamama, not kaygısı, kendini yetersiz görme gibi düşünceler sınav kaygısını tetiklemektedir (Softa, Karahmetoğlu ve Çabuk, 2015). Sınav kaygısı yüksek olan kişiler, duyuşsal reaksiyonlarının seviyesini arttıracak olumsuz düşünceler ve tutumlar sergilerler. Bu tutumlar, daha fazla hataya ve performans düşüklüğüne sebep olur (Özcan, 2011). Bu

olumsuz düşüncelere ve inançlara karşı gösterilen psikolojik ve fizyolojik reaksiyonlar sonucunda oluşan nefes alış-veriş hızının artması, kas gerginliği, ağız kuruluğu, kendini gergin hissetme vb. belirtiler; özellikle üflemeli çalgı çalan kişilerin performansına ilişkin gereklilikleri yerine getirmesini güçleştirmekte ve performans kalitesine olumsuz etkilemektedir (Tankız, 2016). İşte bu noktada, kaygının bu olumsuz etkileri ile başa çıkmada kullanılacak stratejilerin önemi ortaya çıkmaktadır.

İnsan psikolojisini anlamaya ve çözüm bulmaya yönelik çok sayıda çalışma yapılmış ve bu çalışmalar sonucunda psikoterapi kuramına dayalı birçok terapi tekniği geliştirilmiştir. Geliştirilen bu terapi teknikleri, tüm dünyada yaygın bir şekilde kullanılmaya başlanmıştır. Kaygı ile başa çıkmada rahatlamaya yönelik kullanılan terapilerin başında ise bilişsel-davranışçı terapi teknikleri gelmektedir. Bilişsel-davranışçı yaklaşıma dayalı terapi teknikleri, zihinsel ve bedensel olarak ikiye ayrılmaktadır. Zihinsel tekniklerin başlıcaları:İmgeleme (Özer, 1990; Vurgun, 2010), dikkati başka yere çekme uygulamalarıdır (Semercioğlu, 2009). Bedensel tekniklerin başlıcaları ise gevşeme ve farkındalık çalışmaları (Kirsta, 2004; Yeşilyurt, 2007; Yıldırım, 1991), nefes egzersizleri (Deen ve Kim'den aktaran Gidergi Alptekin, 2012), bio-feedback (Baltaş & Baltaş, 1993), otojenik kas gevşeme egzersizleri (Baltaş & Baltaş, 1993) ve aşamalı kas gevşeme egzersizleridir (Baltaş & Baltaş, 1993; Robert, 2001; Wilson & Roland, 2002; Yıldırım, 1991).

Çalgı eğitiminin bir kolu olan flüt eğitiminde, temel teknik ve müzikal becerileri yeni öğrenen öğrencilerin çalgı sınavlarında bu becerileri sergilemeleri sırasında kaygı seviyelerinin yükselmesine bağlı olarak en çok yaşadıkları belirtiler arasında; nefesi ve ağızlık pozisyonunu kontrol etmede zorlanmadan dolayı entonasyonun bozulması, kaslardaki gerilimin artmasından dolayı parmakları kontrol etmede güçlük çekmeye bağlı olarak ise notaları doğru bir şekilde çalamama gelmektedir. Gözlemlenen tüm bu belirtiler neticesinde performans kaygısıyla başa çıkma teknikleri arasında bu çalışmada uygulanacak en etkili tekniğin, nefes teknikleri ile kas gevşeme tekniklerinin bir arada kullanıldığı bilişsel-davranışçı yaklaşıma dayalı terapi tekniklerinden biri olan aşamalı kas gevşeme egzersizlerinin olacağına karar verilmiştir.

Aşamalı kas gevşeme egzersizleri (AKGE), Jacobson tarafından 1908 yılında geliştirilmiştir. Jacobson, yaptığı ilk araştırmalarda kas gerginliğinin, kas liflerinin kısılmasından kaynaklandığını; kişi “kaygı” bildirdiğinde gerginliğin ortaya çıktığını ve bu kaygının ancak gerginlik ortadan kalktığı zaman giderilebildiği sonucuna ulaşmıştır. Jacobson, aşamalı kas gevşeme egzersizleri sayesinde birçok insana, germe-gevşeme hissini anlayıp ayırt edebilmelerini ve kas gruplarını sistematik olarak nasıl çalıştırmaları gerektiğini öğretmiştir (Bernstein, Borkovec & Hazlett-Stevens, 2000). AKGE sayesinde insanlar kendi bedenleri ile iletişim kurarak kaslarındaki gerilmenin hangi bölgelerde olduğunu anlayabilmekte ve derin bir gevşeme hissi yaşayabilmektedirler. Baltaş ve Baltaş (1993), çok uzun zamandır üzerinde çalışılan aşamalı kas gevşeme egzersizlerinin, kaygı sonucunda yaşanan kas gerilimlerini azaltmada oldukça etkili bir teknik olduğuna dikkat çekmiştir.

Performans kaygısıyla başa çıkma yöntemlerinin müzik performans kaygısı üzerinde etkisinin araştırıldığı yurtdışında yapılan çalışmalar incelendiğinde, aşamalı kas gevşeme egzersizleri (Appel, 1974; Kim 1997), farkındalık/ rahatlatma egzersizleri (Deen, 1999), Alexander tekniği (Hoberg, 2008; Lorenz, 2002), video modelleme hazırlığı (Rothlisberger, 1992), performans kaygısı yönetimi eğitimi (Mansberger, 1988) ve çözüm odaklı kısa terapi uygulamaları (BienAime, 2011) üzerine yapılan deneysel çalışmalar karşımıza çıkmaktadır. Yurt içinde yapılan çalışmalara bakıldığında ise kaygı ile başa çıkma yöntemlerinin çalgı eğitimi sürecinde yaşanan performans kaygısı üzerinde etkisinin araştırıldığı çok az sayıda deneysel çalışma bulunmaktadır (Doğan, 2013; Eğilmez, Aytekin ve Dirican, 2013; Sezer, 2009). Oysaki, çalgı performansının sergilenmesi esnasında performans kalitesini olumsuz etkileyebilecek düzeyde kaygı yaşanması durumunda, kaygı ile başa çıkmada uygulanacak yöntemlerin ne düzeyde yarar sağlayacağıın tespit edilmesi büyük önem taşımaktadır. Bu bağlamda, aşamalı kas gevşeme egzersizlerinin nefes kontrolü sağlayan ve kaslardaki gerginliği en aza indirmeyi hedefleyen çalışmalardan oluşması bakımından öğrencilerin sınav kaygılarına ne yönde ve ne düzeyde etki edeceği araştırmanın temel problem durumunu oluşturmaktadır. Bilişsel-davranışçı terapiye dayalı aşamalı kas gevşeme egzersizlerinin

flüt öğrencilerinin sınav kaygısına etkisinin tespit edilmesi amacını taşıyan bu araştırmanın problem cümlesi, “Flüt eğitiminde bilişsel-davranışçı terapiye dayalı aşamalı kas gevşeme egzersizlerinin öğrencilerin sınav kaygısı düzeylerine etkisi nasıldır?” biçiminde oluşturulmuştur. Bu doğrultuda araştırmanın alt problemleri şu şekilde sıralanmıştır:

1. Çalışma Grubunun BÇKÖ ve faktör puanlarının tanımlayıcı değeri nasıldır?
2. Flüt eğitiminde aşamalı kas gevşeme egzersizlerine göre;
 - Deney ve kontrol gruplarının BÇKÖ ön test- son test puanlarında
 - Deney ve kontrol gruplarının BÇKÖ son test puanlarında anlamlı bir fark var mıdır?

YÖNTEM

Bu çalışma nicel yapıya ve gerçek deneysel araştırma yaklaşımlarından öntest-sontest kontrol gruplu seçkisiz desenedayanmaktadır. Öntest-sontest kontrol gruplu seçkisiz desenlerde; katılımcılar, seçkisiz (yansız) olarak deney ve kontrol gruplarına atanır ve etki düzeyleri ölçülecek işlemler yalnızca deney grubuna uygulanır. Eşdeğer veya aynı ölçme araçları, uygulama öncesi ve sonrasında iki gruba da uygulanır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2016; Fraenkel, Wallen & Hyun, 2011). Bu tür araştırmalarda, ilişkili ve ilişkisiz desen yapıları birlikte yer alır. Deney ve kontrol gruplarında aynı katılımcıların yer aldığı uygulamalarda, ön test ve son test puanlarındaki farklılıklar ölçülür ve aynı ölçüm iki kez tekrarlanır. Bu yüzden bu uygulamaların ilişkili desenlerin içinde yer aldığı görülmektedir. Bununla birlikte deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test arasındaki farkların da ortaya çıkarılmasından dolayı bu desenin ilişkisiz desen yapısını da kapsadığını ortaya çıkarmaktadır. Bu bağlamda Howitt (1997), bu desenin karışık bir desen türü olduğunu belirtmektedir (akt. Büyüköztürk vd., 2016).

Araştırmada uygulama öncesinde ve sonrasında bireysel çalgı sınavı kaygısına (BÇKÖ) yönelik ölçümler yapılmış, bu bağlamda ilişkili ve ilişkisiz gruplar için ölçümler analiz edilmiştir. Tablo 1’de araştırmanın deseni görselleştirilerek verilmiştir.

Tablo 1. Öntest-Sontest Kontrol Gruplu Seçkisiz Desen

	Grup <i>D</i>	Öntest <i>O₁</i>	İşlem <i>X</i>	Sontest <i>O₃</i>
<p>Seçkisiz seçilen 10 öğrenci</p>	(5 öğrenci deney grubu-seçkisiz)	(BÇKÖ)	(A. kas gevşeme egzersizleri dayalı öğrt. prog.)	(BÇKÖ)
	<i>K</i> (5 öğrenci kontrol grubu-seçkisiz)	<i>O₂</i> (BÇKÖ)	<i>X</i> (Geleneksel Öğretim Programı)	<i>O₄</i> (BÇKÖ)

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2018- 2019 Eğitim-Öğretim Yılı'nın Bahar Döneminde, Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Ana Bilim Dalında öğrenim gören flüt çalmayalisans 1. sınıfta başlamış olan 1.sınıf flüt öğrencileri (n=10) oluşturmaktadır. Bu doğrultuda katılımcılar seçkisiz (yansız) atama yöntemiyle seçilerek deney ve kontrol grupları oluşturulmuştur. Deney ve kontrol gruplarının cinsiyet ve lise türüne göre dağılımları Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Deney ve Kontrol Gruplarının Cinsiyet ve Lise Türüne Göre Dağılımı

Grup	Cinsiyet		Lise Türü	
	Kız (f)	Erkek (f)	GSL (f)	Diğer (f)
Deney	4	1	-	5
Kontrol	3	2	2	3

Tablo 2’ye bakıldığında, GSL dışındaki liselerden mezun olanların ve kız öğrencilerin daha baskın geldiği görülmektedir. Uygulama öncesinde deney ve kontrol gruplarının BÇKÖ puanlarının ön test farklılıklarının Mann-Whitney U testi sonuçları Tablo 3’te yer almaktadır.

Tablo 3.Deney ve Kontrol Gruplarının BÇKÖ Puanlarının Öntest Farklıklarının Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Puan Türü	Grup	N	S.O.	S. T.	U	z	p	r
BÇKÖ	Deney	5	7.10	35.50	4.50	-1.68	.09	-
	Kontrol	5	3.90	19.50				

Tablo 3'teki analiz sonuçlarına göre uygulama öncesinde öğrencilerin bireysel çalgı sınavı kaygılarında anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir [$p>.05$].

Veri Toplama Araçları

Çalışma grubunu oluşturan Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Ana Bilim Dalı flüt öğrencilerinin sınav kaygılarının belirlenmesi amacıyla sekiz haftalık deneysel işlemin başında (vize sınavında) ve sonunda (final sınavında) Dalkıran, Baltacı, Karataş ve Nacakçı (2014) tarafından geliştirilen "Bireysel Çalgı Performans Sınavı Kaygı Ölçeği" (BÇKÖ) kullanılmıştır. BÇKÖ; Dalkıran ve diğerleri (2014) tarafından Müzik Eğitimi Ana Bilim Dallarında öğrenim gören öğrencilerin bireysel çalgı sınavlarındaki kaygı durumlarının saptanması amacı ile geliştirilmiştir. Ölçme aracının geliştirilebilmesi için seçkisiz atama ile oluşturulmuş üç farklı örneklem grubu ile çalışmalar gerçekleştirilmiştir. Toplamda on üniversiteden 750 katılımcı, araştırmanın birinci ($n=500$) ve ikinci örneklemini ($n=250$) oluşturmaktadır. Örneklemin, %58'i kız, %42'si erkek öğrencilerden oluşmaktadır. Birinci örneklem grubuna faktör yapısı tespitinin yapılabilmesi için açıklayıcı faktör analizi; ikinci örneklem grubuna ise faktörlerin örnekleme uygunluğunun belirlenebilmesi için doğrulayıcı faktör analizi uygulamaları yapılmıştır. Üçüncü örneklem grubunda ise test-tekrar test güvenilirliğinin saptanabilmesi için 81 öğrenci ile analiz işlemleri yürütülmüştür. Tüm bu işlemlerin sonucunda, tek faktörlü bir yapıya sahip 5'li likert tipinde 14 maddelik bir ölçme aracı ortaya çıkmıştır. Bu ölçme aracı en yüksek puan 70, en düşük puan ise 14'tür. Puanlar arttıkça öğrencilerin bireysel çalgı sınavına yönelik kaygı düzeyleri de artmakta, puanlar düştükçe öğrencilerin sınav kaygı düzeyleri de azalmaktadır. Ölçeğin Cronbach Alpha katsayısının .94, test-tekrar-test

katsayısının ise .93 olmasından dolayı BÇKÖ'nün geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu ortaya çıkmaktadır.

Etik Kurallara Uygunluk

Bu makale, araştırma ve yayın etiği kurallarına göre oluşturulmuştur. Elde edilen verilerde herhangi bir değişiklik yapılmamış olup, eksiksiz ve doğru olarak aktarılmıştır. Yapılacak olan deneysel çalışma ile ilgili katılımcılara önceden bilgi verilmiş olup, gönüllülük esasınadaya olarak veriler toplanmıştır. Bu araştırma için, Gazi Üniversitesi Etik Komisyonu' nun 30.11.2018 tarihli 80287700.302.08.01- 158743 sayılı yazısı gereğince etik kurul izin belgesi alınmış ve ilgili belge Ek 1' de sunulmuştur.

Deneysel İşlem

Deneysel işlem öncesinde ilk aşamada, deneysel işlem sürecinde uygulanacak olan “Aşamalı Kas Gevşeme Egzersizlerine Dayalı Bireysel Çalgı Flüt Öğretim Programı” için tüm literatür araştırmacı tarafından taranarak öğrenci merkezli bir program hazırlanmıştır. Bu programın hazırlanabilmesi için, flüt dersine yönelik oluşturulmuş olan Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi Türk ve Batı Müziği Çalgıları Dersi (Flüt) Öğretim Programı'ndan (MEB, 2008) ve YÖK (2018) Müzik Öğretmenliği Lisans Programındaki Bireysel Çalgı (Flüt) Eğitimi ders içeriğinden yararlanılmıştır. “Aşamalı Kas Gevşeme Egzersizlerine Dayalı Bireysel Çalgı Flüt Öğretim Programı” içeriğinde; duruş-tutuş, diyafram nefesi, ton kalitesi, artikülasyon, entonasyon, cümleme, parmak tekniği vb. becerilere ilişkin kazanımları barındırmaktadır.

Araştırmanın ön test uygulaması öncesinde aşamalı kas gevşeme egzersizlerinin nasıl yapılması gerektiği ile ilgili deney grubuna Gazi Üniversitesi Tıp Fakültesi Psikiyatri Ana Bilim Dalı Öğretim Üyesi Prof. Dr. Selçuk Aslan tarafından örnek uygulama yapılmıştır. Bir sonraki hafta vize sınav döneminde deney ve kontrol gruplarına BÇKÖ ile ön test uygulaması yapıldıktan sonra sekiz haftalık deneysel işlem süreci boyunca deney grubuna “Aşamalı Kas Gevşeme Egzersizlerine Dayalı Bireysel Çalgı Flüt Öğretim Programı”; kontrol grubuna ise, geleneksel yaklaşıma dayalı flüt öğretim

programı uygulanmıştır. Bu çalışmalar her iki grupta da haftanın bir günü bir ders saati (45 dk.) boyunca öğrencilere uygulanmış ve video ile kayıt altına alınmıştır. Deney grubuna, sekiz hafta boyunca derse başlamadan önce AKGE uygulanmış ve hemen ardından derse geçilmiştir. Deney grubuna AKGE uygulaması ile ilgili önceden verilmiş bilgiler doğrultusunda flüt derslerinin teknik boyutunda da neler yapılacağı ile ilgili açıklamalar yapılmıştır. Derslerin teknik boyutunda; “Marcel Moyse- La Sonorité, Philippe Bernold- La Technique d’Embouchure, Trevor Wye- Practice Books 3, Articulation, Herbert Lindholm- Basic Flute Technique Periskuviot Huilulle” kitaplarından yararlanılmıştır. Sekizhaftalık öğretim süreci sonunda deney ve kontrol grubu öğrencilerine final sınavında, BÇKÖ ile son test uygulaması yapılmıştır.

Verilerin Analizi

Öncelikle deney ve kontrol gruplarının BÇKÖ ve performans değerlendirme formlarından elde edilen veriler uygulama öncesi ve sonrası olmak üzere SPSS 23.0 programına işlenmiştir. BÇKÖ’den elde edilen verilerin toplam değerleri her öğrenci için ayrı bir biçimde hesaplanmıştır.

Daha sonra, BÇKÖ puanlarının normal dağılım özellikleri incelenmiştir. Bu amaçla öncelikle Shapiro-Wilk testi uygulanmıştır. Çarpıklık ve basıklık değerlerinin standardize edilmiş z puanları (Field, 2009) incelendiğinde ise bütün değerlerin ± 1.80 aralığında oldukları tespit edilmiştir. Standardize edilmiş çarpıklık ve basıklık puanlarının; Tabachnick ve Fidell (2007) ± 3.29 , George ve Mallery (2010) ± 2 , Büyüköztürk (2008) ± 1 , Kalaycı (2010) ± 3 , Can (2016) ± 1.96 aralığında olmasının normal dağılım için kabul edilebilir olduğu belirtmişlerdir. Her ne kadar Shapiro-Wilk ve çarpıklık-basıklık değerlerine göre değerlerin normallik için kabul edilebilir düzeyde olduğu görülse de grup büyüklüğünün ($n=10$) 30’dan küçük olmasından dolayı normalliğin yeterli düzeyde olmadığı düşünülmüş ve araştırmada parametrik olmayan testlerin uygulanmasında karar kılınmıştır.

Tanımlayıcı istatistiklerin tespit edilmesi için aritmetik ortalama, standart sapma, en yüksek ve düşük değerler belirlenmiştir. Uygulama öncesi BÇKÖ puanlarındaki

farklılıklar küçük ve ilişkisiz grupların sıra ortalamalarının karşılaştırıldığı Mann-Whitney U testi ile sınınmıştır (Büyüköztürk, 2008; Can, 2016; Field, 2009). Analiz işlemleri sonucunda grupların bireysel çalgı sınav kaygılarında öntest puanlarında anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Deney ve kontrol gruplarının uygulama öncesi ve sonrası puanlarındaki farklılıkların tespit edilmesi için normalliğin yetersiz olduğu durumlarda ilişkili grupların ortalamalarının karşılaştırıldığı Wilcoxon İşaretili Sıralar testi uygulanmış; her iki grubun sontest puanlarındaki farklılıkların belirlenmesinde ise Mann-Whitney U testi uygulanmıştır (Büyüköztürk, 2008; Can, 2016; Field, 2009; Kalaycı, 2010). Öntest ve Sontest puanları arasındaki farklılıkların görselleştirilmesi için çizgi grafikleri oluşturulmuştur. Etki büyüklüklerinin saptanmasında ise $r = \frac{z}{\sqrt{N \times 2}}$ formülü ile tespit edilmiştir. (Fritz, Morris ve Richler, 2012:12). Bu değerlerin bireyaklaşması etkinin yükselmesi olarak yorumlanmıştır.

BULGULAR ve YORUMLAR

1. Çalışma Grubunun BÇKÖ Öntest-Sontest Puanlarının Tanımlayıcı İstatistiklerine Yönelik Bulgular

Bu alt başlıkta araştırmanın birinci alt problemine ilişkin bulgular verilmiştir. Çalışmada veri toplama aracı olarak kullanılan BÇKÖ toplam ve faktör puanlarının; aritmetik ortalama, standart sapma, en yüksek ve en düşük puan değerleri ortaya çıkarılmıştır.

Tablo 4. Çalışma Grubunun BÇKÖ Puanlarının Tanımlayıcı Değerleri

	Puan Türü	N	En Düşük	En Yüksek	\bar{X}	ss
BÇKÖ	Öntest	10	26.00	66.00	46.70	12.95
	Sontest		16.00	63.00	35.30	13.91

Tablo 4'teki tanımlayıcı değerler incelendiğinde, tek faktörlü bir yapıya sahip olan BÇKÖ 14 maddeden oluşan ve en çok 70.00 puan alınabilecek bir ölçek olduğu görülmektedir. Buradan hareketle uygulama öncesinde öğrencilerin bireysel çalgılarına yönelik sınav kaygılarının ortalamasının üzerinde olduğu ($\bar{x}=46.70$), uygulama sonrasında

ise kaygılarının düşüş gösterdiği ve ortalama bir düzeye konumlandığı gözlemlenmektedir ($\bar{x}=35.30$). Tablo 5'te BÇKÖ puanlarının her öğrenci için değerleri ayrı biçimde verilmiştir.

Tablo 5. BÇKÖ Puanlarının Öğrencilere Göre Dağılımı

		BÇKÖ	
		Ö.test	S.test
Deney	Ö ₁	66,00	42,00
	O ₂	46,00	32,00
	O ₃	48,00	32,00
	Ö ₄	47,00	36,00
	Ö ₅	55,00	19,00
	Ö ₆	26,00	16,00
Kontrol	Ö ₇	35,00	28,00
	Ö ₈	37,00	35,00
	O ₉	41,00	50,00
	Ö ₁₀	66,00	63,00

Tablo 5'teki uygulama öncesi ve sonrası değerler incelendiğinde, deney grubu öğrencilerinin bütününde kaygı düzeylerinin düştüğü gözlemlenmektedir. Kontrol grubunda ise heterojen bir görünümün ortaya çıktığı, iki öğrencinin ölçüm öncesi ve sonrası bireysel çalgı sınavı kaygılarının neredeyse aynı kaldığı, bir öğrencinin kaygı düzeyinin arttığı tespit edilmiştir.

2. Çalışma Grubunun BÇKÖ Puanlarına Yönelik Bulgular

Bu alt başlıkta ise araştırmanın ikinci alt problemine ilişkin bulgular sunulmuştur. Bu amaçla, sekiz haftalık aşamalı kas gevşeme egzersizlerine dayalı flüt öğretimi uygulamalarının öncesinde ve uygulamanın sonrasında (9. Hafta) yapılan ölçümlere ilişkin öntest-sontest puanları ve sontest puanları arasındaki farklılıkların anlamlılık ve etki büyüklükleri durumları incelenmiştir. Tek faktörden oluşan BÇKÖ puanlarının deney ve kontrol grupları için öntest-sontest farklılıkları için *Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi* uygulanmıştır. Deney ve kontrol gruplarının sontest puanları arasındaki farklılıklar bakımından *Mann-Whitney U* testi değerleri hesaplanmıştır. Etki büyüklüklerinin tespitinde ise *r* değerleri yorumlanmıştır. Öğrencilerin; deney ve kontrol grupları olmak

üzere her grup için ayrı olarak BÇKÖ öntest-sontest puanlarının Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi sonuçları Tablo 6'da yer almaktadır.

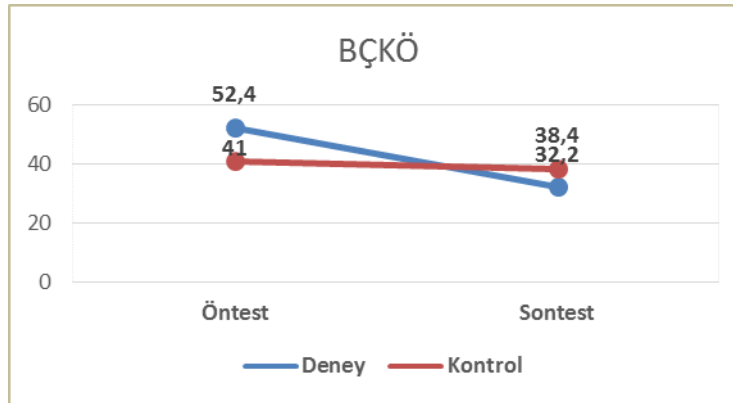
Tablo 6. Deney ve Kontrol Gruplarının BÇKÖ Öntest-Sontest Puanlarının Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi Sonuçları

Puan Türü	Öntest-Sontest	N	S. O.	S. T.	X _{ön}	X _{son}	z	p	r
D _ö -D _s	Negatif S.	5	3.00	51.00					
	Pozitif S.	0	.00	4.00	52.40	32.20	-2.02*	.04	-.64
	Eşit	0							
K _ö -K _s	Negatif S.	4	2.75	11.00					
	Pozitif S.	1	4.00	4.00	41.00	38.40	-.94	.35	-
	Eşit	0							

*p<.05

Tablo 6'daki analiz sonuçlarına bakıldığında, uygulama sonrasında deney grubunun bireysel çalgı sınav kaygılarında anlamlı düzeyde düşüş meydana geldiği tespit edilmiştir [$z=-2.02$, $p<.05$]. Puanlardaki farklılığın negatif sıralar (uygulama öncesi ölçüm) lehine olması, aşamalı kas gevşeme egzersizlerine dayalı ilgili programın, bireysel çalgı sınav kaygısı üzerinde anlamlı etkisi olduğunu göstermektedir. Bu düşüşe ilişkin etkinin ise yüksek düzeyde olduğu görülmektedir [$r=.64>.50$].

Grafik 1'de deney ve kontrol gruplarının BÇKÖ öntest-sontest puanlarının çizgi grafiği verilmiştir.



Grafik 1. BÇKÖ Öntest-Sontest Puanlarının Çizgi Grafiği

Tablo 7’de deney ile kontrol gruplarının BÇKÖ sontest puanlarındaki ortalama farklılıklarına ilişkin Mann-Whitney U testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 7. Deney ve Kontrol Gruplarının BÇKÖ Sontest Puanlarının Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Puan Türü	Grup	N	S.O.	S. T.	\bar{X}_{son}	U	z	p	r
BÇKÖ Sontest	Deney	5	5.20	26.00	32.20	11.00	-.31	.75	-
	Kontrol	5	5.80	29.00	38.40				

Deney ve kontrol gruplarının sıra ortalamaları ve toplamalarına bakıldığında, bireysel çalgı sınavı kaygıları sontest puanlarında anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir [$p>.05$].

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Çalışma grubunun sınav kaygısının tanımlayıcı değerlerine ilişkin yapılan ölçümlere göre AKGE uygulamaları öncesinde, tüm deney ve kontrol grubu öğrencilerinin sınav kaygılarının genel ortalamasının yüksek denebilecek düzeyde olduğu; AKGE uygulamalarından sonra ise kaygılarında düşüş meydana gelerek ortalama bir seviyeye indiği tespit edilmiştir. Deney ve kontrol gruplarındaki her öğrenci için yapılan ölçümlere göre ise deneysel işlem sonucunda; deney grubu öğrencilerinin tamamının sınava yönelik kaygı seviyelerinin düşmesine rağmen kontrol grubu öğrencilerinin kaygı seviyelerinin hemen hemen aynı kaldığı, bir öğrencinin ise kaygı seviyesinin arttığı ortaya çıkmıştır.

Uygulama öncesinde ve sonrasında yapılan ölçümlerin sonuçları karşılaştırıldığında, aşamalı kas gevşeme egzersizlerine dayalı flüt öğretiminin deney grubu öğrencilerinin bireysel çalgılarına yönelik sınav kaygılarını anlamlı bir şekilde, yüksek düzeyde ve olumlu yönde azalttığı sonucuna ulaşılmıştır. Geleneksel flüt öğretimine dayalı olarak çalıştırılan kontrol grubu öğrencilerin puanlarında ise anlamlı bir farklılığın oluşmadığı tespit edilmiştir.

Uygulama sonrası, deney ve kontrol gruplarının sontest puanlarının karşılaştırılması amacıyla yapılan ölçümlere göre her iki grubun bireysel çalgı sınav kaygıları sontest

puanlarında anlamlı bir farklılık çıkmamasına rağmen, grupların aritmetik ve sıra ortalamaları ile sıra toplamlarına ilişkin puanlar karşılaştırıldığında; deney grubu lehine sönstest puanlarının düştüğü açıkça görülmektedir. Diğer bir ifadeyle, deney grubu öğrencilerinin AKGE'ye dayalı flüt öğretimi sonrasında bireysel çalgı sınav kaygılarının azaldığı söylenebilir.

Bu araştırmanın sonucuna paralel olarak, nefes tekniği ve kasların gevşetilmesi temeline dayalı yapılan birçok çalışmanın da müzik performans kaygısını azaltmada oldukça etkili olduğu sonucu ortaya çıkmıştır (Appel, 1974; Deen, 1999; Kim, 2003). Araştırma sonucu ile benzerlik gösteren Eğilmez ve diğerlerinin (2013) müzik eğitimi bölümü öğrencilerine nefes alma ve gevşeme teknikleri eğitimi verdikleri çalışmalarının sonucunda, piyano sınavı sonrasında öğrencilerden ikinci kez alınan tükürük örneklerinin analiz sonuçları karşılaştırıldığında, kaygıya bağlı olarak artan kortizol seviyelerinde azalma olduğu tespit edilmiştir. Buna karşın, Lorenz'in (2002) koro öğrencilerine, Alexander Tekniğine dayalı algısal farkındalık ve beden uyumu egzersizleri uyguladığı çalışmanın sonucunda ise; uygulanan yöntemin MPK üzerindeki etkisinin büyük ölçüde yetersiz olduğu ortaya çıkmıştır. Bu sonuca göre, müzik performans kaygısının azaltılmasında sadece bedensel egzersizlerin yeterli olmadığı; AKGE'de olduğu gibi nefes egzersizleri ile gevşeme egzersizlerinin birlikte uygulanmasının daha etkili olduğu söylenebilir. Bu görüşü destekler nitelikte, Teztel (2007) Türk müzisyenleri arasındaki sahne heyecanının yaygınlığını belirlemek amacıyla müzisyenlerle yaptığı görüşmelerin sonucunda, nefes egzersizlerinin en çok tavsiye edilen yöntemlerin başında geldiğini ve ayrıca sınav ortamlarının ise konser ortamlarına göre daha fazla kaygı yarattığını belirtmiştir.

Araştırmanın sonuçları doğrultusunda şu önerilerde bulunmaktadır:

Türkiye'de müzik eğitimi ve çalgı eğitimi alanında performansa ilişkin yaşanan kaygı bağlamında yapılan araştırmalara bakıldığında, genel anlamda performans kaygısı ile başa çıkma stratejilerinin kullanıldığı çok az sayıda çalışma olduğu; AKGE'ye dayalı ise herhangi bir çalışmanın olmadığı görülmektedir. Bu sebeple, genelde performans kaygısı ile başa çıkma stratejilerine dayalı çalışmaların; özelde ise AKGE'ye dayalı

çalışmaların farklı çalgı türlerinde ve performans gerektiren müzik eğitimi alanlarında yapılarak etkililiğinin ortaya konulması tavsiye edilmektedir. Ayrıca, sadece müzik eğitiminde değil, performans gerektiren diğer alanlarda (sahne sanatları, spor vb.) da AKGE'nin kaygıyı azaltıcı olumlu etkisinden dolayı performans öncesinde kişilere uygulanmasının oldukça yararlı olacağı düşünülmekte ve söz konusu alanlarda da uygulanması önerilmektedir.

Kaygı, çoğu icracı için özellikle konserler veya sınavlar öncesinde ruhsal ve fiziksel olarak yoğun hissedilen bir durumdur. Kaygıyla başa çıkma tekniklerini bilmek, çoğu zaman ruhsal ve fiziksel olarak daha ağır hastalıklar geçirmeyi önleyebilmektedir. Kaygı üzerinde olumlu etkileri görülen AKGE'nin, pratik ve kolay uygulanabilir olmasından dolayı mesleki müzik eğitimi alan öğrencilerin bu tekniğe yönlendirilmesi tavsiye edilmektedir. Özellikle, müzik eğitimine daha küçük yaşlarda başlanılan kurumlarda (konservatuvarlar, güzel sanatlar liseleri vb.) ve bir üst kademedeki müzik eğitimi verilen yükseköğretim kurumlarında, ileride yaşanabilecek büyük sorunların önüne geçilebilmesi adına performans kaygısıyla başa çıkmaya yönelik bir dersin müfredata konulması; öğrencilerin bu konuyla ilgili küçük yaştan itibaren bilinçlendirilmesi ve farkındalıklarının artırılması önerilmektedir.

KAYNAKLAR




- Appel, S. S. (1974). *Modifying solo performance anxiety in adult pianists* (Unpublished doctoral dissertation). Columbia University, New York. Retrieved from <https://search.proquest.com/docview/302684108?accountid=16268>
- Baltaş, A., & Baltaş, Z. (1993). *Stres ve başa çıkma yolları*. (? Baskı). İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Bernstein, D. A., Borkovec, T. D., & Hazlett-Stevens, H. (2000). *New directions in progressive relaxation training: A guidebook for helping professionals*. USA: Greenwood Publishing Group.
- BienAime, K. J. (2011). *Managing performance anxiety in music students: using a solution focused approach* (Doctoral Dissertation). Nova Southeastern University, USA. UMI Number: 3520545.
- Büyüköztürk, Ş. (2008). *Veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (22. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Can, A. (2016). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde veri analizi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Dalkıran, E., Baltacı, H. Ş., Karataş, Z., & Nacakçı, Z. (2014). Developing of individual instrument performance anxiety scale: Validity-reliability study. *International Journal of Assessment Tools in Education*, 1(1-2), 13-25. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/208032>. adresinden erişilmiştir.
- Deen, R. D. (1999). *Awareness and breathing: keys to the moderation of musical performance anxiety dissertation* (Unpublished doctoral dissertation). University of Kentucky, Kentucky. Retrieved from <https://search.proquest.com/docview/304511326?accountid=16268>
- Doğan, U. (2013). *Ergenlerde performans kaygısını yordayan değişkenlerin modellenmesi ve buna yönelik psikoeğitim programının işlevselliği* (Yayımlanmamış doktora tezi). Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Eğilmez, H. O., Aytakin, N. T., & Dirican, M. (2013). Coping with the performance anxiety among music education students: A method trial. *Asian Journal of Social Sciences & Humanities*, 2(1), 165-173.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using spss*. London: SAGE Publications.

- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2011). *How to design and evaluate research in education*. New York: McGraw-Hill Humanities/Social Sciences/Languages.
- Fritz, C. O., Morris, P. E., & Richler, J. J. (2012). Effect size estimates: current use, calculations, and interpretation. *Journal of experimental psychology: General*, 141(1), 2. doi: 10.1037/a0024338
- George, D. & Mallery, M. (2010). *Spss for windows step by step: A simple guide and reference, 17.0 update (10th ed.)* Boston: Pearson.
- Gidergi Alptekin A. (2012). Müzik performans anksiyetesi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(1), 137-148. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/322027> adresinden erişilmiştir.
- Hoberg, A. (2009). *Reducing performance anxiety in woodwind playing through the application of the Alexander Technique principles*. (Unpublished master dissertation). University of Pretoria.
- Kaçan Softa, H., Ulaş Karahmetoğlu, G., & Çabuk, F. (2015). Lise son sınıf öğrencilerinin sınav kaygısı ve etkileyen faktörlerin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(4), 1481-1494. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/209782> adresinden erişilmiştir.
- Kalaycı, Ş. (2010). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri* (5. Baskı). Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Kenny, D. T. (2006). Music performance anxiety: Origins, phenomenology, assessment and treatment. *Context: Journal of music research*, 31, 51. Retrieved from <http://www.researchgate.net/publication/223995046>
- Kenny, D. T., & Osborne, M. S. (2006). Music performance anxiety: New insights from young musicians. *Advances in cognitive psychology*, 2(2-3), 103-112. Retrieved from <http://www.ac-psych.org>
- Kim, Y. (2003). *Effects of improvisation-assisted desensitization, and music-assisted progressive muscle relaxation and imagery on ameliorating music performance anxiety of female college pianists* (Unpublished doctoral dissertation). The University of Kansas, Kansas. Retrieved from <https://search.proquest.com/docview/305317406?accountid=16268>
- Kirsta, A. (2004). *Strese son! Gevşemek ve Pozitif Yaşamak*. (Çev. D. Özsoy, U. Özsoy). İstanbul: Meta Yayınları.
- Lorenz, S. R. (2002). *Performance anxiety within the secondary choral classroom: effects of the alexander technique on tension in performance*. (Unpublished master dissertation). Michigan State University, Michigan. Retrieved from <https://search.proquest.com/docview/231599738?accountid=16268>

- Mansberger, N. B. (1998). *The effects of performance anxiety management training on musicians' self-efficacy, state anxiety and musical performance quality*. (Unpublished master dissertation). Western Michigan University, Kalamazoo.
- MEB. (2008). *Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi Türk ve Batı Müziği Çalgıları Dersi (Flüt) Öğretim Programı*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- Özcan, B. (2011). *Sınav kaygısına son* (1. Baskı). İstanbul: Paraf Yayınları.
- Özer, A. (1990). *Sınav ve sınanma kaygısı* (1. Baskı). İstanbul: Varlık Yayınları.
- Robert A. T. (2001). *An examination of performance anxiety associated with solo performance of college-level music majors* (Unpublished doctoral dissertation). Indiana University, Indiana. Retrieved from <https://search.proquest.com/docview/250248688?accountid=16268>
- Rothlisberger, D. J. (1993). *Effects of video modeling preparation on student instrumental audition performance achievement and performance anxiety*. (Unpublished doctoral dissertation). University of Maryland College Park, Maryland. Retrieved from <https://search.proquest.com/docview/303995272?accountid=16268>
- Semercioğlu, B. (2009). *İş ve okul hayatındaki tüm sınavlarda hedef başarı*. (1. Baskı). İstanbul: Alfa Yayınları.
- Sezer, F. (2009). *Müzikle terapinin sınav kaygısı, öfke ve psikolojik belirtiler üzerindeki etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics* (5th ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Tankız, K. D. (2016). *Flüt öğretiminde birlikte çalma öğrenme biçiminin performans kaygısı ve motivasyon düzeyine etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Teztel, H. G. (2007). *The prevalence of musical performance anxiety and effective coping methods: a study of turkish musicians*. (Unpublished doctoral dissertation). İstanbul Technical University Social Sciences Institute, İstanbul.
- Vurgun, N. (2010). *Sporda imgeleme anketinin Türkçeye uyarlanması ve sporda imgelemenin yarışma kaygısı ile sportif güven üzerindeki etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Ege Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Wilson, G. D., Roland, D. (2002). Performance Anxiety. Parncutt, R. & McPherson, G. E., (Eds.), *In The Science and Psychology of Music Performance: Creative Strategies* (pp. 59-77). Newyork: Oxford University Press.
- Yeşilyurt, F. (2007). *Öss-oks' de sınav kaygısı ve baş etme yolları*. (1. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.

- Yıldırım, İ. (1991). Stres ve stresle başa çıkma da gevşeme teknikleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(6), 175-189.
<http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/yonetim/icerik/makaleler/1425published.pdf> adresinden erişilmiştir.
- YÖK Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları, (2018), Müzik Öğretmenliği Lisans Programı. https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/Muzik_Ogretmenligi_Lisans_Programi.pdf. adresinden erişilmiştir.

ORCID

- Burcu Akbulut Bilici  <https://orcid.org/0000-0002-9670-4883>
- Kübra Dilek Tankız  <https://orcid.org/0000-0001-9900-6477>
- Sadık Özçelik  <https://orcid.org/0000-0001-6243-9957>

SUMMARY

Purpose

In instrument training and flute training, performance anxiety is one of the leading problems students, who are new to the basic technical and musical skills, face while demonstrating said skills during instrument exams. The fundamental problem of the study is, when the negative physiological and psychological symptoms of anxiety is considered, how and to what degree the progressive muscle relaxation exercises (PMRE) based on cognitive therapy will affect students' test anxiety, with regards to them being based on exercises that aim to reduce tension in muscles through breath control. "What is the effect of progressive muscle relaxation exercises based on cognitive-behavioral therapy on students' test anxiety levels?" is the problem statement of this research, which aims to determine the effects of progressive muscle relaxation exercises based on cognitive-behavioral therapy which is in the psychotherapy field. Accordingly, the sub-questions of the research are as follows:

1. *What is the descriptive value of the Study Group's "Individual Instrument Performance Anxiety Scale (IIPAS) and factor scores?*
2. *In terms of the progressive muscle relaxation exercises in flute training;*
 - *n the IIPAS pretest-posttest scores of the experimental and control groups,*
 - *s there a significant difference in IIPAS posttest scores of the experimental and control groups?*

Method

The study was conducted based on a randomized pretest-posttest control group design, which is a true experimental approach. The study group consists of 1st year undergraduate flute students (N=10) of Division of Music Education, Department of Fine Arts Education, Gazi Faculty of Education, Gazi University in the spring semester of 2018-2019 academic year who has started to play the flute in their 1st year of undergraduate education. In the experiment process, which took place in 1 day a week for 8 weeks, as 45-minute lessons, a flute curriculum based on progressive muscle relaxation exercises was implemented with the experimental group; and the traditional flute curriculum was implemented with the control group. The data in the research were obtained by using the "Individual Instrument Performance Test Anxiety Scale" developed by Dalkıran, Baltacı, Karataş and Nacakçı. The obtained data were analyzed with the SPSS 23.0 program. While analyzing the data, the Shapiro-Wilk test, Mann-Whitney U test, Wilcoxon Signed Ranks Test and effect size (r) values were examined. Finally, the Mann-Whitney U test was applied for determining the posttest score differences of both groups.

Findings

When the descriptive values were analyzed, it was observed that students' anxiety decreased and stayed at average levels after the implementation ($\bar{x}=35.30$). When the values before and after the implementation were examined, it was observed that anxiety levels decreased in all the students in the experimental group. It was determined that the control group had a nonhomogenous outlook,

two students had almost the same individual instrument performance test anxiety before and after the measuring, and one student's anxiety level increased.

According to the Wilcoxon Signed Ranks Test results of the pretest-posttest scores of the IIPAS, there was a significant decrease in the individual instrument test anxiety of the experimental group after the implementation [$z=-2.02$, $p<.05$]. The fact that the difference in scores is in favor of negative rankings (pre-implementation measurement) shows that the curriculum based on PMRE has a significant effect on individual instrument performance exam anxiety. The effect regarding this decrease is high [$r=.64>.50$].

According to the Mann-Whitney U test results of IIPAS; when the mean rank and sum of ranks of the experimental and control groups were analyzed, no significant difference was found in the individual instrument performance exam anxiety posttest scores [$p>.05$].

Conclusion and Discussion

According to the results of the study, the anxiety of the study group has reduced to average levels after applying PMRE.

Based on the measurements taken before and after the implementation, it was concluded that the flute training based on PMRE reduces the individual instrument test anxiety of the students in the experimental group significantly, greatly and positively. There was no significant difference in the scores of the control group students who were trained based on traditional flute training.

Although there was no significant difference in the individual instrument test anxiety posttest scores of the experimental and control groups according to the measurements taken after the implementation; when average and mean ranks are compared it becomes clear that posttest scores decrease in favor of the experimental group, in other words, test anxiety of the experimental group students is reduced in the posttest scores.

In several studies, which parallel the results of the research, it was found that methods to cope with performance anxiety are quite effective in reducing musical performance anxiety as in the case of PMRE (Appel, 1974; Deen, 1999; Kim, 2003). On the other hand, in Lorenz's (2002) study of choir students based on sensory awareness and body alignment exercises based on the Alexander Technique; it was found that the method was not effective enough on performance anxiety. Concerning this result, it can be stated that physical exercise is not enough to reduce performance anxiety; using breathing exercises and relaxation exercises together is more effective as in PMRE.

Ek 1: Etik Kurul Onay Belgesi

Evrak Tarih ve Sayısı: 11/01/2019-E.4692



T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Etik Komisyonu



Sayı : 77082166-302.08.01-
Konu : Bilimsel ve Eğitim Amaçlı

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 30/11/2018 tarihli ve 80287700-302.08.01- 158743 sayılı yazı.

İlgi yazınız ile göndermiş olduğunuz, Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı, **Doktora Öğrencisi Burcu BİLİCİ'nin, Prof.Sadık ÖZÇELİK'in** danışmanlığında yürüttüğü "**Rahatlatıcı Nefes Egzersizlerinin Başlangıç Düzeyi Flüt Çalma Becerisine Etkisi**" adlı tez çalışması ile ilgili konu Komisyonumuzun **08.01.2019** tarih ve **01** sayılı toplantısında görüşülmüş olup,

İlgilinin çalışmasının, yapılması planlanan yerlerden izin alınması koşuluyla yapılmasında etik açıdan bir sakınca bulunmadığına oybirliği ile karar verilmiş ve karara ilişkin imza listesi ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

e-İmzalıdır
Prof. Dr. Alper CEYLAN
Komisyon Başkanı

Araştırma Kod No: 2019-030

Ek:1 Liste



Ankara
Tel:0 (312) 202 20 57 - 0 (312) 2... Faks:0 (312) 202 38 76
İnternet Adresi :<http://etikkomisyon.gazi.edu.tr/>

Bilgi için :Ayfer Çekmez
Genel Evrak Sorumlusu
Telefon No:202 18 07

Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

CamScanner ile tarandı

Müzik Öğretmenliği Programı Eğitim Müziği Besteleme Teknikleri Dersinin Çözümlemesi*

Analysis of Educational Music Composition Techniques in Music Teacher Education Program

İlhan ÖZGÜL¹

¹Kastamonu Üniversitesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Müzik Eğitimi Anabilim Dalı. ilhanozgul@kastamonu.edu.tr

Makalenin Geliş Tarihi: 24.06.2020

Yayına Kabul Tarihi: 08.12.2020

ÖZ

Çalışmada Eğitim Fakültesi müzik öğretmenliği programı “Eğitim Müziği Besteleme Teknikleri” (EMBT) dersinin bir analizi yapılmıştır. Çalışmada nitel araştırma yaklaşımlarından doküman incelemesi kullanılmıştır. Çalışmaya ilişkin veriler Yükseköğretim Kurulu (YÖK) tarafından hazırlanan 2007 ve 2018 Eğitim Fakültesi öğretmen yetiştirme lisans programlarına ilişkin Müzik Öğretmeni Programlarından elde edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda, müzik öğretmenliği programının tanımsal program modeline dayandığı, zorunlu alan dersleri kapsamında olan Eğitim Müziği Besteleme (EMB) dersinin; güncellenen programda seçmeli alan dersleri kapsamında EMBT adında tanımlandığı, ders süresinin önemli düzeyde azaltılmış olduğu, ders içeriğine bazı konuların ilave edilmesi gerektiği belirlenmiştir. Bu kapsamda EMBT ders standartları ‘tasarlanan, uygulanan, gerçekleşen ve literatür temelli’ bir yaklaşım temelinde analiz edilerek derse ilişkin yeni “ayrıntılı kuramsal çerçeve” oluşturulmuştur. Öğrencilerin müzikal gelişimlerine ve genel müzik eğitimine ilişkin çeşitli tür ve nitelikte eğitim müziği dağarcığına katkı sağlayacak eğitim müziği bestecilerinin yetişebilmesi için; ilk müzik öğretmenliği programı güncelleme çalışmalarında, EMBT dersi zorunlu alan bilgisi dersleri kapsamında tanımlanması ve ders standartları ve kredi/saat uygulamalarına ilişkin düzenlemeler yapılması gerekmektedir.

Anahtar Sözcükler: Eğitim müziği, Besteleme teknikleri, Program analizi, Müzik öğretmen eğitimi.

* **Alıntılama:** Özgül, İ. (2020). Müzik Öğretmenliği Programı Eğitim Müziği Besteleme Teknikleri Dersinin Çözümlemesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(3), 1319-1342

ABSTRACT

This study analyzed educational music composition techniques in Music Teacher Education Program. Analysis from qualitative research techniques was used to examine available records and documents related to a topic, sketching general trends, and alternative thoughts and approaches related to the present situation. The data were obtained from Music Teacher Education Undergraduate Programs of 2017 and 2018 that were prepared by the Council of Higher Education (YÖK). The analysis revealed that the music teaching program was based on the descriptive program model, the course of “educational music composition”, within compulsory area courses, and was named after “educational music composition techniques” under elective area courses. Lesson time was reduced to a great extent, and some topics should be added to course content. In this regard, course standards of educational music composition techniques were analyzed based on a literature-centred, designed, implemented, and performed approach, and a new “detailed theoretical framework” related to how the course was created. To educate composers of various genres and qualities for general music education, the Educational Music Composing Techniques course must be defined within the scope of compulsory field knowledge courses. Necessary arrangements should be made regarding course standards and credit/hour applications.

Keywords: Educational music, Composition techniques, Program analysis, Music teacher education

GİRİŞ

Eğitim fakültesi müzik öğretmenliği programında aday öğretmenlerin mesleki yeterliklerinin gelişmesine ilişkin programdaki dersler; zorunlu dersler kapsamında alan eğitimi, meslek bilgisi seçmeli dersler, genel kültür seçmeli dersler, alan eğitimi seçmeli dersler biçiminde tanımlanmıştır (Yükseköğretim Kurulu, 2018). Müzik öğretmenliği programında “Eğitim Müziği Besteleme Teknikleri-EMBT” dersi alan eğitimi seçmeli dersleri kapsamında yer almaktadır. Bu kapsamda Eğitim Fakülteleri Müzik Öğretmenliği Programında müzik öğretmeni adaylarının; eğitim müziği/okul müziği besteleme/yazma ilkeleri, prensipleri, yöntem ve tekniklerine ilişkin bilgi, beceri ve tutum açısından yeterli bir donanıma sahip olmaları beklenmektedir.

Literatürde Eğitim Müziği Besteciliğinin (EMB) içerik, kapsamı ve uzantılarını içeren bazı tanımlamalar mevcuttur. Çocuklara duygu, düşünce ve değerleri içeren şarkıları öğretmek suretiyle çocukların benliklerinin oluşmasına, kişiliklerinin gelişmesine yardımcı olmak gerektiğini ifade etmektedir (Akın, 1988). Eğitim müziği dağarcığına

yönelik şarkılar yazan bir bestecinin; çocuk ve gençlerin psikolojisini, fizyolojisini, sesin oluşumu, eğitimi ve korunması gibi birçok konuda yeterli teknik bilgi ve beceriye sahip olması gerekmektedir (Elmas, 1988). Eğitim müziği genel olarak eğitsel bir amaç, işlev ve beklentiyle yaratılan veya oluşturulan, seçilen ve kullanılan müzik anlamındadır. Her müzik özünde eğitsel bir nitelik taşımakla birlikte eğitim/okul müziğinde eğitsel nitelikler diğer niteliklerden daha baskındır (Uçan, 2005). Sun (1989), eğitim müziği besteciliğini, besteciliğin bir alt alanı olarak genel ve mesleki müzik eğitimi sürecine ilişkin eğitim amaçlı yapılan düzenleme, besteleme ve uyarlama çalışmaları olarak ifade edilebileceğini bildirmektedir (Tuğcular, 2015). Genel ve mesleki müzik eğitimine ilişkin çeşitli türde ve çeşitli nitelikte eğitim müziği dağıtıcılığı ihtiyacını karşılamak için; eğitim müziği besteci sayısının yeterli olmadığını, eğitim müziği bestecisinin sayısını artırmaya ilişkin müzik öğretmenliği programında yer alan EMBT dersinin çok önemli bir görev üstlendiğini ifade etmektedir (Tuğcular, 2015).

Ülkemizde idealist bir yaklaşımla, çocukların beğeni düzeylerine uygun eserler yaratmak suretiyle, eğitim müziği dağıtımının zenginleşmesine katkılar sağlamış, Eğitim müziği bestelemeye ilişkin ürünler vermek isteyen müzik eğitimcilerine çalışmalarıyla model olmuş belli başlı bazı müzik eğitimcilerinden; “*Cenan Akın, Erdoğan Okyay, İnci Dinçer, Kadir Karkin, Muammer Sun, Nedim Yıldız, Saadettin Ünal, Salih Aydoğan, Sefai Acay, Yalçın Tura, Yücel Elmas*” söz etmek mümkündür.

Ülkemizde EMBT ve bu alanın alt boyutlarına ilişkin öğretim yaklaşımlarını temel alan ve öğrenme sürecine doğrudan ya da dolaylı katkı sağlayan ders kitabı ve makale olarak yayımlanmış bazı çalışmalar yapılmıştır. Bu çalışmalar; Türk müziği armonisi (İlerici, 1981), Türk kalarak çağdaşlaşma (Sun ve Katoğlu, 1993), müzik teorisi armoni-kontrapunt (Zuckmayer, Çangal ve Atalay, 1975), müzik teorisi ve armoni (Yener ve Çiçek, 2016), eğitim müziği besteleme teknikleri (Sağır ve Albuz, 2008), eğitim müziği besteleme (Demir, 2012), Türkiye’de eğitim müziği (Aksu, 2010), atasözleri ve tekerlemeler üzerine şarkılar (Çangal, 2002), Eğitim müziği besteleme tekniklerine ilişkin prozodi (Bilgin, 2004), şarkı inceleme/analiz/değerlendirme (Yıldız, 2005; Bilgin ve Şaktanlı, 2010; Türkmen, 2010), derste izlenen yöntemler (Tuğcular, 2015).

EMBT dersi teorik ve uygulamalı yaklaşımlar temelinde yürütülmektedir. Genelde bu derste prozodi anlamlandırmaya ilişkin kurallar, motif ve cümle yazma, eğitim müziği şarkı formlarını inceleme, sözlü-sözsüz tek ve iki sesli ezgiler yazma gibi konular işlenmektedir. Bu kapsamda EMBT dersi, literatürde mevcut bulunan eğitim müziği dağarcığına ilişkin şarkıları/eserleri; anlama, inceleme, analiz etme, değerlendirme, estetik beğeni düzeylerini geliştirme, yeni ürünler oluşturma, müzik teknolojilerini kullanma gibi bilgi ve becerileri kazanmalarına, müziğe ilişkin sezgisel, duygusal anlayışı keşfetme ve genişletme fırsatları sunmaktadır. Müzik öğretmeni yetiştirme programında yer alan EMBT dersini anlamlandırma çalışması bu açıdan çok önem arz etmektedir.

“Programın türü, modeli, düzeyi ve kapsamı ne olursa olsun tüm derslere ilişkin programlar önceden tasarlanır; tasarlandıktan sonra uygulanır, uygulanırken gerçekleştirilmeye çalışılır. Bu anlamda bir program tasarlanan, uygulanan ve gerçekleşen her üçünü içine alan bir bütündür” (Uçan, 2002, s.125-150). Abraham (2005) göre, bir programa anlam vermek için planlama sürecinde dört önemli soru sorulmaktadır. “Ben kimim? Ben kimlerle çalışıyorum? Benim öğrencilerim bu alana ilişkin neler biliyorlar? Biz Öğrencilerimle birlikte neler yapabiliriz? Bu kapsamda müzik öğretmeni yetiştirmede işe koşulan EMBT ders program standartları/tasarıları hem kuramsal hem de uygulamada daha işlevsel konuma getirilebilmesi için dört yaklaşım geliştirilmiştir.

1. Müzik Öğretmenliği Programının,
 - Güncellenme gerekçesi
 - Genel niteliği
2. 2007 ve 2018 EMBT derslerine ilişkin;
 - Adlandırma, kredi/saat uygulamaları ve ders standartları
 - Ders standartlarına ilişkin benzerlikler-farklılıklar
3. 2007 ve 2018 EMBT ders program standartlarının genel görünümü.
4. EMBT ders program standartlarının kapsamı ve çözümlenmesi/geliştirilmesi

YÖNTEM

Araştırmanın Deseni

Bu araştırmada, nitel araştırma desenine uygun doküman incelemesi kullanılmıştır. Doküman incelemesi, araştırma kapsamında incelenen konuyla ilgili olgu ve olaylar hakkında bilgi içeren yazılı belgelerin çözümlenmesiyle yeni veri sağlanması anlamında ifade edilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Eğitimle ilgili bir araştırmada doküman incelemesi çalışmasına ilişkin resmî belgeler, programlar, yönetmelik ve yönergeler, okul iyileştirme programları, öğrenci ve öğretmen ders kitapları, öğrenci ödev ve ders sınavları, okul içi ve dışı yazışmalar kullanılabilir (Bowen, 2009; Yıldırım ve Şimşek 2011; Patton, 2014; Merriam, 2018). Doküman incelemesi, araştırma konusuyla ilgili mevcut kayıt ve belgeleri inceleme, mevcut durumla ilgili genel eğilimleri, alternatif düşünce ve yaklaşımları ortaya koyma fırsatı tanımaktadır (Çepni, 2018). Doküman incelemesi çalışmaları; dokümanlara ulaşma, dokümanların orijinalliği kontrol etme, dokümanları anlama, dokümanlardan elde edilen veriyi analiz etme ve veriyi kullanma olmak üzere belli başlı beş aşamayı kapsamaktadır.

Veri Kaynakları

Bu çalışmanın veri kaynağını, 2007 yılında yayımlanan YÖK eğitim fakültesi öğretmen yetiştirme lisans programları müzik öğretmenliği programı “EMB” ders içerikleri ile 2018 yılında yayımlanan YÖK eğitim fakültesi öğretmen yetiştirme lisans programları müzik öğretmenliği programı “EMBT” ders içerikleri oluşturmaktadır.

Etik Kurallara Uygunluk

Araştırma sürecinin tamamı etik kurallar çerçevesinde gerçekleştirilmiş olup, etik ihlal yapılmamıştır. Söz konusu çalışma, program karşılaştırma ve dokümanların incelenmesi üzerine olduğundan etik kurul iznine tabi değildir.

Veri Analizi ve Değerlendirme Süreci

Müzik Öğretmenliği Programı EMBT dersinin çözümlenmesine ilişkin dört yaklaşım geliştirilmiştir. İlk olarak 2007-20018 Eğitim Fakültesi Müzik Öğretmenliği Programının hazırlanışına ilişkin programın güncellenme nedenleri, genel niteliğine ilişkin üniversite programlarında kullanılan program modeli açıklanmıştır. İkinci olarak, müzik öğretmenliği programında uygulanan 2007 EMB ve 2018 yıllarına ait EMBT derslerin adlandırılması, kredi saat uygulamaları, dersin yarıyılı ve ders içerikleri bir tabloda gösterilmiş, iki ders programları arasındaki benzerlikler ve farklılıklar açıklanmıştır.

Üçüncü yaklaşımda, EMB ve EMBT ders program standartları “tür ve ifadelendirme örnekleri” açısından incelenmiştir. İncelemede yükseköğretim kurumlarında kullanılan “içerik ağırlıklı, etkinlik ağırlıklı, hedef/ hedef davranış ağırlıklı, dağarcık ağırlıklı, araç-gereç ağırlıklı” ifade ölçütleri temel alınmıştır (Uçan, 1996, 2002; Özgül, 2009,2017a, 2017b). Bu kapsamda ders program standartlarının görünümü “tür ve ifadelendirme örnekleri” tablo halinde gösterilmiştir. Dördüncü yaklaşımda EMBT dersinin kapsamı/içeriği ve uzantılarına ilişkin birbiriyle yeterince tutarlı-geçerli “bir açılım-kapsamın” ilişkisi tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu kapsamda EMBT ders program standartlarının çözümlenmesi, alana ilişkin doğrudan ve dolaylı katkı sağlayan literatür temelinde, “tasarlanan, uygulanan ve gerçekleşen” belirtilen üç ögeyi içine alan deneyim süreci göz önünde bulundurulmak suretiyle çözümlenmesi gerçekleştirilmiştir. Öğrenme sürecine katkı sağlaması düşünülen yeni içerik/tanım eklemeleri yapılmış, içeriklerin anlamlandırma sürecine katkı sağlaması beklenen ayrıntılı alt öğeleri belirlenmiştir. Şekil 1’de veri çözümlenme sürecine ait analiz şeması sunulmuştur.



Şekil 1. Veri çözümleme sürecine ait analiz şeması

BULGULAR

Müzik Öğretmenliği Programının Güncellenme Gerekçesi ve Genel Niteliği

Bu bölümde genelde Müzik öğretmeni yetiştirmeye ilişkin müzik ders programlarının hazırlanışı ve niteliği; özelde ise, 2007-20018 EMBT dersine ilişkin; adlandırma, ders içerikleri ve kredi saat uygulamaları, ders içerikleri kapsamında benzerlikler farklılıklar, ders program tasarılarının genel görünümü, ders program tasarılarının kapsamı ve beklenen davranışlar açısından çözümlenmesi açıklanmaktadır.

Müzik Öğretmenliği Programının Güncellenme Gerekçesi

Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK), Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından günümüzdeki değişimlere ayak uydurmak ve mevcut programların uygulama sürecinde tespit edilen sorun ve eksiklikleri gidermek amacıyla 2017 yılında Eğitim Fakültelerinin

bölüm yapılanmalarında ve programlarında değişiklik yapmıştır. Bu değişimin gerekçelerinin bazılarını Yüksek Öğretim Kurulu şu şekilde açıklamaktadır (YÖK, 2018, s.10-11).

“Öğretmen yetiştirme programlarında 1997, 2006 ve 2009 yıllarında gerçekleştirilen program güncelleme çalışmalarında, daha çok ilköğretim kademesiyle ilgili programlar üzerinde durulmuş; meslek bilgisi dersleri dışında ortaöğretim alan öğretmenliği programlarıyla ilgili bir güncelleme yapılmamıştır. Yeni fakülte şablonunda bölüm adlarında ilköğretim ve ortaöğretim ayrımı ortadan kaldırılmış olup güncelleme çalışmaları da bütün lisans programları üzerinde gerçekleştirilmiştir.

Avrupa yükseköğretim alanında Bologna sürecine uyum, kalite ve akreditasyon çalışmaları, dünyada ve Türkiye’de aynı alanda eğitim veren lisans programları için çekirdek programlar oluşturma konuları gündeme gelmekte olup bu bağlamda eğitim/egitim bilimleri fakültelerinin lisans programlarının da güncellenmesine ve ortak çekirdek programlar oluşturulmasına ihtiyaç duyulmuştur.

Bologna süreci kapsamında müfredatta en az %25 oranında seçmeli derslere yer verilmesi gerekli olup her ne kadar öğretmen yetiştirme programlarında söz konusu seçmeli dersler yer almakla birlikte, giderek seçmeli derslerle ilgili olarak fakültelerde yüzlerce farklı ad altında seçmeli ders açıldığı görülmüştür. Yeni güncelleme çalışmalarında seçmeli derslerle ilgili seçmeli ders havuzlarının oluşturulması bir ihtiyaç olarak ortaya çıkmıştır.”

Müzik Öğretmenliği Programının Genel Niteliği

Eğitim Fakültesi Müzik Öğretmenliği Programında dersler dört boyutta sınıflandırılmıştır. Bu boyutlar zorunlu dersler kapsamında alan eğitimi, meslek bilgisi seçmeli dersler, genel kültür seçmeli dersler ve alan eğitimi seçmeli dersler biçimindedir. Müzik öğretmenliği programı yeni güncelleme/değişim çalışmalarının en önemli özelliği, Bologna süreci kapsamında en az %25 oranında seçmeli derslere yer verilmiş olması, bu kapsamda seçmeli derslerle ilgili seçmeli ders havuzlarının oluşturulmuş olmasıdır (YÖK, 2018). Müzik öğretmenliği programında EMBT “dersi alan eğitimi seçmeli dersler” içerisinde yer almaktadır.

1998’den bu yana uygulanmakta olan eğitim fakülteleri öğretmen yetiştirme programları tanımsal program modeline dayanmaktadır. Bu modelde tanımlar, içerik ağırlıklı, etkinlik ağırlıklı, davranış ağırlıklı, dağarcık ağırlıklı, araç-gereç ağırlıklı

olabilir. Tanımsal program bir dersin adı ile içeriğini ve bir derste neler yapılacağını tanımlar (Uçan, 2002; Özgül, 2017a). Tanımsal Program modeli tüm yükseköğretim kurumlarının bütün düzeylerinde yaygın biçimde kullanılmaktadır. Tanımsal programın en önemli özelliği; dersi yürüten öğretim elemanınca hazırlanması beklenen (ayrıntılı) öğretim programına temel oluşturmasıdır.

Müzik Öğretmeni Yetiştirmede Uygulanan EMB ve EMBT Derslerine İlişkin Adlandırma, Kredi Saat Uygulamaları ve Ders İçerikleri /Standartları

Bu bölümde Eğitim Fakültesi Müzik Öğretmenliği Programında uygulanan 2007 EMB ve 2018 yıllarına ait EMBT derslerinin adlandırılması, kredi saat uygulamaları, dersin yarıyılı ve ders içerikleri Tablo 1’de gösterilmektedir.

Tablo 1. Müzik Öğretmenliği Programı 2007 EMB ve 2018 EMBT Ders İçerikleri/Standartları

Yıl, ders adı, kredi/saat uygulamaları (TUK), dersin yılı ve yarıyılı	Ders İçerikleri/Standartları
2007 MÖA-Eğitim Müziği Besteleme (2-2-3) (4.sınıf. 8. Yarıyıl)	“Motif ve cümle yazma, çocuk şarkıları ve küçük şarkı formlarını inceleme, bu formlarda sözsüz ezgiler yazma,prozodi kuralları, sözlü şarkılar yazma, çalgı eğitimine yönelik alıştırma, etüt ve ezgi yazma çalışmaları”
2018 MÖS-Eğitim Müziği Besteleme Teknikleri (2-0-2) (Alan Eğitimi Seçmeli Dersleri)	“Motif ve cümle yazma, bir dönemli şarkı formunda ezgiler yazma, prozodi kuralları, çocuk şarkısı yazma, okul şarkılarında iki seslilik (koşut 3’lü, koşut 6’lı, korno beşlisi vb.), kanon, çalgı eğitimine yönelik alıştırma, etüt ve ezgi yazma çalışmaları.”

Not: YÖK 2007, 2018. Kredi/saat uygulamaları. TUK: Teori, uygulama ve kredi. MÖA: Alan ve alan eğitimi dersleri. MÖS: Alan eğitimi seçmeli dersleri

Tablo 1 incelendiğinde, 2007 müzik öğretmenliği programında dersin adı EMB adlandırılması yapılırken, 2018 müzik öğretmenliği programında EMBT olarak adlandırılmıştır. Her iki programın ders tanımlarında genellikle aynı içerik tanımlamaları kullanılmış; daha açık bir ifadeyle 2007 ders içerikleri olduğu gibi 2018 ders içeriği olarak aktarılmıştır. İki program tasarıları arasında yalnız bir farklılık görülmektedir. 2018 EMBT ders içeriğine “okul şarkılarında iki seslilik” ünite başlığı ilave edilmiştir. 2007 müzik öğretmenliği programında EMB iki saat teori iki saat uygulama toplam üç kredi/saatlik zorunlu ders olarak tanımlanmıştır. 2018 müzik öğretmenliği yalnız iki kredi saatlik teorik ders olarak alan eğitimi seçmeli dersler kapsamında tanımlanmıştır.

Müzik Öğretmeni Yetiştirmede Uygulanan Ders Standartlarının/Tasarılarının Türü ve İfade Örnekleme

Bu bölümde Tablo 2’de müzik öğretmenliği programı EMB ders program tasarıları ve Tablo 3’te müzik öğretmenliği programı EMBT ders program tasarılarının görünümüne ilişkin türü ve ifade örnekleri/kullanımı açısından bir çözümleme yapılmıştır.

Tablo 2. 2007 EMB Ders İçerikleri Görünümü

Tanımların Türü	İfade Örnekleri/standartları
Ünite/Konu başlığı	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Prozodi kuralları, ▪ Çalgı eğitimine yönelik alıştırma, etüt ve ezgi yazma çalışmaları ▪ Motif ve cümle yazma, ▪ Çocuk şarkıları ve küçük şarkı formlarını inceleme, ▪ Bu formlarda sözsüz ezgiler yazma, ▪ Sözlü şarkılar yazma
Hedef /hedef davranış görünümlü	
Eğitim durumu, Eğitim durumu görünümlü	-
Materyal/Malzeme	-

Kaynakça: YÖK 2007

Müzik öğretmenliği programı EMB ders program tasarılarının “türü ve ifadelendirme örnekleri” açısından görünümü Tablo 2’de gösterilmiştir. Tabloya göre tanımsal ifadeler “ünite/konu başlığı” ve “hedef davranış görünümlü” türünde ifade edilmiştir. “Hedef

davranış görünümlü” ifadelerin “ünite/konu başlığı” türü ifadelerden daha çok kullanıldığı görülmektedir. Tanımsal ifadeler en çok “hedef davranış görünümlü” türünde ifade edilmiştir. Sonra sırasıyla materyal ve konu başlığı türü takip etmektedir. Tanımsal ifadelerde “hedef”, “eğitim durumu/eğitim durumu görünümlü”, materyal/malzeme türünde hiçbir ifade kullanılmamıştır.

Tablo 3. 2018 EMBT Ders İçerikleri/Standartları görünümü

Türü	İfade Örnekleri
Ünite/Konu başlığı	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Prozodi kuralları, ▪ Okul şarkılarında iki seslilik (koşut 3’lü, koşut 6’lı, korno beşlisi vb.), kanon, ▪ Çalgı eğitimine yönelik alıştırma, etüt ve ezgi yazma çalışmaları. ▪ Motif ve cümle yazma, ▪ Bir dönemli şarkı formunda ezgiler yazma ▪ Çocuk şarkısı yazma,
Hedef davranış görünümlü	-
Eğitim durumu,	-
Eğitim durumu görünümlü	-
Materyal/Malzeme	-

Kaynakça: YÖK 2018

Müzik öğretmenliği programı EMBT ders program tasarılarının “türü ve ifadelendirme örnekleri” açısından görünümü Tablo 3’te gösterilmiştir. Tabloya göre ifadeler türü açısından incelendiğinde, üç “ünite/konu başlığı” ve üç“hedef davranış görünümlü ifadelerden oluşan birer tanım niteliğindedir. Ders içeriklerinde “hedef”, “eğitim durumu ve “materyal/malzeme” türünde hiçbir tanımsal ifade yer almamıştır.

Eğitim Müziği Besteleme Teknikleri Ders Program Tasarılarının/ Standartlarının Çözümlemesi

Tablo 4’te EMBT ders içeriklerine/standartlarına ilişkin yeni eklemeler de konulup bütün tanımsal içerikler öğrencilerin düzeylerine uygun ayrıntılı çözümlemesi yapılarak gösterilmiştir.

Tablo 4. EMBT Ders İçeriklerinin/Standartlarının Çözümlemesi

Eğitim Müziği Besteleme Teknikleri

Okul Müzik Eğitiminde Kullanılan Müzikler

- **Sözlü müzik eserleri:**
 - Tekerlemeler ve saymacalar
 - Türküler ve ninniler
 - Aktarma şarkılar
 - Öykünme şarkılar
 - Türk okul şarkıları,
- ¶ -Milli marşlarımız (10 Kasım Atatürk'ü anma, 29 Ekim Cumhuriyet Bayramı, 23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı) -Değerler eğitimiyle ilgili şarkılar (Ulus, doğa, insan, hayvan, çevre, sağlık sevgisi...)
- Okul şarkıları/müziği repertuarı oluşturma, şarkıları sözlü müzik eserleri, prozodi, biçim/kuruluş, ezgisel yapı ve estetik açıdan inceleme, çözümleme ve değerlendirme
- **Sözsüz müzik eserleri:** Solfejler, Orff çalgıları, blok flüt, melodika için temel düzeyde ezgiler düzenleme, temel düzeyde çalgı etütleri yazma
- **Dinleme ve seslendirme:** Okul müzik eğitimine ilişkin yapılmış çalışmalarını dinleme ve seslendirme

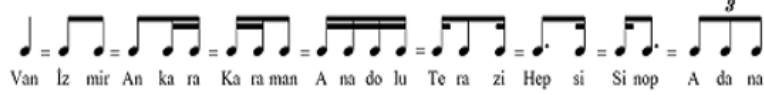
Temel Müzik Bilgileri

- **İnsan Ses Sınırları**
 - Birinci Yaş Dönemi ses sınırları (0-6 ve 6-12 yaş aralığı)
 - İkinci Yaş Dönemi ses sınırları (12-15 yaş aralığı)
 - Üçüncü yaş dönemi ses sınırları (15-18 yaş aralığı)
 - **Ölçü Türleri**
 - Basit Ölçüler
 - Bileşik ölçüler
 - Aksak/Karma Ölçüler
 - **Nota Yazım Kuralları**
 - Porteli nota yazım kuralları
 - Finale nota yazım programı
-

Ritim Kalıpları Öğeleri ve Prozodi

- **Ritim Kalıpları Öğeleri**

Tam-yarım nota ve tam sus değerleri ile düzenlemeler
 Tam-yarım-çeyrek nota ve tam sus değerleri ile düzenlemeler
 Tam-yarım-çeyrek nota ve tam sus değerleri ile düzenlemeler
 Karışık ritim kalıpları öğeleri/nota değerleri ile düzenlemeler
 Ölçü Türleriyle ilgili ritmik/tartımsal düzenlemeler



- **Prozodi**

Ritimsel/Tartımsal uyum (açık hece, sonu açık hece, ulama, söylenişi uzun açık hece)
 Vurgusal uyum/tizlik uyumu ve anlam uyumu (hece vurgusu, sözcük vurgusu, cümle vurgusu)

Müzikal Biçimler /Motif ve Cümle Yapıları

- **Ritmik motif, cümle yapısının tanımı/örneklendirilmesi**

Tekrar eden motifler/Yankılanan motifler
 Kontrast motifler
 Soru ve olası cevap motifleri/kalıpları (1- 2 ölçülü ritmik/tartımsal düzenlemeler)
 AB ve ABA cümle yapılarında ritmik düzenlemeler

Melodik Fikirler Üretmek

- **Eğitim Müziğinde Ezgi Yapıları**

Motif, cümle ve dönem yapılarının tanımı
 Tekrar eden motif yapıları
 Kontrast motif yapıları
 Soru cevap motif yapıları
 Sekvens motif yapıları
 Transpoze (daha yüksek veya düşük seslerde motif tekrarlama)
 Aralık genişletme (Aralıkları genişleterek motif tekrarı)
 Tekrar eden, düz/yanaşık/sıralı, sıçramalı/step, tekrar-sıralı-step seslerle oluşturulan ezgi yapıları
 Basit/Temel şarkı yapıları oluşturmada ezgisel müzikal biçimler/yapılar
 A(a+b) B(a+b')
 A(a+b) B(c+d) sekvensli a cümlesi
 A(a+a) B(a+b) A cümlesi tekrarlı B cümlesi sekvensli
 A(a+b) c A(a+b) A cümlesi tekrarlı c motifi tekrarlı
 A(a+b) B(c+d) A cümlesi tekrarlı B cümlesin sekvensli

Eğitim Müziğinde Çokseslilik

- Okul şarkılarını iki seslendirmeye ilişkin düzenlemeler
- Tonal iki seslendirme
Ostinato/ dem tutma (tekrar eden motif/melodi)
Koşut 3'lü,
Koşut 6'lı,
Korno beşlisi
Kanon
- Makamsal iki seslendirme
Dörtlü beşli aralıklarla iki seslendirme

Eğitim Müziğinde ezgi düzenlemeleri

- **Eğitim Müziğinde ezgi düzenlemeleri (Makamsal ve Tonal)**
La-sol sesleriyle düzenleme
La-sol-fa sesleriyle düzenleme
La-sol-fa-mi sesleriyle düzenleme
La-sol-fa-m-re sesleriyle düzenleme (re-la beşlisi)
La-sol-fa-mi-re-do sesleriyle düzenleme (do veya re kararlı)
Do Majör- Re Majör-Fa Majör tonlarda düzenleme
Basit Makamlarda ezgisel düzenleme (Hüseyni, Hicaz... Tampere sistemine uyumlu)

Müzik Teorisi ve uygulamaları

- Müzik teorisi ve tonal armoni temel kuralları
Bir dizide durucu ve yürüyücü sesler
Kadanslar, tonik, medyant, dominant
- Geleneksel sanat Müziği makam dizileri (Hüseyni, Hicaz,
- Türk Müziği Armonisi-Dörtlü armoni

Şarkı Yazma

- Şarkı Yazma/besteleme: Şarkının konusunu belirleme, uygun söz düzenleme, sözlere ilişkin prozodi çalışmaları yapma, şarkıya uygun ölçü sayısını belirleme, şarkıya uygun ezgi kalıbı veya diziyi tespit etme, söz ve ezgiyle uyumlu anlamlı bütünler oluşturma.
- Proje temelli Çalışma (Konuların öğretim sürecinde akış süresine göre bestelemeye ilişkin her bir öğrencinin haftalık, aylık ve dönemlik bir periyod içerisinde ödevlendirilmesi ve her çalışmanın ayrı ayrı kritik edilmesi (çalışmaların eksikliklerin belirlenmesi ve besteleme tutarlılıkları açısından değerlendirilmesi, düzeltilmesi ve önerilerde bulunulması).

Not: Okyay, 1969; Zuckmayer, Çangal ve Atalay, 1975; İlerici, 1981; Karkın, 1981, Sun, 1981; Akın ve Sun 1987; Tutt, 1993; MEB, 1994; Levent, 1996; Tuğcular, 1996; YÖK, 1997; Sun ve Seyrek, 1998; Sevgi, 2000; Morgül, 2001; Çangal, 2002; Karkın, 2002; Baykara, 2003; Güldaş, 2003; Ünal; 2003; Çangal, 2004; Karkın, 2004; Albuz, 2005; MEB, 2006; Sun, 2006; YÖK,

2007; Sağer ve Albuz, 2008; Atalay 2009; Bilgin ve Şaktanlı, 2010; Elhankızı, 2010; Demir, 2012; Özgül, 2014; Tuğcular, 2015; Yener ve Çiçek, 2016; MEB, 2018; YÖK, 2018; Çelikleş ve Özeke, 2019

TARTIŞMA ve SONUÇ

YÖK ve MEB tarafından Bologna sürecine uyum kapsamında öğretmen yetiştirme lisans programlarında AKTS, zorunlu alan, meslek dersleri, seçmeli alan dersleri ve seçmeli dersleri genel kültür derslerine iliőklin yeni düzenleme yapmıştır. Fakat öğretmen yetiştirme lisans programlarının bu güncelleme düzenlemesi çeőtitli boyutlarda eleştiri ve tartiőtma süreçlerini gündeme getirmiştir.

Kalaycı ve Baysal (2019), sosyal bilgiler öğretim programlarının karőtılaőtırmalı analizine iliőklin yaptıkları bir çalıőtmada, son güncellenen programlar hazırlanırken önceden hazırlanmıőt programlara iliőklin belirtilen eksiklik yetersizliklerinin dikkate alınmadığı, program geliştirme temel ilke ve prensiplerine uyulmadığı, bu anlayıőtla geliştirilen öğretim programlarının öğretmen yetiştirme süreçlerine katkı sağlamaktan uzak olduğunu ifade etmiőtlerdir.

Dağtekin ve Zorluoğlu (2019), “fen bilgisi öğretmenliği lisans programının güncellenmesine iliőklin akademisyenlerin görüőtleri” doğrultusunda bir araştırma yapmıştır. Araştırmada, güncellenmiőt olan programın önceki programa göre bazı yenilikler içermesine rağmen alan bilgisi, uygulama ve alan derslerinin içeriği bakımından yetersiz tanımlandığını, fakat yeni programın öğrencilerin genel kültür, seçmeli dersler ve eğitim bilimlerine iliőklin mesleki geliőtimlerine yardımcı olacağını belirtmiőtlerdir. Ulubey ve Baőtaran (2019) eğitim fakültesinin farklı programlarında görev yapan 32 öğretim üyesiyle yarı yapılandırılmıőt görüőtme formu kullanarak bir araştırma gerçekteőtirmiőtir. Öğretim üyeleri öğretmen yetiştirme lisans programlarının genel olarak program geliştirme ilkelerine uygun bir Şekilde hazırlanmadığı, güncellenen programın nitelikli öğretmen yetiştirmeye iliőklin ihtiyaçları karőtılamakta yetersiz kalacağını, programların program geliştirme ilkeleri gözetilerek güncellenmesi gerektiğini, bazı derslere uygulama saatlerinin eklenmesini, okul deneyimi dersinin program güncelleme çalıőtmalarında yeniden eklenmesi gerektiğini ifade etmiőtlerdir.

Bütün öğretmen yetiştirme programlarında seçmeli derslere yer açabilmek adına bazı önceki programlarda zorunlu alan dersleri kredi/saatleri önemli düzeyde düşürülmüştür. Bu değişim öğrencilerin çok farklı disiplin alanlarıyla karşılaşması, seçmeli dersleri farklı ana bilim dalı öğrencileriyle ortak yürütülmesi bazen olumlu bir yaklaşım olarak düşünülmektedir (Tokcan ve Tangülü, 2019). Fakat müzik öğretmenliği programında bu paraleldeki değişim için aynı biçimde yorumlamak veya bu durumu onaylamak mümkün gözükmemektedir. Müzik öğretmenliği programında öğrencilerin müzikal gelişim ve büyümelerine ilişkin en temel dersler sayılan müziksel işitme okuma yazma ve koro eğitimi dersleri yedi yarıyıldan iki yarıyla düşürülmüştür. Bu kapsamda programda tanımlanan yeni dersler ve derslere ayrılan süreler nitelikli müzik öğretmeni yetiştirme modeline ilişkin yetersiz olacağı düşünülmektedir.

Ülkemiz öğretmen aynı zamanda müzik öğretmeni yetiştirmeye ilişkin köklü bir deneyim, birikim ve uygulama kültürüne sahiptir. Müzik öğretmenliği programlarının güncelleme çalışmaları sürecinde bir program geliştirme kurulu oluşturulmak suretiyle programı hazırlama, deneme, değerlendirme ve düzeltmeyi içeren program geliştirme ilkelerine bağlı kalınması, akademik uzmanlıkları bulunan öğretim üyelerinin ve tüm paydaşlarının görüşlerinin alınması programların daha anlamlı ve işlevsel olmasına katkı sağlayacaktır.

Eğitim fakültesi müzik öğretmenliği programında dersler dört boyutta sınıflandırılmıştır. Bu boyutlar zorunlu dersler kapsamında alan eğitimi, meslek bilgisi seçmeli dersler, genel kültür seçmeli dersler ve alan eğitimi seçmeli dersler biçimindedir. 2018 müzik öğretmenliği program güncelleme çalışmalarının en önemli değişimi seçmeli derslere yer verilmiş olması, bu kapsamda seçmeli derslerle ilgili seçmeli ders havuzlarının oluşturulmuş olmasıdır. Müzik öğretmenliği programında EMB dersi 2007 programında dört kredi/saatlik (iki uygulama, iki teori) zorunlu dersler kapsamındayken, 2017 programında EMBT ders Yanız teoriyi kapsayan iki kredi/saatlik alan eğitimi seçmeli dersler içerisinde yer almaktadır.

2007 müzik öğretmenliği programında dersin adı için “EMB” adlandırılması yapılmıştır. 2018 müzik öğretmenliği programında ise “EMBT” olarak adlandırılmıştır.

Dersin “EMBT” biçiminde adlandırılması doğru bir yaklaşım olarak değerlendirilebilir. Türk Dil Kurumu (TDK) sözlüğünde teknik, “bir aktiviteyi gerçekleştirmek için uygulamalı becerileri içeren özel bir yöntemdir”. Teknik, eğitim ve pratik yoluyla geliştirdiğiniz sanatsal, sportif veya diğer uygulamalı etkinliklerde beceri ve yetenek olarak tanımlanmaktadır. Teknik terimi yerine belirli bir metot, yol, sistem ve yaklaşım ifadeleri de kullanılabilir (TDK, 2005, s.1938). Eğitim Müziği Besteleme dersi genel olarak eğitsel bir amaç, işlev ve beklentiyle yaratılan veya oluşturulan bir ders türüdür. Bu amaç doğrultusunda eğitsel amaçlar ve işlevlerin yerine getirilmesi beklenmektedir. Bu beklentiler sonucunda ortaya çıkarılması istenilen davranışlar (belirli bir teknik), öğrenme farkındalığı, deneyimleme ve bir beceriyi sergileme olarak karşımıza çıkmaktadır. Sonuç olarak, EMB dersinin ders adlandırması hatalı/eksik, kredi/saat uygulamaları doğru tanımlanmış; EMBT dersinin ders adlandırması doğru tanımlanmış fakat kredi/saat uygulamaları hatalı/eksik tanımlanmış biçiminde yorumlamak mümkündür.

Her iki programın ders tanımlarında/standartlarında temelde aynı içerik tanımlamaları kullanılmış; daha açık bir ifadeyle 2007 ders içerikleri olduğu gibi 2018 ders içeriği olarak aktarılmıştır. İki program tasarıları arasında yalnız bir farklılık görülmektedir. 2018 EMBT ders içeriklerine “okul şarkılarında iki seslilik” ünite başlığı ilave edilmiştir. Müzik öğretmenliği programı EMBT ders program tasarılarının “türü ve ifadelendirme örnekleri, ünite/konu başlığı hedef davranış görünümlü ifadelerden oluşan birer tanım niteliğindedir. Ders içeriklerinde “hedef”, “eğitim durumu ve “materyal/malzeme” türünde hiçbir tanımsal ifade yer almamıştır. Ayrıca öğrencilerin bütüncül bir kavrayışın ürünü olan eserleri/çalışmaları oluşturmak için tanımlanan ders içeriklerinin geliştirilmesi düşünülmüştür. Bu kapsamda EMBT’nin içerik kapsamına/tanımlamasına; uygulama, deneyim, birikim ve literatür temelinde öğrencilerin müzikal gelişimlerine katkı sağlayacak bazı eklemeler yapılmıştır. EMBT dersinin tanımsal içeriklerine okul müzik eğitiminde kullanılan müzikler, temel müzik bilgileri (insan ses sınırları, ölçü türleri, nota yazımı), müzik teorisi ve uygulamaları konu başlıkları eklenmiştir. Ayrıca program içeriklerinin öğretim sürecini

anlamlandırmaya ve dersin niteliğini yükseltmeye katkı sağlaması amacıyla çözümleme yapılarak ayrıntılı alt öğeleri belirlenmiştir.

Öneriler

- Eğitim fakültesi müzik öğretmenliği programı güncelleme/geliştirme çalışmalarında müzik öğretmenliği programı öğretim üyeleri ve katkı sağlayabilecek belirlenmiş diğer uzmanlar ve uzmanlık alanlarıyla bir uzlaşma temelinde programlar yapılandırılmalıdır. Müzik öğretmeni yetiştirme modeline ilişkin 2018 müzik öğretmenliği programının uygulamadaki görünümüne ilişkin araştırmalar yapılmalı program yeni program güncelleme çalışmalarında elde edilen bulgulardan faydalanılmalıdır.
- Genel ve mesleki müzik eğitime yönelik düzeyli ürünlerin ortaya çıkabilmesi için EMBT dersinin önemi göz ardı edilmemesi gerekir. Ülkemizde en yakın zamanda yapılacak müzik öğretmenliği programı güncelleme çalışmalarında EMBT dersi “alan eğitimi” dersleri kapsamında tanımlanmalıdır. “EMBT” adına uygun iki teori ve iki uygulama olmak üzere toplam en az dört kredilik/saatlik bir ders süresi ayrılmalıdır.
- EMBT’nin içerik kapsamına “okul müzik eğitiminde kullanılan müzikler, temel müzik bilgileri (insan ses sınırları, ölçü türleri, nota yazımı), temel müzik teorisi ve uygulamaları” konu başlıkları eklenmiş; belirlenen standartların düzeye uygun ayrıntılı alt öğeleri belirlenmiştir. Kuramsal çerçevesi tanımlanan EMBT ders standartlarının; uygulamadaki işlevselliği ve görünüm düzeyini yükseltmek özel bir çalışma ve çaba gerektirmektedir.

KAYNAKLAR

- Abrahams, F. (2005). *Critical pedagogy for music education: A best practice to prepare future music educators*. (WRME) Online Visions of Research in Music Education.
- Acay, S. (1990). *Mavi biliye*. Ankara: Gökçe Ofset.
- Akın, C. (1988). Çocuklar ve gençler için yazılacak eğitici müzik ihtiyacı ve bestecilerin bu yönde teşviki. *Birinci Müzik Kongresi Bildiriler Sorular Cevaplar*. Ankara Kültür ve Turizm Bakanlığı Güzel Sanatlar Müdürlüğü.
- Akın, C., & Sun. M. (1987). *23 Nisan ve Millî Egemenlik Çocuk Şarkıları*. Ankara: TBMM Yayınları.
- Aksu, C. (2010). *Türkiye'de eğitim müziği. Tanım, kapsam, sorun ve öneriler*. İstanbul: Bemol Müzik Yayınları.
- Albuz, A. (2005). *Tonal solfej ve çift sesli dikte. Müziksel işitme okuma ve yazma eğitimine yönelik tonal ses sistemine ilişkin tek sesli deşifreler ve çift sesli dikteler*. Ankara: Evrensel Müzikevi.
- Atalay A. (2009). Müzik eğitiminde ölçü gruplamaları ve tanımlamalarına yeni bir bakış, *Bildiriler – 8. Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu*, Samsun: OMÜ
- Aydoğan, S. (1982). *Yaşasın müzik (çocuk şarkıları)*. Ankara: Önder Matbaası.
- Baykara, İ. D. (2003) *Orff öğretisi ile erken müzik eğitimi söylemeye oynamaya koşalm*. İstanbul: Yapa Yayın Pazarlama.
- Bilgin, S. (2004, Nisan), Eğitim müziğinde prozodi. *1924-2004 Musiki Muallim Mektebinden Günümüze Müzik Öğretmeni Yetiştirme Sempozyumu*. Isparta.
- Bilgin, S., & Şaktanlı, S. C. (2010). Eğitim müziği teknikleri bakımından örnek bir şarkı incelemesi. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 5(1), 22-27.
- Bowen, Glenn A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40.
- Çangal, N. (2002). *Atasözleri ve tekerlemeler üzerine şarkılar*. Ankara: Türkiye Cumhuriyeti Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Çangal, N. (2004). *Müzik formları*. Ankara: Arkadaş yayınevi.
- Çeliktas, H., & Özeke, S. (2019). An evaluation of educational music in Turkey based on composers'. *Journal of Education and Learning*, 8(5), 106-124.
- Dağtekin, A., & Zorluoğlu, S. L. (2019). Güncellenen fen bilgisi öğretmenliği lisans programı hakkındaki akademisyenlerin görüşleri. *SDU International Journal of Educational Studies*, 6(1), 36-53. DOI: 10.33710/sduijes.538114.
- Demir, Ş. (2012). *Eğitim müziği besteleme teknik bilgileri ve uygulama*. İstanbul: Ötügen Yayın Neşriyat Anonim Şirketi.
- Elhankızı, A. (2010). *Armoni*. Ankara: Olgun Çelik Matbaacılar Sitesi.

- Elmas, Y. (1988). Çocuklar ve gençler için yazılacak eğitici müzik ihtiyacı ve bestecilerin bu yönde teşviki. *1. Müzik Kongresi Bildirileri*. Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı Güzel Sanatlar Müdürlüğü.
- Elmas, Y. (2009). *Koro albümü*. İstanbul: Atatürk Eğitim Fakültesi Çoğaltım
- İlerici, K. (1981). *Bestecilik bakımından Türk müziği ve armonisi*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Kalaycı, N., & Baysal, S. B. (2019). Sosyal bilgiler öğretim programlarının karşılaştırmalı analizi (2005-2017-2018). *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(1), 106-129.
- Karkın, K. (1981). *Okul koroları İçin ılgıt*. İstanbul: Kendi Yayını.
- Karkın, K. (2002). *Eşlikli şarkılar*. Ankara: Sim Matbaası.
- Karkın, K. (2004). *Solfej eğitimi 1*. Ankara: Elit yayıncılık
- Levent, N. (1996). *Çağdaş Türk müziğinde dörtlü armoni*. İzmir: Piyasa Matbaası.
- Merriam, S. B. (2015). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber (Çev. S. Turan)*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Morgül, M. (2001). *Müzik nasıl öğretilir*. Ankara: Yurt Renkleri Yayınları.
- Okyay, E. (1969). *Okul müzik eğitimi*. Ankara: Er Ofset Matbaacılık Limited Şirketi.
- Özgül, İ. (2009). An analysis of the elementary school music teaching course in Turkey. (IJME) *International Journal of Music Education*, 27(2), 116–127. doi: 10.1177/0255761409102321
- Özgül, İ. (2014). Eğitim fakülteleri ve ilköğretim okulları için müzik eğitimi ve öğretimi kuramlar-solfejler-şarkılar-yaklaşımlar (7.baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Özgül, İ. (2017a). Temel eğitim bölümü okul öncesi öğretmenliği lisans programına ilişkin müzik derslerinin çözümlenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(64), 1496-1509.
- Özgül, İ. (2017b). An analysis of music courses offered in primary school teacher education programs in Turkey. *International Education Studies*, 10(4).
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri (Çev: M. Bütün ve S. B. Demir)*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Sağır, T., & Albuz, A. (2005). *Eğitim müziği besteleme teknikleri*. Ankara: Maya Akademi Yayınları.
- Sevgi, A. (2000). *Çok sesli dikte ve okuma parçaları*. Ankara: Yurt Renkleri Yayınevi
- Sun. M. (1981). *Çok sesli türküler okullar için iki sesli 20 halk türküsü*. İstanbul: Çağdaş Müzik Yayınevi.
- Sun, M., & Seyrek, H. (1998). *Okul öncesi eğitiminde müzik*. İzmir: Mey Müzik Eserleri Yayınları.
- Sun, M. (2006). *Çocuklar ve gençler için şarkı demeti*. Ankara: Sun Yayınevi.

- Sun, M., & Katoğlu, M. (1993). *Türk kalarak çağdaşlaşma Türkiye'nin kültür sanat sorunları*. Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları.
- Tokcan, H., & Tangülü, Z. (2019). 2006 ve 2018 sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programı üzerine karşılaştırmalı bir analiz çalışması. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 23, 97-119.
- Tuğcular, E. (1996). *Eğitim müziği besteleme teknikleri yüksek lisans ders notları*. Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi, Ankara.
- Tuğcular, E. (2015). Eğitim müziği besteleme dersinde izlenen yöntemler - Gazi üniversitesi örneği. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Akademik Müzik Araştırmaları Dergisi*, 10.5578/AMRJ.8895
- Tutt, D. (1993). *First assignments*. (Editor: Roy Bennett). Scotland: Cambridge University Press.
- Türkçe Sözlük. Ankara: Türk Dil Kurumu (TDK) Yayınları
- Türkiye Cumhuriyeti Millî Eğitim Bakanlığı (1994). *İlköğretim kurumları müzik dersi öğretim dersi öğretim programı*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Türkiye Cumhuriyeti Millî Eğitim Bakanlığı İlköğretim Genel Müdürlüğü (2006). *İlköğretim müzik*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Türkiye Cumhuriyeti İlkokul ve Ortaokul Müzik Dersi Öğretim Programı 1-8. Sınıflar (2018). Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Türkmen, E. F. (2010). Türk çocuk şarkıları dağarcığının müzik öğretmenlerinin yaklaşımları açısından değerlendirilmesi. *Sosyal Bilimler Dergisi* 12(2), 283-202.
- Uçan, A. (1996). *Gazi Yüksek Öğretmen Okulu Müzik Bölümü Müzik Alanı Birinci Yıl Programının Değerlendirilmesi*, (Hacettepe Üniversitesi MESEF, Doktora Tezi), Müzik Eğitimi Yayınları, Ankara.
- Uçan, A. (2002). Eğitimde program çözümleme. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(4), 115-150.
- Uçan, A. (2005). *Müzik eğitimi temel kavramlar-ilkeler-yaklaşımlar Türkiye'deki durum*. Ankara: Evrensel Müzikçevi.
- Ulubey, Ö., & Başaran, S. (2019). 2018 öğretmen yetiştirme lisans programlarının değerlendirilmesi. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 9(2), 263-300.
- Ünal, S. (1977). *Blokflüt çalışıyorum*. Ankara: Önder Matbaa.
- Yener, S., & Çiçek V. (2016), *Adım adım uygulamalı müzik teorisi ve armoni*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Yıldız, N. (2005). Çocuk şarkıları üzerine bir inceleme. *Tiyatro Araştırmaları Dergisi*, 20, 73-100.

- YÖK/Dünya Bankası Milli Eğitimi Geliştirme Projesi Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi (1997). *Müzik öğretimi*. Ankara: Öğretmen Eğitimi Dizisi.
- YÖK. (2018) *Yeni öğretmen yetiştirme lisans programları*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi Müdürlüğü.
- Yükseköğretim Kurulu [YÖK]. (2007). *Eğitim fakültesi öğretmen yetiştirme lisans programları*. Ankara.
- Zuckmayer, E., Çangal, N., & Atalay, A. (1975). *Müzik teorisi armoni ve kontrpuan 1-2-3, Gazi eğitim enstitüsü müzik bölümü ders notları*. Ankara.

ORCID

İlhan Özgül  <https://orcid.org/0000-0002-5615-7934>

SUMMARY

The analysis of the Educational Music Composition Techniques course in the music teacher education program was carried out. The course is included in the Music teacher education program in the development of professional competence of prospective music teachers. It is included as an “elective course” in the field of education in the (YÖK) 2018 Music teacher education program. In this regard, the prospective teachers, who will have direct interaction with music at pre-school, primary school and secondary schools, are provided with opportunities in acquiring cognitive, affective, and psychomotor skills in many topics, such as understanding, examining, analyzing, evaluating aesthetically, developing aesthetic appreciation levels, creating and composing new products, and utilizing musical technologies related to songs, verbal, and instrumental music products in the music education repertoire in the literature. The study on the interpretation of the course of “educational music composition techniques” included in the music teacher education program is essential.

The music teacher education program is based on the descriptive program model of course program standards. Accordingly, the course program standards of “educational music composition techniques” is also covered by the descriptive program model. The most significant characteristic of the descriptive program is the fact that it provides a basis for the (detailed) syllabus expected to be prepared by the instructor giving that course. A consistent enough and more valid “opening-closure (compounding)” relationship should be sought and found between the musical “learning domain” and “its scope (content).” The program was administered based on four approaches.

1. *The rationale for updating the Music Teacher Education Program and its general nature*
2. *Regarding the course of Educational Music Composition Techniques in 2007 and 2018,*
 - *Naming, credit/hour practices, and lesson standards*
 - *The similarities and differences related to course standards*
3. *General view of syllabus standards of Educational Music Composition Techniques in 2007 and 2018*
4. *The scope, analysis, and development of syllabus standards for Educational Music Composition Techniques*

The data were obtained from Music Teacher education undergraduate programs of 2017 and 2018 that were prepared by the Council of Higher Education (YÖK). In this study, document analysis from qualitative research techniques was utilized. This analysis examines the available records and documents, such as those related to programs (curriculum), regulations and guidelines, school improvement programs, student and teacher textbooks, student homework and exams, and in and out of school correspondence related to the research topic to outline general

trends and alternative thoughts and approaches related to present situation. It was achieved as a result of the analyses that the music teacher education program was based on the descriptive program model, the “educational music composition” course, within compulsory area courses, was named after “Educational music composition techniques” under elective area courses. Lesson time was reduced to a great extent, and some topics should be added to course content. A “detailed theoretical framework” has been created by expanding the scope of the educational music composition techniques course. In this respect, the topic titles of “the music used in school music education, basic music information (voice limits of human being, meter types, note writing), basic music theory and practices,” which will contribute to the interpretation of the course process, have been added. In order to train educational music composers who will contribute to the educational music repertoire in various types and qualities related to general music education, the Educational Music Composition Techniques course should be included in compulsory area courses and new additions and amendments related to course standards and credit/hour practices should be included in the first update studies of the Music Teacher Education Program.

Özgün Baskıresim Derslerinde Disiplinlerarası Yaklaşımların Akademik Başarıya Etkisi *

The Effect of the Interdisciplinary Approaches on Academic Success in Printmaking Courses

Murat ASLAN¹, Güler AKALAN²

¹Gazi Üniversitesi, Güzel Sanatlar Eğitimi, Resim-İş Eğitimi, murataslan@gazi.edu.tr

²Gazi Üniversitesi, Güzel Sanatlar Eğitimi, Resim-İş Eğitimi, akalan@gazi.edu.tr

Makalenin Geliş Tarihi: 04.10.2020

Yayına Kabul Tarihi: 04.12.2020

ÖZ

Bu araştırmanın amacı; Türkiye'deki Eğitim Fakülteleri, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümlerinde yer alan, özgün baskıresim derslerinde, disiplinlerarası yaklaşıma dayalı bir öğrenme ortamı oluşturulmasının öğrencilerin akademik başarılarına etkisini belirlemektir. Araştırmada nicel ve nitel yöntemin birlikte kullanıldığı karma araştırma yöntemlerinden sıralı açıklayıcı desen yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın nicel verilerini toplamak için yarı deneysel desen türlerinden "sontest eşleştirilmiş kontrol gruplu desen" modeli kullanılmıştır. Nitel verilerde ise "görüşme formu" yaklaşımı kullanılmıştır. Uzmanların deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin resimlerini puanlaması sonucu elde edilen puanların karşılaştırılmasında nonparametrik istatistik tekniklerinden Mann-Whitney U Testi kullanılmıştır. Durum çalışması deseni kapsamında görüşme formu yöntemiyle elde edilen veriler kod ve kategorilere ayrılarak yazıya dökülmüştür. Elde edilen bu veriler içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda; disiplinlerarası yaklaşımlara göre hazırlanmış öğretim yöntemlerinin uygulandığı deney grubu öğrencileri ile geleneksel öğretim yöntemlerine göre hazırlanmış ders içeriğinin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin baskıresim çalışmaları arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar; disiplinlerarası yaklaşımla oluşturulan baskıresim dersinin öğrencilerin baskı tekniklerini öğrenmelerinde etkili olduğunu ve öğrencilerin düşüncelerini sınırlar olmadan özgür bir şekilde yansıtmalarına, istedikleri teknik ve her türlü malzemeyi kullanmalarına fırsat verildiğinde daha yaratıcı ve özgün çalışmalar yapabildiklerini göstermektedir.

Anahtar Sözcükler: Sanat eğitimi, Disiplinlerarası yaklaşım, Baskıresim.

* **Alıntı:** Aslan, M. ve Akalan, G. (2020). Özgün Baskıresim Derslerinde Disiplinlerarası Yaklaşımların Akademik Başarıya Etkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(3), 1343-1359.

ABSTRACT

The purpose of this research; to determine the effect of creating a learning environment based on the interdisciplinary approach on academic achievement of students in printmaking courses given in the Fine Arts Education Departments of Education Faculties in Turkey. The explanatory sequential design method, which is one of the mixed research methods in which quantitative and qualitative methods are combined, was used in the research. In order to collect the quantitative data of the study, "posttest matched design with control group" model was used from the quasi-experimental design types. For the qualitative data "interview form" approach was used. From non-parametric statistical techniques the Mann-Whitney U Test was used for scores, obtained from grading of the paintings of the students in the experimental and control groups, to be compared by experts. The data obtained by the interview form method within the scope of the case study design has been written by classifying into codes and categories. These data were analyzed by content analysis method. As a result of the research, it is seen that there is a significant difference between the printmaking studies of experimental group students who applied the teaching methods prepared according to interdisciplinary approaches and the studies of the control group students who applied the course content prepared according to the traditional teaching methods. These results show that printmaking course which is formed with interdisciplinary approach is effective for students to learn printing techniques and make more creative and original studies when they are given the opportunity to reflect their thoughts freely without limits and to use any technique and all kinds of materials they want.

Keywords: *Art education, Interdisciplinary approach, Printmaking,*

GİRİŞ

Günümüz sanat eğitimi; sanatın farklı disiplinleriyle bağlar kurabilen, değişik çözüm yolları geliştirebilen ve çevresine farklı açılardan bakabilen bireyler yetiştirmeyi amaçlamaktadır. Bireyin amaçlarını gerçekleştirebilmesi için farklı yönlerinin ortaya çıkmasına olanak sağlayan tekniklerin uygulanması ve bu doğrultuda öğretim stratejilerinin geliştirilmesi gerekmektedir.

Disiplinlerarası öğretim, farklı disiplinlere ait bilgi ve becerileri anlamlı bir biçimde bir araya getirme ve kullanma yönünde etkili bir strateji olarak görülmektedir. "Disiplinlerarası öğretimde belirli bir kavram (ya da problem, konu) temel alınarak, bu kavrama değişik yönlerden ışık tutabilecek bilgi ve beceriler ilgili alanlardan alınarak bütünleştirilir. Burada temel amaç, dersin konusunu teşkil eden kavramın incelenmesi

olmakla birlikte, bu süreçte rol alan değişik konu alanlarının kavramla ilgili bilgi ve becerilerinin öğrenilmesi de önemlidir” (Yıldırım, 1996, s.89).

Bireyin yaratıcı yönünü ortaya çıkarma hedefi ile zaman içerisinde farklı sanat eğitimi yaklaşımları oluşmuştur. Bu yaklaşımların uygulanması ve elde edilen geri dönüşler ile geliştirilmesi etkili bir sanat eğitiminin nasıl verilebileceğine yönelik ipuçları taşımaktadır. J. Paul Getty Vakfı 1982 yılında ABD’de, ülkede bulunan resmi okullarda sanat eğitiminin kalitesini ve düzeyini arttırmak adına Getty Güzel Sanatlar Eğitimi Merkezini kurmuştur (Eisner, 1998, s.4).

1982 yılında kurulan Getty Güzel Sanatlar Merkezinde dört disiplinin uyumunu öngören görsel sanatlar yaklaşımı benimsenmiş olup, bu dört disiplin; sanat tarihi, sanat eleştirisi, uygulama ve estetik aşamalar olarak ayrılmıştır. Bu yeni ortaya atılmış olan kuram W. Dwaine Greer tarafından Disipline Dayalı Sanat Eğitimi (Disipline Based Art Education) olarak adlandırılmıştır (Özsoy, 2007, s.188). Johnson (1999, s.13)’a göre, Disipline Dayalı Sanat Eğitimi’nde alınan sonuçlar önem arz etmektedir. DDSE doğaçlamayı, yaratıcılığı, sanat yapıtlarını çeşitlendirmeyi, düşünmeyi ve tartışmayı olanaklı kılmaktadır. Johnson’un gerçekleştirdiği uygulamalar sonucunda, öğrencilerin yüksek başarı gösterdikleri, öğrenmeye istekli oldukları ve yüksek oranda derslere devam ettikleri tespit edilmiştir.

Eğitim kurumlarındaki uygulamalar genellikle tek bir doğruya odaklanmış ve yalnızca var olan bilgiyi ölçmeye yönelik oluşturulmuştur. Eğitim kurumlarımızdaki geleneksel öğretim, akademik disiplinleri ayrı ayrı ele alarak uygulamaktadır. Böyle bir yaklaşım içerisindeki disiplinlerarasındaki sınırlar yaratıcılığı kısıtlı hale getirmektedir (Beane, 1993, s.18-23; Eisner, 1983, s.48-55).

Disiplinlerarası öğretimin en önemli kazanımlarından biri öğrenciye çok yönlü bir düşünme becerisi kazandırarak yaratıcı, eleştirel ve analitik düşünebilme, karar verebilme yetilerini geliştirmesi açısından günümüz eğitim sisteminde büyük öneme sahiptir. Böyle bir yaklaşım içerisinde birey belirli bir konu hakkında sınırlı bir bakış

açısından kurtulacak ve diğer disiplinlerden sağladığı kazanımları amacına ulaşma yolunda bir araç olarak kullanacaktır.

Bilim ve teknolojinin hızla geliştiği günümüzde sanat eğitimi de tüm dünyada yeni yaklaşımlarla ele alınan bir alandır. Bu yenilikçi yaklaşımlar sanatın tüm disiplinlerini etkilediği gibi özgün baskiresim alanını da etkileyip yeni arayışlara yönelmesine neden olmuştur. Özellikle 2. Dünya Savaşı'ndan sonra farklı disiplinlerin bir arada kullanımının getirdiği yenilikçi yaklaşımlarla sanat yeniden sorgulanmaya başlanmıştır (Esmer, 2014).

Sanat eğitiminde teknik, şüphesiz bir araçtır. Sanatçı, sanatsal düşüncelerini gerçekleştirirken diğer disiplinlerden de yararlanarak birçok tekniği bir arada kullanabilir. Önemli olan bu sanatsal düşünceleri tasarlaması ve tasarımı gerçekleştirerek görsel kılabilmesidir (Akalın, 2000, s.145-146).

20. yüzyılda, sanat disiplinleri arasındaki etkileşim sonucu sanatlar arasında bağlar gelişmiştir. Gelişen teknolojiyle birlikte günümüz sanat anlayışının da değiştiğini söyleyebiliriz. Her bir sanat dalı kendi arasında disiplinlerarası bir etkileşim içinde birbirini etkileyerek zenginleştirmiştir. Baskiresim teknikleri de çağın teknolojik olanakları ile birlikte gelişerek plastik sanatlardan alanından birçok sanatçının ilgisini çekmiştir.

Baskiresim; ağaç, linol, metal, ipek veya taş gibi çeşitli malzemeler kullanılarak, doğrudan veya kalıplar yoluyla kâğıt veya benzeri malzemeler üzerine basılan resimlere denir. İnsanlık tarihi kadar eski olan baskı tekniklerinin gelişimine baktığımızda, matbaanın keşfinden, fotoğrafın bulunuşuna kadar pek çok kırılma anlarının olduğu görülmektedir. Bazı teknikler ihtiyaç gereği ya da tesadüfen, bazıları ise birçok denemeler sonucunda ortaya çıkmıştır. Baskiresim tekniği, deneme ve araştırmalara açık olan bir sanat dalı olmasıyla zamanımızın en önemli anlatım yollarından biri durumundadır.

Geleneksel yaklaşımlardan deneysel doğru giden süreçte baskı sanatlarında çok yönlü yapılar ortaya çıkmıştır. Günümüzde sanatçıların birçoğu baskiresimlerini bir araya

getirerek bir düzenlemenin objeleri olarak tasarlamıştır. Farklı şekillerde bir arada yer alan bu parçalar, yeni ifade biçimlerini ortaya çıkarmıştır. Sergilerde belirli bir yerleştirme planıyla yer alan bu eserler; teknik ve teknolojik gelişmeleri yansıtmaktadır. Hem teknolojiye gelişmeler hem de yeni yöntem arayışları 20. ve 21. yüzyılda baskiresmi basımdaki sınırının çok ötesinde uygulamalara götürmüştür (Ateş, 2017, s.204-207).

Sanat eğitimi veren kurumlarımızda günümüz sanat anlayışıyla birlikte, yaratıcılığın ön planda tutulduğu ve plastik sanatların birbirleriyle etkileşim içinde olduğu disiplinlerarası yaklaşımların kullanıldığı ders içeriklerinin oluşturulması gerekmektedir. Özgün baskiresim sanatı da öğrencilere birçok farklı malzemeyle kendini ifade etme olanağı sağlaması ve yaratıcılığa olan katkısı yönünden düşündüğümüzde plastik sanatlar içerisinde oldukça önemli bir yer tutmaktadır. Disiplinlerarası yaklaşımla oluşturulmuş bir ders içeriğinde öğretmen adaylarının baskı tekniklerini daha iyi kavrayacağı, derse olan ilgilerinin artacağı, farklı alanlarla bağlar kurarak daha özgün ve yaratıcı işler ortaya koyabilecekleri düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, Türkiye'deki Eğitim Fakülteleri, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümlerinde yer alan, özgün baskiresim derslerinde, disiplinlerarası yaklaşıma dayalı bir öğrenme ortamının öğrencilerin akademik başarılarına etkisini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda disiplinlerarası yaklaşımla desteklenmiş öğretimin uygulandığı deney grubu ile geleneksel öğretim uygulamalarının gerçekleştirildiği kontrol grubu öğrencilerinin ders kapsamında yaptıkları baskiresim çalışmalarından elde ettikleri puanlar arasında anlamlı bir farklılık var mıdır? sorusuna yanıt aranarak, disiplinlerarası yaklaşımla desteklenmiş öğretimin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin, geleneksel baskiresim tekniklerinin öğrenimine, derse olan ilgilerine, farklı yöntemleri bir arada kullanılmasının yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimine, sanatsal tasarımlarına ve elde ettikleri kazanımların öğretmenlik mesleklerine katkısı var mıdır? sorularına da cevap aranacaktır.

YÖNTEM

Araştırmada nicel ve nitel yöntemin birlikte kullanıldığı karma araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın nicel kısmında deneysel desen türlerinden yarı deneysel desen, nitel kısmında ise durum çalışması deseninde görüşme formu yaklaşımı kullanılmıştır.

Yapılan araştırmada; deney grubunda yer alan öğrencilere istedikleri teknik ve yöntemle disiplinlerarası anlayışla uygulatılan baskiresimlere verilen puanlar ile kontrol grubunda yer alan öğrencilere geleneksel yöntemle dayalı tek bir teknikle uygulatılan çalışmaların sanatsal ifade, kompozisyon, teknik beceri, yaratıcılık ve toplam puanları arasında farklılık olup olmadığını ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Öğrenci çalışmalarını puanlayan 3 uzmanın puanlarının ayrı ayrı deney ve kontrol grupları sanatsal ifade, kompozisyon, teknik beceri, yaratıcılık ve toplam puanları arasında anlamlı farklılık olup olmadığı, yarı deneysel desen türlerinden sontest eşleştirilmiş kontrol gruplu desen modeli kullanılarak oluşturulmuştur.

Tablo 1. Sontest Eşleştirilmiş Kontrol Gruplu Desen

Grup		İşlem	Son Test
D (Deney)	M	X	O1
K (Kontrol)	M		O2

Yukarıdaki şekilde; D deney grubu, O1 ve O2 deney grubunun ve kontrol grubunun sontest ölçümleri, M deneklerin gruplara ayrılmasında eşleştirilmeye çalışılarak işlem gruplarına seçkisiz atanmışlardır. X ise deney grubundaki deneklere uygulanan bağımsız değişkeni (deneysel değişkeni) göstermektedir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2008, s.151).

Çalışma Grubu

Yapılan araştırmada Gazi Üniversitesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Resim-İş Eğitimi Ana Bilim Dalı Seçmeli Sanat Atölye Özgün Baskiresim dersini alan 3. Sınıf öğrencilerinden deney grubunda yer alan 17 öğrenci ve kontrol grubunda yer alan 17

öğrenci olmak üzere toplamda 34 öğrenci ile çalışılmıştır. Öğrencilerin baskiresim çalışmaları 3 uzman tarafından değerlendirilmiştir.

Veri Toplama Aracı

Öğrencilere yaptırılan resimlerin değerlendirilmesi için sanatsal ifade, kompozisyon, teknik beceri ve yaratıcılık olmak üzere 4 başlık altında, her bir başlık kendi içinde 4 (çok iyi), 3 (iyi), 2 (orta), 1 (zayıf) olarak puanlanacak şekilde değerlendirme formu oluşturulmuştur. Puanlanan resim değerlendirme formunda uzman görüşü alınarak görüş ayrılığı ve görüş birliğine dayalı madde güvenilirliği belirlenmiştir. Puanlayıcılar arası uyum için Fleiss'in Kappa katsayısı kullanılmıştır. Veri toplama yöntemlerinden bir diğeri olarak öğrencilerin deneysel işlem sonrasında, özgün baskiresme ve disiplinlerarası yaklaşımla uygulanan ders sürecine ilişkin düşüncelerini öğrenmek amacıyla nitel araştırma kapsamında görüşme formu yaklaşımı kullanılmıştır.

Deneysel İşlem

Araştırmada seçmeli sanat atölye özgün baskiresim dersi alan 34 öğrenciden seçkisiz atama ile 2 grup seçilerek, gruplardan biri deney, diğeri kontrol grubu olmak üzere gruplar oluşturulmuştur. Araştırma; 7 haftalık bir sürede, 4 saatlik bir ders olan seçmeli sanat atölye dersi kapsamında araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Uygulama süresince kontrol grubuna baskiresim tekniklerinden linol baskı tekniğine yönelik bilgiler içeren, geleneksel öğretim yöntemlerinin uygulaması yaptırılmıştır. Deney grubunda ise disiplinlerarası yaklaşıma dayalı bir yol izlenerek geleneksel baskiresim teknikleriyle diğeri disiplinlerin birlikte kullanıldığı bir uygulama gerçekleştirilmiştir.

Verilerin Analizi

Uzmanların deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin resimlerini puanlaması sonucu elde edilen puanların karşılaştırılmasında nonparametrik istatistik tekniklerinden Mann-Whitney U Testi kullanılmıştır. Durum çalışması deseni kapsamında görüşme formu yöntemiyle elde edilen veriler kod ve kategorilere ayrılarak yazıya dökülmüştür. Elde edilen bu veriler içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir.

BULGULAR

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Disiplinlerarası yaklaşımla gerçekleştirilen özgün baskiresim derslerinde deney ve kontrol grubu öğrencilerinin baskiresim çalışmalarının değerlendirme puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Tablo 2. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Resimlerini Puanlamasına İlişkin Ortalama Puanları Arasındaki Farklılığa Dair Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Değerlendirme Formu	Grup	N	\bar{X}	S	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Sanatsal İfade	Deney	17	3,55	0,20	24,00	408,00	34,00	,000*
	Kontrol	17	3,04	0,41	11,00	187,00		
Kompozisyon	Deney	17	3,51	0,31	20,76	353,00	89,00	,057
	Kontrol	17	3,33	0,29	14,24	242,00		
Teknik Beceri	Deney	17	3,92	0,19	24,24	412,00	30,00	,000*
	Kontrol	17	3,49	0,29	10,76	183,00		
Yaratıcılık	Deney	17	3,45	0,35	23,88	406,00	36,00	,000*
	Kontrol	17	2,88	0,31	11,12	189,00		
Toplam Ortalama	Deney	17	14,43	0,75	24,71	420,00	22,00	,000*
	Kontrol	17	12,75	0,93	10,29	175,00		

*p<,05

Tablo 2'ye bakıldığında sanatsal ifade açısından istedikleri teknik ve yöntem ile çalışma yapan deney grubu öğrencilerinin baskiresimlerine verilen ortalama puana ($\bar{X}=3,55$) bağlı sıra ortalamaları (24,00) ile geleneksel yöntem ile tek bir tekniğe dayalı çalışma yapan kontrol grubu öğrencilerinin baskiresimlerine verilen ortalama puana ($\bar{X}=3,04$) bağlı sıra ortalamaları (11,00) arasında $U=34,00$, $p=,000<,05$ 'e göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir.

Kompozisyon açısından istedikleri teknik ve yöntem ile çalışma yapan deney grubu öğrencilerinin baskiresimlerine verilen ortalama puana ($\bar{X}=3,51$) bağlı sıra ortalamaları (20,76) ile geleneksel yöntem ile tek bir tekniğe dayalı çalışma yapan kontrol grubu öğrencilerinin baskiresimlerine verilen ortalama puana ($\bar{X}=3,33$) bağlı sıra ortalamaları

(14,24) arasında $U=89,00$, $p=,057>,05$ 'e göre anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. Kompozisyon açısından deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin yaptığı baskiresimlerin ortalama düzeylerinin denk olduğu görülmektedir.

Teknik beceri açısından istedikleri teknik ve yöntem ile çalışma yapan deney grubu öğrencilerinin baskiresimlerine verilen ortalama puana (=3,92) bağlı sıra ortalamaları (24,24) ile geleneksel yöntem ile tek bir tekniğe dayalı çalışma yapan kontrol grubu öğrencilerinin baskiresimlerine verilen puana (=3,49) bağlı sıra ortalamaları (10,76) arasında $U=30,00$, $p=,000<,05$ 'e göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir.

Yaratıcılık açısından istedikleri teknik ve yöntem ile çalışma yapan deney grubu öğrencilerinin baskiresimlerine verilen ortalama puana (=3,45) bağlı sıra ortalamaları (23,88) ile geleneksel yöntem ile tek bir tekniğe dayalı çalışma yapan kontrol grubu öğrencilerinin baskiresimlerine verilen ortalama puana (=2,88) bağlı sıra ortalamaları (11,12) arasında $U=36,00$, $p=,000<,05$ 'e göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir.

Genel değerlendirme sonucunda öğrencilerin baskiresimlerine verilen toplam puana ilişkin istedikleri teknik ve yöntem ile çalışma yapan deney grubu öğrencilerinin baskiresimlerine verilen toplam ortalama puana (=14,43) bağlı sıra ortalamaları (24,71) ile geleneksel yöntem ile tek bir tekniğe dayalı çalışma yapan kontrol grubu öğrencilerinin baskiresimlerine verilen ortalama puana (=12,75) bağlı sıra ortalamaları (10,29) arasında $U=22,00$, $p=,000<,05$ 'e göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Deney grubu öğrencilerinin disiplinlerarası yaklaşımla gerçekleştirilen özgün baskiresim derslerine ilişkin görüşleri nelerdir?

Deney grubu öğrencilerinin özgün baskiresim derslerinde disiplinlerarası yaklaşımlara dayalı ders sürecine ilişkin görüşme bulguları olarak “Ders İçeriği, Derse Olan İlgi, Eser Değerlendirme, Kullanılan Teknikler, Kullanılan Malzeme, Sanatsal Çalışmalara Katkı, Baskı Resme Yönelik Ders Öncesi Tutum, Baskı Resme Yönelik Ders Sonrası Tutum, Derse Yönelik Olumlu Eleştiri, Derse Yönelik Olumsuz Eleştiri ve Mesleğe Katkı” olarak toplam 11 kategoriye ulaşılmıştır.

Ders içeriği kategorisi altında farklı teknik kullanımı, disiplin gerektiren alan, yaratıcılığa katkısı ve diğer çalışmalara katkısı kodlarına ulaşılmıştır. Öğrencilerin çoğunluğu ders kapsamında farklı teknikler kullanma fırsatı bulduklarını, bu yöntemle işlenen ders içeriğinin yaratıcı düşüncelerine olanak sağladığını, baskiresmin başlı başına disiplin gerektiren bir alan olduğunu ve diğer derslerde yaptıkları çalışmalara da katkı sağladığını vurgulamışlardır.

Derse Olan İlgi kategorisi altında beklentiyi karşılama, dersi sevme, özgür olma, motive etme, içerik zenginliği, ders dışında devamlılık kodlarına ulaşılmıştır. Öğrencilerin çoğunluğu disiplinlerarası yaklaşımla uygulanan baskiresim derslerinin içerik çeşitliliği yönünden ve teknik kısıtlama olmadığından dolayı daha özgür düşünebildiklerini söylemişlerdir. Böyle bir ders süreci de kendilerini motive ederek, derse karşı daha pozitif bir yaklaşım içerisinde olmalarını sağlamıştır.

Eser Değerlendirme kategorisi altında özgün tasarımlar koduna ulaşılmıştır. Öğrencilerin çoğunluğu disiplinlerarası yaklaşımla uygulanan baskiresim ders içeriğinin farklı teknikler öğrenmelerine ve bu teknikleri diğer disiplin alanlarıyla birleştirebilme olanağı sağlamasından dolayı daha özgün tasarımlar ortaya çıkarabildiklerini vurgulamışlardır.

Kullanılan teknikler kategorisi altında gravür baskı, ağaç baskı, serigrafi baskı, linol baskı kodlarına ulaşılmıştır. Öğrenciler disiplinlerarası yaklaşımla uygulanan baskiresim ders sürecinde geleneksel yöntemlerden taş baskı haricindeki tüm tekniklerin yapım aşamalarını ve uygulamalarını öğrenmişlerdir. Deney grubu öğrencilerinin tamamının geleneksel baskiresim yöntemlerinden en az birini kullandıkları görülmektedir. Bu öğrencilerden ikisi farklı baskı tekniklerini bir arada kullanırken, diğerleri baskiresim tekniklerini diğer disiplinlerle birlikte kullanmayı tercih etmişlerdir.

Kullanılan malzeme kategorisi altında deri, seramik çamuru, alçı, cam, kumaş, tuval, atık malzeme, ağaç, tepsi, boynuz, kâğıt, akrilik boya, asfalt, plexiglass kodlarına ulaşılmıştır. Öğrencilerin tamamı disiplinlerarası yaklaşımla uygulanan baskiresim dersinde sınırlandırma olmadan istedikleri malzemeyi kullanabildiklerini söylemişlerdir.

Sanatsal çalışmalara katkı kategorisi altında farklı tasarımlar düşünme, teknik çeşitliliği, deneysel çalışma, estetik algı ve katkı sağlama kodlarına ulaşılmıştır. Öğrenciler disiplinlerarası yaklaşımla uygulanan baskiresim ders içeriğinin deneysel çalışmalara imkân sağladığını ve birçok tekniği bir arada kullanarak farklı tasarımlar yaptıklarını, böyle bir ders içeriğinin diğer alanlardaki sanatsal çalışmalarına da katkı sağladığını vurgulamışlardır.

Baskiresme yönelik ders öncesi tutum kategorisi altında ön bilgi yok, ön bilgi var (linol baskı), olumsuz önyargı kodlarına ulaşılmıştır. Öğrencilerin çoğunun ders öncesinde geleneksel baskiresim tekniklerini bilmediği ve baskı tekniklerine karşı olumsuz ön yargılarının olduğu, baskiresim teknikleri hakkında ön bilgisi olanların da bilgisinin sadece linol baskı tekniğiyle sınırlı olduğu görülmüştür.

Baskı resme yönelik ders sonrası tutum kategorisi altında ilgi uyandırma, öğrenmede etkili ve değerli bulma kodlarına ulaşılmıştır. Öğrenciler çoğunluğu disiplinlerarası yaklaşımla uygulanan baskiresim ders içeriğinde öğretilenleri değerli bulup, baskiresim tekniklerini öğrenmede etkili olduğunu ve bu yöntemle uygulanan ders içeriğinin baskiresim tekniklerine karşı ilgi uyandırdığını belirtmişlerdir.

Derse yönelik olumlu eleştiri kategorisi altında eğitmen katkısı, severek yapma, teknikleri bir arada kullanma, etkili sonuçlar kodlarına ulaşılmıştır. Öğrenciler çoğunluğu disiplinlerarası yaklaşımla uygulanan baskiresim dersinde farklı teknikleri bir arada kullanarak daha etkili çalışmalar yaptıklarını, dersin bu yöntemle uygulanmasından duydukları memnuniyeti ve çalışmalarını severek yaptıklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin çoğunluğu eğitmenin ders sürecindeki ilgisinin ve motive edici olmasının da derse olan ilgilerini arttırdığını vurgulamışlardır.

Derse yönelik olumsuz eleştiri kategorisi altında ders saati yetersizliği ve atölye yetersizliği kodlarına ulaşılmıştır. Öğrenciler genel olarak dersin uygulama yönteminden memnun olsalar da özgün baskiresim dersinin seçmeli sanat atölye dersi olarak 4 saatlik bir ders sürecini kapsamamasından dolayı zaman sıkıntısı çektiklerini belirtmişlerdir. Baskı resim derslerinin daha kapsamlı bir ders olmasından dolayı ders

saatlerinin ve atölyenin fiziki durumunun geleneksel baskiresim tekniklerinin tamamını uygulamaya müsait olmadığını dile getirmişlerdir.

Mesleğe katkı kategorisi altında yaratıcı düşünme, katkı sağlama, aktif öğrenme, içerik zenginliği ve ilham verici kodlarına ulaşılmıştır. Öğrencilerin tamamı, baskiresim tekniklerinin öğretmenlik mesleğinde öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerine, derse karşı ilgi duymalarına ve farklı yöntemler kullanılmasına katkı sağlayacağını belirtmişlerdir.

TARTIŞMA ve SONUÇ

Disiplinlerarası yaklaşımla gerçekleştirilen özgün baskiresim derslerinde deney ve kontrol grubu öğrencilerinin baskiresim çalışmalarının değerlendirme puanlarına ilişkin sonuçlar

Öğrencilerin toplam değerlendirme puanları incelendiğinde sanatsal ifade, teknik beceri ve yaratıcılık açısından, deney grubu öğrencilerinin puanları ile kontrol grubu öğrencilerinin puanları arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir. Kompozisyon açısından bakıldığında deney grubu öğrencilerinin puanları ile kontrol grubu öğrencilerinin puanları arasında anlamlı bir farklılığın oluşmadığı görülmüştür. Disiplinlerarası yaklaşımlara göre hazırlanmış öğretim yöntemlerinin uygulandığı deney grubu öğrencileri ile geleneksel öğretim yöntemlerine göre hazırlanmış ders içeriğinin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin baskiresimlerini sanatsal ifade, kompozisyon, teknik beceri ve yaratıcılık açısından değerlendirilerek verilen toplam puanlara bakıldığında ise ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılığın olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlar disiplinlerarası yaklaşımla oluşturulan baskiresim dersinin öğrencilerin baskı tekniklerini öğrenmelerinde etkili olduğunu, onların düşüncelerini sınırlar olmadan özgür bir şekilde yansıtmalarına, istedikleri teknik ve her türlü malzemeyi kullanmalarına fırsat verildiğinde daha yaratıcı ve özgün çalışmalar yapabildiklerini göstermektedir.

Disiplinlerarası yaklaşımla gerçekleştirilen özgün baskıresim derslerinde deney grubu öğrencilerinin geleneksel baskıresim tekniklerinin öğrenimine, derse olan ilgilerine, farklı yöntemleri bir arada kullanılmasının yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimine, sanatsal tasarımlarına ve elde ettikleri kazanımların öğretmenlik mesleklerine katkısına ilişkin sonuçlar

Disiplinlerarası yaklaşımlara dayalı ders sürecinde öğrenciler istedikleri bir baskı tekniğini diğer sanat disiplinleriyle birlikte (resim, heykel, seramik, tekstil) farklı yöntemler kullanarak deneysel çalışmalar yapmışlardır. Bu deneysel çalışmalar sonucunda baskıresim tekniklerinin diğer sanat alanlarıyla birlikte kullanıldığında daha yaratıcı ve özgün çalışmalar ortaya çıkmıştır.

Öğrenciler teknik kısıtlamanın olmadığı, özgür düşünebildikleri ve her türlü malzemenin kullanılabilirdiği bu süreçte öğretilenleri değerli bularak, derse karşı daha pozitif bir yaklaşım içerisinde olmuşlardır.

Disiplinlerarası yaklaşımlara dayalı ders içeriğinde öğrenciler geleneksel baskıresim tekniklerinden ipek baskı, gravür baskı, ağaç baskı ve linol baskı tekniklerini kullanmışlardır. Geleneksel baskı tekniklerinden sadece taş baskı tekniğinin, malzeme ve uygun atölye koşulları olmadığı için uygulaması yaptırılmamıştır.

Deney grubu öğrencilerinin tamamı geleneksel baskıresim yöntemlerinden en az birini kullanırken, çoğunluğu baskıresim tekniklerini birden fazla teknikle ve diğer disiplinlerle birlikte kullanmayı tercih etmişlerdir.

Disiplinlerarası yaklaşımla uygulanan baskıresim dersinde sınırlandırma olmadan istedikleri malzemeyi kullanma imkânları olmuştur (deri, seramik çamuru, alçı, cam, kumaş, tuval, atık malzeme, ağaç, tepsi, boynuz, kâğıt, akrilik boya, asfalt, plexiglass vb.).

Öğrencilerin çoğunluğunun ders öncesinde geleneksel baskıresim teknikleri hakkında bilgi sahibi olmadıkları ve baskıresim karşı olumsuz ön yargılarının olduğu görülmüştür. Baskıresim teknikleri hakkında bilgi sahibi olanların da bilgisinin sadece linol baskıyla sınırlı olduğu görülmüştür.

Öğrenciler baskiresim dersinin disiplinlerarası yaklaşımla uygulanmasından memnuniyet duyduklarını, ders sürecindeki eğitmenin ilgili ve motive edici olmasının da derse olan ilgilerini arttırdığını vurgulamışlardır.

Öğrenciler ders kapsamında yapılan uygulamalardan genel olarak memnun olsalar da, baskiresim derslerinin daha kapsamlı bir ders olmasından dolayı ders saatlerinin ve atölyenin fiziki durumunun geleneksel baskiresim tekniklerinin tamamını uygulamaya müsait olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrencilerin tamamı, öğretmenlik mesleğinde baskiresim tekniklerinin öğrencilerinin yaratıcı düşünme becerilerine, derse karşı ilgi duymalarına ve farklı yöntemler kullanılmasına katkı sağlayacağını belirtmişlerdir.

Öğrencilerin disiplinlerarası yaklaşımla uygulanan özgün baskiresim derslerinde estetik algı, yaratıcı düşünme, eleştirel yaklaşım ve baskiresim teknikleri konusunda yeterli düzeyde bilgilenecek, baskiresim tekniklerinin oluşum, olanak ve gelişim süreçleriyle birlikte diğer disiplinlerle olan bağlantısını yorumlayabilme yeterliğine geldikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Öneriler


Üniversitelerin Resim-İş Eğitimi Anabilim Dalı programlarında yer alan seçmeli sanat atölye derslerinde verilen eğitimin kalitesini ve öğretmen adaylarının alana yönelik bilgi düzeyini yükseltmek için disiplinlerarası etkileşimin olması gerekliliği kaçınılmazdır. Yaratı süreci içinde bireyin hayal dünyasında yeşerttiği düşüncelerin gerçeklikle tam anlamıyla karşılığını bulabilmesi ancak doğru malzeme ve o malzemeye uygun araç-gerecin kullanılabilmesiyle mümkündür. Kendini farklı yollardan ifade etmeye çalışan öğrenci uygun çalışma ortamını bulamadığında çevresinin tekdüzeliğinden ve kendini tekrar etmekten kurtulamaz. Sanatçı adayına değişik becerilerin kazandırılabilmesi, yeteneklerinin geliştirilebilmesi ve çeşitlendirilebilmesi; yaratıcılığın ve özgünlüğün kazanılmasında olmazsa olmazlardır. Bilindik uygulamaların dışına çıkıp farklı malzemeler üzerinde farklı teknikler kullanmak, öğrencinin kendi olma yolunda önemli adımlar atmasını sağlayacak ve özgün yaratı sürecini destekleyecektir. Kullanılan malzemelerde ve tekniklerde ortaya çıkan yeniliklerin öğrenciler tarafından


benimsenerek uygulanması, baskiresmin hem sanatsal boyut ve estetik duygular yönünden gelişmesini sağlayacak hem de resim eğitimi alanındaki önemini artıracaktır.

KAYNAKLAR

- Akalan, G. (2000). *Gravür*. Ankara: Kaleseramik Sanat.
- Kılıç Ateş, S. (2017). Baskı sanatlarının günümüz örnekleri. *İnönü Üniversitesi Sanat ve Tasarım Dergisi*, 7(5). 199-210
- Beane, J. (1993). Problems and possibilities for an integrative curriculum. *Middle School Journal*, 25 (1), 18-23.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz Ş. & Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem.
- Eisner, E. (1983). The kind of school we need. *Educational leadership*, 42 (2), 48-55.
- Eisner, E. W. (1998). Editorial: The getty education institue fort he arts. *Studies in art education a journal of issues and, research*. 4 (1), 4-7.
- Esmer, H. (2014). Baskı resimde deneysel arayışlar. <http://hayriesmer.com/makale/baskiresimde-deneysel-arayislar/53?ln=tr> sayfasından erişilmiştir.
- Johnson, R. (1999). *Selma provides leadership for arts education in Alabama*. ACMA Education Newsletter. *Flying Together*, 11(1). 12-19.
- Özsoy, V. (2007). *Görsel sanatlar eğitimi resim-iş eğitiminin tarihsel ve düşünsel temelleri*. Ankara: Gündüz Eğitim.
- Yıldırım, A. (1996). *Disiplinlerarası öğretim kavramı ve programlar açısından doğurduğu sonuçlar*. *H.Ü.G.S.F.*, 1(12), 89-94.

ORCID

Murat ASLAN  <https://orcid.org/0000-0002-3698-2232>

Güler AKALAN  <https://orcid.org/0000-0003-2331-5104>

SUMMARY

The purpose of this research; to determine the effect of creating a learning environment based on the interdisciplinary approach on academic achievement of students in printmaking courses given in the Fine Arts Education Departments of Education Faculties in Turkey. This research were collaborated with a total of 34 students who has taken printmaking course at Gazi University, Department of Fine Arts Education, Arts Education Program in the spring semester of 2015-2016 education, 17 students of whom in the experimental group and the other 17 students in the control group. The explanatory sequential design method, which is one of the mixed research methods in which quantitative and qualitative methods are combined, was used in the research. In order to collect the quantitative data of the study, "posttest matched design with control group" model was used from the quasi-experimental design types. For the qualitative data "interview form" approach was used. From non-parametric statistical techniques the Mann-Whitney U Test was used for scores, obtained from grading of the paintings of the students in the experimental and control groups, to be compared by experts. The data obtained by the interview form method within the scope of the case study design has been written by classifying into codes and categories. These data were analyzed by content analysis method. As a result of the research, it is seen that there is a significant difference between the printmaking studies of experimental group students who applied the teaching methods prepared according to interdisciplinary approaches and the studies of the control group students who applied the course content prepared according to the traditional teaching methods. The students were more positive about the course by finding the ones taught valuable in the process where there is no technical restriction but free thinking and the use of interdisciplinary approaches that can be used in all kinds of materials. In the original printmaking classes applied by the interdisciplinary approach, it has been determined that students gaining sufficient knowledge about aesthetic perception, creative thinking, critical approach and printmaking techniques, obtained the ability to interpret the connection of printing techniques with other disciplines along with their formation, utility and development processes. These results show that printmaking course which is formed with interdisciplinary approach is effective for students to learn printing techniques and make more creative and original studies when they are given the opportunity to reflect their thoughts freely without limits and to use any technique and all kinds of materials they want. Based on the findings of the research, suggestions were made to increase the success for the programs to be created in this field, enrich the literature and provide new ways of expression.

Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi Yayın İlkeleri

Genel İlkeler

Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi(GEFAD), Nisan, Ağustos ve Aralık aylarında olmak üzere yılda 3(üç) kez yayınlanmaktadır. GEFAD, eğitim bilimleri ve alan eğitimi alanında nitelikli çalışmaların yayınlandığı, evrensel bilim ölçütlerine uygun, hakemli, uluslararası bir yayın ortamı sunmaktır. Makaleler Türkçe veya İngilizce yazılabilir.

Dergimiz yayın kurallarına göre hazırlanan Makale Şablonu indirilip üzerinde düzeltmeler yapılarak kullanılması, makalenin kabul ve basım sürecinde kolaylık sağlayacaktır. Makalelerin 25 sayfaı geçmemesi tercih edilmektedir.

GEFAD'a gönderilen, dergi kapsamı ve yazım ilkelerine uygun olan ve yayın kurulunun onayından geçen her yazı ilgili alanda uzman iki hakeme gönderilir. Bir yazının dergide yayımlanabilmesi için, iki hakem tarafından olumlu görüş bildirilmiş olması gerekir. Hakemlerden birinin olumlu diğerinin olumsuz görüş bildirilmesi durumunda üçüncü bir hakemin görüşüne başvurulur. Üçüncü hakemin görüşü de dikkate alınarak, yayın kurulu ve/veya editör tarafından yazının dergide yayımlanması konusunda karar verilir.

Makalenin kabul işlemlerinden sonra, her yazar tarafından imzalanması gereken telif hakkı devir formunun doldurulması zorunludur.

Yayımlanmak için dergiye gönderilen makaleleler; tablolar, şekiller, atıflar ve kaynaklar American Psychological Association 6. baskıya (APA 6th Edition) uygun olarak hazırlanmalıdır.

Dergiye sunulan yazılar daha önce başka bir yerde yayınlanmamış ya da başka bir yerde yayın için değerlendirmeye sunulmamış olmalıdır.

Anlatım

Makale yazımında, okuyucunun, çalışmanın her aşamasını anlama ve değerlendirmesine imkân tanıyacak bir anlatım ve plâna uyulmalıdır.

Anlatım olabildiğince sade, anlaşılabilir, öz ve kısa olmalıdır. Gereksiz tekrarlardan, desteklenmemiş ifadelerden ve konu ile doğrudan ilişkisi olmayan açıklamalardan kaçınılmalıdır. Yazımda çok genel ifadeler kullanılmamalıdır.

Yargı veya kesinlik içeren ifadeler mutlaka verilere/ referanslara dayandırılmalıdır. Ele alınan konu veya problemin mevcut literatürdeki yeri, neticede amaçları açıklama ve destekleme bağlamında sunulmalıdır.

Problem ile seçilen araştırma yöntemi arasında bağ kurulmalıdır. Probleme, araştırmacı/araştırmacıların hangi kuramsal/kavramsal açıdan yaklaştıkları gerekçeleri ile birlikte belirtilmelidir.

Kullanılan araştırma yönteminin seçilme gerekçesi açıklanmalıdır. Bütün veri toplama araçlarının geçerliliği ve güvenilirliği belirtilmelidir. Bunlar (anket formları, mülakat protokolleri, testler vb.) gerekli olduğu durumlarda aynen, örneklenmesi durumunda okuyucunun anlamasını kolaylaştırıcı ve değerlendirmesine imkân tanıyıcı biçimde sunulmalıdır.

Araştırma sonucunda elde edilen veriler bir bütünlük içinde sunulmalıdır. Sadece elde edilen verilere dayanan sonuçlar sunulmalıdır. Sonuçların yorumları, varsa literatürdeki diğer kaynaklarla tartışılmalıdır.

Yazım

Aday makalenin ana başlığı hem Türkçe hem de İngilizce olarak ilk sayfada yazılmalıdır. Türkçe ve İngilizce başlıkların bütün harfleri büyük, kalın, 12 punto büyüklüğünde olmalıdır. Çalışmanın amacını, araştırmada yer alan değişkenlerini ve evrenini özetleyen kısa ve anlamlı bir başlık olmalıdır. Başlıklar sayfayı ortalayacak biçimde yerleştirilmelidir. Başlığın 12 sözcükten fazla olmamasına dikkat edilmelidir. Türkçe başlık içinde yer alan ve, ile gibi kelimeler küçük harfle yazılmalıdır. İngilizce başlık içinde geçen a, an, and, of, for, , with, vb. sözcükler küçük harfle yazılmalıdır. 150 kelimeyi geçmeyecek şekilde Türkçe Öz ve İngilizce Abstract yazılmalıdır.

Çalışmanın kolaylıkla sınıflandırılması ve indekslerde daha kolay bulunması için 4-6 adet anahtar kelime tanımlanmalıdır.

Ayrıca amaç, yöntem, bulgular, sonuçlar ve tartışma bölümlerini içeren en az 500, en fazla 750 kelimedenden oluşan (yazım kuralları çerçevesinde en fazla 2 sayfa olacak şekilde) geniş özet (summary) hazırlanmalıdır. Türkçe makalelerde geniş özet İngilizce, İngilizce makalelerde ise geniş özet Türkçe olarak hazırlanmalıdır. Geniş özet makalede "Kaynaklar" bölümünden sonra yer almalıdır.

Tabloların başlıkları tablonun üstte, şekil ve grafiklerin başlıkları altında verilmelidir. Metin içinde tüm tablo ve şekillere atıfta bulunulmalıdır.

Yapılan araştırmanın daha kolay anlaşılmasını sağladığı düşünölen ekler varsa, kaynaklardan sonra konulmalıdır.

Kaynaklar

Bir aday makale içerisinde yazara ait olmayan her türlü bilgiyi, veriyi, görüşü aktarıırken sahibinin ve kaynağının belirtilmesi zorunludur.

Metin içinde verilen atıflar ve metin sonunda verilen kaynaklar listesi APA 6.0 stiline göre hazırlanmalıdır. Kaynaklar makalenin sonunda "Kaynaklar" başlığı adı altında alfabetik olarak verilmelidir.

Metin içerisinde verilen her kaynak, kaynakça listesinde de bulunmalıdır.

İki kategorili puanlama çok kategorili puanlamaya genelleştirilirse, yetenek düzeyi θ olan bireyin x kategorili puanlanan bir maddeden x puan alma olasılığı aşağıdaki gibi hesaplanır.