

e-ISSN: 2148-8940

e-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi

e-Kafkas Journal of Educational Research



**KAFKAS**  
UNİVERSİTESİ  
1992

**DEDE KORKUT**  
EĞİTİM FAKÜLTESİ

# e-EAD

Yıl | Year

2021

Cilt-Sayı | Volume-Issue

8(1)

**Sahibi/Owner**

Dr. Murat TAŞDAN

**Baş Editör/Editor in Chief**

Dr. Ali İbrahim Can GÖZÜM

**Editörler /Editors**

Dr. Ali SAĞDIÇ, Kafkas Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Huzeyfe BİLGE, Kafkas Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Tuğba BARUTCU, Kafkas Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Lucia MİKURČIKOVA, Prešov Üniversitesi, Slovakya  
Dr. Şəhla ƏLİYEVƏ, Devlet Pedagoji Üniversitesi, Azerbaycan  
Dr. Lisa KAHLE- PĀSECKĪ, Louisville Üniversitesi, Amerika Birleşik Devletleri  
Dr. Madona MİKELADZE, Şota Rustaveli Devlet Üniversitesi, Gürcistan  
Dr. Jana KOŽÁROVÁ, Prešov Üniversitesi, Slovakya  
Dr. Alois GHERGUT, Alexandru Ioan Cuza Üniversitesi, Romanya

**Alan Editörleri/Field Editors**

\*Dr. Gencer ELKILIÇ, Kafkas Üniversitesi, Türkiye  
\*Dr. Adalet KANDIR, Gazi Üniversitesi, Türkiye  
\*Dr. Eren Halil ÖZBERK, Trakya Üniversitesi, Türkiye  
\*Dr. Huzeyfe BİLGE, Kafkas Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Elvan ŞAHİN, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Onur ZAHAL, İnönü Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Yusuf UYAR, Gazi Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Ercenk HAMARAT, Gazi Üniversitesi, Türkiye  
Dr. İlker ÖZMUTLU, Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Sirri AKBABA, Üsküdar Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Mehmet Barış HORZUM, Sakarya Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Hasan GÜRGÜR, Anadolu Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Nimet KESER, Çukurova Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Tuğba TÜRK KURTÇA, Trakya Üniversitesi, Türkiye

**Dergi Sekreteri/Journal Secretary**

Arş. Gör. Gökhan YİĞİT, Kafkas Üniversitesi, Türkiye

**Dil Danışmanları/Language Controllers**

Dr. Huzeyfe BİLGE, Kafkas Üniversitesi, Türkiye  
Arş. Gör. Gökhan YİĞİT, Kafkas Üniversitesi, Türkiye  
Arş. Gör. Merve BAŞKUTLU, Kafkas Üniversitesi, Türkiye

**Teknik Danışmanlar/Technical Advisors**

Öğr. Gör. Ramazan OĞUL, Kafkas Üniversitesi, Türkiye  
Arş. Gör. Hüseyin YILMAZ, Kafkas Üniversitesi, Türkiye  
Arş. Gör. Sevda KILIÇ, Kafkas Üniversitesi, Türkiye

İnternet adresi : <http://dergipark.gov.tr/kafkasegt>  
e-posta adresi : [editor.kafead@gmail.com](mailto:editor.kafead@gmail.com)  
Yazışma adresi : Kafkas Üniversitesi Dede Korkut Eğitim Fakültesi Merkez Kampüs  
36100-Kars

\*Dergimiz, İndex Copernicus, Türk Eğitim İndeksi, Sobiad, Scilit, Ulrichsweb, Journal Tocs, WorldCat, BASE veri tabanında yer almaktadır.

\*\*Dergimiz yılda üç defa yayınlanan hakemli bir dergidir.

**e-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi**  
**Cilt 8, Sayı 1, Nisan 2021**  
**Hakem Listesi**

<b>Adı-soyadı</b>	<b>Kurumu</b>
Dr. Özlem Okyay	Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Dr. Yaşar Akbaş	Kafkas Üniversitesi
Dr. Ahmet Salih Şimşek	Ahi Evran Üniversitesi
Dr. Turgay Han	Ordu Üniversitesi
Dr. Özgün Uyanık Aktulun	Afyon Kocatepe Üniversitesi
Dr. Münevver Can Yaşar	İzmir Demokrasi Üniversitesi
Dr. Bülent Cercis Tanrıtanır	Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi
Dr. Elçin Yazıcı	Düzce Üniversitesi
Dr. Sevda Çetin	Muş Alparslan Üniversitesi
Dr. Halil Uzun	Kilis 7 Aralık Üniversitesi
Dr. Rıdvan Karabulut	Ahi Evran Üniversitesi

## İÇİNDEKİLER

Damla Kantarcı Çınar - Duriye Esra Angın	Araştırma Makalesi	
Investigation of nutrition concepts in story books for preschool children <i>Okul öncesi dönem çocuklarına yönelik hikâye kitaplarında yer alan beslenme kavramlarının incelenmesi</i>		1
Aslı Balcı – Fatma Tezel Şahin	Araştırma Makalesi	
Investigating the opinions of preschool teachers on portfolio <i>Okul öncesi öğretmenlerinin portfolyoya ilişkin görüşlerinin incelenmesi</i>		21
Zerrin Mercan – Adalet Kandır	Araştırma Makalesi	
Validity and reliability study of visual spatial reasoning test for 5–8 years old children <i>5–8 yaş çocuklar için görsel uzamsal akıl yürütme becerileri testinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması</i>		46
Rabia Ötügen - Mehmet Takkaç - Oktay Yağız	Derleme Makalesi	
Genre analysis in esp: a review of move analysis models and metadiscourse taxonomies <i>ÖAI’de tür analizi: aşama analizi modelleri ve üstsöylem taksonomileri üzerine bir inceleme</i>		67
Fatih Kılıç	Araştırma Makalesi	
Examination of Arabic speaking skills self-efficacy perceptions of Arabic language and literature department students <i>Arap dili ve edebiyatı bölümü öğrencilerinin Arapça konuşma becerisi öz yeterlik algılarının incelenmesi</i>		86



## EDİTORYAL

Değerli okuyucular ve araştırmacılar,

2021 yılı Nisan ayında uluslararası ve ulusal katılımlı editör kurulu, alan editörleri, hakemler ve dergi çalışma ekibinin özveri ve disiplinli çalışmaları sonucunda e-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi'nin (e-KEAD) sekizinci cilt birinci sayısını sizlere sunmaktan gurur ve onur duyuyoruz.

Büyük bir emek ve çalışma temposu ile yayımlamaya devam ettiğimiz dergimize destek veren Dede Korkut Eğitim Fakültesi Dekanlığı' na, editör kuruluna, alan editörlerine, dergi çalışma ekibine ve bu sayımızda hakemlik yapan değerli bilim insanlarına buradan teşekkürlerimizi sunarız.

Değerli okuyucular ve araştırmacılar, e-KEAD sekizinci cilt birinci sayısında okuyucu ve araştırmacıların karşısına 5 makale ile çıkmaktadır. Bu sayımızda yer alan makalelerimiz alan editörleri tarafından takip edilen, kör hakem süreci sonunda yayımlanmasına karar verilen, farklı disiplinlere katkı sunacağımızı düşündüğümüz 4 araştırma makalesi ve 1 derleme makalesi türünde bilimsel çalışmaları içermektedir.

Bu sayımızın ilk araştırma makalesi Damla Kantarcı Çınar ve Duriye Esra Angın tarafından yazılmış olan “Okul öncesi dönem çocuklarına yönelik hikâye kitaplarında yer alan beslenme kavramlarının incelenmesi” dir. Yazarlar okul öncesi dönem çocuklarına yönelik hikâye kitaplarında yer alan beslenme kavramlarını araştırmıştır. Araştırmada, hikâye kitaplarındaki besinlere yönelik mesajlara, içerikte yer alan farklı besin türlerine, besinlerin kaynağına, besinlerin tüketimine, abur cubur tüketimine, karakterlerin beslenme davranışlarına ve hikâye kitaplarında yer alan yemek gruplarına ilişkin soruları hikaye kitaplarını inceleyerek cevaplandırmışlardır. Bu makale hem hikaye kitapları hem de sağlıklı beslenme konularını erken çocukluk yılları çocukları için konu almasından dolayı önem teşkil etmektedir.

Dergimizin ikinci araştırma makalesi Aslı Balcı ve Fatma Tezel Şahin tarafından yazılmış olan “Okul öncesi öğretmenlerinin portfolyoya ilişkin görüşlerinin incelenmesi”. Yazarlar bu çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin portfolyoya ilişkin görüşlerini incelemiştir. Portfolyonun çocuğun gelişimi hakkında detaylı bilgi sağlanması ve çocukların öz değerlendirme yapabilmesini sağlaması açısından çok önemlidir. Öğretmenler portfolyo içeriği hazırlayabilme, portfolyoyu etkili kullanabilme, portfolyodan anlamlı sonuçlar çıkarabilmesi gibi birçok konuda fikir sunan makale alana önemli katkılar sunması beklenen önemli bir araştırma değildir.

Dergimizin üçüncü araştırma makalesi Zerrin Mercan ve Adalet Kandır tarafından yazılmış

olan “5–8 Yaş çocuklar için görsel uzamsal akıl yürütme becerileri testinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması”dır. Yazarlar bu araştırmada 5–8 Yaş çocuklar için görsel uzamsal akıl yürütme becerileri testi’nin geçerlik ve güvenilirlik çalışmasını yapmışlardır. Önemli bir beceri olan görsel uzamsal akıl yürütme becerisine ait boyutlarının kuramsal ve ampirik araştırmalara dayalı önemli bir veri toplama aracının geliştirilmesi alana katkı sunması açısından önemlidir. Çocukların görsel uzamsal akıl yürütme becerisinin değerlendirilmesi yönüyle önemli bir araştırmadır.

Dergimizin dördüncü ancak sekizinci sayısının ilk derleme makalesi Rabia Ötügen, Mehmet Takkaç ve Oktay Yağız tarafından yazılmış olan “*ÖAİ’de tür analizi: aşama analizi modelleri ve üstsöylem taksonomileri üzerine bir inceleme*”dir. Araştırmacılar Özel Amaçlı İngilizce (ÖAİ) yaklaşımında tür analizi, aşamalar ve adımlar şeklinde tanımlanan iletişimsel işlevler ve bu işlevlerin dilsel özelliklerine odaklanmaktadır. ÖAİ’de tür analizinin temelleri belirtmek ve tür analizi alanında yaygın olarak kullanılan model ve taksonomilerin kapsamlı bir özetini sunmak suretiyle, yapılan derleme araştırması hem alandaki araştırmacılara hem de akademik yazım eğitimi alanlara yardımcı olması beklenmektedir. İngilizce eğitim alanına katkı sunacağı düşünülen önemli bir derleme araştırmasını eğitimcilere, araştırmacılara ve ilgililere sunmaktayız.

Dergimizin beşinci araştırma makalesi Fatih Kılıç tarafından yazılmış olan “*Arap dili ve edebiyatı bölümü öğrencilerinin arapça konuşma becerisi öz yeterlik algılarının incelenmesi*”dir. Yazar bu araştırmada Arap Dili ve Edebiyatı Bölümü öğrencilerinin konuşma becerisi öz yeterlik algılarını incelemiştir. Arap Dili ve Edebiyatı alanında konuşma becerisi öz yeterlik algısı, ilgili alan eğitiminde eğitmen yetiştirilmesi ve dil becerilerinde öz yeterlik algısının etkisi yönüyle önemli bir araştırmadır.

Dergimizin 2021 yılı sekizinci cilt birinci sayısı için gelen makalelerin çoğunu, 2020 yılı sonrası etik kurul raporu olmayan makaleleri kabul etmeyeceğimize yönelik almış olduğumuz editör kurulu kararına göre dergimize kabul edemedik. Bu durumun üzüntüsünü sizlerle birlikte yaşamaktayız. Ancak değerli araştırmacıların dergimize yönelik ilgilerinin her geçen gün arttığını görmekten onur duyuyoruz. Dergimize gelen makalelerin orijinal ve nitelikli olması son derece önemlidir. Nitekim dergimizin öncelikli hedefi bilimsel etik değerlerine uygun eğitim alanında nitelikli araştırmaları yayınlamaktır. Dergimiz bu hedefi doğrultusunda başta Ulakbim TR Dizin olmak üzere önemli dizinlere başvurmuştur. Dizinleme koşullarını karşılamak için dergimiz tüm kararlılıkla çalışmalarını sürdürmektedir. Bu bağlamda dergimize makale gönderen değerli yazarların hassasiyetimizi dikkate almalarını önemle rica ederiz.

Değerli okuyucu ve araştırmacılara bir kez daha ilgilerinden dolayı teşekkür ederiz.

Saygılarımızla.

Dr. Ali İbrahim Can GÖZÜM

E- KEAD Baş Editörü

## EDITORIAL

Dear readers and researchers,

We are proud and honored to present you the first issue of the eighth volume of the e-Kafkas Journal of Educational Research (e-KJER) as a result of the devoted and disciplined work of the new editorial board with international and national participation, field editors, reviewers, and journal team in April 2021.

We would like to express our gratitude to Dede Korkut Faculty of Education Dean's Office, editorial board, field editors, journal team, and valuable scientists who have contributed to the issue of the journal as reviewers since they support our journal, which we continue to publish with great effort and pace of work.

Dear readers and researchers, we publish five articles in the first issue of the eighth volume of e-KJER. Our articles in this issue include four research articles and a review article that are decided to be published at the end of the blind review process and we think they will contribute to different disciplines under the guidance of field editors.

The first research article of this issue is "Investigation of Nutrition Concepts in Story Books for Preschool Children" written by Damla Kantarcı Çınar and Duriye Esra Angın. The authors researched the nutritional concepts included in the storybooks for preschool children. In the study, they answered the questions by examining the storybooks in terms of the messages about the food in the storybooks, the different food types in the content, the source of the food, the consumption of food, the consumption of junk food, the nutritional behavior of the characters and the food groups. This article is important because it covers both storybooks and healthy eating for children in early childhood.

The second research article of our journal written by Aslı Balcı and Fatma Tezel Şahin is "Investigating the Opinions of Preschool Teachers on Portfolio". In this study, the authors examine the opinions of pre-school teachers related to the portfolio. The portfolio is very important in terms of providing detailed information about the child's development and enabling children to make self-evaluations. It is an important study that is expected to make significant contributions to the field, which provides ideas on many subjects such as teachers' ability to prepare portfolio content, use the portfolio effectively, and deduce meaningful results from the portfolio.

The third research article of our journal written by Zerrin Mercan and Adalet Kandır is "Validity and Reliability Study of Visual-Spatial Reasoning Test for 5–8 Years Old Children". The author worked on the validity and reliability of the Visual-Spatial Reasoning Test for 5- 8 years old children. The development of an important data collection tool based on theoretical and empirical research on the dimensions of the visual-spatial reasoning skill, which is an important skill, is important in terms of contributing to the field. It is an important study in terms of evaluating the visual-spatial reasoning skills of children.

The fourth article of our journal written by Rabia Ötügen, Mehmet Takkaç, and Oktay Yağız is "Genre Analysis in ESP: A Review of Move Analysis Models and Metadiscourse Taxonomies". The article focuses on the genre analysis in ESP, rhetorical moves and steps in metadiscourse taxonomies and language identities. By stating the basics of genre analysis in ESP and by providing a comprehensive summary of the models and taxonomies commonly used in the field of genre analysis, the review study is expected to be helpful for both researchers in the field and those who receive academic writing training. We present an important review study, which is thought to contribute to the



field of English education, to educators, researchers, and interested parties.

The fifth research article of our journal written by Fatih Kılıç is " Examination of Arabic Speaking Skills Self-Efficacy Perceptions of Arabic Language and Literature Department Students". In this study, the author investigated the Arabic speaking skills self-efficacy perceptions of students enrolled in the Arabic Language and Literature Department. Speaking skills self-efficacy perceptions in the field of Arabic Language Learning is an important study in terms of teacher training and the effects of self-efficacy in language skills.

We could not accept most of the articles submitted for the first issue of the eighth volume of 2021 to our journal because of the editorial board's decision that we would not accept articles without an ethics committee report after 2020. We are experiencing the sadness of this situation along with you. However, we are honored to see that the interest of valuable researchers in our journal is increasing day by day. It is extremely important that the articles submitted to our journal are original and qualified. As a matter of fact, the primary goal of our journal is to publish qualified researches in the field of education in accordance with scientific ethical values. In line with this goal, our journal has applied to important abstracting and indexing services such as Ulakbim TR Index. Our journal continues to work with all determination to meet the indexing conditions. In this respect, we kindly request the valuable authors who send articles to our journal to consider our sensitivity.

Once again, we thank dear readers and researchers for their interests.

Best regards.

Dr. Ali İbrahim Can Gözüm  
e-KJER, Editor in-chief.

## Investigation of Nutrition Concepts in Story Books for Preschool Children <sup>1</sup>

Damla Kantarcı Çınar <sup>2</sup> Duriye Esra Angın <sup>3</sup>

### To cite this article:

Kantarcı Çınar, D. ve Angın, D. E. (2021). Okul öncesi dönem çocuklarına yönelik hikâye kitaplarında yer alan beslenme kavramlarının incelenmesi. *e- Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 8, 1-20. doi:10.30900/kafkasegt.788335

Research article

Received:31.08.2020


Accepted:02.03.2021


### Abstract

This study aimed at examining the nutritional concepts in storybooks for preschool children. Following this purpose, the answers were sought for the messages about the foods in the storybooks, the different types of food in the content, the source of the food, the consumption of foods, the consumption of junk food, the nutritional behavior of the characters and the food groups in the storybooks. In the research in which the qualitative research method was adopted, the document analysis method was used. In this context, 100 storybooks were examined and marked with the "Evaluation Tool in terms of Nutrition Concepts" prepared by the researchers to examine the storybooks for children aged 4-6. The obtained data were analyzed descriptively and the results were presented with frequency and percentage values. Looking at the overall research findings, it was determined that 28 out of 100 storybooks contained messages about nutrition. Looking at the content of food groups, it was seen that no food group was included in 45 out of 100 books. Concepts regarding the consumption of junk food were found in 22 out of 100 books. Also, it was determined that the characters did not present any nutritional content in 53 storybooks. The fact that there was only one storybook that included all food groups was valuable in terms of the importance of a balanced diet. When we looked at the food groups mentioned in the storybooks, it was determined that the dessert groups were the most. As a result, the concept of nutrition was not adequately addressed in children's storybooks and there were negative messages and directions about nutrition.

**Keywords:** Children, food and nutrition, storybooks.

<sup>1</sup> This study was presented as an oral presentation in 4<sup>th</sup> International Child Development Congress (2018).

<sup>2</sup>  Corresponding Author, Preschool Teacher, damlakantt@hotmail.com, Bitlis 13 Kasım Atatürk Anaokulu, Turkey

<sup>3</sup>  Assistant Professor, Aydın Adnan Menderes University, Education Faculty, Turkey

## Okul Öncesi Dönem Çocuklarına Yönelik Hikâye Kitaplarında Yer Alan Beslenme Kavramlarının İncelenmesi <sup>1</sup>

Damla Kantarcı Çınar <sup>2</sup>

Duriye Esra Angın <sup>3</sup>

### Atıf:

Kantarcı Çınar, D. ve Angın, D. E. (2021). Okul öncesi dönem çocuklarına yönelik hikâye kitaplarında yer alan beslenme kavramlarının incelenmesi. *e- Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 8, 1-20. doi: 10.30900/kafkasegt.788335

**Araştırma Makalesi**

**Geliş Tarihi:**31.08.2020


**Kabul Tarihi:** 02.03.2021


### Öz

Bu araştırmada okul öncesi dönem çocuklarına yönelik hikâye kitaplarında yer alan beslenme kavramlarının incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda; hikâye kitaplarındaki besinlere yönelik mesajlara, içerikte yer alan farklı besin türlerine, besinlerin kaynağına, besinlerin tüketimine, abur cubur tüketimine, karakterlerin beslenme davranışlarına ve hikâye kitaplarında yer alan yemek gruplarına ilişkin sorulara cevap aranmıştır. Nitel araştırma yönteminin benimsendiği araştırmada doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Bu kapsamda 100 hikâye kitabı incelenerek araştırmacılar tarafından 4-6 yaş çocuklarına yönelik hikâye kitaplarının incelenmesi amacıyla hazırlanan “Hikâye Kitaplarını Beslenmeye İlişkin Kavramlar Açısından Değerlendirme Aracı” ile işaretleme yapılmıştır. Elde edilen veriler betimsel olarak analiz edilmiş olup tanımlayıcı istatistikler kullanılarak veriler frekans ve yüzde değerleri ile sunulmuştur. Araştırma bulgularının geneline bakıldığında; 100 hikâye kitabının 28’inde beslenmeye ilişkin mesajların yer aldığı saptanmıştır. Besin gruplarına ilişkin içeriğe bakıldığında, 100 kitabın 45’inde hiçbir besin grubuna yer verilmediği görülmüştür. Abur cubur tüketimine ilişkin kavramlara ise 100 kitaptan 22’sinde rastlanmıştır. Ayrıca 53 hikâye kitabında karakterlerin beslenmeye ilişkin hiçbir içerik sunmadığı saptanmıştır. Bütün besin gruplarını barındıran sadece bir hikâye kitabının olması ise dengeli beslenmenin önemi açısından değerli bir bulgudur. Hikâye kitaplarında geçen yemek gruplarına bakıldığında ise en fazla tatlı grubunun yer aldığı tespit edilmiştir. Sonuç olarak, çocuk hikâye kitaplarında beslenme kavramının yeteri kadar ele alınmadığı, beslenmeye dair olumsuz mesaj ve yönlendirmelerin olduğu görülmüştür.

**Anahtar Sözcükler:** Çocuklar, besin ve beslenme, hikâye kitapları.

<sup>1</sup> Bu çalışma 4. Uluslararası Çocuk Gelişimi Kongresi (2018)’nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

<sup>2</sup>  Sorumlu Yazar, Uzman Okul Öncesi Öğretmeni, Bitlis 13 Kasım Atatürk Anaokulu, Türkiye

<sup>3</sup>  Dr. Öğr. Üyesi, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkiye

## Giriş

Beslenme anne karnında başlayıp yaşam boyu devamlılık gösteren bir süreçtir. Annelerin hamileyken sahip oldukları beslenme tarzı çocukların doğum kilosunu, sağlığını ve sonraki yaşamını dahi etkilemektedir. Bu açıdan bakıldığında anne adaylarının ve tüm ebeveynlerin toplumun en önemli ferdi olan çocuklar için beslenmenin yaratmış olduğu hayati önemin farkına varmaları oldukça mühimdir (Kutluay Merdol, 2012). Çocuklar beslenme konusunda riskli grupları oluşturduklarından çocukluk döneminde şekillenecek yanlış beslenme tarzının büyüme-gelişme geriliklerine ve hatta obeziteye dahi neden olabileceği bilinmektedir. Ayrıca doğru olmayan beslenme şeklini benimseyenlerin diyabet, kolon kanseri ve kolesterol gibi hayati risk oluşturan hastalıklara yakalanma ihtimalinin de fazla olduğu bilinmektedir. Bu nedenle özellikle okul öncesi dönemde beslenme konusuna gereken önemin verilmesi büyük önem arz etmektedir (Baysal, 1995; Şahinöz, Şahinöz ve Kıvanç, 2017).

Okul öncesi dönem, çocukların doğumdan zorunlu eğitim yaşına kadar olan süreçte tüm gelişim özellikleri ve bireysel farklılıkları doğrultusunda geçirdikleri süreci kapsamaktadır (Güzel ve Özyurt, 2018). Çocukların yaşamının ilk yılları hızlı bir büyüme ve gelişme sürecini içinde barındırdığından, gelişim alanlarında ilerlemelerini teşvik edecek müdahalelere ihtiyaçları bulunmaktadır (Curtis ve O'Hagan, 2003). Erken yıllardaki sağlıklı beslenme alışkanlığı yüksek akademik başarı ile ilişkilendirilmekte, beslenme bilişsel gelişimi etkileyen değiştirebilir bir faktör olarak ele alınmaktadır (Meydanlıoğlu, 2016). Bu sebeptir ki diğer tüm boyutlarda olduğu gibi okul öncesi dönemdeki çocuklara beslenme ile ilgili kavramlar açısından doğru içerikler sunmak ve sağlıklı beslenme alışkanlıkları kazandırmak büyük önem arz eder. Küçük çocuklar, yetersiz ve dengesiz beslenme şeklini benimsemeye en meyilli gruptur. Şekerli yiyecekler tüketmek, öğün atlamak, aşırı yağlı veya tuzlu besinler tüketmek, ekran başında yemek yemek gibi alışkanlıklar bu çocuklarda sıklıkla görülmektedir (Şahinöz vd., 2017). Bu bilgiler ışığında, okul öncesi dönem çocuklarının beslenme kavramlarına dair doğru öğrenmeler gerçekleştirmelerine ve ileriki hayatları için doğru beslenme alışkanlıkları kazanmalarına olanak sağlanmalıdır (Benli, 2019; DPT, 2003; Gözübüyük, 2015). Bunun yanı sıra okul öncesi dönem gelişimsel olarak kritik bir süreci kapsaması sebebiyle hastalıklar konusunda da titiz davranılması gereken bir süreçtir. Özellikle bu dönemde beslenme bozukluğu sorunlarının fazla olduğu bilinmektedir (Arlı, Şanlıer, Küçükkömürler ve Yaman, 2020; Oğuz ve Önay Derin, 2013). Karşılaşılan yaygın beslenme problemleri genel olarak yemek seçme veya aşırı yemek yeme, demir eksikliği anemisi, kabızlık, besin alerjileri, besin zehirlenmeleri şeklinde sıralanmaktadır (Koroğlu, 2009). Bu dönem çocuklarının temel beslenme ve yemek yeme davranışlarını ne ölçüde kazandığı ilerideki yaşamlarında sergileyecekleri tutumlarının belirleyicisi olmaktadır (Ünlü, 2011). Özellikle çocukluk döneminde kazanılan olumlu etkiler, yetişkin yaşamındaki doğru beslenme alışkanlıkları için bir temel oluşturmaya yardımcı olmaktadır (Powers, Struempfer, Guarino ve Parmer, 2005).

Çocukların yeme tutumları çevrenin etkisiyle şekillenir. Sosyo-kültürel, aile kaynaklı veya ekonomik etmenler, akran grubu, kitle iletişim araçları ve eğitim ortamı gibi çeşitli durumlar beslenme alışkanlıklarında değişimlere sebep olan unsurlardır (SBHSK, 2019). Bu faktörlerin etkisiyle çocuk, yaşadığı çevre ve deneyimler aracılığıyla beslenme ile ilgili tutumlar oluşturur (Ping, Ching ve Chou, 2016). Örneğin günümüzde çocuklar günün büyük çoğunluğunu televizyon, telefon veya tablet ile geçirmektedir. Çocuklar televizyon ve tablette karşılaştıkları çizgi filmler ya da reklamlar aracılığıyla beslenme ile ilgili bir çok mesajla karşı karşıya kalmaktadır. (Öztürk Samur ve Çiftçi, 2019). Reklamlarda gıdaların sunulduğu şekli ve ilgi çekici ambalajları çocukların o yiyeceği tüketme isteğini de tetikleyen unsurlar olmaktadır (Dilber ve Dilber, 2018). Aynı zamanda çocukların yiyecek seçiminde reklamı olan gıdaları reklamı olmayan gıdalara kıyasla daha önce seçip hızlı ve dürtüsel bir şekilde karar verdikleri saptanmıştır. Böylece gıda reklamlarının ardından özellikle küçük yaş çocuklarının beslenme şeklinde değişim, öğün dışı besin tüketimi ve market alışverişlerinin artması gibi durumlar gözlemlenmek mümkündür (Bruce vd., 2016). Doğumdan itibaren başlayan süreçte; bireyler, medya, oyuncaklar, eğitim materyalleri ile birlikte hikâye kitapları da çocukların beslenmeye dair davranış kalıplarının temellerinin atılması açısından önem taşımaktadır (Dilek, 2017).

Çocuk edebiyatı eserlerinin çocukların gelişimindeki önemli katkıları gözönüne alındığında, hikâye kitapları çocukları hem eğlendiren hem de eğiten özellikleri ile karşımıza çıkmaktadır. Kitaplar çocukların öğrenme deneyimini zenginleştirmede, bilgiye eğlenceli bir şekilde ulaştırmada, yaratıcılıklarını ve birçok sosyal becerisini geliştirmede önemli rol oynamaktadır. Bu doğrultuda, karşılaştıkları hikâye kitaplarının çocukları hayal güçlerini zenginleştiren, esnek düşüncelerine yardımcı olan, sorgulama deneyimi sunan ve onları doğru alışkanlıklar kazanacakları içerik ve kavramlarla tanıştırması eğitim sürecine önemli katkılar sağlayacaktır (Kepenekçi ve Aslan, 2011). Kitapların çocuklar üzerindeki sayısız etkisi göz önüne alındığında yeni kavramların, tutumların ve davranışsal tepkilerin öğrenilmesi en fazla etki eden durumları oluşturmaktadır (Kimmel, 1970). Hikâye kitapları ve çocuklar ile ilgili yapılan çeşitli çalışmaların bulguları da bu durumu gözler önüne sermektedir. Şahin ve Filiz (1999)'in okul öncesi dönemde beslenme kavramının gelişimi üzerine ailenin etkisini değerlendirmek amacıyla yaptıkları çalışmada, anneleri tarafından beslenme ile ilgili içeriğe sahip kitaplar okunan çocukların beslenme kavramı gelişimleri ile bu içerikte kitap okunmayan çocukların beslenme kavramı gelişimleri arasında beslenme ile ilgili içeriğe sahip kitap okunan çocukların lehine istatistiksel anlamlı bir farklılaşma olduğu bulunmuştur. Yürütülen bir diğer çalışmada hikâye kitapları, ebeveynlerin çocukları için hedefledikleri beslenme beklentilerini ve çocuklarının yemek seçme davranışlarının üstesinden gelmede yaratıcı, pratik ve çocuk odaklı bir yöntem olarak belirlenmiştir (Bellows, Spaeth, Lee ve Anderson, 2013). Kimmel (1970), öykülerin çocuklar üzerindeki etkilerine yönelik araştırmaları incelediği çalışmasında; çocuklardaki olumlu tutumların, olumlu öykülerle şekillendiği araştırma bulgularını sunarken, bu çalışmalardan çıkan ortak sonucun kitapların çocukların düşüncesini oluşturmada ve yeniden şekillendirmede önemli bir rol oynadığını belirtmektedir. Demir, Yıldız Bıçakçı, Bostan ve Güneş (2019), çocukların kavramlar ve durumlar hakkında sahip oldukları düşüncelerini nitelikli kitaplar aracılığı ile değiştirebildiklerini aktarmışlardır. Aynı zamanda kitapların çocukların anlamlandırmakta zorlandığı kavramları anlamlandırmada onlara kolaylık sağladığını belirtmişlerdir.

Kavram gelişiminin hızlı olduğu erken çocukluk döneminde çocuklara nitelikli çocuk kitaplarının sunulması oldukça önemlidir. Yerli ve yabancı çeviri çocuk kitapları incelendiğinde, kitaplarda en fazla matematik ve fen kavramlarına yer verildiği görülmektedir (Uyanık Balat, Kılıç, Değirmenci ve Ünsal, 2017). Szeremy (2018) yaptığı çalışmada, sağlık konularını işleyen çocuk kitaplarının son yıllarda arttığını saptamıştır. Buna rağmen yeterli düzeyde bu temaya yer verilmediğini ifade etmiştir. Çalışmada ağız ve diş sağlığına dair birçok kitap bulunurken kazalar ve yaralanmalar temalı konuları işleyen pek fazla kitap olmadığı saptanmıştır. Turan ve Ulutaş (2016)'ın yaptığı araştırma sonucunda çocuk kitaplarında genel olarak sosyal ilişkiler, özgüven duygusu, yardımlaşma ve aile temalarının yer aldığı belirtilmiştir. Angın ve Soydan (2017)'in çalışmasında ise okul öncesi çocuklarına yönelik hazırlanan hikâye kitaplarında; sosyal duygusal alandan sevgi ve duygu; bilişsel alandan sayı, boyut ve zaman, fen kavramlarından hayvanlara, coğrafi kavramlardan yer, çevre kavramlarından canlıları tanıma konularına yer verildiği görülmektedir. Beslenme ise özbakım becerileri alanında en fazla yer alan kavram olmuştur.

Alan yazın incelendiğinde okul öncesi çocuklarına yönelik resimli hikâye kitaplarında geçen kavramlara yönelik yürütülmüş birçok çalışmaya rastlanmıştır (Alptekin, 2018; Başdağ ve Dağlıoğlu, 2020; Dilek, 2015; Dirican ve Dağlıoğlu, 2014; Konar, 2004; Öçal, Öçal ve Şimşek 2015; Uyanık Balat vd., 2017; Yaşar Ekici vd., 2016). Buna rağmen beslenmeye ilişkin kavramlara vurgu yapan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Oysa çocuğun yaşına, ilgi ve ihtiyaçlarına yönelik sunulan nitelikli hikâye kitapları, birçok kavramla ve öğrenme deneyimi ile karşılaşmasında önemli bir araç olduğu kadar besinler ve beslenme ile ilgili kavramlarla tanışmaları açısından da önemlidir. Çocukların erken dönemlerden itibaren hem beslenme okuryazarlığı hem de besin grupları, besin çeşitliliği, yeterli ve dengeli beslenme ile ilgili içeriklerle tanışmaları beslenme ile ilgili edinecekleri olumlu tutum ve alışkanlıklar açısından önemli fırsatlardır. Beslenmenin çocukların erken dönem gelişimleri üzerindeki göz ardı edilemeyecek etkisi ile beslenme bilgisinin bireylerin, ailelerin ve toplumların beslenme alışkanlıkları üzerindeki önemli etkisi araştırma konusunun okul öncesi dönemde temellendirilmesinin nedenleri arasındadır. Araştırmadan elde edilen bulguların çocuklara beslenmeye yönelik bilgi, tutum ve davranışlarının kazandırılmasında başvurulacak araçların niteliği konusunda dikkat çekici olacağı düşünülmektedir. Ayrıca okul öncesi dönemde beslenme ile ilgili yapılan çalışmalar arasında ilklerden olması sebebiyle de özgün olarak görülmektedir.

Bu doğrultuda araştırmada; okul öncesi dönem çocuklarına yönelik hikâye kitaplarında yer alan beslenme kavramlarının incelenmesi amaçlanmış, aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

4-6 yaş çocuklarına yönelik olarak hazırlanan hikâye kitaplarında;

- Besinlere yönelik mesajlara (belirgin/gizli) yer verilme düzeyi nedir?
- Farklı besin türlerine yer verilme düzeyi nedir?
- Besinlerin kaynağına yer verilme düzeyi nedir?
- Besin tüketimine yer verilme düzeyi nedir?
- Abur cubur tüketimine yer verilme düzeyi nedir?
- Karakter/lerin beslenme davranışlarına yer verilme düzeyi nedir?
- Yemek gruplarına yer verilme düzeyi nedir?

### **Yöntem**

Okul öncesi dönem çocuklarına yönelik hikâye kitaplarında yer alan beslenme kavramlarını incelemek amacıyla nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi kullanılmıştır. Doküman incelemesi; üzerinde çalışılması amaçlanan olgu ve olgular hakkında bilgi veren yazılı materyallerin analizini içermektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Bu araştırmada McCulloch (2004) tarafından kolayca erişilebilen kamuya açık kaynak materyal olarak tanımlanan, basılı medya ve literatürden hikâye kitapları incelenecek dokümanlar olarak belirlenmiştir.

Scott (1990) doküman incelenmesinde araştırmaya dahil edilecek dokümanların niteliğini belirlemek adına dört ölçütten bahsetmektedir. Bu ölçütler; doğruluk, güvenilirlik, temsil edilebilirlik ve anlaşılabilirliktir (Akt. Mogalakwe, 2006). Bu doğrultuda araştırmada, incelenen dokümanların araştırma amacı ile tutarlı olarak seçilen hikâye kitaplarının bir yayınevi tarafından yayınlanan eserlerden oluşması doğruluğu, hikâye kitaplarının uzman görüşü alınarak oluşturulan değerlendirme aracı ile incelenmesi ve kategorilere ilişkin kitaplardan alıntılara yer verilmesi güvenilirliği, incelenen kitaplarının yayınevleri tarafından 4-6 yaş çocuklarına yönelik olarak hazırlanmış olması temsil edilebilirliği, değerlendirme aracı ile yapılan işaretlemelerin kodlayıcılar arasında karşılaştırılması ve görüş ayrılığı olan noktalarda uzman görüşüne başvurulması anlaşılabilirliği sağlamak için uygulanmıştır.

### **Etik Kurul İzin Belgesi**

Araştırmanın verileri dokümanlardan (belgelerden) elde edildiğinden araştırma için etik kurul raporu bulunmamaktadır. Bununla birlikte raporlama objektif bir şekilde gerçekleştirilmiş ve veri analizi sırasında gerekli hassasiyet gösterilerek bulgular değiştirilmeden net bir biçimde sunulmuştur. Araştırma sırasında herhangi bir ticari amaç güdülmemiş, incelenen dokümanlara ilişkin herhangi bir yayınevi ve künye bilgisi sunulmamıştır.

### **Doküman Listesi**

Araştırmayı oluşturan dokümanların listesini, amaçsal örnekleme yöntemlerinden olan ölçüt örnekleme yoluyla nitelikli yayınevleri yayınlarından seçilen 4-6 yaş çocuklarına yönelik hazırlanmış 100 hikâye kitabı oluşturmuştur. Ölçüt örneklemede veriler önceden belirlenen nitelikleri barındıran kişiler, olaylar, nesnelere ya da durumlar yoluyla elde edilirler (Büyüköztürk, Çakmak, Aygün, Karadeniz ve Demirel, 2016).

Araştırmada ilk olarak literatür incelemesi, kitabeveleri ve Google arama motoru aracılığıyla nitelikli çocuk kitabı yayınladığı düşünülen yayınevleri belirlenmiş ve bir liste oluşturulmuştur. Hazırlanan yayınevi ve kitap listesi çocuk edebiyatı alanında çalışmaları bulunan uzman bir akademisyen tarafından değerlendirilmiş ve listeye son şekli verilmiştir. Belirlenen yayınevlerinden kitaplar seçilirken 4-6 yaş çocuklarına yönelik hikâye kitabı olmalarına dikkat edilmiştir. 2018 yılı Nisan ayında İzmir ve Aydın illerinde şubeleri bulunan kitabevelerinde, belirlenen yayınevlerine 4-6 yaş çocuklarına yönelik hazırlanan hikâye kitapları arasından rastgele 100 kitap seçilmiştir. Literatürde bu amaçla gerçekleştirilen herhangi bir çalışma olmaması sebebiyle doküman listesine kitaplar dahil edilirken mümkün olduğunca fazla örneğin değerlendirilebilmesi amacıyla kitap sayısı 100 olarak



belirlenmiştir. Ayrıca 4-6 yaş çocuklarına yönelik hikâye kitabı olma dışında herhangi bir ölçüt ele alınmamıştır.

### **Veri Toplama Araçları**

#### **Hikâye Kitaplarını Beslenmeye İlişkin Kavramlar Açısından Değerlendirme Aracı (HİBEKADA)**

Araştırmada kullanılacak verilerin toplanabilmesi amacıyla okul öncesi dönemde beslenme ile ilgili literatür taraması yapılarak “Hikâye Kitaplarını Beslenmeye İlişkin Kavramlar Açısından Değerlendirme Aracı (HİBEKADA)” hazırlanmıştır. Hazırlanan değerlendirme aracı beslenme ve okul öncesi eğitimi alanlarında çalışmaları bulunan üç akademisyenin görüşlerine sunulmuş, HİBEKADA’da bulunan maddelerin okul öncesi dönemde çocuğa sunulan beslenme kavramları ile ilişkili olma ve ilgili kategoriye ait olma kriterleri açısından değerlendirilmeleri istenmiştir. Uzmanlardan gelen dönütler doğrultusunda HİBEKADA’ya son şekli verilmiştir. HİBEKADA kitabın künyesi ile birlikte kitabın beslenme ile ilgili içerik açısından değerlendirildiği yedi kategoriden oluşmaktadır. Bu yedi kategori içerisinde; besinler hakkındaki mesaj, besin türleri, besinlerin kaynağı, besin ve abur cubur tüketimi, karakterin beslenme davranışları ve yemek gruplarına ilişkin başlıklar yer almaktadır.

Değerlendirme aracının birinci bölümünde kitabın künyesine, ikinci bölümde ise kitaplarda incelenecek olan beslenme içeriğine yönelik oluşturulan kategorilere yer verilmiştir. Besinler hakkında belirgin ve gizli mesajların ele alındığı ilk kategoride olumlu ve olumsuz mesajlar olarak alt kategoriler yer almaktadır. İkinci kategoriyi oluşturan besin türlerine ilişkin ise sebzeler, meyveler, süt ve süt ürünleri, et-yumurta-kurubaklagiller, ekme ve tahıllar olmak üzere beş besin grubu bulunmaktadır. Üçüncü kategoride abur cubur (pamuk şekeri, çilekli şeker, lollipop, horoz şekeri, çikolata drajeler, kesme şeker, kurabiye, kek, cips, bisküvi vb.) tüketimine, dördüncü kategori olan besinlerin kaynağına ilişkin olarak ise sadece hayvanlardan ya da bitkilerden elde edilen besinler ile hem hayvan hem bitkilerden elde edilen besin başlıkları yer almıştır. Beşinci kategori olan besinlerin tüketimine ilişkin olarak günlük yaşama ve farklı durumlara (bayramlar, doğum günleri, partiler, mezuniyet ve piknik gibi) bağlı olarak gün içerisinde farklı besinler/yemekler tüketme durumları ile besin gruplarından çeşitli yiyecekler yeme alt kategori olarak belirlenmiştir. Altıncı kategori olan karakter/lerin beslenme davranışları ise; yemek seçme, doğru beslenme alışkanlığı, aşırı yemek yeme gibi alt kategorilerde incelenmiştir. Yedinci kategori olan yemek grupları; tatlılar, içecekler, çorbalar, salatalar, pilav-makarna-börek, et ve et yemekleri, zeytinyağlılar olmak üzere sınıflandırılmıştır.

### **Geçerlik ve Güvenirlik**

Bilimsel araştırmalarda ulaşılan sonuçların inandırıcılığının önemine dayanarak araştırmalarda geçerlik ve güvenirlik yaygın olarak kullanılan iki ölçüttür. Nitel araştırma yöntemlerinde güvenirliliği sağlamak adına süreçte yer verilen aşamalar ve izlenen stratejiler açık bir şekilde belirtmelidir. Ardından veri toplama ve analiz gibi aşamaları açıkça vurgulamalıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Yapılan bu araştırmada da verilerin toplanması ve analizi süreci detaylı bir şekilde sunulmuştur.

Araştırmanın geçerliğinin sağlanması amacıyla belirlenen her hikâye kitabı değerlendirme aracındaki kategori içeriklerine dair araştırmacılar tarafından incelenmiş aynı zamanda görüş birliği sağlanamayan kodlamalar ile ilgili olarak uzman görüşüne başvurulmuş ve görüş birliği sağlanmıştır. Aynı zamanda bu yöntem ile bulguların araştırmacıların öznelliğinden etkilenmesinin önüne geçilmesi de hedeflenmiştir.

### **Verilerin Toplanması ve Analizi**

Birinci aşamada yayınevlerinin ve incelenecek hikâye kitaplarının seçiminde bir liste oluşturulmuştur. Bu liste çocuk edebiyatı konusunda çalışmaları olan bir akademisyene sunulurak görüşleri alınmış ve listeye son şekli verilmiştir.

İkinci aşamada ise kitapların içeriğinde besinler hakkında mesaj, besin türleri, besinlerin kaynağı, besin ve abur cubur tüketimi, karakterin beslenme davranışları ve yemek gruplarına dair bulguların olup olmadığına bakılmıştır. Bu aşamada HİBEKADA’da belirlenen kategoriler üzerinden işaretlemeler yapılarak betimsel analizden yararlanılmıştır. Temel olarak betimsel analiz, söz konusu

çalışmanın daha derinlemesine analiz edilip benzer verileri belirlenen konu çerçevesinde bir araya getirmektir. Belirli kavram ve temaları inceleyip hedeflenen konu doğrultusunda düzenleyip yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Her kitap araştırmacılar tarafından sunduğu içerik açısından yedi kategoriden oluşan değerlendirme aracı doğrultusunda incelenerek işaretlemeler yapılmıştır. Araştırmacılar arasında görüş ayrılığı olan kodlamalar, görüş birliğini sağlamak amacıyla toplum beslenmesi ve okul öncesi dönemde beslenme eğitimi ile okul öncesi eğitim ve çocuk edebiyatı alanında çalışmaları bulunan iki akademisyen tarafından incelenmiştir. Elde edilen veriler bir araya getirilerek frekans ve yüzde değerleri hesaplanmıştır.

### Bulgular

Bu bölümde araştırmanın alt problemleri doğrultusunda elde edilen bulgular sunulmuştur.

Tablo 1’de hikâye kitaplarında besinler hakkında yer alan mesajlara ilişkin betimsel istatistik değerlerine yer verilmiştir.

Tablo 1.

Hikâye Kitaplarında Besinler Hakkında Yer Alan Mesajlara İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri

Mesajlar	f	%		f	%
Belirgin Mesaj	23	23	Olumlu	19	19
Gizli Mesaj	5	5	Olumsuz	8	8
			Hem olumlu hem olumsuz	1	1
Mesaj Yok	72	72			

Tablo 1’e bakıldığında incelenen 100 hikâye kitabında besinler hakkında 28 mesajın olduğu, bu mesajlardan 23’ünün belirgin 5’nin ise gizli mesaj olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca bu mesajların 19’unun olumlu, 8’inin olumsuz, bir mesajın ise hem olumlu hem olumsuz olduğu bulunmuştur. Bu oranlar doğrultusunda çocuk hikâye kitaplarında besinlere dair mesajlara daha fazla yer verilmesi gerektiği düşünülmektedir. İncelenen kitaplardan elde edilen olumlu mesajlar: Yemeklerin lezzetli oluşu, hastalıklara karşı portakal suyunun tüketilmesi gerektiği, kahvaltının önemi, dengeli beslenme, günde üç öğün yemenin önemi, yemek yemenin önemi, krepten eğlenceli şekiller yapmanın kahvaltıyı eğlenceli hale getirmesi, büyümek için yemek yeme hakkı ve şekerlemelerin dişlere olumsuz etkisi kaydedilmiştir. Olumsuz mesajlar ise; abur cubur tüketimi, abur cuburların çok lezzetli oluşu, sürekli pizza tüketilmesi, yemeklerin yavan olması, makarnanın en lezzetli yemek olarak gösterilmesi, akşam yemeğinde dondurma tüketimi olarak kaydedilmiştir.

Beslenmeye ilişkin olumlu mesajlara bakıldığında kitaplarda; *“Babası ağzına tıktırıyordu lokmaları. Herkes bilirdi. Çok önemliydi kahvaltı.”*, *“Begüm her sabah olduğu gibi mutfakta kahvaltı yapıyordu. Birden arkasından büyük mor bir gergedan geçti. Masadaki tabaktan bir krep alıp yemeye başladı”*, *“Masada, güzel annesinin hazırladığı harika bir sürpriz bekliyormuş onu. Tablo gibi bir kahvaltı tabağı! Üzüm, zeytin, peynir, domates, maydanoz ve yumurtadan oluşan bir yüz. Yağmur tabağındakilerin hepsini yemiş.”* ifadeleriyle kahvaltının öneminin vurgulandığı ve *“Güzelce büyümek için yiyecek ve içeceğimin olmasına hakkım var. En çok portakalı seviyorum. Hem yiyor hem de suyu içiliyor”* ifadesi ile büyümek için beslemenin gerekli olduğuna ve meyve tüketimine vurgu yapıldığı şeklinde örneklere rastlanmaktadır.

Beslenmeye ilişkin olumsuz mesajlar açısından bir kitabın *“Unutmadı yanına almaya bir kahramana yakışan yiyecekleri. Pasta, kek ve bir sürü kurabiye. Tabii ki içecek bir şeyler ve bolca şekerleme. Birde halka çörek, yensin diye keyifle”* ifadeleri ile abur cubur, şekerli ve karbonhidrat ağırlıklı beslenmeye yönelik bir yönlendirme içerdiği, ve *“...Tabii şeker yedikten sonra dişlerini hiç fırçalamamış. Nefesi öyle kokarmış ki... Korkunç!”* ifadelerinin şeker tüketimine dikkat çektiği aynı zamanda eğer şeker tükettikten sonra dişler fırçalanıyorsa şeker tüketilebileceği gibi bir mesaj içerdiği belirlenmiştir.

*“Anneanne” dedi Nilü, “Bugün kahvaltıda, öğle yemeğinde ve akşam yemeğinde dondurma yiyebilir miyiz?” “Elbette yiyebiliriz!”* ifadesi ile üç öğün dondurma tüketiminin onaylanabilecek bir durum olabileceği mesajı verilmiştir.

“Üzgünüm ama ben sadece spaghetti yerim.”, “...Sonra her tarafından sular damlayan bir kutu çıkardı çantasından. Korsan tayfa, size getirdim leziz bir pizza, taaaa bizim oralardan!”, ifadeleri ile ise makarna ve pizza tüketimi ile karbonhidrat ağırlıklı beslenme şeklinin ön plana çıktığı görülmektedir.

Bir kitapta ise, “Cenk yanında getirdiği şekerlerden bir kısmını Yodellilere verdi. Hepsi, ellerindeki lolipoplari yaladılar heyecanla. Sonra bir anda indirdiler jöleli şekerleri mideye. Sonra da başladılar karın ağrısı çekmeye.” ifadeleri ile çok fazla abur cubur tüketiminin karın ağrısına sebep olacağı ifade edilerek hem abur cubur tüketimine hem de abur cubur tüketiminden uzak durmaya yönelik olumlu ve olumsuz mesajın bir arada verildiği görülmüştür.

Okul öncesi dönem çocuklarına yönelik hikâye kitaplarında yer alan besin türlerine ait frekans ve yüzde değerleri Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2.

Hikâye Kitaplarında Yer Alan Besin Türlerine İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri

Besin Türleri	f	%
Ekmek ve tahıllar	5	5
Sebzeler	3	3
Meyveler	11	11
Süt ve süt ürünleri	1	1
Et-yumurta-kurubaklagiller ve yağlı tohumlar, kabuklu yemişler	4	4
Meyveler, süt ve süt ürünleri	3	3
Ekmek ve tahıllar, sebzeler, meyveler	1	1
Ekmek ve tahıllar, meyveler, et-yumurta-kurubaklagiller ve yağlı tohumlar, kabuklu yemişler	1	1
Sebzeler, meyveler, süt ve ürünleri, et-yumurta-kurubaklagiller ve yağlı tohumlar, kabuklu yemişler	2	2
Ekmek ve tahıllar, sebzeler, meyveler, et-yumurta-kurubaklagiller ve yağlı tohumlar, kabuklu yemişler	4	4
Ekmek ve tahıllar, et-yumurta-kurubaklagiller ve yağlı tohumlar, kabuklu yemişler	1	1
Meyveler, et-yumurta-kurubaklagiller ve yağlı tohumlar, kabuklu yemişler, süt ve süt ürünleri	2	2
Ekmek ve tahıllar, sebzeler, et-yumurta-kurubaklagiller ve yağlı tohumlar, kabuklu yemişler, süt ve süt ürünleri	4	4
Meyveler ve et-yumurta-kurubaklagiller ve yağlı tohumlar, kabuklu yemişler	3	3
Ekmek ve tahıllar, süt ve süt ürünleri	1	1
Sebzeler, et-yumurta-kurubaklagiller ve yağlı tohumlar, kabuklu yemişler	2	2
Sebzeler, meyveler, et-yumurta-kurubaklagiller ve yağlı tohumlar, kabuklu yemişler	2	2
Sebzeler, süt ve süt ürünleri, et-yumurta-kurubaklagiller ve yağlı tohumlar, kabuklu yemişler	1	1
Sebzeler ve meyveler	2	2
Ekmek ve tahıllar, meyveler, süt ve süt ürünleri	1	1
Hepsi	1	1
Hiçbiri	45	45
Toplam	100	100

Tablo 2’ye bakıldığında 100 kitaptan 45’inin besin gruplarının hiçbirini barındırmadığı, 1’inin ise tüm besin gruplarını barındırdığı görülmektedir. Besin gruplarının kitaplarda tek başına yer alma durumlarına bakıldığında ise en fazla meyvelere en az ise süt ve süt ürünlerine yer verildiği bulunmuştur. Hikâyelerde yer alan sebzelerin domates, maydanoz, salatalık, semizotu, havuç, marul, pancar, soğan, dolmalık biber, lahana, patates, ıspanak, enginar, mantar, pırasa, turp, sarımsak olduğu görülmüştür. Meyvelerden portakal, karpuz, elma, böğürtlen, üzüm, zeytin, kiraz, armut, muz, çilek, erik, ahududu, limon, balkabağı, şeftali, ananas, mango, kivi, incir, vişne ve kavunun yer aldığı belirlenmiştir. Süt ve süt ürünlerinden ise; peynir, süt, tereyağı, yoğurdun geçtiği kaydedilmiştir. Et-yumurta-kurubaklagiller ve yağlı tohumlardan ise; yumurta, fındık, ceviz, sosis, sucuk, salam, et, balık, badem, kestaneye rastlanmıştır. Ekmek ve tahıl grubundan ise buğday, un, ekmek ve darı kitaplarda yer almıştır. Örnek cümleler aşağıdaki gibidir:

- *“Aniden bir rüzgâr çıkmış. Ağaçtaki kirazlar patır patır yere düşmeye başlamış. Küçük fare kirazları birer birer toplamış, afiyetle yemiştir.”*
- *“Serinlemek isteyen üç tombul fil, limon ağacına çıkmış. Biraz limon toplayıp limonata yapacaklarmış.”*
- *“Herkes pancara bayılır. Biz de dünyanın en büyük pancarını yetiştireceğiz.”*
- *“Belki biraz şişlik varsa karnımda, inan sadece brokolili makarna.”*

Okul öncesi dönem çocuklarına yönelik hikâye kitaplarında yer alan besinlerin kaynağına ilişkin frekans ve yüzde değerleri Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3.

Hikâye Kitaplarında Yer Alan Besinlerin Kaynağına İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri

Besin Kaynağı	f	%
Hayvanlardan elden edilenler	1	1
Bitkilerden elde edilenler	27	27
Hem hayvan hem bitkilerden elde edilenler	27	27
Hiçbiri	45	45
Toplam	100	100

Tablo 3 incelendiğinde, 100 hikâye kitabından birinin hayvanlardan elde edilen besin kaynaklarını, 27’sinin bitkilerden elde edilen besin kaynaklarını, 27’sinin hem hayvan hem bitkilerden elde edilen besin kaynaklarını içerdiği görülürken, 45 kitapta ise hiçbir besin kaynağına rastlanmamıştır.

Sadece hayvanlardan veya sadece bitkilerden elde edilen besinler içeren kitapların yanı sıra hem hayvanlardan hem bitkilerden elde edilen besinlerin varlığına dair örnek cümlelerden biri, *“Şaşırtıcı bir biçimde çantadan bir şeyler çıkmaya başladı: bir buket çiçek, yün bir atkı, küçük bir kavanoz bal, olgun bir şeftali...”* şeklinde kaydedilmiştir.

Okul öncesi dönem çocuklarına yönelik hikâye kitaplarında yer alan besinlerin tüketimine ve abur cubur tüketimine ilişkin alt problemin analiz sonuçları Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4.

Hikâye Kitaplarında Yer Alan Besinlerin Tüketimine ve Abur Cubur Tüketimine İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri

Besin Tüketimi	f	%
Günlük yaşama ve farklı durumlara bağlı olarak farklı besinler/yemekler tüketme	25	25
Besin gruplarından çeşitli yiyecekler yeme	18	18
Hiçbiri	57	57
Toplam	100	100
Abur Cubur Tüketimi	f	%
Barındırır	22	22
Barındırmaz	78	78
Toplam	100	100

Tablo 4’e göre 100 kitaptan 25’inde günlük yaşama ve farklı durumlara (bayramlar, doğum günleri, partiler, mezuniyet ve piknik gibi) bağlı olarak farklı besinler tüketme durumu görülürken besin gruplarından çeşitli yiyecekler yemenin önemine %18 oranında yer verildiği görülmektedir. Ayrıca incelenen hikâye kitaplarının 57’sinin her iki durumu da barındırmadığı belirlenmiştir. Ayrıca 100 hikâye kitabından 22’sinin abur cubur tüketimine yönelik bulgular barındırdığı, 78’inin barındırmadığı tespit edilmiştir.

Günlük yaşama ve farklı durumlara bağlı olarak farklı besinler/yemekler tüketmeye ilişkin olarak, *“Kısalılar ve uzunlar kulübü! Hemen çalışmalarına başladı. Kekler pişirildi, balonlar şişirildi.”*, *“Özel yiyeceklerle dolu masa. Güzel kekler ve jöleli pasta. Karnı acıkmış bir dinazor.”*, *“Mangal yapılıyor arka bahçede, mis gibi et kokuları içinde.”*, *“Günün menüsü Şef Alfonsaurus’tan ağızımıza*

layık lezzetli mi lezzetli ‘Özel Misafir Kebabı’, “İnci o gün bahçede piknik yapmak için annesinden izin aldı. Annesi ona bir piknik sepeti hazırladı. Sepette çeşitli meyveler, meyve suyu ve minik kekler vardı.” ifadelerine rastlanmıştır.

Abur cubur tüketimine ilişkin olarak ise;

“Bir gece yıldızları uzun uzun seyrederken, Cenk denen çocuğun aklına geldi bir fikir, rüyalara dalarken. “Gidip Marslıların en çok hangi şekerlemeyi sevdiğini öğreneceğim.”, “Cenk çantasına lolipolar, bonbonlar ve çikolatalı drajelerden koydu. Limonlu olanlardan koysa mı koymasa mı bilemedi bir süre. Ne de olsa koymuştu bir sürü jöleli şeker, akide ve nanelisinden ve tabii ki bolca lokum, en sevdiğinden.”, “Sevimli kurt sabah, öğle ve akşam demez hep şeker yemiş. Çilekli şekerler, lolipolar, horoz şekerler, çikolatalı drajeler...” ifadelerinin olduğu görülmüştür.

Okul öncesi dönem çocuklarına yönelik hikâye kitaplarında yer alan karakterlerin beslenme davranışlarına ilişkin alt problemin analiz sonuçları Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5.

Hikâye Kitaplarında Yer Alan Karakterlerin Beslenme Davranışlarına İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri

Karakterlerin Beslenme Davranışları	f	%
Yemek seçme davranışı	3	3
Abur-cubur tüketimi	12	12
Doğru beslenme alışkanlığı	1	1
Besin çeşitliliği	6	6
Aşırı yemek yeme davranışı	1	1
Besin çeşitliliği ve diğer	5	5
Aşırı yemek yeme davranışı, doğru beslenme alışkanlığı ve besin çeşitliliği	1	1
Yemek seçme davranışı, besin çeşitliliği ve abur-cubur tüketimi	1	1
Besin çeşitliliği ve aşırı yemek yeme davranışı	3	3
Besin çeşitliliği ve abur-cubur tüketimi	3	3
Besin çeşitliliği ve yemek seçme davranışı	1	1
Abur-cubur tüketimi ve yemek seçme davranışı	1	1
Abur-cubur tüketimi, aşırı yemek yeme davranışı ve besin çeşitliliği	1	1
Abur-cubur tüketimi, besin çeşitliliği ve diğer	3	3
Abur-cubur tüketimi ve diğer	1	1
Diğer	4	4
Hiçbiri	53	53
Toplam	100	100

Tablo 5’te incelenen 100 hikâye kitabından 3’ünde sadece yemek seçme davranışına, 12’sinde sadece abur cubur tüketimine, 1’inde sadece doğru beslenme alışkanlığına, 6’sında sadece besin çeşitliliğine, 1’inde ise sadece aşırı yemek yeme davranışına yer verildiği görülmektedir. Diğer adlı kategoride ise yemeğini paylaşma, yemek yapmayı sevme, annenin akşam yemeğinde dondurma tüketimine izin verme, besin yetiştirme, hediye olarak yemek paylaşma, babanın çocuklarına kahvaltı hazırlaması, ailece yemek yapmak gibi durumlar kaydedilmiştir. Kitaplarda geçen ifadelerden bazıları şöyledir;

“Annem “Yemeğin hazır. Hadi masaya gel!” diye seslendi. “Teşekkür ederim. Yemek yemeyeceğim. Çok meşgulüm.” diye yanıt verdim. Bu yanıt annemi sinirlendirdi. Hemen yanıma geldi ve masaya oturmamı istedi.”, “Timsah şaşkınlıkla “Bu kadar nefis yiyecekleri istememen hiç akıllıca değil.” dedi.”, “Annem yemeğimin hepsini bitirdiğini görünce memnun oldu. “Tabağını silip süpürmüşsün. Çok akıllı bir kızsın sen.” dedi.”, “Çok çok eskiden, kremalı pastaya benzeyen büyük bir dağın eteklerinde tatlı meyvelerle dolu bir orman ve pirinç tarlaları varmış.”, “Bir sabah kahvaltısında, küçük ejderha en sevdiği yiyecek olan pirinç lapasına dokunmamış.”, “Pirinç lapalarının ardından dağ çileği kokularının geldiği patikaya doğru yürümüş.”, “Az ilerideki portakal ağacının altında uyuyan ördeği görünce “Hım” demiş. “Portakal suyunu hep içerim. Belki de portakallı ördek yapmalıyım.” demiş.

Okul öncesi dönem çocuklarına yönelik hikâye kitaplarında yer alan yemek gruplarına ilişkin alt problemin analiz sonuçları Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6.

## Hikâye Kitaplarında Yer Alan Yemek Gruplarına İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri

Yemek Grupları	f	%
Tatlılar	13	13
İçecekler	12	12
Çorba, salata	1	1
Pilav-makarna-börek	3	3
Tatlılar, salata	1	1
Et ve et yemekleri, tatlılar	2	2
Tatlılar, pilav-makarna-börek ve et yemekleri	1	1
Et ve et yemekleri, çorba, salata, tatlılar	2	2
Et ve et yemekleri	1	1
Pilav-makarna-börek ve tatlılar	3	3
Zeytinyağlılar	0	0
Çorbalar	0	0
Salatalar	0	0
Hiçbiri	61	61
Toplam	100	100

Tablo 6’da doküman listesine dahil edilen hikâye kitaplarında %13’lük oran ile en fazla tatlılara yer verildiği anlaşılırken çorbalara, zeytinyağlılara ve salatalara hiç yer verilmediği görülmektedir. Ayrıca 100 hikâye kitabı içerisinde hiçbir yemek grubuna yer vermeyen 61 kitabın olduğu tespit edilmiştir. Tatlılardan dondurma, puding, reçel, bal, aşure, jöle kavramlarının yer aldığı görülürken zeytinyağlı yemeklerde dolma, sarma, barbunya gibi çeşitlerin geçtiği görülmüştür. Pilav-makarna-börek grubunda ise; erişte, pizza, krep vb. yer alırken, et yemekleri olarak etli sebze, köfte, tavuk, balık, etli kurubaklagile rastlanmıştır. Bu doğrultuda kitaplardan bazı örnekler aşağıdaki gibidir;

*“Kirpinin ektiği bezelyeler büyümüş, bahçedeki kaydırağa dolanmış. Kirpi kaydırağı bir güzel sallamış. Bezelyelerin kabukları hemen açılmış. Kaydırağın yuvarlanan taneler kasede toplanmış. Kirpi, yavrularına akşam yemeği için bezelye çorbası yapmış.”* ifadesi ile çorbalar grubuna, *“Tatlı fare, minik fındık, nereye gidiyorsun böyle? Ağacın tepesindeki evime buyur, çay içelim birlikte.”*, *“O da ne? Bir baykuş! Acaba evini mi kaybetmişti? Yoksa bu soğukta kendisine bir fincan sıcak kakaolu süt verebilecek birini mi arıyordu?”* ifadeleri ile içecekler grubuna yer verildiği, *“Yerleştirdi sırt çantasına yünlü bir bere, bir harita ve bir tabak spagetti...”* ifadesi ile ise pilav-makarna-börek grubuna yer verildiği görülmektedir.

### Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırma, okul öncesi dönem çocuklarına yönelik hikâye kitaplarında yer alan beslenme kavramlarının incelenmesi amacıyla yapılmıştır. 4-6 yaş grubu çocuklarına yönelik hazırlanan 100 hikâye kitabı besinler hakkındaki mesaj, besin türleri, besinlerin kaynağı, besin ve abur cubur tüketimi, karakterin beslenme davranışları ve yemek gruplarını barındırma durumuna yönelik olarak analiz edilmiştir. Bu doğrultuda elde edilen bulgular, araştırma kapsamında ele alınan çocuklara yönelik olarak hazırlanan hikâye kitaplarında beslenmeye ilişkin kavramlara yeteri kadar yer verilmediğini ortaya çıkarmıştır. Oysa çocuklar besinler ve beslenme konusunda yeterli bilgi ve beceriye sahip olmadıklarından onları beslenme ile ilişkili kavramlar, yeterli ve dengeli beslenmenin önemi ile tanıştıracak araçlara ihtiyaç duyarlar. Çocuklara doğru davranışları kazandırmada ve çeşitli durumları deneyimlemede çocuk edebiyatında önemli yer tutan hikâye kitapları etkili bir yol olarak karşımıza çıkmaktadır.

Araştırmada 100 hikâye kitabının 28’inde besinlerle ilgili mesajın yer aldığı tespit edilmiştir. Bu mesajlardan %23’ünün belirgin, %5’inin gizli olduğu görülürken %72’sinde ise besinlere dair bir mesaj olmadığı bulunmuştur. Besinlere dair mesaj veren 28 kitaptaki mesajların %19’unun olumlu, %8’inin olumsuz, %1’inin hem olumlu hem olumsuz olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Aktarılan olumsuz mesajların sayısı az olmasına karşılık olumlu mesajların sıklığı beklenen değerlerin altında kalmıştır.



Bu oranlar doğrultusunda çocuk hikâye kitaplarında besinlere dair mesajlara daha fazla yer verilmesi gerektiği düşünülmektedir. Aktarılan olumsuz mesajlar içerisinde abur cubur tüketimine özendirilmenin olması çocukların beslenmeye yönelik davranışlarını olumsuz etkileyebilecek bir durum olarak değerlendirilebilir. Eğitim kurumlarında çocuklara beslenmeye dair bilgi, tutum ve davranışlarını olumlu yönde etkileyecek eğitimler verilmesi gerekmektedir. Bu eğitimler sayesinde çocukların beslenmeye dair daha olumlu davranışlar kazanacağı için beslenme eğitimlerinin hazırlanmış uygun eğitim ortamlarında nitelikli ve planlı bir şekilde çocuklara sunulması gerekmektedir (Ataman, 2009). Byrne ve Nitzke (2002) 3-5 yaş arasındaki çocukların öykü kitabındaki mesajlara maruz kalmalarının yeni bir sebzenin (lahana) kabulüne olan etkisini araştırdıkları çalışmalarında deney grubundaki çocuklar lehine anlamlı bir fark bulmuşlardır. Uygulama sonunda deney grubundaki çocuklar söz konusu besini (lahana) tadacaklarını bildirmişlerdir. Bu araştırma bulgusu kitaplarda çocuklara doğru beslenme alışkanlıkları kazandıracak mesajlara daha fazla yer verilmesi gerektiğini desteklemektedir. Bununla birlikte Erdoğan (1999) Türkiye’de 1996–1998 yılları arasında yayımlanmış telif çocuk kitaplarının içerik analizini yaptığı araştırmasında kitaplarda yer alan temalar içinde özbakım becerileri alanında beslenme temasının en az işlenen temalar içinde olduğunu tespit etmiş, incelenen 286 kitap içinde bu temayı işleyen yalnızca bir kitap olduğunu belirtmiştir. Dilek (2015) tarafından 3-6 yaş çocuklarına yönelik hazırlanan resimli hikâye kitaplarında yer verilen resimlerde ele alınan öz bakım becerilerinin incelendiği çalışmada, %31.42 oranla en fazla, yeterli ve dengeli beslenme becerisinin yer aldığı ortaya konmuştur. Hikâye kitaplarında geçen kavramlar ile ilgili diğer çalışmalarda da okul öncesi çocukları için hazırlanan hikâye kitaplarında en çok hayvanlar konusunun ele alındığı görülmüştür (Angın ve Soydan, 2017; Kardaş Koçak, 2017; Yılmaz Genç ve Özen Uyar, 2016). Ayrıca çocuk kitaplarında sıklıkla bahsedilen kavramların duyu kavramları, sıklıkla vurgu yapılan temaların ise canlılar, dünyamızı tanıma, sağlıklı ve temiz olma olduğu saptanmıştır (Yılmaz Genç ve Özen Uyar, 2016). İnalçık ve Angın (2021) tarafından Milli Eğitim Bakanlığı (M.E.B.) tarafından öğretmenlere sunulan Okul Öncesi Eğitim Programı Etkinlik Kitabı ve Dijital Eğitim Platformu Eğitim Bilişim Ağı Öğretmenler İçin Okul Öncesi Etkinlik Kitabı’nda yer verilen etkinliklerin besin ve beslenmeye ilişkin kazanımlar ve öğrenme süreçleri açısından incelenmesi amacıyla gerçekleştirilen çalışmada, Okul Öncesi Eğitim Programı Etkinlik Kitabı etkinliklerinde hem kazanımlar hem de öğrenme süreçleri açısından besin ve beslenmeye ilişkin herhangi bir kavrama rastlanmazken Dijital Eğitim Platformu Eğitim Bilişim Ağı Öğretmenler İçin Okul Öncesi Etkinlik Kitabı’nda ise 15 etkinlikte besin ve beslenme ile ilişkili kazanımların yer aldığı ancak bu etkinliklerin öğrenme süreçleri incelendiğinde ise sadece sekiz etkinliğin öğrenme sürecinde besin ve beslenme ile ilgili kavramlara sahip olduğu belirlenmiştir.

Araştırmada besin türlerine ilişkin değerlere bakıldığında 100 kitabın %11’inde sadece meyvelere, %5’inde sadece ekmek-tahıllara, %4’ünde sadece ekmek/tahıl ve kuru baklagillere, %3’ünde sadece sebzelere, %1’inde ise sadece süt ve süt ürünleri grubuna yer verildiği görülmektedir. Sağlıklı olmak, temelde yeterli ve dengeli beslenmeye bağlıdır (Dereli, 2006). Ülkemizde de yıllar içerisinde ekmek, süt, yoğurt, et, sebze ve meyve tüketiminin azaldığı görülürken kurubaklagiller, yumurta ve şeker tüketiminde ise artış olduğu saptanmıştır (DPT, 2003). Oysa süt ve süt ürünleri grubunun çocukların kemik, kas gelişimi ve büyümelerine olan etkisi göz önünde bulundurulduğunda elde edilen bulgular süt ve süt ürünlerine daha fazla önem verilmesi açısından değerli görülmektedir. Aynı zamanda gün içerisinde beş besin grubundan da besin tüketen kişilerin günlük enerji ve besin ihtiyaçlarının karşılandığı bilinmektedir. Günlük alımlarda süt, meyve ve tahıl gruplarından eksikler kaldığında vücuttaki kalsiyum ve çinko oranında azalma görülmektedir (Baysal, 2003). Tüm yaş grubundan bireylerin her gün özellikle süt ve süt ürünlerini tüketmesi gerekmektedir (Tüber, 2015). Bunun yanı sıra yağlar ve şeker yüksek oranda tüketilirse besin piramidindeki günlük alım miktarlarına oranla dengesizlikler oluşur. Gün içerisinde her besin grubundan ölçülü ve yeterli miktar tüketilmelidir (Arlı vd., 2020; Baysal, 2003).

İncelenen 100 kitap içerisinde 45 kitapta hiçbir besin grubuna yer verilmezken sadece bir kitapta tüm besin gruplarına yer verildiği saptanmıştır. Besin çeşitliliği, sağlıklı ve doğru beslenebilmenin ön koşullarından biriyken besin öğelerinin eksik alımı ya da sadece bir kısmının çok fazla tüketilmesi gelişimi olumsuz etkilemektedir. Gripshover ve Markman (2013)’ın besin çeşitliliğine dikkat çekmek amacıyla yapılan çalışmalarında verilen beslenme eğitimi sonrasında çocukların hemen hepsi sadece bir çeşit yemek yemenin sağlıklı olmayacağını belirtmiştir. Ayrıca

eğitim alan çocukların neredeyse yarısı bir çeşit yiyeceğin neden yetersiz olduğunu açıklayarak vücudumuzun farklı besin maddelerine duyduğu ihtiyaç konusunda fikirlerini belirtebilmişlerdir. Çocuklar eğitim sayesinde beslenmeye dair temel kavramları edinmiş ve bu kavramları sürecin ötesindeki başka durumlara genelleyerek açıklamalarda bulunabilmişlerdir. Aynı zamanda müdahale grubundaki çocukların eğitim sonunda sebze tüketimlerini arttırdığı gözlenmiştir. Ünver ve Ünüsan (2005)'in yaptığı araştırmada da çocukların %58'i sebzeleri tüketirken çalışma kapsamında verilen beslenme eğitimi sonrası bu oranın %70'e çıktığı saptanmıştır. Yine eğitim öncesi günlük iki bardak süt içen çocukların oranı %32 iken eğitim sonrasında bu oranın %70'e yükseldiği görülmüştür. Verilen eğitim sayesinde et, yumurta ve kurubaklagil grubunu yeme sıklıklarında da olumlu yönde değişiklikler olduğu kaydedilmiştir. Verilen beslenme eğitiminde sanat etkinliklerinin, oyunların, şiirlerin, tekerlemelerin, hikâyelerin, filmlerin ve çeşitli materyallerin kullanıldığı ifade edilmiştir. Ping vd. (2016) tarafından yapılan araştırmada, resimli hikâye kitaplarının çocukların yemek seçme davranışlarında olumlu etkilere yol açtığı, çoğu çocuğun yemeyi reddettiği yeşil biber, soğan ve kırmızı havucu hikâye kitapları sayesinde tatmaya istekli hale geldikleri belirlenmiştir. Resimli hikâye kitaplarıyla öğretim süreci sonunda araştırmacılar çocukların gıdaya karşı olumsuz yaklaşımlarının giderek azaldığını görmüştür. İlerleyen zamanlarda ise çocukların kitaplarda geçen besini tüketmeye yönelik olumlu ifadeler kullandıkları kaydedilmiştir (Ping vd., 2016). Beslenme programlarına dayalı bir eğitim süreci sonunda sebze ve meyve tüketiminde gözle görülür bir artış olduğu saptanmıştır. Bu sonuç göstermektedir ki çocuklar üzerinde bu istikrarlı davranışlar sürdürülebilirse çeşitli çocukluk hastalıkları, kanser de dahil olmak üzere kronik hastalıklar önenebilmektedir (Howerton vd., 2007).

Araştırmada besinlerin kaynağına yönelik olarak yapılan incelemede kitapların 27'sinin sadece bitki kaynaklı besinleri barındırması, sadece hayvan kaynaklı besinler olan kitap sayısının ise bir olması sebze ağırlıklı beslenmeye verilen önemin fazla olduğunu düşündürmektedir. Hem hayvan hem bitki kaynaklı besinleri barındıran kitap sayısının 27 olması ise besin çeşitliliğine önem verilmesi gerektiğini vurgulamak açısından değerli görülmektedir.

İncelenen 100 kitaptan 25'inde besinlerin tüketimine yönelik olarak, günlük yaşama ve farklı durumlara bağlı gün içerisinde farklı besinler/yemekler tüketme durumuna, 18'inde besin gruplarından çeşitli yiyecekler yeme durumu görülürken, 57 kitapta bu kategoriye dair hiçbir bulguya rastlanamamıştır. Günlük yaşama ve farklı durumlara bağlı olarak gün içerisinde farklı besinler tüketme durumunun karne gününe özel reçel yapımı ya da doğum günü için özel pasta yapımı olarak doğum günü, karne günü, piknik ya da özel günlerde ele alındığı belirlenmiştir.

Abur cubur tüketimine ilişkin olarak yapılan analizde 100 kitaptan 22'sinde bu içeriğe rastlanmıştır. Çocukların beslenme alışkanlığına yapacağı olumsuz etki göz önünde bulundurularak çocuk kitaplarında abur cubur tüketimine ilişkin olarak bu bulgunun önemli bir veri olduğu düşünülmektedir. Abur cubur tüketimi daha çok ergenlik dönemi beslenme şekli olsa da günümüzde ilkökul çağı çocukları tarafından da tüketim oranının arttığı bilinmektedir. Örneğin ABD'de 2-19 yaş arası çocukların % 16.3'ünün obez olduğu kaydedilmiştir. Ülkemizde ise son 20 yılda % 6-7'den % 15-16'ya çıktığı görülmüştür. Obeziteye neden olan birçok faktörün olduğu bilirse de başlıca sebepleri arasında olumsuz yeme alışkanlıkları ve fiziksel aktivite yetersizliği gelmektedir. Bu durum özellikle çocuklar arasında obezite prevelansında artışa neden olmaktadır. Bu durumun önlenmesi için erken yaşlarda kazandırılacak olan olumlu yeme davranışları ve yeterli düzeyde yapılacak olan fiziksel aktiviteye gerek duyulmaktadır (Arlı vd., 2020). Çocukların doğru beslenme alışkanlıkları kazanmasında ailenin rolü büyüktür. Özellikle okul öncesi dönem çocuklarının çikolata, şeker, pasta ve asitli içecekler gibi besleyici yönü olmayan sağlığa zararlı besinlerden uzak tutulması gerekmektedir (Küçükali, 2006). Ünver ve Ünüsan (2005) yaptıkları araştırmada sık sık abur cubur besin tüketenlerin oranının beslenme eğitimi sonunda %48'den %16'ya düştüğünü belirtmiştir. Gelecek nesillerin sağlıklı büyümesi ne ölçüde yeterli ve dengeli beslendiklerine bağlıdır. Yeterli ve dengeli beslenmeyi öğrenmeleri ise onlara doğru beslenme alışkanlıkları kazandıracak olan aile ortamı, eğitim ortamı ve eğitim ortamında alacakları beslenme eğitimleri ile mümkündür. Hikâye kitaplarının da önemli bir parçası olduğu bilinen bu eğitimlerin önemi açıktır (Özer, Doğan, Çakmakçı, İrez ve Yalaki, 2017).

Araştırmada karakterin beslenmeye ilişkin sunduğu içeriklere bakıldığında %1'inde sadece aşırı yemek yeme, %3'ünde sadece yemek seçme davranışı, %1'inde ise sadece yemek yemeyi

sevmeme davranışının gözlemlenmesi çocuklara kazandırılacak beslenme alışkanlıkları açısından olumlu görülürken karakterlerin doğru beslenmeye yönelik bulgularının yer aldığı sadece bir kitap tespit edilmiştir. Beslenmesinde besin çeşitliliğine yer veren karakterlere dair altı kitap bulunurken sadece abur cubur tüketiminin yer aldığı 12 kitabın olduğu görülmektedir. Genel olarak bakıldığında da 22 kitapta abur cubur tüketimine dair ifadelerin yer aldığı kaydedilmiştir. Diğer (yemeğini paylaşma, yemek yapmayı sevme, annenin akşam yemeğinde dondurma tüketimine izin verme, besin yetiştirme, hediye olarak yemek paylaşma, babanın çocuklarına kahvaltılık hazırlaması, ailece yemek yapmak) beslenme davranışlarına ise dört kitapta yer verildiği görülmektedir. 53 kitapta ise karakterin beslenmeye ilişkin hiçbir içerik sunmadığı tespit edilmiştir. Resimli hikâye kitaplarının 4-6 yaş arası çocukların sağlıklı beslenme alışkanlıkları üzerinde bir etkisinin olup olmadığını belirlemek ve yeme tutumlarının nasıl şekillendiğini görmek amacıyla Pink vd., (2016) tarafından yürütülen çalışmada resimli hikâye kitaplarındaki karakterlerin rolleriyle ve çocukların sağlıklı beslenme tutumlarının özdeşleştiği görülmüştür. Okunan kitaplardan sonra çocukların karakterleri olumlu beslenme tutumlarıyla tanıdıkları, çocukların kitaplardaki karakterlerin beslenme tutumları ile kendi beslenme tutumları arasındaki benzerlik ve farklılıklardan bahsedebildikleri ve okullarında sağlıklı beslenmeye olumsuz tepki gösteren akranlarıyla karşılaştıklarında onlara doğru ve sağlıklı beslenme davranışları hakkında söylemlerde bulunabildikleri gözlenmiştir. Svab ve Zumer (2015) çocuklara sunulan kitapların yarısının popüler karakterlerle ilgili olduğunu belirtmektedir (Akt: Yükselen, Yumuş ve Işık, 2016). Doğru ve sağlıklı beslenme davranışlarının ve beslenmeye dair olumlu mesajların çocuklara bu karakterlerle aktarılması bu açıdan önem taşımaktadır. Çocukların bildikleri ve sevdikleri karakterleri örnek alması daha kolay olacağından öğrenmede de etkili bir yol olacağı düşünülmektedir.

Araştırmada yemek gruplarına bakıldığında %23'lük bir oranla en fazla tatlıların yer aldığı tespit edilmiştir. Bu durumun çocuklarda tatlı tüketimine olan eğilimin artmasına yol açabileceği göz önüne alındığında, bu araştırma ile elde edilen sonucun dikkat çekici olduğu söylenebilir. Ayrıca 100 kitap içerisinde sadece içeceklerin %12, sadece et yemekleri grubunun %1, sadece pilav-makarna-börek grubunun %3 yer aldığı görülürken sadece çorba, salata ve zeytinyağlılara hiç yer verilmediği görülmektedir. 100 kitap içerisinde 61'inde ise hiçbir yemek grubuna yer verilmediği de saptanmıştır.

Çocukların hikâye kitaplarındaki karakterleri rol model aldıkları düşünüldüğünde bu karakterlerin çocuklara doğru beslenme alışkanlıklarını kazandırmada kullanılması konusunda çocuk kitaplarının yetersiz kaldığı görülmüştür. Bu konu, çocuk kitabı yazarlarının üzerinde durması gereken nokta olarak kaydedilmiştir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar ışığında aşağıdaki önerilere yer verilmiştir:

Araştırmanın bulguları doğrultusunda okul öncesi çocuklarına yönelik hikâye kitapları seçilirken diğer tüm kavramlarda olduğu gibi beslenme kavramlarına ilişkin de nitelikli kitapların seçilmesi önerilmektedir.

Çocuk kitabı yazarlarının hitap ettikleri grubun yaş ve gelişim özellikleri konusunda bilgi sahibi olmalarının önemli olduğu, bu doğrultuda yazarların çocuk gelişimi ve beslenme alan uzmanlarından destek alarak çalışmalar yapmasının kitaplarda sunulan içerik açısından yararlı olacağı düşünülmektedir.

Yürütülecek araştırmalarda öğretmenlerin ve ailelerin konuya ilişkin bakış açılarının neler olduğunun ortaya konulmasının beslenme ile ilişkili nitelikli çocuk kitaplarının hazırlanmasında etkili olacağı öngörülmektedir.

Planlanacak araştırmalarda beslenme ile ilgili kavramlara yer verilen hikâye kitapları ile müdahale çalışmaları planlanarak çocukların beslenme bilgi ve davranışları üzerindeki etkilerinin araştırılması önemli görülmektedir. Aynı zamanda gelecek araştırmalarda özellikle beslenme konuları ile ilgili olarak hazırlanmış hikâye kitapları belirlenerek içeriklerinin hangi beslenme içeriğine yönelik olarak hazırlandığının tespit edilmesinin çocuk edebiyatı yayınlarında yer verilen beslenme kavramlarına ilişkin olarak dikkat çekici olacağı ve konu ile ilgili olan sınırlı literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu araştırma, araştırmacılar tarafından seçilen 4-6 yaş çocuklarına yönelik olarak hazırlanan 100 hikâye kitabı ile sınırlıdır. Ayrıca bu araştırma alanda ilklerden olması dolayısıyla fazla sayıda

hikâye kitabını inceleyebilmek amacıyla araştırmada hikâye kitaplarının belirlenmesinde sadece nitelikli yayınevi yayını olması ve 4-6 yaş çocuklarına yönelik olması dışında herhangi bir ölçüt belirlenmemiştir. Yürütülecek çalışmalarda incelenecek çocuk edebiyatı yayınları belirlenirken farklı ölçütler göz önüne alınabilir. Araştırmada nitelikli çocuk edebiyatı yayını yapan yayınevlerinin belirlenmesinde bir uzman görüşüne başvurulmuş olması da araştırmanın bir diğer sınırlılığıdır.

#### **Etik Beyannameesi**

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında belirtilen kurallara uyulduğunu ve “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbirini gerçekleştirmediğimizi beyan ederiz. Aynı zamanda yazarlar arasında çıkar çatışmasının olmadığını, tüm yazarların çalışmaya katkı sağladığını ve her türlü etik ihlalinde sorumluluğun makale yazarlarına ait olduğunu bildiririz.

#### **Lisans Bilgileri**

e-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi’nde yayınlanan eserler Creative Commons Atıf ticari olmayan 4.0 uluslar arası lisansı ile lisanslanmıştır.

#### **Copyrights**

The works published in e-Kafkas Journal of Educational Research are licensed under a Creative Common Attribution-Noncommercial 4.0 International License.

### Kaynakça

- Alptekin, Z. D. (2018). 3-6 yaş grubu çocuklara yönelik yayımlanan resimli hikâye kitaplarının temel fen kavramları açısından incelenmesi. *Uluslararası Çocuk Edebiyatı ve Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 76-86.
- Angın, E. ve Soydan, S. (2017). Okul öncesi öğretmenlerinin tercih ettikleri hikâye kitaplarında yer verilen kavram ve becerilerin analizi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 6(3), 99-112.
- Arlı, M., Şanlıer, N., Küçükkömürler, S. ve Yaman, M. (2020). *Anne ve çocuk beslenmesi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Ataman, Ü. (2009). *Okul öncesi beslenme eğitiminde çocuktan çocuğa eğitim*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Başdağ Arslan, D. ve Dağlıoğlu, H. E. (2020). Resimli öykü kitaplarının temel matematik becerileri açısından incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 233-253. doi: 10.17860/mersinefd.528015
- Baysal, A. (1995). *Genel beslenme*. Ankara: Hatiboğlu Yayınları.
- Baysal, A. (2003). Sosyal eşitsizliklerin beslenmeye etkisi. *C. Ü. Tıp Fakültesi Dergisi*, 25(4), 66-72.
- Bellows, L., Spaeth, A., Lee, V. ve Anderson, J. (2013). Exploring the use of storybooks to reach mothers of preschoolers with nutrition and physical activity messages. *Journal of Nutrition Education and Behavior*, 4, 362–367. doi: 10.1016 / j.jneb.2012.10.011
- Benli, S. (2019). *Adıyaman ilinde süt çocukluğu döneminde beslenme alışkanlıklarına etki eden faktörlerin değerlendirilmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Adıyaman Üniversitesi, Adıyaman.
- Bruce, A., Pruitt, S., Ha, O., Cherry, J., Smith, T., Bruce, J. ve Lim, S. (2016). The influence of televised food commercials on children's food choices: Evidence from ventromedial prefrontal cortex activations. *The Journal of Pediatrics*, 177, 27–32. doi: 10.1016 / j.jpeds.2016.06.067
- Byrne, E. ve Nitzke, S. (2002). Preschool children's acceptance of a novel vegetable following exposure to messages in a storybook. *Journal of Nutrition Education and Behavior*, 4, 211-214. doi: 10.1016 / S1499-4046 (06) 60095-X.
- Büyüköztürk, S. Çakmak, E.K., Akgün, O.E., Karadeniz, S. ve Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri (20.Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Curtis, A. ve O'Hagan, M. (2003). *Care and education in early childhood: A student's guide to theory and practice*. London and New York: RoutledgeFalmer Taylor & Francis Group.
- Demir, E., Yıldız Bıçakçı, M., Bostan, D. ve Güneş, G. (2019). Çocuk kitaplarının çocukların başarı, mutluluk ve başkalarını anlama kavramlarına bakışları açısından incelenmesi. *Ebelik ve Sağlık Bilimleri Dergisi*, 2(2), 54-63.
- Dereli, F. (2006). *2-5 yaş arası sağlıklı çocukların beslenme özellikleri ve aile etkileşimi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Dilber, A. ve Dilber, F. (2018). Çocukların beslenme alışkanlıklarına gıda reklamlarının etkisi: Karaman ili alan araştırması. *Al-Farabi Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(2), 150-178.
- Dilek, A. (2015, December). *3-6 yaş resimli hikâye kitaplarında yer alan resimlerde öz bakım becerilerinin incelenmesi*. Paper presented at the 2nd Cyprus International Congress of Education Research, Kyrenia, Kuzey Kıbrıs. [https://www.academia.edu/33664030/3\\_6\\_YA%C5%9E\\_RES%C4%B0ML%C4%B0\\_H%C4%B0KAYE\\_K%C4%B0TAPLARINDA\\_YER\\_ALAN\\_RES%20MLERDE\\_%C3%96Z\\_BAKIM\\_BECER%C4%B0LER%C4%B0N%C4%B0N\\_%C4%B0NCELENMES%C4%B0](https://www.academia.edu/33664030/3_6_YA%C5%9E_RES%C4%B0ML%C4%B0_H%C4%B0KAYE_K%C4%B0TAPLARINDA_YER_ALAN_RES%20MLERDE_%C3%96Z_BAKIM_BECER%C4%B0LER%C4%B0N%C4%B0N_%C4%B0NCELENMES%C4%B0) adresinden alınmıştır.
- Dilek, A. (2017). Resimli hikâye kitaplarında yer alan oyuncakların incelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 1(1), 81-93.
- Dirican, R. ve Dağlıoğlu, E. (2014). 3-6 yaş grubu çocuklarına yönelik yayımlanan resimli hikâye kitaplarının bazı temel değerler açısından incelenmesi. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 2, 44-69. doi: 10.30703/cije.321341
- DPT (Devlet Planlama Teşkilatı), (2003). *Ulusal Gıda ve Beslenme Stratejisi Çalışma Grubu Raporu (Rapor No: 2670)*. Ankara: Devlet Planlama Teşkilatı.
- Erdoğan, F. (1999). *Türkiye'de 1996-1998 yıllarında yayınlanmış telif çocuk kitaplarının içerik analizi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi), İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Gözübüyük, F. (2015). *Annelerin ebeveynlik öz-yeterlik algıları, sözel etkileşim uygulamaları ve 1-3*

- yaş aralığında çocukların gelişimi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Maltepe Üniversitesi, İstanbul.
- Gripshover, S.J ve Markman, E.M. (2013). Teaching young children a theory of nutrition: conceptual change and the potential for increased vegetable consumption. *Association for Psychological Science*, 8, 1541–1553. doi: 10.1177/0956797612474827
- Güzel, N. ve Özyurt, M. (2018). Okul öncesi eğitim alan çocukların okul olgunluğu düzeylerinin ve okul olgunluğuna ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3, 1250-1267. doi: 10.17860/mersinefd.441260
- Howerton, M. W., Bell, B. S., Dodd, K. W., Berrigan, D., Stolzenberg Solomon, R. ve Nebelling, L. (2007). School-based nutrition programs produced a moderate increase in fruit and vegetable consumption: meta and pooling analyses from 7 studies. *Journal of Nutrition Education and Behavior*, 4, 186-196. doi: 10.1016 / j.jneb.2007.01.010.
- Inalcık, G. ve Angın, D. E. (2021). An evaluation of activity books in terms of outcomes and learning processes related to food and nutrition journal of theoretical educational science. *Journal of Theoretical Educational Science*, 1, 38-63. doi: 10.30831/akukeg.797081
- Kardaş Koçak, M. (2017). 2000-2014 yılları arasında okul öncesi dönem çocukları için yayınlanmış olan hikâye kitaplarının dış yapı, iç yapı ve resimleme nitelikleri açısından incelenmesi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Trakya Üniversitesi, Edirne.
- Kepenekçi K. ve Aslan C. (2011). *Okul öncesi döneme seslenen kitaplarda çocuk hakları*.  
<https://dspace.ankara.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/20.500.12575/4890/Okul%20öncesi%20Dönem%20Seslenen%20Kitaplarda%20Çocuk%20Hakları.pdf?sequence=1&isAllowed=y> adresinden alınmıştır.
- Kimmel, E.A. (1970). Can children's books change children's values? *Research in Review*, 209-214.
- Konar, E. (2004). 1995-2002 yılları arasında yayımlanan okul öncesi hikâye kitaplarındaki bazı kavramların içerik ve biçimsel olarak incelenmesi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Koroğlu, S. (2009). *Okul öncesi dönem 4-6 yaş arası çocuklarda aileden kaynaklanan beslenme bozukluklarının incelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Kutluay Merdol, T. (2012). *Beslenme eğitimi rehberi*. Ankara: Hatiboğlu Basım ve Yayımları.
- Küçükali, R. (2006). Çocuklarda beslenme bozuklukları ve beslenmenin okul çocuklarının üzerindeki etkileri. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, 223-239.
- McCulloch, G. (2004). *Documentary research: In education, history and the social sciences*. London: RoutledgeFalmer.
- Meydanlıoğlu, A. (2016). Çocukların besin tüketimi ve beslenme davranışlarının akademik başarılarına etkisi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5(4), 368-376.
- Mogalakwe, M. (2006). The use of documentary research methods in social research. *African Sociological Review*, 10(1), 221-230.
- Öçal, T., Öçal M. F. ve Şimşek, M. (2015). Investigating mathematical concepts and skills in storybooks appropriate for pre-schoolers. *Current Research In Education*, 1(2), 58-69.
- Oğuz, Ş. ve Önay Derin, D. (2013). Okul öncesi eğitim kurumlarına devam etmekte olan 60-72 aylık çocukların beslenme alışkanlıkları: öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *Tübat Bilim Dergisi*, 6(1), 1-10.
- Özer, F., Doğan, N., Çakmakçı, G., İrez, S. ve Yalaki, Y. (2017). Bilimin doğası içerik temelli etkinlik örneği: Abur cubur. *Araştırma Temelli Etkinlik Dergisi*, 7(2), 93-107.
- Öztürk Samur, A. ve Çiftçi, Y. (2019). Ailelerin nitelikli çocuk edebiyatı ürünlerini seçebilme yetkinlikleri. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18, 327-354.
- Ping L. Y., Ching, C. J., Chou., Ju. (2016). Effects of exposure on themed picture books on children's dietary attitudes. *Sociology and Anthropology*, 3, 152-166. doi: 10.13189/sa.2016.040303
- Powers, A. R., Struempfer, B. J, Guarino, A. ve Parmer, S. M. (2005). Effects of a nutrition education program on the dietary behavior and nutrition knowledge of second-grade and third-grade students. *Journal of School Health*, 4, 129-133. doi: 10.1111/j.1746-1561.2005.00010.x



- Şahin, F. ve Filiz, S. (1999). Okul öncesi dönemde beslenme kavramının gelişimi üzerine ailenin etkisi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(11), 321-334.
- Şahinöz T., Şahinöz S. ve Kıvanç, A. (2017). Sağlığı geliştirmenin en kolay yolu: Okul sağlığı. *Gümüşhane Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 6(4), 303-12.
- Sağlık Bakanlığı Halk Sağlığı Kurumu (SBHKS). (2019). *Türkiye Beslenme Rehberi TÜBER 2015*, T.C. Sağlık Bakanlığı Yayın No: 1031. Ankara.
- Szeremy, Y. (2018). *Sağlık temasını içeren Türkçe ve yabancı dillerdeki çocuk kitaplarının incelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Turan, F. ve Ulutaş, İ. (2016). Okul öncesi eğitim kurumlarındaki resimli öykü kitaplarının özellikleri ile öğretmenlerin bu kitapları kullanma durumlarının incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 22-45.
- Türkiye'ye Özgü Besin ve Beslenme Rehberi (2015). Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Beslenme ve Diyetetik Bölümü.
- Uyanık Balat, G., Kılıç, Z., Değirmenci, Ş. ve Ünsal, F.Ö. (2017). Okul öncesi dönem çocuklarına yönelik resimli çocuk kitaplarında yer alan temel kavramların incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44, 424-441. doi: 10.21764/maeuefd.319461
- Ünlü, H. (2011). *Okul öncesi dönem çocuklar için yeme davranışı değerlendirme ölçeğinin Türk çocuklarına uyarlanması*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Ünver, Y. ve Ünüsan, N. (2005). Okul öncesinde beslenme eğitimi üzerine bir araştırma. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14, 529-551.
- Yaşar Ekici, F., Turhan, Ş., Yılmaz, T., Kabaca, İ., Poyraz, Z. K. ve Numanoglu, Y. (2016). Analyzing preschool storybooks published between the years of 2005-2015 in Turkey in terms of conceptual, developmental, and formal features. *Eurasian Education & Literature Journal*, 6, 9-23.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz Genç, M. M. ve Özen Uyar, R. (2016). Resimli çocuk kitaplarının fene yönelik kavram, konu ve temalar açısından incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(46), 600-607.
- Yükselen, A., Yumuş, M. ve Işık, E. (2016). Çocuk kitabı seçme kriterlerine ilişkin okul öncesi eğitimcilerin görüşleri. *Başkent University Journal of Education*, 3(2), 161-168.

## Extended Summary

### Introduction

It covers the process that preschool children undergo in the process from birth to compulsory education age in line with all their developmental characteristics and individual differences (Güzel & Özyurt, 2018). The first five years of a child's life are a period of rapid growth and learning. The extent to which children acquire basic nutrition and eating behaviors during this period determines their attitudes in their future lives (Ünlü, 2011). Especially the positive effects gained during childhood help form a basis for good eating habits in adult life (Powers, Struempfer, Guarino & Parmer, 2005). Preschool children should be enabled to learn the nutritional concepts correctly and to acquire the right nutritional habits for their future lives (Benli, 2019; DPT, 2003; Gözübüyük, 2015).

When the literature is examined, many studies have been found on the concepts used in picture story books for preschool children (Alptekin, 2018; Başdağ & Dağlıoğlu, 2020; Dilek, 2015; Dirican & Dağlıoğlu, 2014; Konar, 2004; Öçal, Öçal, & Şimşek 2015; Uyanık Balat, Kılıç, Değirmenci, & Ünsal, 2017; Yaşar Ekici et al., 2016). However, no study emphasizing the concepts related to nutrition was found. It is thought that the findings obtained will be a guide for the necessary studies to solve the problems related to the attitudes and behaviors of children towards nutrition. Besides, this study is seen as unique in terms of guiding future studies.

It is very important to present qualified children's books to children in early childhood when concept development is fast. When domestic and foreign translation children's books are examined, it is seen that the concepts of mathematics and science are mostly used in the books (Uyanık Balat et al., 2017). As a result of the research conducted by Turan and Ulutaş (2016), it was stated that social relations, sense of self-confidence, solidarity, and family themes are generally included in children's books. In the storybooks prepared for preschool children in the study of Angin and Soydan (2017); love and emotion from the social-emotional sphere; it is seen that the subjects of the number, size, and time from the cognitive domain, animals from the concepts of science, the recognition of living things from the geographical concepts, place, and environment. Nutrition has been the most common concept in the field of self-care skills.

This study aimed at examining the nutrition concepts in the storybooks for preschool children. For this purpose, this study aimed at examining the messages about foods and different types of food in storybooks, the consumption of junk food, the source of the foods, the consumption of foods, what the character offers about nutrition, and the existence of food groups. In this regard, the following questions were sought in the research.

1. What is the level of involvement of messages about foods, different types of food, consumption of junk food, source of food, consumption of foods, nutritional behavior of characters, and food groups in preschool period children's storybooks?

### Method

Document analysis, one of the qualitative research methods, was used to examine the concepts of nutrition in storybooks for preschool children. Document review includes the analysis of written materials that provide information about the cases and facts aimed to be studied (Yıldırım & Şimşek, 2016).

The list of documents constituting the research was composed of 100 storybooks prepared for 4-6-year-old children selected from qualified publishing houses through criterion sampling, one of the purposeful sampling methods. In criterion sampling, the data are obtained through persons, events, objects, or situations that contain predetermined qualities (Büyüköztürk, Çakmak, Aygün, Karadeniz, & Demirel, 2016).

To collect the data to be used in the study, the literature was reviewed and the "Evaluation Tool (HİBEKADA)" was prepared in terms of the Concepts Related to Nutrition. Necessary arrangements were made on the assessment tool by receiving opinions from academicians working in the field of nutrition and preschool education. HİBEKADA consists of seven categories, in which the book is evaluated in terms of its content, along with the book's tag. Within these seven categories; the

message about foods, food types, junk food consumption, the source of food, the consumption of foods, the nutritional behavior of the characters, and food groups are included.

It was checked whether there were findings regarding nutrition in the content of the books. At this stage, descriptive analysis was used by marking the categories determined in HİBEKADA. Descriptive analysis is to analyze the study in more depth and gather similar data within the framework of the specified subject. It is to examine certain concepts and themes, organize and interpret them in line with the targeted subject (Yıldırım & Şimşek, 2016). Each book was evaluated according to the registration form consisting of seven categories in terms of its content. Frequency and percentage values were calculated by combining the obtained data.

### **Findings**

Considering the data, it was determined that there were 28 books among 100 storybooks containing messages about foods, 23 of them had obvious messages and five had hidden messages. Also, it was found that 19 of these messages were positive, eight of them were negative, and one of the messages was both positive and negative. In 45 out of 100 books, while it was not mentioned about any of the food groups, it was found that only one of them contained all food groups. It was found that among 100 storybooks, 22 of them contained content on the consumption of junk food, while 78 of them did not contain any data about the consumption of junk food.

When the results regarding the source of nutrients were examined, it was seen that one out of 100 storybooks contained food sources obtained from animals, 27 of the books contained food sources obtained from plants, 27 of them contained food sources obtained from both animals and plants, while in 45 books, there was no food sources information. While 25 of the 100 books had different food options to consume depending on the daily life and different occasions, it was seen that the importance of eating various foods from all food groups was given 18%. Besides, it was determined that 57 of the analyzed storybooks did not contain both situations.

Considering the eating habits of the characters, three out of 100 storybooks included only food selection behavior, 12 of them only consumption of junk food, one of them only balanced diet habits, six of them only eating well-rounded foods, and just one of them included binge-eating disorder. Lastly, it was understood that desserts were the most frequently used in storybooks with a rate of 13%, and soups, light dishes with olive oil, and salad were not included at all. Also, it was determined that there were 61 books among 100 storybooks that did not include any food groups.

### **Discussion, Conclusion, and Recommendations**

The findings obtained from 100 storybooks examined within the scope of this study, which was carried out to examine the concepts of nutrition in storybooks for preschool children, revealed that the concepts related to nutrition were not adequately included in the storybooks prepared for children aged 4-6. However, since children do not have sufficient knowledge and skills about food and nutrition, they need the right models and materials that will introduce them to the concepts related to nutrition and the importance of adequate and balanced nutrition. It is very important that the health of children can be protected during this period and their development can proceed in the expected direction. For this reason, storybooks are important tools in the process of the child gaining correct eating habits in both home and school environment to provide children with the right and healthy foods and at the same time to gain the right eating habits. When choosing a storybook for children, it is necessary to be meticulous about the content and messages related to nutrition as well as its educational and structural features.

It is predicted that revealing the perspectives of teachers and families on the subject in the studies to be conducted will be effective in the preparation of qualified children's books related to nutrition. In the studies to be planned, it is important to investigate the effects on children's nutritional knowledge and behaviors by planning intervention studies with storybooks that include concepts related to nutrition. At the same time, it is thought that determining the storybooks prepared especially on nutrition issues and determining which nutritional content that their contents are prepared for in future studies will be remarkable regarding the nutrition concepts included in children's literature publications and will contribute to the limited literature on the subject.

## Investigating the Opinions of Preschool Teachers on Portfolio

Aslı Balcı<sup>1</sup> Fatma Tezel Şahin<sup>2</sup>

### To cite this article:

Balcı, A. ve Tezel Şahin, F. (2021). Okul öncesi öğretmenlerinin portfolyoya ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *e- Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 8, 21-44. doi: 10.30900/kafkasegt.880423

**Research article**


**Received:** 15.02.2021


**Accepted:** 26.04.2021

### Abstract

The main goal of the current study is to examine the opinions of preschool teachers on the portfolio. The study has been designed according to the basic qualitative analysis. The study group consists of 25 preschool teachers serving in preschool educational institutions affiliated with the Erzurum Provincial Directorate of National Education. A semi-structured interview form prepared by the researchers was used as a data collection tool in the study by taking expert opinions and conducting a comprehensive literature review. The collected data was analyzed by using an inductive approach. This study found that teachers generally find the training they received during their undergraduate study for preparing a portfolio superficial and they underline the family recognition form, child recognition form, and artwork most in the portfolio file, and although they played a more active role in the process of preparing a portfolio, children and families took a more passive role. Teachers reported various difficulties related to the portfolio preparation process, such as inability to find time, inability to maintain work, crowded classroom environment, and inability to ensure family participation. The portfolio was found to be effective by teachers in providing detailed information about the development of the child and ensuring that children can do self-assessment. But it was also emphasized by teachers that the portfolio is not an adequate tool alone in terms of recognizing and evaluating the child and is not used for its purpose. Teachers also stated that they need training in many subjects such as preparing portfolio content, using the portfolio effectively, and drawing meaningful conclusions from the portfolio.

**Keywords:** Preschool education, preschool teacher, child recognition and evaluation, portfolio

<sup>1</sup>  Corresponding Author, Research Assistant, asli.balci@atauni.edu.tr, Atatürk University, Kazım Karabekir Education Faculty”, Turkey.

<sup>2</sup>  Professor, Gazi University, Gazi Educational Faculty, Turkey

## Okul Öncesi Öğretmenlerinin Portfolyoya İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi

Aslı Balcı<sup>1</sup> Fatma Tezel Şahin<sup>2</sup>

### Atf:

Balcı, A. ve Tezel Şahin, F. (2021). Okul öncesi öğretmenlerinin portfolyoya ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *e- Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 8, 21-44. doi:10.30900/kafkasegt.880423

**Araştırma Makalesi**


**Geliş Tarihi:** 15.02.2021

**Kabul Tarihi:** 26.04.2021

### Öz

Bu araştırma okul öncesi öğretmenlerinin portfolyoya ilişkin görüşlerini incelemek amacıyla yapılmıştır. Araştırma temel nitel araştırma modeline göre tasarlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Erzurum İl Millî Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan 25 okul öncesi öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından alan yazın taraması yapılarak ve uzman görüşleri alınarak hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen veriler tümevarımsal bir yöntemle analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin portfolyo hazırlamaya ilişkin lisans eğitimi sürecinde aldıkları eğitimi yüzeysel buldukları, portfolyo dosyası içerisinde çocuk tanıma formu, sanat çalışmaları ve aileyi tanıma formlarına daha fazla vurgu yaptıkları, portfolyo hazırlama sürecinde kendileri daha aktif roller alırken çocukların ve ailelerin daha pasif roller aldıkları belirlenmiştir. Öğretmenler portfolyo hazırlama sürecine ilişkin olarak zaman bulamama, çalışmaları muhafaza edememe, kalabalık sınıf ortamı, aile katılımı sağlayamama gibi çeşitli zorluklar bildirmişlerdir. Portfolyo çocuğun gelişimi hakkında detaylı bilgi sağlaması ve çocukların öz değerlendirme yapabilmesini sağlaması açısından öğretmenler tarafından etkili bulunmuştur. Ancak portfolyonun çocuğu tanıma ve değerlendirme açısından tek başına yeterli bir araç olmadığı ve amacına uygun kullanılmadığı da öğretmenler tarafından vurgulanmıştır. Öğretmenler portfolyo içeriği hazırlayabilme, portfolyoyu etkili kullanabilme, portfolyodan anlamlı sonuçlar çıkarabilme gibi birçok konuda eğitime ihtiyaçları olduklarını belirtmişlerdir.

**Anahtar Sözcükler:** Okul öncesi eğitim, okul öncesi öğretmeni, çocuğu tanıma ve değerlendirme, portfolyo

<sup>1</sup>  Sorumlu yazar, Araştırma Görevlisi, asli.balci@atauni.edu.tr, Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, Türkiye.

<sup>2</sup>  Profesör Doktor, Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Türkiye.

## Giriş

Erken çocukluk döneminde değerlendirme, çocukla ve çocuğun eğitim süreciyle ilgili karar almanın temelini oluşturan önemli bir süreçtir (Wortham, Barbour ve Desjean Perrotta, 1998). Değerlendirme çocukların öğrenme ve gelişimine ilişkin veri toplayarak öğretime ilişkin doğru kararlar verme amacıyla, elde edilen bilgileri düzenleyip yorumlama süreci olarak tanımlanabilir (Bredenkamp, 2015). Erken çocukluk döneminde değerlendirme öğretmenlere ve ailelere çocuğun gelişimi hakkında bilgi vermek, programı çocuğun gelişimsel ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde uyarlamak, programın etkililiğini değerlendirmek ve özel eğitime ihtiyacı olan çocukları belirlemek amacıyla yapılır. Bu dönemde çocuklar devam eden bir süreç içerisinde, öğrenme sürecine katılırken değerlendirilmelidirler (Coppole ve Bredenkamp, 2009; Hughes ve Gullo, 2010). Yapılacak olan değerlendirmeler çocuğun bilişsel, sosyal-duygusal, dil vb. tüm gelişim alanlarını kapsayacak şekilde olmalı (Faber, 2020), çocuğa kendi ilerlemesi hakkında bilgi vermeli, çocuğu daha iyisini yapma konusunda motive etmeli ve çocuk için anlamlı olmalıdır (Fox, 2003). Bu sebeple erken çocukluk döneminde sonuç odaklı ve tek seferlik ölçümlere dayanan değerlendirme biçimleri yerine, süreci de ele alan ve çocuğa yönelik çok yönlü bir görünüm sağlayan değerlendirme biçimleri kullanılmalıdır (Hughes ve Gullo, 2010; Wortham, Barbour ve Desjean Perrotta, 1998).

Çocukların gelişimlerini değerlendirmek için kullanılan farklı değerlendirme yaklaşımları bulunmaktadır. Bu yaklaşımlar formal, informal ve alternatif değerlendirme olmak üzere üç grupta incelenmektedir (Gullo, 2005).

Formal değerlendirmeler genellikle standart testler yoluyla yapılmaktadır. Standart testler puanlama ve uygulama ölçütleri önceden belirlenen ve aynı koşullar altında, aynı işi yapan tüm çocukların aynı şartlar ile değerlendirildiği testlerdir (McAfee ve Leong, 2012; Tunçeli ve Zembat, 2017). Informal değerlendirmeler gözlem, görüşme, derecelendirme ölçekleri, rubrik ve çalışma örnekleri gibi standart olmayan teknikler kullanılarak yapılan değerlendirmeleri kapsamaktadır (McAfee ve Leong, 2012). Alternatif değerlendirme ise değerlendirmeyle sınıf içi çalışmaları birleştirildiği hem çocukların hem de öğretmenlerin değerlendirme sürecine katılımının sağlandığı değerlendirmelerdir (Gullo, 2005). Portfolyo değerlendirme alternatif değerlendirmenin en bilinenlerindedir (Işıkoğlu Erdoğan ve Canbeldek, 2017).

Portfolyolar çocukların bir veya daha fazla alandaki gelişimini, yeteneklerini, çabasını ve başarısını sergileyen amaca yönelik olan ve sistematik olarak toplanan çalışma koleksiyonu olarak tanımlanır (Arter ve Spandel, 1992; MacIsaac ve Jackson, 1994; MEB, 2006; Mindes vd., 1996; Nilsen, 1997; Paulson, Paulson ve Mayer, 1991; Seitz ve Bartholomew, 2008; Tuğrul, 2003). McAfee ve Leong (2001) portfolyoların çocuğun başlangıçtaki durumunu ve gelişimini belirleme, eğitim ortamında kullanabilecek stratejileri belirleme, aileye ve çocukla ilgili diğer kişilere çocuk hakkında bilgi verme amacıyla hazırlandığını vurgulamışlardır. Portfolyolar çocukların kendi öğrenmelerini yansıtmaları, öz değerlendirme yapmaları ve kendi öğrenmelerini yansıtmaları açısından değerli bir araç olarak görülmektedir (Knauf, 2017; Seitz ve Bartholomew, 2008). Portfolyo düzenlemede çocuk seçim yaparken seçenekleri eleme, karar verme, neden-sonuç ilişkilerini somut bir şekilde örnekleme, kararlarının sonuçlarını kabul etme, ayrıntılara odaklanma gibi becerilerini de geliştirir (Işıkoğlu Erdoğan ve Canbeldek, 2017; MEB, 2006).

Çocuğu değerlendirmede önemli bir araç olarak görülen portfolyoların birçok avantajının yanı sıra dezavantajları da bulunmaktadır. Portfolyoların güvenilirliğinin ve karşılaştırılabilirliğinin düşük olması, zaman, işgücü vb. açıdan maliyetli olması, özellikle kalabalık sınıflarda uygulamanın zor olması ve doğru bir şekilde uygulanması için belirli bir bilgi birikimi gerektirmesi gibi durumlar (Kan, 2007; Özen, 2011) erken çocukluk döneminde portfolyonun öğretmenler tarafından kullanımını sınırlandırmaktadır.

Okul öncesi dönemde uygulanan eğitim programı ve değerlendirme birbirinin ayrılmaz birer parçasıdır. Bu sebeple okul öncesi öğretmenlerinin çocuğu tanıma ve değerlendirmede kritik rolleri bulunmaktadır (Gözüm, Güngör ve Özen Altınkaynak, 2021). Nitekim okul öncesi eğitim programları ve ilgili yönetmeliklerin okul öncesi öğretmenlerine çocuğu tanıma ve değerlendirme süreci ile ilgili önemli görev ve sorumluluklar yüklediği de görülmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı (2013) 36-72 Aylık

Çocuklar için Okul Öncesi Eğitim Programı'nda gelişim dosyası (portfolyo) oluşturulmasının gerekliliği belirtilmiş ve portfolyonun "portfolyo paylaşım günü" adı altında eğitim-öğretim yılı sonunda ailelerle paylaşılması öngörülmüştür (MEB, 2013).

Bu sebeple programın uygulayıcısı olan okul öncesi öğretmenlerinin portfolyo hazırlama sürecini onların görüşleri doğrultusunda değerlendirmek önemli olarak görülmektedir. Bu araştırma okul öncesi öğretmenlerinin portfolyoya ilişkin görüşlerini incelemek amacıyla yapılmıştır. Bu temel amaç doğrultusunda öğretmenlerin portfolyo hazırlamaya ilişkin mevcut durumları, portfolyo uygulama süreçlerinin nasıl olduğu, portfolyonun etkileri hakkında neler düşündükleri ve sürece ilişkin önerilerini belirlemek amaçlanmıştır.

### **Yöntem**

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizi ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

#### **Araştırma Modeli**

Okul öncesi öğretmenlerinin portfolyo hakkındaki görüşlerinin incelenmesi amacıyla yapılan bu araştırma temel nitel araştırma modelinde tasarlanmıştır. Temel nitel araştırmalar bireylerin yaşamlarını nasıl yorumladığının, dünyalarını nasıl inşa ettiklerinin ve deneyimlerine ne anlam kattıklarının incelendiği araştırmalardır. Temel nitel araştırmalarda veriler görüşme, gözlem veya doküman analizi yoluyla toplanır (Merriam, 2013). Bu doğrultuda araştırma görüşme tekniği kullanılarak gerçekleştirilmiştir.

#### **Çalışma Grubu**

Araştırmanın çalışma grubunu Erzurum İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan 25 okul öncesi öğretmeni oluşturmuştur. Çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme örneklemin problemle ilgili olarak belirlenen niteliklere sahip kişiler, olaylar, nesnelere ya da durumlardan oluşturulmasıdır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014). Bu araştırmada çalışma grubunun oluşturulmasında kullanılan ölçüt, öğretmenlerin eğitim-öğretim sürecinde düzenli olarak çocuklara yönelik portfolyo dosyası hazırlaması olarak belirlenmiştir.

Çalışma grubunun özellikleri incelendiğinde öğretmenlerin cinsiyetlerinin kadın (n=24) ve erkek (n=1) olarak dağılım gösterdiği, öğretmenlerin tamamının lisans mezunu (n=25) olduğu; mesleki deneyimlerinin 1-5 yıl (n=7), 6-10 yıl (n=9) ve 11-15 yıl (n=9) arasında değişim gösterdiği belirlenmiştir.

#### **Veri Toplama Araçları**

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Formun hazırlanma sürecinde öncelikle alan yazın incelenmiş ve araştırma problemine bağlı olarak soru havuzu oluşturulmuştur. Hazırlanan soruların kapsam geçerliğinin sağlanması amacıyla okul öncesi eğitim alanından üç uzmanın görüşlerine başvurulmuştur. Uzmanlardan alınan geri bildirimler doğrultusunda bazı sorular değiştirilmiş bazı sorular ise amaca hizmet etmediği gerekçesiyle kapsam dışı bırakılmıştır. Daha sonra hazırlanan soruların anlaşılabilirliğini ve uygulanabilirliğini belirlemek amacıyla çalışma grubunun dışında yer alan üç okul öncesi öğretmeniyle pilot görüşmeler yapılmıştır. Yapılan pilot görüşmeler doğrultusunda bazı soruların daha açık ifade edilmesi gerektiği görülmüş ve bu yönde düzeltmeler yapılarak görüşme formuna son şekli verilmiştir.

#### **Verilerin Toplanması**

Araştırma sürecinde Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Birim Etik Kurulu'ndan (31.12.2020 tarih/ 15/16 sayılı karar) etik kurul onay belgesi alınmıştır. Araştırma verileri telefon görüşmesi yoluyla toplanmıştır. Bu süreçte öncelikli olarak öğretmenlere araştırmanın amacı hakkında bilgi verilmiş ve uygun oldukları gün ve saat için randevu talebinde bulunulmuştur. Öğretmenler randevu verdikleri tarih ve saatte telefonla aranarak görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşme öncesinde öğretmenlerden ses kaydı alınmasına yönelik izin talebinde bulunulmuş, izin veren öğretmenlerden ses kaydı alınmış, izin

vermeyen öğretmenlerin verdiği cevaplar görüşmeci tarafından görüşme formuna kaydedilmiştir. Her bir görüşme yaklaşık olarak 20 dakika sürmüştür.

### Verilerin Analizi

Verilerin analiz edilmesinde öncelikli olarak ses kayıtları ve görüşme formları transkript edilerek yazılı formata dönüştürülmüştür. Elde edilen veriler Miles-Huberman modeline dayalı olarak tümevarımsal bir yöntemle analiz edilmiştir. Miles-Huberman modelinde nitel analiz verilerin azaltılması, verilerin gösterimi, sonuçları ortaya koyma ve doğrulama olmak üzere üç aşamadan oluşmaktadır. Verilerin azaltılması aşaması elde edilen verilerin kodlanması ve temalaştırılmasını da içeren özetleme aşamasıdır. Verilerin gösterimi aşaması toplanan verilerin düzenlenmesi ve yoğunlaştırılması aşamasıdır. Son aşama olan sonuçları ortaya koyma ve doğrulama aşaması nedensel ilişkilerin ve önermelerin geliştirildiği ve geçerlik bakımından test edildiği aşamadır (Baltacı, 2017; Miles ve Huberman, 2016). Bu doğrultuda elde edilen veriler öncelikle incelenmiş, anlamlı birimlere ayrılmış ve kodlanarak özetlenmiştir. Daha sonra benzer kodlar anlamlı bir biçimde bir araya getirilerek ortak kategoriler altında toplanmıştır. Son olarak birbiriyle ilişkili olan kategoriler aynı tema altında birleştirilerek ele alınmıştır. Bu süreçte veriler hem araştırmacılar hem de araştırma dışında bir akademisyen tarafından ayrı ayrı incelenmiştir. Verilerin ortak kategoriler altında toplanma durumu tartışılmış ve Miles ve Huberman'ın (2016) güvenilirlik formülü (Güvenirlik=Görüş Birliği/ (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) kullanılmıştır. Yapılan hesaplama sonucunda analizin güvenilirliği %91 olarak hesaplanmıştır.

### Bulgular

Araştırma bulguları “mevcut durum”, “portfolyo uygulama süreci”, “portfolyonun etkileri” ve “öneriler” olmak üzere dört farklı tema altında toplanmıştır. Bu temalara ve bu temalar altında toplanan bilgilere aşağıda yer verilmiştir:

#### I. Tema: Mevcut Durum

Araştırmanın I. teması “mevcut durum” olarak belirlenmiş ve bu tema altında öğretmenlerin portfolyoya ilişkin eğitim alma durumları ve aldıkları eğitimin niteliğine yönelik bilgilere yer verilmiştir.

Tablo 1.

Portfolyoya İlişkin Eğitim Alma Durumu ve Alınan Eğitimin Niteliği

Kategoriler	f
Lisans Eğitimi-Yüzeysel Bulma	10
Lisans Eğitimi-Verimli Bulma	2
Özel Kurs-Seminer-Verimli Bulma	2
Hizmet İçi Eğitim-Verimli Bulma	1
Eğitim Almama	12

Tablo 1'e göre, öğretmenler portfolyoya ilişkin “Lisans Eğitimi” (f=12), “Özel Kurs-Seminer” (f=2) ve “Hizmet İçi Eğitim” (f=1) sürecinde eğitim aldıklarını belirtmişlerdir. Lisans eğitimi sürecinde portfolyoya ilişkin eğitim aldığını belirten öğretmenlerin önemli bir kısmı bu eğitimleri yüzeysel bulurken (f=10), Özel Kurs-Seminer” ve “Hizmet İçi Eğitim” sürecinde alan öğretmenler verilen eğitimleri verimli bulmuştur. Öğretmenlerin önemli bir kısmı ise (f=12) portfolyoya ilişkin herhangi bir eğitim almadıklarını belirtmiştir. Bazı öğretmenlerin verdiği ifadeler aşağıda yer verilmiştir:

“2012 sistem değişikliğinde seminerde değinildi. İlçe seminerinde. Evet, faydalı oldu. Öğrenci dosyasına benzetmişlerdi ve ileriki yıllarda da kullanabileceğim önemli bir uygulama olduğunu söylemişlerdi.” (Ö1)

“Derste adı geçmişti sadece.” (Ö9)

“Aldığım bir kursta bu konuda bilgiler verildi. Onların oldukça faydalı olduğunu düşünüyorum” (Ö19)



## II. Tema: Portfolyo Uygulama Süreci

Araştırmanın II. teması “portfolyo uygulama süreci” olarak belirlenmiştir. Bu tema altında öğretmenlerin portfolyo dosyası içinde yer verdikleri ürünlere, portfolyo hazırlama sürecinde dikkat ettikleri hususlara, portfolyo hazırlama sürecinde alınan rollere, portfolyo hazırlama sürecinde yaşanan zorluklara, portfolyo dosyasında zorlanılan içeriklere, portfolyodan anlamlı sonuç çıkarabilme ve portfolyo paylaşım günü düzenleme durumuna ilişkin bilgiler yer almaktadır.

Tablo 2.

### Portfolyo Dosyası İçerisinde Yer Verilen Ürünler

Kategoriler	f
Çocuk Tanıma Formu	17
Sanat Çalışmaları	14
Aile Tanıma Formu	13
Her Bir Gelişim Alanına Yönelik Çalışma Örnekleri	8
Çocuğa Özgü Deneyimler	4
Gelişim Gözlem Formu-Gelişim Kontrol Listesi	4
Çocuğun Fotoğrafları	3
Çocuğun Seçtiği Çalışmalar	3
Çocukla Yapılan Görüşmeler (sevdiği sevmediği şeyler, sorulara verdiği ilginç cevaplar vb.)	3
Ev Ziyareti Gözlem Formu	2
Aile Görüşme Formu	2
Çocuğun Videoları	2
Evde Yapılan Çalışma Örnekleri	2
Aile Katılım Tercih Formu- Aile Eğitimi İhtiyaç Belirleme Formu	2
Çocuğun İlgi Alanlarına İlişkin Bilgiler	1
Sosyal Medya İzin Formu	1

Tablo 2’ye göre, öğretmenler hazırladıkları portfolyo dosyası içerisinde “Çocuk Tanıma Formu” (f=17), “Sanat Çalışmaları” (f=14), “Aile Tanıma Formu” (f=13), “Her Bir Gelişim Alanına Yönelik Çalışma Örnekleri” (f=8), “Çocuğa Özgü Deneyimler” (f=4), “Gelişim Gözlem Formu-Gelişim Kontrol Listesi” (f=4), “Çocuğun Fotoğrafları” (f=3), “Çocuğun Seçtiği Çalışmalar” (f=3), “Çocukla Yapılan Görüşmeler (sevdiği sevmediği şeyler, sorulara verdiği ilginç cevaplar vb.)” (f=3), “Ev Ziyareti Gözlem Formu” (f=2), “Aile Görüşme Formu” (f=2), “Çocuğun Videoları” (f=2), “Evde Yapılan Çalışma Örnekleri” (f=2), “Aile Katılım Tercih Formu- Aile Eğitimi İhtiyaç Belirleme Formu” (f=2), “Çocuğun İlgi Alanlarına İlişkin Bilgiler” (f=1), “Sosyal Medya İzin Formu” (f=1) ve “Gelişim Kontrol Listesine” (f=1) yer verdiklerini ifade ettikleri görülmüştür. Bazı öğretmenlerin verdiği ifadelerle aşağıda yer verilmiştir:

*“Çocukla ve ailesiyle ilgili bilgiler, çocuğun bütün gelişim alanlarıyla ilgili etkinlikler veya ürünlerine yer veriyorum.” (Ö14)*

*“Genellikle kesme yapıştırma çalışmaları, çocuğun seçtiği etkinlikler, boyama vb. kişisel bilgilere yer alıyor.” (Ö17)*

*“Çocuğun hangi alanda iyi olduğunu, kötü olduğunu yazdığımız gözlem formları, veli bilgi formu, çocuğun yaptığı etkinlikler.” (Ö25)*

Tablo 3.

### Portfolyo Hazırlama Sürecinde Dikkat Edilen Hususlar

Kategoriler	f
Çocuğun Gelişimi Hakkında Bilgi Verecek Anlamlı Çalışmalara Yer Verme	7
Çocuğun Yaş ve Gelişim Seviyesine Göre Hazırlama	6
Çocuğun Güçlü Yönlerine Vurgu Yapan Çalışmalara Yer Verme	5
Çocuğa Özgü Çalışmalara Yer Verme	4
Her Gelişim Alanından Çalışmalara Yer Verme	3
Çocuğun Zayıf Yönlerine Vurgu Yapan Çalışmalara Yer Verme	2
Çocuğun Seçtiği Çalışmalara Yer Verme	2
Aile ile Yapılan Çalışmalara Yer Verme	1
Farklı Zaman Dilimlerinde Aynı Çalışmalara Yer Verme	1

Tablo 3'e göre, öğretmenler portfolyo dosyası hazırlarken "Çocuğun Gelişimi Hakkında Bilgi Verecek Anlamlı Çalışmalara Yer Verme" (f=7), "Çocuğun Yaş ve Gelişim Seviyesine Göre Hazırlama" (f=6), "Çocuğun Güçlü Yönlerine Vurgu Yapan Çalışmalara Yer Verme" (f=5), "Çocuğa Özgü Çalışmalara Yer Verme" (f=3), "Her Gelişim Alanından Çalışmalara Yer Verme" (f=3), "Çocuğun Zayıf Yönlerine Vurgu Yapan Çalışmalara Yer Verme" (f=2), "Çocuğun Seçtiği Çalışmalara Yer Verme" (f=2), "Aile ile Yapılan Çalışmalara Yer Verme" (f=1) ve "Farklı Zaman Dilimlerinde Aynı Çalışmalara Yer Vermeye" (f=1) dikkat ettikleri yönünde görüş bildirdikleri görülmüştür. Bazı öğretmenlerin verdiği ifadeler aşağıda yer verilmiştir:

*"Her alandan birer tane koymaya çalışıyorum. Özgün resimlerini dosyaya koyuyorum. Çocuk hakkında bilgi verecek, çocuğu tanıyacağımız ürünler koyuyorum."* (Ö1)

*"Bütün etkinliklerden eşit olarak koymaya dikkat ediyorum. Baş orta ve sonda almaya dikkat ediyorum."* (Ö7)

*"Çocuğun portfolyo dosyasına sadece iyi çalışmalarını eklemek sağlıklı bir çalışma oluşturmayacağından hem iyi hem kötü çalışmalara yer veriyorum."* (Ö9)

Tablo 4.

## Portfolyo Hazırlama Sürecinde Alınan Roller

Alınan Roller	Kategoriler	f
Öğretmenin Rolü	Portfolyo Dosyasını Hazırlama	9
	Portfolyoya Ürün Seçmede Çocuğa Rehber Olma	7
	Portfolyoya Anlamlı Ürün Seçme	5
	Portfolyo Dosyasını-Çocuğun Gelişimini Değerlendirme	5
	Çocuğa Yönelik Gözlem Yapma	3
	Öz Değerlendirme Yapma	2
	Portfolyo Paylaşım Günü Düzenleme	1
Çocuğun Rolü	Öğretmen Tarafından Verilen Etkinlikleri Yapma	16
	Portfolyoya Ürün Seçme	6
	Öz Değerlendirme Yapma	3
	Portfolyo Paylaşım Gününde Portfolyosunu Sunma	1
	Rol Almama	2
Ailenin Rolü	Eve Gönderilen Formları Doldurma	8
	Portfolyo Dosyasını Değerlendirme	6
	Portfolyo Dosyasını Hazırlamada Öğretmene Destek Olma	5
	Portfolyo Paylaşım Gününe Katılma	2
	Çocuğun Gelişimi Hakkında Bilgi Sahibi Olma	2
	Rol Almama	2

Tablo 4'e göre, öğretmenler portfolyo hazırlama sürecinde "Portfolyo Dosyasını Hazırlama" (f=9), "Portfolyoya Ürün Seçmede Çocuğa Rehber Olma" (f=7), "Portfolyoya Anlamlı Ürün Seçme" (f=5), "Portfolyo Dosyasını-Çocuğun Gelişimini Değerlendirme" (f=5), "Çocuğa Yönelik Gözlem Yapma" (f=3), "Öz Değerlendirme Yapma" (f=2), "Portfolyo Paylaşım Günü Düzenleme" (f=2) gibi roller aldıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler çocukların aldıkları rollere ilişkin "Öğretmen Tarafından Verilen Etkinlikleri Yapma" (f=16), "Portfolyoya Ürün Seçme" (f=6), "Öz Değerlendirme Yapma" (f=3), "Portfolyo Paylaşım Gününde Portfolyosunu Sunma" (f=1) yönünde görüş bildirirken 2 öğretmen çocukların süreç içerisinde herhangi bir rol almadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler ailelerin aldıkları rollere ilişkin olarak ise "Eve Gönderilen Formları Doldurma" (f=8), "Portfolyo Dosyasını Değerlendirme" (f=6), "Portfolyo Dosyasını Hazırlamada Öğretmene Destek Olma" (f=5), "Portfolyo Paylaşım Gününe Katılma" (f=2) ve "Çocuğun Gelişimi Hakkında Bilgi Sahibi Olma" (f=2) gibi roller belirtmiş, iki öğretmen ise ailelerin herhangi bir rol almadığını bildirmiştir. Bazı öğretmenlerin verdiği ifadeler aşağıda yer verilmiştir:

*"Öğretmen çocuğa portfolyo hazırlamada rehberlik eder. Çocuk portfolyo hazırlama sürecinde karar vererek portfolyosunu kendi oluşturur. Veli ise çocuğun gelişimini portfolyo aracılığı ile izleme fırsatı bulur."* (Ö8)

*"Çocuk etkinliği yapıyor. Veli sunum gününe geliyor. Öğretmen süreci takip edip değerlendirme yapıyor."* (Ö18)

“En önemli rol öğretmenindir. İçeriği belirler. Veli formları doldurur. Çocuk pek fazla rol almıyor.” (Ö21)

Tablo 5.

## Portfolyo Hazırlama Sürecinde Yaşanılan Zorluklar

Yaşanılan Zorluklar	Kategoriler	f
Öğretmenin Yaşadığı Zorluklar	Çocuğa Özgü-Bireysel Dosya Hazırlama	6
	Zaman Alma	5
	Sürekli Gözlem Yapma Gerekliliği	4
	Çalışma Örneklerini Muhafaza Etme	3
	Aile Katılımını Sağlama	3
	Sistematiik ve Planlı Olma Gerekliliği	3
	Anlamlı Çalışma Örneği Seçme	2
	Objektif Değerlendirme Yapma	1
	Kalabalık Sınıf Ortamı	1
	Zorluk Yaşamama	4
Çocuğun Yaşadığı Zorluklar	Portfolyoya Uygun Çalışma Örneği Seçme	6
	Çocuğun Arkadaşlarıyla Kendini Kıyaslaması- Yetersiz Hissetmesi	5
	Soyut Çalışmalarda Zorlanma	2
	Okula Düzenli Devam Etme	1
	Zorluk Yaşamama	12

Tablo 5'e göre, öğretmenler portfolyo hazırlama sürecinde “Çocuğa Özgü-Bireysel Dosya Hazırlama” (f=6), “Zaman Alma” (f=5), “Sürekli Gözlem Yapma Gerekliliği” (f=4), “Çalışma Örneklerini Muhafaza Etme” (f=3), “Aile Katılımını Sağlama” (f=3), “Sistematiik ve Planlı Olma Gerekliliği” (f=3), “Anlamlı Çalışma Örneği Seçme” (f=2), “Objektif Değerlendirme Yapma” (f=1) ve “Kalabalık Sınıf Ortamı” (f=1) gibi nedenlerle zorluk yaşadıklarını belirtmiştir. Bazı öğretmenler portfolyo sürecinde çocukların herhangi bir zorluk yaşamadıklarını belirtmelerine karşın çocukların zorluk yaşadığını düşünen öğretmenler bu zorlukları “Portfolyoya Uygun Çalışma Örneği Seçme” (f=6), “Çocuğun Arkadaşlarıyla Kendini Kıyaslaması- Yetersiz Hissetmesi” (f=5), “Soyut Çalışmalarda Zorlanma” (f=2) ve “Okula Düzenli Devam Etme” (f=1) olarak belirtmişlerdir. Öğretmenlerin verdiği örnek ifadelere aşağıda yer verilmiştir:

“Ben ve çocuklar uygun ürün seçmede zorlanıyoruz.” (Ö10)

“Bireysel farklar olduğu için portfolyoyu her çocuğa tek tek hazırlamak zor oluyor. Çocuk açısından düzeyleri farklı olduğu için zorlanıyorlar.” (Ö12)

“Çocuk bazen okula gelmiyor ve yapamıyor etkinliği, gözden kaçıyor. Sınıf kalabalıkça hepsine yetişmek zor oluyor. Detaya inemiyorum.” (Ö22)

Tablo 6.

## Portfolyo Dosyası Hazırlarken Zorlanma Durumu ve Zorlanılan İçerikler

İçerik	Hazırlamada Zorlanma Durumu	f	Kategoriler	f
Zorlanma	Zorlanma	18	Gelişim Gözlem Raporu Hazırlama	8
			Aileyle ilgili İçerik Hazırlama	3
			Bilişsel Gelişimi Yansıtan Çalışma Örneği Toplama	2
			Çocuğa Özgü Çalışma Örnekleri Toplama	1
			Sosyal ve Duygusal Gelişimi Yansıtan Çalışma Örneği Toplama	1
			Anekdote Kaydı Tutma	1
			Sanatsal Gelişimi Yansıtan Çalışma Örneği Toplama	1
			Bilimsel Gelişimi Yansıtan Çalışma Örneği Toplama	1
			Dönem Başlarında Çalışma Örneği Toplama	1
			Uygun Çalışma Örneği Seçme	1
Zorlanmama	Zorlanmama	7	Hazır Portfolyo Kullanma	7

Tablo 6'ya göre, öğretmenlerin portfolyo dosyası içeriğinde “Gelişim Gözlem Raporu Hazırlama” (f=8), “Aileyle ilgili İçerik Hazırlama” (f=3), “Bilişsel Gelişimi Yansıtan Çalışma Örneği Toplama” (f=2), “Çocuğa Özgü Çalışma Örnekleri Toplama” (f=1), “Sosyal ve Duygusal Gelişimi Yansıtan Çalışma Örneği Toplama” (f=1), “Anekdot Kaydı Tutma” (f=1), “Sanatsal Gelişimi Yansıtan Çalışma Örneği Toplama” (f=1), “Bilimsel Gelişimi Yansıtan Çalışma Örneği Toplama” (f=1), “Dönem Başlarında Çalışma Örneği Toplama” (f=1) ve “ Uygun Çalışma Örneği Seçmede” (f=1) zorlandıkları yönünde görüş bildirdikleri görülmüştür. Bazı öğretmenler ise hazır portfolyo kullanmaları nedeniyle portfolyo dosyası hazırlarken herhangi bir içerikte zorlanmadıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin verdiği örnek ifadelere aşağıda yer verilmiştir:

“En çok aile ile ilgili olan içerik hazırlanırken zorluk yaşıyor.” (Ö8)

“Bilişsel alanı yansıtacak etkinlik bulmakta zorlanıyorum.” (Ö11)

“Gözlem fazla zaman alıyor. Kalabalık sınıflarda zor oluyor.” (Ö16)

“Hazır kullandığım için zorlanmıyorum.” (Ö25)

Tablo 7.

Portfolyodan Anlamli Sonuç Çıkarabilme Durumu

Anlamli Sonuç Çıkarabilme Durumu	f	Kategoriler	f
Anlamli SonuçÇıkarabilme	2	Çocuğun Yaptığı Ürünleri Genel Olarak İnceleme	15
		Çocuğun İlk ve Son Yaptığı Ürünleri Karşılaştırma	9
		Çocuğun Her Bir Gelişim Alanına Yönelik Ürünlerini İnceleme	3
		Çocuğun Portfolyoyu Sunmasını Sağlama	2
		Ailenin Doldurduğu Formları İnceleme	2
Anlamli Sonuç Çıkaramama	4		

Tablo 7'e göre, öğretmenlerin “Çocuğun Yaptığı Ürünleri Genel Olarak İnceleme” (f=15), “Çocuğun İlk ve Son Yaptığı Ürünleri Karşılaştırma” (f=9), “Çocuğun Her Bir Gelişim Alanına Yönelik Ürünlerini İnceleme” (f=3), “Çocuğun Portfolyoyu Sunmasını Sağlama” (f=2) ve “Ailenin Doldurduğu Formları İnceleme” (f=2) gibi yollar izleyerek portfolyodan anlamli sonuç çıkarabildiklerini ifade ettikleri görülmüştür. Bazı öğretmenler ise portfolyodan anlamli sonuç çıkaramadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin verdiği örnek ifadelere aşağıda yer verilmiştir:

“Sene boyu yapılan tüm etkinliklere bakarak anlamli sonuçlar çıkarabiliyorum.” (Ö3)

“Evet. Ailenin doldurduğu formlar çok bilgilendirici oluyor. Öncesi ve sonrasına bakıp farkı görüyorum.” (Ö11)

“Evet. Unutmamak için depoluyoruz. Baştaki etkinliklerle sondaki etkinlikler arasındaki farktan anlamli sonuç çıkarabiliyoruz. Daha iyi kesebiliyor gibi.” (Ö19)

Tablo 8.

Portfolyo Paylaşım Günü Düzenleme Durumu

Kategoriler	f
Düzenlememe	17
Düzenleme	8

Tablo 8'e göre, öğretmenlerin çoğunluğunun (f=17) portfolyo paylaşım günü düzenlemediği, bazı öğretmenlerin (f=8) ise düzenlediği belirlenmiştir. Öğretmenlerin verdiği örnek ifadelere aşağıda yer verilmiştir:

“Dönem sonlarında velileri davet ederek çocuklar sunumlarını ailesine yapıyor.” (Ö14)

“Sene sonunda veli toplantısıyla birlikte yaparım.” (Ö25)

### III. Tema: Portfolyonun Etkileri

Araştırmanın III. teması “portfolyonun etkileri” olarak belirlenmiştir. Bu tema altında, portfolyonun öğretmen ve çocuk üzerindeki etkileri ile çocuğu tanıma ve değerlendirmede portfolyonun etkilerine yönelik bilgilere yer verilmiştir.

Tablo 9.  
Portfolyonun Öğretmen ve Çocuk Üzerindeki Etkileri

Öğretmen ve Çocuk Üzerindeki Etkileri	Kategoriler	f
Öğretmen Üzerindeki Etkileri	Çocuğun Gelişimi Hakkında Detaylı Bilgi Sağlama	20
	Çocuğa Yönelik Bireysel Plan Hazırlama	4
	Çocuğun Gelişimini Kayıt Etme	4
	Aileye Çocuğun Gelişimi Hakkında Bilgi Verme	4
	Çok Boyutlu Değerlendirme Sağlama	3
	Öz Değerlendirme Yapma	3
	İleriki Öğretim Kademelerindeki Öğretmenlere Bilgi Verme	2
	Çocuğun Ailesi Hakkında Detaylı Bilgi Sağlama	1
	Çocuğu Değerlendirmede Sistematiik Olma	1
	Çocuğu Değerlendirmede Somut Veri Sağlama	1
	Çocuğun İhtiyaçları Hakkında Bilgi Sağlama	1
	Çocuğun İlgi-Yetenekleri Hakkında Bilgi Sağlama	1
	Eğitimde Verimi Arttırma	1
	Etkisi Yok	1
Çocuk Üzerindeki Etkileri	Çocuğun Öz Değerlendirme Yapmasını Sağlama	16
	Çocuğun Kendini İfade Etmesini Sağlama	3
	Çocuğun Özsaygısını Geliştirme	3
	Çocuğun Karar Verme Becerisini Geliştirme	2
	Çocuğun Gelişimini Destekleme	2
	Çocuğun Sosyal Becerilerini Geliştirme	2
	Çocuğa Değerli-Özel Olduğunu Hissettirme	2
	Çocuğun Özgüvenini Geliştirme	2
	Çocukta Sorumluluk Duygusunu Geliştirme	1
	Çocuğa İleriki Öğretim Kademelerinde Yardımcı Olma	1
	Etkisi yok	3

Tablo 9’a göre, öğretmenler genel olarak portfolyonun öğretmen ve çocuk üzerindeki olumlu etkilerinden bahsetmişlerdir. Portfolyonun öğretmen üzerindeki etkilerine ilişkin olarak “Çocuğun Gelişimi Hakkında Detaylı Bilgi Sağlama” (f=20), “Çocuğa Yönelik Bireysel Plan Hazırlama” (f=4), “Çocuğun Gelişimini Kayıt Etme” (f=4), “Aileye Çocuğun Gelişimi Hakkında Bilgi Verme” (f=4), “Çok Boyutlu Değerlendirme Sağlama” (f=3), “Öz Değerlendirme Yapma” (f=3), “İleriki Öğretim Kademelerindeki Öğretmenlere Bilgi Verme” (f=2), “Çocuğun Ailesi Hakkında Detaylı Bilgi Sağlama” (f=1), “Çocuğu Değerlendirmede Sistematiik Olma” (f=1), “Çocuğu Değerlendirmede Somut Veri Sağlama” (f=1), “Çocuğun İhtiyaçları Hakkında Bilgi Sağlama” (f=1), “Çocuğun İlgi-Yetenekleri Hakkında Bilgi Sağlama” (f=1) ve “Eğitimde Verimi Arttırma” (f=1) gibi görüş bildirmişlerdir. Buna karşın portfolyonun öğretmen üzerinde herhangi bir etkisi olmadığını belirten öğretmenin de olduğu görülmüştür.

Öğretmenler portfolyonun çocuklar üzerindeki etkilerine ilişkin olarak “Çocuğun Öz Değerlendirme Yapmasını Sağlama” (f=16), “Çocuğun Kendini İfade Etmesini Sağlama” (f=3), “Çocuğun Özsaygısını Geliştirme” (f=3), “Çocuğun Karar Verme Becerisini Geliştirme” (f=2), “Çocuğun Gelişimini Destekleme” (f=2), “Çocuğun Sosyal Becerilerini Geliştirme” (f=2), “Çocuğa Değerli-Özel Olduğunu Hissettirme” (f=2), “Çocuğun Özgüvenini Geliştirme” (f=2), “Çocukta Sorumluluk Duygusunu Geliştirme” (f=1) ve “Çocuğa İleriki Öğretim Kademelerinde Yardımcı Olma” (f=1) yönünde görüş bildirmişlerdir. Bazı öğretmenler ise portfolyonun çocuklar üzerinde herhangi bir etkisinin olmadığını belirtmiştir. Öğretmenlerin verdiği örnek ifadelere aşağıda yer verilmiştir:

“Çocuk portfolyo dosyasının sunumunu yaparken kendine olan güveni artırıyor, seçme ve karar verme becerisini geliştiriyor. Öğretmen açısından, çocuğun zaman içindeki gelişimini daha iyi gözlemlemesini sağlıyor.” (Ö8)

“Öğretmen çocuğun nerede başlayıp nerede bitirdiğini yani gelişimini görüyor. Çocuk da kendindeki değişimi görebiliyor.” (Ö16)

“Çocuğun gelişimini takip ettiğimiz için ona göre etkinlikler düzenliyoruz ve gelişimini destekliyoruz. Çocuğu düzenli takip edebilmem ne yapıp yapmadığımı bana gösteriyor.” (Ö18)

Tablo 10.

## Çocuğu Tanıma ve Değerlendirmede Portfolyonun Etkileri

Çocuğu Tanıma ve Değerlendirmede Etkileri	f	Kategoriler	f
Etkili Değil	13	Farklı Değerlendirme Araçlarına İhtiyaç Duyma	5
		Amacına Uygun Kullanmama	4
		Objektif Bilgi Verememe	2
		Çocuk Hakkında Yüzeysel Bilgi Verme	2
		Çocuk Hakkında Tutarlı Bilgi Sağlamama	1
Etkili	12	Çocuğun Gelişimi ve Performansı Hakkında Detaylı Bilgi Verme	6
		Süreci Değerlendirebilme	2
		Kanıtı Dayalı Olma	2
		Çocuğu Bireysel Olarak Değerlendirebilme	1
		Çocuğun Kendini Değerlendirmesini Sağlama	1
		Öğretmenin Kendini Değerlendirmesini Sağlama	1
		Ailelere Geri Bildirim Verme	1

Tablo 10'a göre, öğretmenler çocuğu tanıma ve değerlendirmede portfolyonun etkisine ilişkin olarak farklı görüşler bildirmişlerdir. Bazı öğretmenler portfolyonun çocuğu tanıma ve değerlendirmede etkili bir araç olduğunu, bazı öğretmenler ise olmadığını belirtmişlerdir. Öğretmenler “Farklı Değerlendirme Araçlarına İhtiyaç Duyma” (f=5), “Amacına Uygun Kullanmama” (f=4), “Objektif Bilgi Verememe” (f=2), “Çocuk Hakkında Yüzeysel Bilgi Verme” (f=2) ve “Çocuk Hakkında Tutarlı Bilgi Sağlamama” (f=1) gibi nedenlerle portfolyonun çocuğu tanıma ve değerlendirmede etkili bir araç olmadığı yönünde görüş bildirmişlerdir. Portfolyonun etkili bir tanıma ve değerlendirme aracı olduğu yönünde görüş bildiren öğretmenler ise “Çocuğun Gelişimi ve Performansı Hakkında Detaylı Bilgi Verme” (f=6), “Süreci Değerlendirebilme” (f=2), “Kanıtı Dayalı Olma” (f=2), “Çocuğu Bireysel Olarak Değerlendirebilme” (f=1), “Çocuğun Kendini Değerlendirmesini Sağlama” (f=1), “Öğretmenin Kendini Değerlendirmesini Sağlama” (f=1) ve “Ailelere Geri Bildirim Verme” (f=1) gibi nedenler bildirmişlerdir. Bazı öğretmenlerin verdiği ifadelerle aşağıda yer verilmiştir:

“Kesinlikle. Elinde veri, kanıt oluyor. Veliye gösteriyorum. Gelişimi o da görüyor.” (Ö7)

“Etkili olduğunu düşünmüyorum. Zekâ alanları, çocuğun o anki hali doğru değerlendirmeyi etkiler.” (Ö13)

“Tek başına yeterli değil. Ek olarak başka etkinliklerin yapılması lazım.” (Ö17)

“Çok yeterli değil. Çünkü gerektiği gibi yapılmayabiliyor, öylesine doldurulabiliyor.” (Ö22)

#### IV. Tema: Öneriler

Araştırmanın IV. teması “öneriler” olarak belirlenmiştir. Bu tema altında öğretmenlerin portfolyoya ilişkin “etkili bir araç olarak kullanma önerileri”, “çocuğu tanıma ve değerlendirmede sürekliliği sağlama önerileri” ve “hizmet içi eğitim önerilerine” yönelik bilgilere yer verilmiştir.

Tablo 11.  
Portfolyo Hazırlamaya İlişkin Öneriler

Öneriler	Kategoriler	f
Etkili Bir Araç Olarak Kullanma Önerileri	Portfolyoya Anlamlı Ürün Seçme	7
	Portfolyo İçeriğini Gelişim Alanlarına Göre Oluşturma	5
	Portfolyo İçeriğini Belirli Kriterlere (İlk-Son Ürün, İyi Ürün, İhtiyaçları vb.) Göre Oluşturma	5
	Çocuğu Ürün Seçiminde Özgür Bırakma	5
	Çocuklardan Sık Veri Toplama	4
	Portfolyo İçeriğini Belirli Zaman Aralıklarında Güncelleme	4
	Portfolyoyu Raporlaştırma	2
	Hazır Portfolyo Kullanma	2
	Portfolyoyu İlkokul Öğretmenine Aktarma	1
	Çocuğun Ürünlerine Değer Verme	1
	Aileleri Portfolyo Hazırlamada Etkin Kılma	1
	Gelişim Raporu Hazırlarken Portfolyodan Yararlanma	1
	Portfolyo Dosyasını İlkokul Öğretmenine Verme	16
	E-Portfolyoya Geçiş Yapma	5
Çocuğu Tanıma ve Değerlendirmede Sürekliliği Sağlama Önerileri	Portfolyoyu Raporlaştırma ve Raporu İlkokul Öğretmenine Verme	4
	Portfolyoyu e-Okula Yükleme	3
	Portfolyonun Önemi Hakkında Bilinçlendirme Çalışmaları Yapma	2
	Öğretmenlere Portfolyo Hazırlama Konusunda Eğitim Verme	1
	Portfolyo Dosyasını Rehber Öğretmene Verme	1
	Portfolyo Hazırlamayı Zorunlu Kılma	1
	Portfolyo İçeriği Hazırlama Konulu Eğitim	15
	Portfolyoyu Etkili Kullanma Konulu Eğitim	4
	Çocuğun Gelişimini Gözlemleme Konulu Eğitim	4
	Portfolyodan Anlamlı Sonuçlar Çıkarabilme-Yorumlayabilme Konulu Eğitim	3
Hizmet İçi Eğitim Önerileri	Portfolyo Paylaşım Günü Düzenleme Konulu Eğitim	2
	Çocuğun Becerilerini Ortaya Koyma Konulu Eğitim	1
	Standart Portfolyo Formları Hazırlama Konulu Eğitim	1
	Çocuğu Portfolyoda Etkin Kılma Konulu Eğitim	1
	Aileyi Portfolyoda Etkin Kılma Konulu Eğitim	1

Tablo 11'e göre, Öğretmenler portfolyonun çocuğu tanıma ve değerlendirilmede etkili bir araç olarak kullanımına ilişkin; "Portfolyoya Anlamlı Ürün Seçme" (f=7), "Portfolyo İçeriğini Gelişim Alanlarına Göre Oluşturma" (f=5), "Portfolyo İçeriğini Belirli Kriterlere (İlk-Son Ürün, İyi Ürün, İhtiyaçları vb.) Göre Oluşturma" (f=5), "Çocuğu Ürün Seçiminde Özgür Bırakma" (f=5), "Çocuklardan Sık Veri Toplama" (f=4), "Portfolyo İçeriğini Belirli Zaman Aralıklarında Güncelleme" (f=4), "Portfolyoyu Raporlaştırma" (f=2), "Hazır Portfolyo Kullanma" (f=2), "Portfolyoyu İlkokul Öğretmenine Aktarma" (f=1), "Çocuğun Ürünlerine Değer Verme" (f=1), "Aileleri Portfolyo Hazırlamada Etkin Kılma" (f=1), "Gelişim Raporu Hazırlarken Portfolyodan Yararlanma" (f=1) gibi önerilerde bulunmuşlardır.

Öğretmenler portfolyonun çocuğu tanıma ve değerlendirilmede sürekliliği sağlayabilmesine yönelik olarak "Portfolyo Dosyasını İlkokul Öğretmenine Verme" (f=16), "E-Portfolyoya Geçiş Yapma" (f=5), "Portfolyoyu Raporlaştırma ve Raporu İlkokul Öğretmenine Verme" (f=4), "Portfolyoyu e-Okula Yükleme" (f=3), "Portfolyonun Önemi Hakkında Bilinçlendirme Çalışmaları Yapma" (f=2), "Öğretmenlere Portfolyo Hazırlama Konusunda Eğitim Verme" (f=1), "Portfolyo Dosyasını Rehber Öğretmene Verme" (f=1) ve "Portfolyo Hazırlamayı Zorunlu Kılma" (f=1) gibi öneriler getirmişlerdir.

Öğretmenler hizmet içi eğitim verilmesine yönelik olarak "Portfolyo İçeriği Hazırlama" (f=15), "Portfolyoyu Etkili Kullanma" (f=4), "Çocuğun Gelişimini Gözlemleme" (f=4), "Portfolyodan Anlamlı Sonuçlar Çıkarabilme-Yorumlayabilme" (f=3), "Portfolyo Paylaşım Günü Düzenleme" (f=2), "Çocuğun Becerilerini Ortaya Koyma" (f=1), "Standart Portfolyo Formları Hazırlama" (f=1), "Çocuğu Portfolyoda Etkin Kılma" (f=1) ve "Aileyi Portfolyoda Etkin Kılma" (f=1) gibi konularda eğitim verilmesi gerektiğini bildirmişlerdir. Bazı öğretmenlerin verdiği ifadeler aşağıda yer verilmiştir:

*“Öğretmenin elinde veri olmalı. Hazır şablondan örnek alınabilir. İçeriği doldurulmalı. Her öğretmen kendini geliştirmeli. Baştan savma yapmamalı. Portfolyo zorunlu olmalı. İlkokul öğretmenleri okul öncesi öğretmenleriyle iletişim kurarak dosyayı almalı.” (Ö1)*

*“Portfolyoyu hazırlarken eşit zaman aralıklarıyla hazırlamaya tüm gelişim alanlarındaki etkinliklere yer vermeye dikkat edilmeli. Portfolyonun önemi aileye ve öğretmene anlatılmalı. Bilinç kazandırılmalı” (Ö8)*

*“Veliye verdiğimiz dosyayı sonraki öğretmenin istemesi gerekir. Veya e-portfolyo kullanılabilir.” (Ö19)*

*“Portfolyo yorumlamada yeni teknikler konusunda eğitim verilebilir.” (Ö3)*

*“İçeriğini nasıl geliştirebiliriz, becerilerini daha iyi görebilirim..? Bunlarla ilgili eğitim verilmesi gerekli.” (Ö23)*

### **Tartışma ve Sonuç**

Araştırma sonucunda öğretmenlerin portfolyo hazırlamaya ilişkin lisans eğitimi, özel kurs-seminer ve hizmet içi eğitim sürecinde eğitim aldıkları, öğretmenlerin bir kısmının portfolyo hazırlamaya ilişkin herhangi bir eğitim almadıkları görülmüştür. Ayrıca lisans eğitimi sürecinde portfolyoya ilişkin eğitim aldığını belirten öğretmenlerin, aldıkları eğitimi yüzeysel bulmaları dikkat çekicidir. Benzer bir sonuca Zelyurt ve Karakaş'ın (2018) çalışmasında da ulaşılmış, okul öncesi öğretmenlerinin çoğunluğunun lisans eğitimleri süresince portfolyo hakkında yeterince bilgilendirilmedikleri yönünde görüş bildirdikleri görülmüştür. Öğretmenlerin portfolyo değerlendirmeye yönelik bilgi eksikliklerinin olduğu birçok çalışmada ortaya konmuştur (Gözüm, 2008; Kuzu ve Yorulmaz 2007; Korkmaz ve Kaptan, 2003; Özkan, 2015; Sağlam Arslan, Devocioğlu Kaymakçı ve Arslan, 2009; Yaşar, 2010). Ayrıca yapılan araştırmalarda çocuğu tanıma ve değerlendirmede portfolyonun okul öncesi öğretmenleri tarafından daha az tercih edildiği de görülmektedir (Elden, 2019; Gözüm, Güngör ve Özen Altınkaynak, 2021; Yılmaz Topuz ve Erbil Kaya, 2016). Araştırma sonuçları portfolyo eğitimini özel kurs-seminer, hizmet içi eğitim yoluyla alan öğretmenlerin aldıkları eğitimi verimli olarak değerlendirdiklerini göstermiştir. Bu durum var olan bu sorunların hizmet içinde verilebilecek eğitimlerle aşılabileceği düşüncesini güçlendirmektedir.

Araştırmada öğretmenlerin hazırladıkları portfolyo dosyası içerisinde birçok farklı ürünün olduğunu belirttikleri ancak dosya içerisinde çocuk tanıma formu, aileyi tanıma formu ve sanat çalışmalarına daha fazla vurgu yaptıkları görülmüştür. Okul öncesi çocukların portfolyolarının en önemli parçaları gözlem belgeleri, kontrol listeleri, değerlendirme ölçeği, anekdot kayıtları, işitsel ya da görsel kayıtlar ve fotoğraflardır. Dosyaya konulacak fotoğraf veya etkinlik örneklerinin ise diğer dokümanlarla ilgili olması beklenir (Orçan, 2014). Araştırma sonucunda öğretmenlerin portfolyo dosyası içerisinde çocuğa yönelik gözlem belgelerine çok az vurgu yaptıkları, bazı gözleme dayalı araçlara ise (anekdot kaydı, kontrol listesi, rubrik vb.) hiç vurgu yapmadıkları görülmüştür. Okul öncesi öğretmenleriyle yapılan araştırmalarda bazı öğretmenlerin zaman bulamama, kalabalık sınıf ortamı, yorumlamanın zor olması gibi çeşitli nedenlerle gözleme dayalı değerlendirme araçlarını kullanmakta zorluk yaşadıklarını belirttikleri görülmüştür (Alçın ve İnancıcı, 2020; Buldu, 2010; Dilek, 2013; Işık, 2015; Sezer, 2010). Bu duruma sebep olarak öğretmenlerin portfolyo dosyası içerisinde yer alması gereken belgelere ilişkin yeterince bilgi sahibi olmamaları da gösterilebilir. Nitekim Yaşar'ın (2010) araştırmasında da benzer bir sonuca ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin portfolyo hazırlarken dikkat ettikleri hususlar incelendiğinde, öğretmenlerin en çok çocuğun gelişimi hakkında bilgi verecek anlamlı çalışmalara yer vermeye dikkat ettikleri görülmüştür. Bununla beraber çocuğun yaş ve gelişim seviyesine göre hazırlama, çocuğun güçlü yönlerine vurgu yapan çalışmalara yer verme, çocuğa özgü çalışmalara yer verme, her gelişim alanından çalışmalara yer verme, çocuğun zayıf yönlerine vurgu yapan çalışmalara yer verme, çocuğun seçtiği çalışmalara yer verme, aile ile yapılan çalışmalara yer verme ve farklı zaman dilimlerinde aynı çalışma örneklerine yer verme öğretmenlerin portfolyo dosyası hazırlarken dikkat ettikleri diğer hususlar arasından yer almaktadır. Trepanier Street, McNair ve Donegan (2001) yaptıkları araştırmada öğretmenlerin portfolyo hazırlarken programın amaçlarını ve çocukların özelliklerini dikkate aldıkları sonucuna ulaşmıştır. Beaty (2018) portfolyo hazırlarken bireye özgü, öğretmen-çocuk ve ailenin aktif



katılıyla oluşturulan, tüm gelişim alanlarından bulgular sunan ve çocuğun güçlü yanlarını vurgulayan portfolyolar hazırlanması gerektiğini belirtmiştir.

Araştırma sonucunda öğretmenlerin portfolyo dosyası hazırlama sürecinde portfolyo dosyasını hazırlama, portfolyoya ürün seçmede çocuğa rehber olma, portfolyoya anlamlı ürün seçme, portfolyo dosyasını-çocuğun gelişimini değerlendirme, çocuğa yönelik gözlem yapma, öz değerlendirme yapma ve portfolyo paylaşım günü düzenleme gibi roller aldıkları görülmüştür. Ayrıca süreç içerisinde öğretmen tarafından verilen etkinlikleri yapma çocukların en fazla aldıkları rol olarak belirlenmiştir. Bunun dışında portfolyoya ürün seçme, öz değerlendirme yapma, portfolyo paylaşım gününde portfolyosunu sunma çocukların aldıkları diğer roller arasındadır. Bununla beraber çocukların portfolyo sürecinde rol almadığını belirten öğretmenler de bulunmaktadır. Portfolyo dosyası hazırlanırken öğretmen ve çocukların değerlendirme sürecine aktif olarak katılmaları beklenir (Chen ve Martin, 2000; Gullo, 2005). Araştırma sonuçları portfolyo hazırlama sürecinde öğretmenlerin oldukça aktif roller alırken, çocukların daha çok öğretmen tarafından verilen etkinlikleri yapma gibi pasif roller aldıklarını göstermektedir. Oysa portfolyo dosyasında sadece öğretmenin başlattığı etkinliklere değil, çocuğun başlattığı etkinliklere de yer vermek gerekir (Işıkoğlu Erdoğan ve Canbeldek, 2017). Portfolyo hazırlama sürecinde çocuğun aktif katılımı portfolyo değerlendirmenin temelini oluşturur (Paulson, Paulson ve Meyer, 1991). Araştırmaya katılan öğretmenler eve gönderilen formları doldurmanın aileler tarafından en sık alınan roller arasında olduğunu belirtmişlerdir. Süreç içerisinde hiç rol almayan ailelerin belirtildiği de görülmüştür. Bu sonuçlar portfolyo hazırlama sürecinde ailelerin oldukça pasif roller aldıkları şeklinde yorumlanabilir. Alaçam ve Olgan (2016) okul öncesi öğretmenlerinin portfolyoları ailelerle paylaştıklarını fakat bu paylaşımı, çocukların ve ailenin aktif olarak sürece katılarak yapmadıklarını belirlemiştir. Bu durum Yaşar'ın (2010) yaptığı araştırma sonucunda olduğu gibi öğretmenlerin portfolyo hazırlama sürecinde öğretmen, çocuk ve ailelerin alması gereken roller hakkında yeterince bilgi sahibi olmadığından kaynaklı olabilir. Bunun yanı sıra Eren'in (2007) araştırmasında portfolyo sürecine aileleri ve çocukları dahil etmenin oldukça zor olduğu öğretmenler tarafından dile getirilmiştir. Oysaki portfolyolarda dönüt verici ve takip edici olarak ailelerin rolü oldukça önemli olarak görülmektedir (Kaptan ve Korkmaz, 2000). Özkan Yıldız ve Yılmaz (2020) çocuğu değerlendirme sürecinde ailelerin daha fazla rol almaları gerektiğini belirtmişlerdir.

Araştırma sonucunda az sayıda öğretmenin portfolyo hazırlama sürecinde zorluk yaşamadığını belirttiği görülmüştür. Öğretmenler çocuğa özgü-bireysel dosya hazırlamanın ve dosya hazırlamanın zaman almasını en çok zorlandıkları durumlar arasında belirtmişlerdir. Portfolyo değerlendirme zaman açısından maliyet gerektiren bir uygulamadır (Kan, 2007; Kutlu, Doğan ve Karakaya, 2008). Nitekim yapılan birçok araştırmada da öğretmenler benzer görüş bildirerek portfolyo hazırlamanın zaman alıcı bir süreç olduğunu belirtmişlerdir (Ağca, 2005; Alçın ve İnanıcı, 2020; Alexander, 2020; Bedir, 2009; Birgin, 2008; Eren, 2007; Işık, 2015; Kayri ve Sünbül Ceberut, 2013; Kurt, 2008; Sezer, 2010; Sırkıntı, 2007). Balcı, Gündoğdu ve Çelik'in (2012) araştırmasında ise okul öncesi öğretmenlerinin portfolyoyu önemli bir değerlendirme aracı olarak gördükleri ancak uygulamada gerçekleştirilebilir bulmadıkları görülmüştür. Kalabalık sınıf ortamı portfolyo hazırlama sürecinde öğretmenlerin karşılaştığı başka bir sorundur. Bu sonuç benzer araştırmalarla desteklenmiştir (Alçın ve İnanıcı, 2020; Bedir, 2009; Işık, 2015; Kurt, 2008). Bazı öğretmenler ise çalışma örneklerini muhafaza etmeyi farklı bir sorun olarak ele almışlardır. Beaty (2018) bu duruma yönelik olarak portfolyoların çok büyük ve ağır olmaması gerektiğini, akordeon tipi açılıp kapanan dosyaların, klasörlerin veya karton kutuların portfolyo dosyaları saklamak için elverişli olabileceğini belirtmiştir. Araştırmaya katılan bazı öğretmenlerin portfolyo hazırlama sürecinde objektif değerlendirme yapmada zorlandıkları görülmüştür. Portfolyo değerlendirmede nesnelliği, güvenilirlik ve geçerliği sağlamanın oldukça güç olduğu alan yazında da belirtilmiştir (Kan, 2007; Karamanoğlu, 2006; Kutlu Doğan ve Karakaya, 2008). Öğretmenler portfolyo hazırlarken aile katılımını sağlama konusunda da zorluk yaşadıklarını belirtmişlerdir. Benzer bir sonuç Birgin'in (2008) araştırmasında da ortaya konmuştur. Turan ve Sakız (2014) portfolyo sürecinde veli toplantıları düzenlenerek ve aileleri bilgilendirici mektuplarla iletişimde bulunularak ailelerin dönüt verici ve takip edici rolü üstlenmelerinin sağlanması gerektiğini belirtmiştir. Beaty (2018) portfolyo sürecine aileleri de dahil etmek için sınıfa gözlem yapmak için aileleri davet etme, evde çocukları gözlemlenmeleri için aileleri bilgilendirme veya çocuklarıyla beraber evde bir portfolyo hazırlama konusunda destek olma gibi stratejilerin kullanılabilmesini ve portfolyoların ailelerle yapılan görüşmelerin odak noktası olması gerektiğini belirtmiştir.

Öğretmenler portfolyo hazırlama sürecinde çocukların herhangi bir zorluk yaşamadığını sıklıkla belirtmişlerdir. Buna karşın portfolyoya uygun çalışma örneği seçememe, soyut çalışmalarda zorlanma ve okula düzenli devam etmemenin çocukların portfolyo hazırlama sürecinde yaşadığı zorluklar arasında olduğunun belirtildiği görülmüştür. Çocuğun arkadaşlarıyla kendini kıyaslaması- yetersiz hissetmesi öğretmenler tarafından bildirilen diğer bir sorundur. Alaçam ve Olgan (2016) öğretmenlerle yaptığı çalışmada benzer bir sonuca ulaşmıştır. Ancak portfolyo değerlendirmeyi de kapsayan alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımları, süreçten çok ürüne odaklanan ve çocuklar üzerinde stres ve endişeye sebep olan geleneksel ölçme değerlendirme yaklaşımlarından bu yönüyle oldukça farklılaşır (Stiggins, 2002). Çocukların portfolyolarındaki ürünlerini kıyaslayarak kendilerini yetersiz hissetmeleri öğretmenlerin portfolyo sürecini etkili ve doğru bir şekilde yönetememelerinden kaynaklı olabilir.

Araştırmada öğretmenlerin hazırlamada zorlandıkları portfolyo içerikleri incelendiğinde gelişim gözlem raporlarının en fazla zorlanılan portfolyo içeriği olduğu görülmüştür. Gözlem raporları portfolyoda yer verilmesi gereken en önemli dokümanlardandır (Deniz Kan, 2007). Mindes'e göre gözleme dayalı bulguların portfolyonun temeli olduğunu belirtmiştir (akt. Beaty, 2018). Benzer şekilde anekdot kayıtları da öğretmenler tarafından zorlanılan dokümanlar arasında belirtilmiştir. Çocukları değerlendirirken özellikle akademik süreçleri doküman haline getirmede en uygun metod anekdot kaydı tutmaktır (Bencik Kangal, 2018). Bunun dışında öğretmenler bilişsel, sosyal ve duygusal, sanatsal ve bilimsel gelişim alanlarında çalışma örneği toplarken ve çocuğa uygun-özgü çalışma örneği seçerken zorlandıklarını belirtmişlerdir. Portfolyo dosyası hazırlarken çocukların her alandaki gelişimini gösteren çalışma örnekleri toplamak önemli bir konudur (Beaty, 2018). Ayrıca öğretmenlerin dosyaya ürün seçerken önceden belirledikleri kriterlere göre ürün seçmeleri (Kan, 2007) ve seçtikleri ürünün çocuğun performansını en iyi yansıtan ürünler olmasına dikkat etmeleri gerekmektedir (Paulson, Paulson ve Meyer, 1991). Araştırma sonucunda portfolyo hazırlama sürecinde zorlanmadığını belirten öğretmenler de olmuştur. Ancak zorlanmadığını belirten öğretmenlerin bu durumun sebebi olarak hazır portfolyo kullanmalarını gerekçe olarak göstermeleri dikkat çekicidir. Hazır portfolyo gibi yapılandırılmış portfolyolar tüm içeriğin öğretmen tarafından şekillendirildiği, çocuklar için çok fazla seçeneğin olmadığı portfolyolardır. Ancak etkili bir portfolyoda çocukların içerik seçimine katılmalarının önemli bir husus olduğu unutulmamalıdır (Jardine, 1996).

Araştırma sürecinde görüşme yapılan birçok öğretmen portfolyodan çocuğa yönelik anlamlı sonuçlar çıkarabildiklerini belirtmişlerdir. Öğretmenler çocuğun yaptığı ürünleri genel olarak inceleyerek, çocuğun ilk ve son yaptığı ürünleri karşılaştırarak, çocuğun her bir gelişim alanına yönelik ürünlerini inceleyerek, çocuğun portfolyoyu sunmasını sağlayarak ve ailenin doldurduğu formları inceleyerek anlamlı sonuçlar çıkarabildiklerini bildirmişlerdir. Portfolyonun amacına ulaşması için sistematik ve anlamlı olması gerekmektedir (Gelfer ve Perkins, 1996). Deniz Kan'ın da (2007) belirttiği üzere portfolyonun özensiz, ölçütsüz bir şekilde hazırlanması onu bir çöp yığını haline getirebilir. Buna karşın bazı öğretmenlerin portfolyodan anlamlı sonuç çıkaramadıklarını ifade ettikleri de görülmüştür.

Araştırma sonucunda öğretmenlerin önemli bir kısmının portfolyo paylaşım günü düzenlemedikleri görülmüştür. Benzer bir bulguya Işık'ın (2015) araştırmasında da ulaşılmış, birçok öğretmenin portfolyo paylaşım günü düzenlemedikleri belirlenmiştir. Özkan'ın (2015) araştırmasında ise ailelerin öğretmenlerden portfolyo paylaşım günü düzenlemelerini bekledikleri görülmüştür. Portfolyonun sunulma aşaması üst düzey zihinsel, sosyal becerileri ve dil becerisini gerektirir. Çocuğun portfolyosunu anne ve babasına anlatması, sürecin en son ve en üst becerisidir (MEB, 2006). Nitekim MEB (2013) okul öncesi eğitim programında eğitim dönemlerinin sonunda ailelerin okula davet edilerek "Portfolyo Paylaşım Günü" düzenlenmesi ve çocukların bu paylaşım gününe katılan aile bireyleriyle kendi gelişim dosyalarındaki çalışmalarını paylaşmaları için rehberlik edilmesi gerektiği belirtilmiştir.

Araştırma sonucunda çocuğun gelişimi hakkında detaylı bilgi sağlamanın, portfolyonun öğretmene olan en önemli katkıları arasında olduğu görülmüştür. Ayrıca çocuğa yönelik bireysel plan hazırlama, çocuğun gelişimini kayıt etme, aileye çocuğun gelişimi hakkında bilgi verme, çok boyutlu değerlendirme sağlama, öz değerlendirme yapma, ileriki öğretim kademelerindeki öğretmenlere bilgi verme, çocuğun ailesi hakkında detaylı bilgi sağlama, çocuğu değerlendirmede sistematik olma, çocuğu değerlendirmede somut veri sağlama, çocuğun ihtiyaçları hakkında bilgi sağlama, çocuğun ilgi-yetenekleri hakkında bilgi sağlama ve eğitimin verimini arttırma öğretmenler tarafından belirtilen diğer katkılar arasındadır. Eren'in (2007) araştırmasında da portfolyonun öğretmenler üzerinde benzer

katkılarının olduğu vurgulanmıştır. Bunun dışında, portfolyo hazırlamanın öğretmene herhangi bir katkı sağlamadığını belirten öğretmenlerin de olduğu görülmüştür. Öğretmenler, çocuğun öz değerlendirme yapmasını sağlamanın portfolyonun çocuğa olan en önemli katkıları arasında olduğunu belirtmişlerdir. Çocuğun kendini ifade etmesini sağlama, özsaygısını geliştirme, karar verme becerisini geliştirme, gelişimini destekleme, sosyal becerilerini geliştirme, özgüvenini geliştirme, sorumluluk duygusunu geliştirme, çocuğa değerli-özel olduğunu hissettirme ve ileriki öğretim kademelerinde yardımcı olmanın portfolyonun çocuklara sağladığı diğer katkılar arasında olduğunu belirttikleri görülmüştür. Portfolyoların çocukların sorumluluk ve özgüven gibi birçok alana katkısının olduğu çeşitli araştırmalarla da ortaya konmuştur (Birgin, 2008; Norman, 1998). Ayrıca portfolyolar çocuğun öz değerlendirme becerilerini geliştirmesi (Bahçeci ve Kuru, 2008; Birgin, 2008; Faber, 2020; Ocak, 2006; Paulson, Paulson ve Mayer, 1991; Seitz ve Bartholomew, 2008; Turan ve Sakız, 2014) ve kendi öğrenmelerini yansıtmaları açısından değerli bir araç olarak görülmektedir (Knauf, 2017; Seitz ve Bartholomew, 2008). Portfolyo sürecinde çocuğa disiplin, sorumluluk ve öz değerlendirme gibi becerileri kazandırmak için çocuğun yapabildiklerine odaklanmak ve sürece mutlaka çocukları da dahil etmek gerekir (Işıkoğlu Erdoğan ve Canbeldek, 2017). Buna karşın bazı öğretmenlerin portfolyonun çocuğa herhangi bir katkısı olmadığını vurgulamaları dikkat çekici bir sonuç olarak açıklanabilir.

Araştırma sonucunda, öğretmenler portfolyonun çocuğu tanıma ve değerlendirmede etkili bir araç olup olmadığı konusunda farklı cevaplar vermişlerdir. Etkili bir araç olduğunu düşünen öğretmenler çocuğun gelişimi ve performansı hakkında detaylı bilgi verme, süreci değerlendirebilme, kanıta dayalı olma, çocuğu bireysel olarak değerlendirebilme, çocuğun kendini değerlendirmesini sağlama, öğretmenin kendini değerlendirmesini sağlama ve ailelere geri bildirim verebilmenin portfolyoyu etkili bir tanıma ve değerlendirme aracı kılan önemli özellikleri arasında olduğunu vurgulamışlardır. Buna karşın bazı öğretmenler farklı değerlendirme araçlarına ihtiyaç duyma, amacına uygun kullanmama, objektif bilgi verememe, çocuk hakkında yüzeysel bilgi verme ve çocuk hakkında tutarlı bilgi sağlamamayı portfolyoyu etkili bir tanıma ve değerlendirme aracı olarak bulmamalarına sebep olarak göstermişlerdir. Kabaş (2007) araştırmasında benzer sonuçlara ulaşarak portfolyoların çocukları değerlendirmede yeterli bir yöntem olmadığı yönünde görüş bildiren öğretmenler olduğunu belirlemiştir. Bazı araştırma sonuçlarında ise okul öncesi öğretmenlerinin portfolyoya ilişkin geliştirdikleri olumsuz inancın portfolyo hazırlama sürecini etkileyen bir unsur olduğu görülmüştür. Zelyurt ve Karakaş'ın (2018) araştırmasında okul öncesi öğretmenlerinin portfolyoyu bir değerlendirme aracı olarak görmediklerinden portfolyo hazırlamayı gereksiz buldukları ve önemsemedikleri, Alexander'ın (2020) araştırmasında ise okul öncesi öğretmenlerinin portfolyo değerlendirmeyi gelişimsel açıdan çocuklar için uygun bulmadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Portfolyolarda çocuğun gelişimini ve öğrenme sürecini ortaya koyabilmek için çeşitli değerlendirme araçları ve dokümanlar kullanılır (Beaty, 2018; Deniz Kan, 2007; Nilsen, 1997; Tuğrul, 2003). Bu anlamda portfolyolar, geleneksel değerlendirme yaklaşımlarından farklı alternatif ve çoklu değerlendirmeler sunar (Paulson, Paulson ve Mayer, 1991). Öğretmenlerin portfolyonun etkili bir tanıma ve değerlendirme aracı olmadığı yönündeki inançları ve farklı değerlendirme araçlarına ihtiyaç duyduklarını belirtmeleri, bazı öğretmenlerin de vurguladığı üzere portfolyo hazırlama sürecindeki bilgi eksikliğinden ve portfolyoyu amacı dışında kullanmalarından kaynaklı olabilir.

Öğretmenler portfolyoya anlamlı ürün seçmenin, portfolyo içeriğini gelişim alanlarına göre oluşturmanın, portfolyo içeriğini belirli kriterlere (ilk-son ürün, iyi ürün, ihtiyaçları vb.) göre oluşturmanın, çocuğu ürün seçiminde özgür bırakmanın, çocuklardan sık veri toplamanın, portfolyo içeriğini belirli zaman aralıklarında güncellenmenin, portfolyoyu raporlaştırmanın, hazır portfolyo kullanmanın, portfolyoyu ilkökul öğretmenine aktarmanın, çocuğun ürünlerine değer vermenin, aileleri portfolyo hazırlamada etkin kılmanın ve gelişim raporu hazırlarken portfolyodan yararlanmanın portfolyonun etkili bir tanıma ve değerlendirme aracı olarak kullanılabilmesi için yapılması gerekenler olarak sıralamışlardır. Alaçam ve Olgan'ın (2016) okul öncesi ve ilkökul öğretmenleriyle yaptığı araştırmasında her iki grupta bulunan öğretmenler portfolyoların ilkökul öğretmenlerine ulaşmadığını belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan ilkökul öğretmenleri, okul öncesi eğitimde çocuklar için hazırlanan portfolyoların kendilerine ulaştırılmasının yararlı olacağını belirtmişlerdir.

Araştırma sonucunda öğretmenler çocuğu tanıma ve değerlendirmede sürekliliği sağlamak için portfolyo dosyasının ilkökul öğretmenine veya rehber öğretmene verilmesi gerektiği yönünde görüş

bildirmişlerdir. Portfolyolar bir okul yılının başından sonuna doğru ve sınıftan sınıfa devam eden bir süreçtir. Portfolyo değerlendirmesinde çocuklar diğer sınıflara ve okullara doğru ilerledikçe, portfolyo sürecinin devam etmesi ve gelecekteki öğretmenlerinin portfolyolarına katkıda bulunması beklenir (Orçan, 2014). Özkan (2015) araştırmasında, okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim ile ilkököl arasında çocuklar hakkındaki bilgi kayıtlarının sürekliliğinin olmadığı yönünde görüş bildirmişlerdir. Ayrıca e-portfolyoya geçiş yapılması ve portfolyonun e-okula yüklenmesi araştırma yapılan öğretmenler tarafından ifade edilen diğer önerilerdir. Yapılan araştırmalar, e-portfolyonun eğitim sürecine ve çocukların gelişimine önemli katkıları olduğunu ve geleneksel kâğıt temelli portfolyolara göre depolama, aktif katılım, değerlendirilebilirlik gibi birçok konuda avantajının olduğunu göstermiştir (Aktay, 2011; Barış ve Tosun, 2013; Chang, 2001; Chang, 2013; Chanpet ve Chomsuwan, 2013; Erdemci, 2015). Öğretmenlerin de belirttiği üzere e-portfolyo gibi uygulamaların kullanılması portfolyonun etkili kullanımının önündeki birçok dezavantajı avantaja çevirebilir. Zelyurt ve Karakaş'ın (2018) okul öncesi öğretmenleriyle yaptığı araştırmalarında birçok öğretmenin kalıcı hale gelmesi, üst sınıflara bilgi vermesi, sistemli hale gelmesi vb. nedenlerle portfolyoların e-okula işlenmesi gerektiğini bildirdikleri görülmüştür.

Araştırma sonucunda öğretmenler, portfolyoyla ilişkili olarak birçok konuda eğitime ihtiyaçları oldukları yönünde görüş bildirmişlerdir. Öğretmenler sıklıkla portfolyo içeriği hazırlama konusunda eğitime ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir. Bunun dışında portfolyoyu etkili kullanma, çocuğun gelişimini gözlemlenme, portfolyodan anlamlı sonuçlar çıkarabilme-yorumlayabilme, portfolyo paylaşım günü düzenleme, çocuğun becerilerini ortaya koyma, standart portfolyo formları hazırlama, çocuğu portfolyoda etkin kılma ve aileyi portfolyoda etkin kılma gibi konular öğretmenlerin ihtiyaç duydukları diğer eğitim konularıdır. Öğretmenlerin portfolyo hazırlama konusunda eğitime ihtiyaç duydukları çeşitli araştırmalarda da ortaya konmuştur (Bedir, 2009; Sırkıntı, 2007).

### Öneriler

Araştırma sonuçları doğrultusunda,

- Okul öncesi öğretmenliği lisans programında yer alan çocuğu tanıma ve değerlendirme gibi derslerde portfolyo hazırlamaya ilişkin içeriklerin zenginleştirilmesi, uygulamalı çalışmalara yer verilmesi ve portfolyo hazırlama sürecine ilişkin seçmeli derslerin eklenmesi,
- Öğretmenlere portfolyo hazırlama sürecine ilişkin ihtiyaç duydukları konularda hizmet içi eğitimlerin verilmesi,
- Ailelerin portfolyonun önemine ve çocuklarının portfolyolarına aktif olarak katılımının sağlanmasına yönelik bilinçlendirme çalışmalarının yapılması,
- Benzer araştırmaların farklı örneklem grupları ve farklı araştırma modelleri ile gerçekleştirilmesi önerilebilir.

### Etik Beyanname

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında belirtilen kurallara uyulduğunu ve “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbirini gerçekleştirmediğimizi beyan ederiz. Aynı zamanda yazarlar arasında çıkar çatışmasının olmadığını, tüm yazarların çalışmaya katkı sağladığını ve her türlü etik ihlalinde sorumluluğun makale yazarlarına ait olduğunu bildiririz.

### Lisans Bilgileri

e-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi'nde yayınlanan eserler Creative Commons Atıf ticari olmayan 4.0 uluslar arası lisansı ile lisanslanmıştır.

### Copyrights

The works published in the e-Kafkas Journal of Educational Research are licensed under a Creative Common Attribution-Noncommercial 4.0 International License.

### Kaynakça

- Ağca, B. (2005). *Ana sınıfı ve ilköğretim birinci kademe öğretmenleri ile yöneticilerinin "portfolyo değerlendirme yöntemi"ne ilişkin görüşleri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Aktay, S. (2011). *İlköğretimde web tabanlı portfolyo (webfolyo) uygulaması*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Alaçam, N. ve Olgan, R. (2016). Portfolio assessment: does it really give the benefits that it purports to offer? Views of early childhood and first-grade teachers. *Early Child Development and Care*, 186(9), 1505-1519.
- Alexander, K. G. (2020). *Pre-kindergarten and kindergarten teachers' practices and attitudes of the student growth portfolio model in Tennessee*. (Unpublished Doctoral Dissertation). Tennessee State University, TN, US.
- Alçın, Ö. C. ve İnanıcı, M. K. (2020). Müzik öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme sürecine ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(2), 727-757.
- Arter, J. A. ve Spandel, V. (1992). Using portfolios of student work in instruction & assessment. *Educational Measurement: Issues & Practice*, 11(1), 36-44.
- Bahçeci, D. ve Kuru, M. (2008). Portfolyo değerlendirmenin üniversite öğrencilerinin öz-yeterlik algısı ve yaşam becerileri üzerine etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 9(1), 97-111.
- Balcı, A., Gündoğdu, K. ve Çelik, N. (2012). Okul öncesi eğitim programına ilişkin bir ihtiyaç analizi çalışması. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(1), 10-24.
- Baltacı, A. (2017). Nitel veri analizinde Miles-Huberman modeli. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(1), 1-14.
- Barış, M. F. ve Tosun, N. (2013). Sosyal ağ ve e-portfolyo entegrasyonu: Facebook örneği. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 122-129.
- Beatty, J. J. (2018). *Erken çocuklukta gözlem ve değerlendirme*. (Çev. M. Boz), Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bedir, A. (2009). *İlköğretim fen ve teknoloji öğretmenlerinin alternatif değerlendirme yöntemlerinden portfolyoya (öğrenci ürün dosyası) ilişkin görüş ve tutumlarının incelenmesi (Manisa ili, merkez ilçesi ilköğretim okulları örneği)*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Celal Bayar Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Manisa.
- Bencik Kangal, S. (2018). Performans değerlendirmeler ve portfolyo. P. Bayhan (Ed.), *Okul Öncesi dönemde alternatif değerlendirme içinde* (ss.50-57). Ankara: Hedef.
- Birgin, O. (2008). Alternatif bir değerlendirme yöntemi olarak portfolyo değerlendirme uygulamasına ilişkin öğrenci görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(1), 1-24.
- Bredenkamp, S. (2015). *Erken çocukluk eğitiminde etkili uygulamalar*. (Çev. H. Z. İnan ve T. İnan), Ankara: Nobel.
- Buldu, M. (2010). *Do they walk the talk: an examination of Turkish in-service early childhood teachers' assessment practices*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Büyükoztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem.
- Chang, C. C. (2001). Construction and evaluation of a web-based learning portfolio system: An electronic assessment tool. *Innovations in Education and Teaching International*, 38(2), 144-155.
- Chang, C. C. (2013). Using e-portfolios to elevate knowledge amassment among university. *Computers & Education*, 187-195.
- Chanpet, P. ve Chomsuwan, K. (2013). Development and design: e- portfolio on project based learning with assessment system. *International Proceedings of Economics Development and Research*, 60(34), 168-172.
- Chen, Y. ve Martin, M. A. (2000). Using performance assessment and portfolio assessment together in elementary classroom. *Reading Improvement*, 37(1), 32-38.

- Copple, C. ve Bredekamp, S. (2009). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth through age 8*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- Deniz Kan, Ü. (2007). Okul öncesi eğitimde değerlendirme aracı olarak portfolyo. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(1), 169-178.
- Dilek, H. (2013). *2006 Okul öncesi eğitim programının değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Elden, A. (2019). *Okul öncesi öğretmenlerinin biçimlendirici değerlendirme uygulamaları*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Başkent Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Erdemci, H. (2015). *Mobil portfolyo (m-portfolyo) destekli tam öğrenme modelinin öğrenci başarısı ve internet kullanımına yönelik tutumlarına etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Eren, T. (2007). *"A bridge between home and school" portfolio assessment in early childhood education*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Faber, C. (2020). *Preschool assessment*. (Unpublished Master's Thesis). Northwestern College, Iowa, US.
- Fox, I. (2003). *Learning to learn in the 21st century*. [https://www.foxedu.co.nz/wp-content/uploads/2009/10/Ian\\_Fox-Learning\\_to\\_Learn\\_in\\_the\\_21st\\_Century-2003.pdf](https://www.foxedu.co.nz/wp-content/uploads/2009/10/Ian_Fox-Learning_to_Learn_in_the_21st_Century-2003.pdf) adresinden alınmıştır.
- Gelfer, J. I. ve Perkins, P. G. (1996). A model for portfolio assessment in early childhood education programs. *Early Childhood Education Journal*, 24(1), 5-10.
- Gözüm, S. (2008). *İlköğretim 4., 5. ve 6. sınıf fen ve teknoloji derslerinde öğretmen ve öğrencilerinin ürün dosyası (portfolyo) ve içeriğine ilişkin görüşleri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Gözüm, A. İ. C., Güngör, S. ve Özen Altunkaynak, S. (2021). Investigation of child assessment in preschool education using nominal focus group technique. *International Online Journal of Educational Sciences*, 13(1), 238-257.
- Gullo, D. F. (2005). *Understanding assessment and evaluation in early childhood education*. NY: Teachers College.
- Hughes, K. ve Gullo, D. (2010). Joyful learning and assessment in kindergarten. *YC Young Children*, 65(3), 57-59.
- Işık, N. E. (2015). *Öğretmenlerin MEB 2013 okul öncesi eğitim programı hakkındaki görüşleri ve programı kullanma durumları*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Işıkoğlu Erdoğan, N. ve Canbeldek, M. (2017). Erken çocukluk eğitiminde ölçme ve değerlendirme. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(3), 1306-1327.
- Jardine, A. S. (1996). Key points of the "Authentic assessment portfolio". *Intervention in School and Clinic*, 31(4), 252-253.
- Kabaş, O. (2007). *Portfolyo değerlendirme yönteminin ilköğretim birinci kademedeki uygulanma düzeyi (Sakarya örneği)*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Kan, A. (2007). Portfolyo değerlendirme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(32), 133-144.
- Kaptan, F. ve Korkmaz, H. (2000). Fen öğretiminde tümel (portfolyo) değerlendirme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 212-219.
- Karamanoğlu, S. (2006). *İlköğretim öğrencilerinin fen başarılarının değerlendirilmesinde sorgulama programının kullanılması: portfolyo*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kayri, M. ve Sünbül Ceberut, D. (2013). Sınıf öğretmenlerinin portfolyo kullanımına ilişkin görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 31-48.
- Kazu, H. ve Yorulmaz, M. (2007, Eylül). *Sınıf öğretmenlerinin portfolyolara ilişkin görüşleri ve uygulamaları*. 16. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi. Tokat, Gaziosmanpaşa Üniversitesi.

- Knauf, H. (2017). Making an impression: Portfolios as instruments of impression management for teachers in early childhood education and care centres. *Early Childhood Education Journal*, 45(4), 481-491.
- Korkmaz, H. ve Kaptan, F. (2003). İlköğretim fen öğretmenlerinin portfolyoların uygulanabilirliğine yönelik güçlükler hakkındaki algıları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 159-165.
- Kurt, M. (2008). *Bireysel gelişim dosyasına dayalı değerlendirme uygulamalarına ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Kutlu, Ö., Doğan, C. D. ve Karakaya, İ. (2008). *Öğrenci başarısının belirlenmesi: Performansa ve portfolyoya dayalı durum belirleme*. Ankara: Pegem.
- MacIsaac, D. ve Jackson, L. (1994). Assessment processes and outcomes: Portfolio construction. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 62, 63-72.
- McAfee, O. ve Leong, D. (2001). *Assessing and guiding young children's development and learning*. New York: Allyn & Bacon.
- MEB. (2006). *36-72 Aylık çocuklar için okul öncesi eğitim programı*. T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. İstanbul: Ya-Pa.
- MEB. (2013). *Okul öncesi eğitim programı*. <http://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/ooprogram.pdf> adresinden alınmıştır.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber*. (Çev. Ed. S. Turan), Ankara: Nobel.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (2016). *Nitel veri analizi*. (Çev. S. Akbaba Altun ve A. Ersoy), Ankara: Pegem.
- Mindes, G., Ireton H. ve Mardell-Czudnowski C. (1996). *Assessing young children*. New York: Delmar.
- Nilsen B. (1997). *Week by week plans for observing and recording young children*. New York: Delmar.
- Norman, K. M. (1998). *Investigation of the portfolios as an alternative assessment procedure*. (Unpublished Doctoral Dissertation). The University of Memphis, TN, US.
- Ocak, G. (2006). Ürün seçki dosyaları hakkında öğrenci görüşlerinin değerlendirilmesi (Erzurum il örneği). *Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 170, 217-230.
- Orçan, M. (2014). Değerlendirme aracı olarak portfolyo. A. Önder (Ed.), *Okul öncesi dönemde çocuklar değerlendirme ve tanıma teknikleri içinde* (ss.191-204). Ankara: Pegem.
- Özen, Y. (2011). Öğrenmede kişisel sorumluluğu artırmaya yönelik bir öğrenme ve değerlendirme yaklaşımı: portfolyo değerlendirme. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, (4), 109-132.
- Özkan, F. (2015). *Okul öncesi eğitimde değerlendirme sürecine yönelik aile-öğretmen görüş ve beklentilerinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özkan Yıldız, F ve Yılmaz, A. (2020). Parent-teacher communication and parental expectations in the assessment process in Turkish preschool settings. *Education 3-13*, 1-15. doi: 10.1080/03004279.2020.1861049
- Paulson, F. L, Paulsun, P. ve Meyer (1991). What makes a portfolio? *Educational Leadership*, 48, 60-63.
- Sağlam Arslan, A., Devocioğlu Kaymakçı, Y. ve Arslan, S. (2009). Alternatif ölçme-değerlendirme etkinliklerinde karşılaşılan problemler: Fen ve teknoloji öğretmenleri örneği. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(1), 1-12.
- Saracho, O. (2015). *Contemporary perspectives on research in assessment and evaluation in early childhood education*. Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Seitz, H. ve Bartholomew, C. (2008). Powerful portfolios for young children. *Early Childhood Education Journal*, 36(1), 63-68.
- Sezer, C. (2010). *Okul öncesi öğretmenlerinin ölçme değerlendirmeyi kullanma düzeylerinin belirlenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Sırkıntı, A. (2007). *İlköğretimde öğretmenlerin matematik dersinde alternatif değerlendirme tekniği olan "ürün seçki dosyası (portfolyo) hakkında görüşleri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Stiggins, R. J. (2002). Assessment crisis: The absence of assessment for learning. *Phi Delta Kappan*, 83(10), 758-765.
- Topuz, G. Y. ve Kaya, Ö. M. (2016). Okulöncesi eğitim öğretmenlerinin çocukları tanıma ve değerlendirme amaçlı yapılan çalışmalara ilişkin görüşleri. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 6(1), 27-62.
- Trepanier Street, M. L., McNair, S. ve Donegan, M. M. (2001). The views of teachers on assessment: A comparison of lower and upper elementary teachers. *Journal of Research in Childhood Education*, 15(2), 234-241.
- Tuğrul, B. (2003). Çocuğu tanıma ve değerlendirme M. Sevinç (Ed.), *Erken çocuklukta gelişim ve eğitimde yeni yaklaşımlar* içinde (ss.380-392). İstanbul: Morpa Kültür.
- Tunçeli, H. İ. ve Zembat, R. (2017). Erken çocukluk döneminde gelişimin değerlendirilmesi ve önemi. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 3(3), 1-12.
- Turan, M. A. ve Sakız, G. (2014). Fen ve teknoloji dersinde portfolyo kullanımının öğrenci başarısı ve kalıcılığa etkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(3), 48-63.
- Wortham, S. C., Barbour, A. ve Desjean-Perrotta, B. (1998). *Portfolio assessment: a handbook for preschool and elementary educators*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED442584.pdf> adresinden alınmıştır.
- Yaşar, B. (2010). *Sınıf öğretmenlerinin portfolyo değerlendirme sürecine ilişkin görüşleri (Balıkesir ili örneği)*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Zelyurt, H. ve Karakaş, B. (2018). Okul öncesi öğretmenlerinin portfolyo değerlendirmeye ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 13(11), 1517-1534.



## Extended Summary

Portfolios are defined as a collection of work that is systematically collected for the purpose that exhibits children's skills, abilities, effort, progress, and success in one or more fields (Arter & Spandel, 1992; MacIsaac & Jackson, 1994; MEB, 2006; Mindes et al., 1996; Nilsen, 1997; Paulson, Paulson, & Mayer, 1991; Seitz & Bartholomew, 2008; Tuğrul, 2003). Portfolios are seen as a valuable tool for children to reflect on their own learning, to make self-assessment, and to reflect on their own learning (Knauf, 2017; Seitz & Bartholomew, 2008). While preparing a portfolio, the child also improves his / her skills such as eliminating options, making decisions, exemplifying cause-effect relationships in a concrete way, accepting the results of their decisions, and focusing on details (Işıkoğlu Erdoğan & Canbeldek, 2017; MEB 2006). It is seen that pre-school education programs and related regulations impose considerable duties and responsibilities on preschool teachers regarding the process of recognizing and evaluating children. For this reason, it is considered important to evaluate the portfolio preparation process of preschool teachers who are implementers of the program in line with their opinions.

This research was conducted to examine the opinions of preschool teachers about the portfolio. In line with this main purpose, it was aimed to determine the current situation of teachers about preparing a portfolio, how the portfolio application process is, what they think about the effects of the portfolio and their suggestions about the process.

### Method

This study, which was conducted to examine the opinions of preschool teachers about the portfolio, was designed in the basic qualitative research model. The study group of the research consisted of 25 pre-school teachers working in preschool education institutions affiliated to Erzurum Provincial Directorate of National Education. The criterion sampling method, one of the purposeful sampling methods, was used in determining the study group. The criterion used in the formation of the study group of the study was determined as the regular preparation of portfolio files for children during the education and training process. The semi-structured interview form prepared by the researchers was used as the data collection tool in the study. Research data were collected by phone call. In analyzing the data, primarily, audio recordings and interview forms were transcribed and converted into written form. The data obtained were analyzed by an inductive method.

### Findings

The research findings were collected under four different themes: "current situation", "portfolio application process", "portfolio effects" and "suggestions".

Under the theme of the current situation, it was observed that the teachers received training in the process of "Undergraduate Education" (f=12), "Special Course-Seminar" (f=2), and "In-Service Training" (f=1). While a significant portion of the teachers who stated that they received training on the portfolio during the undergraduate education process found these pieces of training superficial (f=10), the teachers who took the training given during the Special Course-Seminar" and "In-Service Training" process found the training efficient.

The second theme of the research was determined as "portfolio application process". Under this theme, "Child Recognition Form" (f=17), "Art Studies" (f=14), "Family Recognition Form" (f=13), "Work Examples for Each Development Area" (f= 8), "Including Meaningful Studies That Will Give Information About the Development of the Child" (f=7), "Preparing According to the Child's Age and Development Level" (f=6), "Including Studies that Emphasize the Strengths of the Child" (f=5), while teachers were preparing their portfolios. it has been seen as the most important issue. In the process of preparing a portfolio, teachers for themselves "Preparing the Portfolio File" (f=9), "Guiding the Child in Choosing a Product for the Portfolio" (f=7); children "Doing Activities Given by the Teacher" (f=16), "Choosing a Product for the Portfolio" (f=6); Families focused on roles such as "Filling Home Forms" (f=8), "Evaluating the Portfolio File" (f=6). During the portfolio preparation process, teachers learned "Preparing Individual Files for Children" (f=6), "Taking Time" (f=5), "The Need for Continuous

Observation” (f=4); For children, on the other hand, they reported “Not Choosing a Working Sample Suitable for the Portfolio” (f=6) and “Comparing the Child with His Friends” (f=5) as difficulties.

Under the third theme of the research, "portfolio effects" were examined. “Providing Detailed Information About Child Development” (f=20), “Preparing an Individual Plan for the Child” (f=4) the portfolio's teacher "Enabling the Child to Make Self-Assessment" (f=16) and "Making the Child Express Himself" (f=3) were listed among the most important effects on the child. Teachers stated that they did not see the portfolio as an effective recognition and evaluation tool due to reasons such as "Needing Different Assessment Tools" (f=5), "Not Using Appropriately for Purpose" (f=4), and "Not Providing Objective Information" (f=2).

In the fourth theme of the study, the "suggestions" of the teachers were included. For the portfolio to be used as an effective tool, the teachers learned “Choosing a Meaningful Product for the Portfolio” (f=7), “Creating the Portfolio Content According to the Development Areas” (f=5); “Giving the Portfolio File to the Primary School Teacher” (f=16), “Transition to the e-Portfolio” (f=5) to ensure continuity in recognizing and evaluating the child; Regarding the in-service training that can be given, they made suggestions that training should be given on subjects such as “Preparing Portfolio Content” (f=15), “Using Portfolio Effectively” (f=4).

### **Discussion, Conclusion, and Recommendations**

As a result of the research, it was seen that the teachers received training in undergraduate education, special course-seminar, and in-service training for portfolio preparation, and some of the teachers did not receive any training for preparing a portfolio. In addition, it is striking that the teachers who stated that they received training on the portfolio during undergraduate education found their education superficial. In the study, it was observed that teachers stated that there were many different products in the portfolio file they prepared, but they put little emphasis on observation documents for the child, and they did not emphasize some observational tools (anecdotal recording, checklist, rubric, etc.). When the points that teachers pay attention to while preparing a portfolio are examined, it is seen that teachers mostly pay attention to include meaningful studies that will give information about the development of the child. Research results show that while teachers take very active roles in the portfolio preparation process, children mostly take passive roles such as doing activities given by the teacher. According to the results of the research, a small number of teachers have difficulty in preparing the portfolio. Teachers stated that preparing individual and child-specific files and taking time to prepare files were among the most difficult situations. Many teachers interviewed during the research process stated that they could draw meaningful results for the child from the portfolio. In addition, it was observed that a significant number of teachers did not organize a portfolio sharing day. It has been determined that providing detailed information about the development of the child is among the most important contributions of the portfolio to the teacher. The teachers stated that the portfolio file should be given to the primary school teacher or the counselor to ensure continuity in recognizing and evaluating the child. In addition, teachers stated that they needed training on many subjects related to the portfolio. In line with these results, suggestions were made such as enriching the content of portfolio preparation in courses such as recognizing and evaluating the child in the pre-school teacher undergraduate program, including applied studies, adding elective courses related to the portfolio preparation process, and providing teachers with in-service training on the subjects they need regarding the portfolio preparation process.

## Validity and Reliability Study of Visual Spatial Reasoning Test for 5–8 Years Old Children<sup>1</sup>

Zerrin Mercan<sup>2</sup> Adalet Kandır<sup>3</sup>

### To cite this article:

Mercan, Z. ve Kandır, A. (2021). 5–8 yaş çocuklar için görsel uzamsal akıl yürütme becerileri testinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *e- Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 8, 45-66. doi: 10.30900/kafkasegt.800816

Research article

Received:27.09.2020


Accepted: 28.04.2021

### Abstract

This study, which aims to determine the validity and reliability of the “Visual Spatial Reasoning Skills Test for 5–8 Years Old Children”, was conducted with a general survey model. In the 2018–2019 academic year, 459 children between 5–8 ages, are the sample. “Personal Information Form” “Individual Registration Form” and “Visual Spatial Reasoning Skills Test for 5–8 Years Old Children” were used as data collection tools. For developing the test, first of all the literature reviewed regarding the learning and development theories, early childhood education approaches, developmental building blocks, and test-like assessment tools were examined. In the light of theoretical knowledge, the test was thought to be structured in two dimensions as internal and external skills, and in four sub-dimensions as internal static, internal dynamic, external static and external dynamic skills. Subsequently, the content validity was tested. In this context, 7 experts opinions were obtained, the item index was calculated for each item, and items meeting the 0.80 criterion were included in the candidate test. Confirmatory Factor Analysis was applied for the entire test, two dimensions and four sub-dimensions to test the suitability of the existing test structure. The test was finalized by taking p values and fit indices into account as a result of CFA. In determining the reliability of the test, KR-20 value was found to be 0,81. As a result, “Visual Spatial Reasoning Skills Test for 5–8 Years Old Children” was found valid and reliable.

**Key Words:** Early childhood, Visual Spatial, Reasoning

<sup>1</sup> This study is a part of the thesis entitled “The effect of early STEAM education program to the children’s visual spatial reasoning skills” approved by Gazi University Graduate School of Educational Sciences (2019), presented as an oral presentation in Pegem Conference on Education (2020).

<sup>2</sup>  Corresponding Author, Phd, zerrin.mercan@hku.edu.tr, Hasan Kalyoncu University, Education Faculty, Turkey

<sup>3</sup>  Professor, Gazi University, Education Faculty, Turkey

## 5–8 Yaş Çocuklar için Görsel Uzamsal Akıl Yürütme Becerileri Testinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması<sup>1</sup>

Zerrin Mercan<sup>2</sup>

Adalet Kandır<sup>3</sup>

### Atf:

Mercan, Z. ve Kandır, A. (2021). 5–8 yaş çocuklar için görsel uzamsal akıl yürütme becerileri testinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *e-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 8, 45-66. doi: 10.30900/kafkasegt.800816

**Araştırma Makalesi**

**Geliş Tarihi:** 27.09.2020


**Kabul Tarihi:** 28.04.2021

### Öz

5–8 Yaş Çocuklar için Görsel Uzamsal Akıl Yürütme Becerileri Testi'nin geçerlik ve güvenilirliğinin incelendiği bu çalışmada, genel tarama modeli kullanılmıştır. 2018–2019 eğitim öğretim yılında Gaziantep'te Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı bağımsız anaokulu ve ilkokullara devam eden, 5–8 yaş aralığında, 459 çocuk, araştırmanın çalışma grubudur. Veri toplama aracı olarak kişisel bilgi formu, bireysel kayıt formu ve 5–8 Yaş Çocuklar İçin Görsel Uzamsal Akıl Yürütme Becerileri Testi kullanılmıştır. Veri toplama sürecinde testin uygulaması, birebir uygulama ile yapılmıştır. Geçerlik çalışmaları kapsamında kapsam ve yapı geçerliği sınanmıştır. Kapsam geçerliği için, alan yazından faydalanılmıştır. Bilişsel Gelişim Kuramı, Beyin Temelli Öğrenme Kuramı ve çoklu zekâ kuramları ışığında kuramsal alt yapı oluşturulmuş, erken çocukluk eğitimi yaklaşımları, erken çocukluk dönemi görsel uzamsal akıl yürütme becerileri gelişimsel yapı taşları, teste benzer değerlendirme araçları incelenmiştir. Kuramsal bilgiler ışığında testin içsel ve dışsal beceriler olarak iki boyutta, içsel durağan, içsel dinamik, dışsal durağan ve dışsal dinamik beceriler olarak dört alt boyutta yapılandırılması düşünülmüştür. Bu bağlamda 7 uzmandan görüş alınmış, her bir madde için madde indeksi hesaplanmış, 0.80 ölçütünü sağlayan maddeler aday teste yerini almıştır. Yapı geçerliği için, var olan test yapısının uygunluğunun sınanması için doğrulayıcı faktör analizi testin tamamı, iki boyutu ve dört alt boyutu için uygulanmıştır. DFA sonucunda p değerleri ve uyum indeksleri dikkate alınarak teste son hali verilmiştir. Testin güvenilirliğinin belirlenmesinde güvenilirlik katsayısı hesaplanmış ve KR-20 değeri 0,81 olarak bulunmuştur. Sonuçta, 5–8 Yaş Çocuklar İçin Görsel Uzamsal Akıl Yürütme Becerileri Testi geçerli ve güvenilir bulunmuştur.

**Anahtar sözcükler:** Görsel uzamsal, akıl yürütme, erken çocukluk, okul öncesi

<sup>1</sup> Bu çalışma "Erken steam geleceğe hazırlık programının çocukların görsel uzamsal akıl yürütme becerilerine etkisi" (2019) isimli tezin bir parçası olup Pegem Eğitim Konferansı'nda (2020) sözlü olarak sunulmuştur.

<sup>2</sup>  Sorumlu Yazar, Dr.Öğr.Üyesi, zerrin.mercan@hku.edu.tr ,Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkiye

<sup>3</sup>  Professor, Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkiye

## Giriş

Erken çocukluk dönemi, bireyin gelişiminde temeldir. Bu dönemde birey, fiziksel, bilişsel, dil ve sosyal-duygusal gelişimin en önemli değişimlerini gösterir. Bilişsel gelişim, bireyin yaşamında karşılaştığı sorunları çözebilmesi, seçim yapabilmesi ve etkin kararlar alabilmesinde önemli bir yer tutar. Problem çözme, eleştirel düşünme, sorgulama ve akıl yürütme becerileri; bilişsel gelişimin temelinde yer alır. Bu beceriler, bireyin tüm yaşamında önemlidir ve bu becerilerin de temeli erken çocukluk dönemine dayanır.

Akıl yürütme becerileri, kişinin verdiği kararlarda “mantıklı bir yol” izlemesi ya da kararlarını akıl süzgecinden geçirmesi olarak ifade edilebilir. Bu beceriler, açıklamaları da içerir, neden, ne zaman, nasıl gibi sorulara cevap vererek, sözel olmayan yönleri keşfetmemizi sağlar (Whiteley, Sinclair ve Davis, 2015). Erken çocukluk döneminde akıl yürütme becerileri, çocuğun kendini ifade etmesinin bir yoludur. Bu dönemde çocuklar sözel olarak, sayısal olarak ya da sözel olmayan yollar (görsel uzamsal) ile kendini ifade edebilirler (Assel, Landry, Swank, Smith ve Steelman, 2003; Ontario, 2014; Whiteley vd., 2015). Sözel beceriler dil ve iletişim becerileri, sayısal beceriler sayı ve aritmetik becerileri, görsel uzamsal beceriler ise sembol, işaretler, figürler, görseller vb. ile ilişkilendirilir. Whiteley vd. (2015) görselleştirmenin, görsel uzamsal akıl yürütme ve uzamsal akıl yürütme kavramlarının bazen birbirleri ile eşdeğer anlamda kullanıldığını dikkat çekmektedir.

Görsel uzamsal akıl yürütme; görsel imge, şekil, diyagram ve nesnelere kullanarak neden sonuç ilişkisi kurma, belirli olaylar hakkında yorum ve çıkarımda bulunabilme, karar verme sürecinde mantıksal bir yol izleme (Mercan, 2019); Görsel uzamsal akıl yürütme becerisi; görsel imgeler, semboller veya figürler aracılığıyla ilişki kurma, bu ilişkilere bağlı olarak çıkarsamalar yapabilme becerisi (İnal ve Ömeroğlu, 2011) olarak tanımlanabilir. Whiteley vd. (2015)’e göre görsel uzamsal akıl yürütme: görsel akıl yürütme ile uzamsal akıl yürütmenin birleşimidir Görsel uzamsal akıl yürütme; görseller aracılığıyla matematiksel ilişkiler kurma, iki boyutlu ve üç boyutlu nesnelere ifade edilebilme, nesnelere ve uzaydaki hareketlerini fiziksel veya zihinsel olarak dönüştürme; harita, grafik, diyagram vb. görselleri okuma, oluşturma ve kullanma, yer/yön bulma ve nesnelere konumlandırılmasını içerir (Ontario, 2014; Akt: Mercan, 2019). Görsel uzamsal akıl yürütme, uzamsal görselleştirme, zihinden rotasyon ve blok inşayı içeren uzamsal alanı, problem çözme ve mantıksal düşünmeyi (Casey vd, 2008), konum hakkında düşünme, mekânın özellikleri ve mekanlar arasındaki ilişkileri (Gersmehl ve Gersmehl, 2007), STEM disiplinlerinin temelini, nesnelere, şekilleri ve birbirleri ile olan ilişkilerini (Newcombe, 2010), matematiğin görsel formlarda ifade edilmesini, uzamsal bitişiklik, simetri ve dönüşümleri (Whiteley vd., 2015) içerir.

Erken çocukluk döneminde çocukların somut öğrenmeleri, okuma yazma bilmemeleri, görsel uyarıcıların yoğun olduğu çevrelerde yaşıyor olmaları sebebiyle; görsel uzamsal akıl yürütme becerileri önemlidir. İlgili alan yazın araştırıldığında, görsel uzamsal akıl yürütme becerilerinin sanat, geometri, sosyal bilimler ve matematik gibi birçok disiplin ile ilişkili olduğu; görsel uzamsal becerilerin küçük yaşlarda edinilmesinin çocukların ilerleyen süreçlerinde bu disiplinlerde başarılı olmasında etki gösterdiği görülmektedir (Ayata ve Aşkin, 2008; Gersmehl ve Gersmehl, 2007; Naglieri ve Ford, 2015; Naglieri ve Kaufman, 2001; Newcombe, 2010; Özpınar, 2012; Ravens, 2000). Erken dönemlerde görsel uzamsal akıl yürütme becerisi gösteren çocuklar, matematik alanında (Whiteley vd., 2015; Ontario, 2014), sanat alanında (Forgeard, Winner, Norton ve Schlaug, 2008) ve bilimsel alanlarda (Newcombe, 2010; Ramadas, 2009) daha başarılı ve yetkindir. Casey vd (2008), uzamsal beceriler ile geometri ve matematik alanında yakından bir ilişki olduğuna değinmekte, bu ilişkinin temelinde zihinden dönüştürme, uzamsal görselleştirme, yapı inşa süreçleri ve problem çözümünün olduğunu ifade etmektedir. Gersmehl ve Gersmehl (2007), görsel uzamsal akıl yürütmenin mekânda konum ve konumsal ilişkiler ile bağlantısına dikkat çekmekte, bu becerilerin coğrafya ve sosyal bilimlerde önemli olduğunu vurgulamaktadır. Newcombe (2010), görsel uzamsal becerilerin STEM disiplinleri ile ilişkili olduğuna değinmekte ve bunun sembolik temsiller, geometrik süreçler, teknoloji kullanımı, yapı inşa süreçleri ile desteklendiğinin altını çizmektedir. Whiteley vd. (2015), görsel uzamsal akıl yürütme

becerileri ile geometri ve matematik ile bağlantılarını vurgulamakta ve bu bağlantıların erken dönemlerdeki müdahaleler ve uygulamalar ile desteklenmesinin önemine değinmektedir.

Whiteley vd. (2015)'e göre çocukların doğumdan okula kadar olan süreçte görsel uzamsal gelişimleri de gelişir. Uzamsal yetkinlikler, hareket kabiliyeti, yönlenme ve çevre ile etkileşime girme yolu ile gelişmektedir. Gersmehl ve Gersmehl (2007)'ye göre uzamsal akıl yürütme için beyin yapılanması çok erken yaşlardan itibaren etkindir ve erken yaşlarda uygulamalar sonraki öğrenmelerin desteklenmesinde çok önemlidir çünkü çocuk beyni yeni hücreler oluşturmaya ve nöral bağlantılar oluşturmaya devam eder. Whiteley vd. (2015)'e göre çocuklar doğduklarında vücutlarını hareket ettirmeyi bilirler ve vücudu kontrol etmeyi ve ihtiyaca göre manipüle etmeyi denerler, emeklemek, yürümek gibi temel hareketler ile denge ve simetriyi keşfederler. Gersmehl ve Gersmehl (2007)'ye göre bebekler 1 yaşın sonunda kişisel alanlarının etkisini hisseder, anlar ve kendi ile diğer nesnelere ve canlılar aracılığıyla farkındalıkları gelişir. 3 yaş civarında bir kutunun içindeki, ya da bir mekânın içindeki nesneyi bulma becerisini gösterir. Sonrasında, kitap, ekran veya oyuncak gibi alanlarda uzamsal akıl yürütmenin ilişkilerinin farkına varır ve dil gelişimi ile birlikte uzamsal ilişkilere yönelik kelime ve kavramları anlar ve tepki verir, zamanla da kullanırlar (Whiteley vd., 2015).

Newcombe (2010)'a göre, Einstein'ın evreni inovatif yollarla hayal etme gücünün çok olduğunu ve matematiksel ve uzamsal düşünme için kullanılan paryatel korteksinin inanılmaz büyük ve tuhaf bir şekilde yapılmış olduğunu nörobilimci Sandra Witelson buldu. Einstein, uzamsal düşünme becerisini etkin kullanan tek bilim insanı değildi. Coğrafyacılar, mühendisler, matematikçilerden sanatçılara kadar uzamsal düşünmeyi etkin kullanan bilim insanları mevcuttur. Whiteley vd. (2015)'e göre uzamsal akıl yürütme, bilgisayar-grafik, tıp, sağlık, mühendislik, robotik, mekanik mühendisliği, bilgisayar mühendisliği, görsel sanatçılar, ressamlar, fotoğrafçı, heykeltıraş, iç tasarımcılar gibi birçok alan ile ilişkilidir ve bilgi toplumu olmanın gerekliliği ile bilgiyi kullanma ve dönüştürmede gereklidir.

İlgili alan yazında erken dönemlerde görsel uzamsal akıl yürütme becerilerinin desteklenmesinin önemine sıklıkla vurgu yapılmaktadır. Casey vd. (2008)'e göre hikâyeler oluşturma ve blok inşa oyunları oynama, problem çözümünde diyagramların ve çizimlerin kullanılması, bu yaklaşımla cebirsel problemlerin çözülmesi, sayısal düzenin araştırılması, kesirlerin nasıl geometrik alanlar ile bölüneceği- gösterileceği, grafik kullanma, matematiksel işlemleri kavramsallaştırma, farklı şekilleri bir araya getirerek yani bir tasarım oluşturma (örüntü blokları, yapbozlar, tangramlar, bloklar vb. labirentler, yapbozlar) harita okuma, 2 boyutlu zihinden döndürme çalışmaları yapma; erken dönemlerde görsel uzamsal akıl yürütme becerilerini destekler. Whiteley vd. (2015)'e göre yapboz oyunları, yapı inşa oyunları, tangramlar, uzamsal kavramların kullanımını artıracak çalışmalar, kâğıt katlama çalışmaları vb. Gersmehl ve Gersmehl (2007)'e göre, mekânda konum ile ilgili iletişim kurmak, bunun için uygun dil kullanmak, bunun yanı sıra materyal çeşitliliği ile- harita, tablet, vb. mekânda konum ile ilgili deneyimleri artırmak, erken dönemlerde görsel uzamsal becerilerin geliştirilmesinde önemlidir. Newcombe (2010)'a göre tetris oyunları gibi bilgisayar oyunları, kâğıt katlama, 3 boyutlu yapı inşa oyunları vb. tecrübeler uzamsal düşünmeyi destekler. Ayrıca, uzamsal düşünme becerileri, sembolik temsiller (dil, haritalar, diyagramlar ve grafikler gibi), analogiler ve jestler ile de desteklenebilir.

Erken çocukluk döneminin insan yaşamındaki önemi, akıl yürütme becerilerinin yaşam boyu gerekliliği ve görsel uzamsal akıl yürütme becerilerinin erken çocukluk dönemindeki önemi düşünüldüğünde, görsel uzamsal akıl yürütme becerilerinin değerlendirilmesine olan ihtiyaç görülmektedir. Newcombe (2010), erken dönemlerde görsel uzamsal becerilerin değerlendirilmesine ilişkin sınırlı sayıda kaynak olduğunu ve bu kaynakların zenginleştirilmesine duyulan ihtiyacı ifade eder. Ona göre, görsel uzamsal becerilere ilişkin güncel, geçerli ve güvenilir kaynaklara ihtiyaç duyulmaktadır. Yurt içi ve yurt dışı çalışmalar incelendiğinde, görsel uzamsal akıl yürütme becerilerine ilişkin değerlendirme araçlarının sınırlı olduğu görülmektedir. Yurt dışı çalışmalarda, akıl yürütme becerilerine ilişkin değerlendirme araçlarının “bilişsel yetkinlik” “zekâ” kavramları ile ilişkilendirildiği görülür. Buna ilişkin geliştirilen testlerin (CogAT Bilişsel Yetenekler Testi, Naglieri sözel olmayan akıl yürütme testi, Raven'in Renkli İlerleyen Matrisler Testi, Porteus Labirentleri) görsel imge ve şekilleri kullandıkları, testlerin sadece erken çocukluk dönemine hitap etmediği ancak erken çocukluk dönemini de kapsayan testler oldukları ve daha geniş bir yaş aralığını hedef aldığı görülmektedir. Yurt içi çalışmalar incelendiğinde ise görsel uzamsal akıl yürütme becerilerine ilişkin çalışmalara

rastlanılmadığı, var olan çalışmaların sözel akıl yürütme veya sayısal akıl yürütme ile ilişkilendirildiği görülmektedir (Alp ve Diri, 2003; İnal ve Ömeroğlu, 2011; Tunalı, 2007).

Tüm bu ihtiyaçlardan yola çıkılarak, bu çalışmada araştırmacılar tarafından geliştirilen 5–8 Yaş Çocuklar İçin Görsel Uzamsal Akıl Yürütme Becerileri Testi'nin geçerlik ve güvenilirliğinin yapılması amaçlanmaktadır.

### Yöntem

Araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, veri toplama süreci ve verilerin analizi bu başlıkta ele alınmıştır.

#### Araştırmanın Modeli

5–8 yaş çocukların görsel uzamsal akıl yürütme becerilerinin değerlendirilmesi amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilen 5–8 Yaş Çocuklar İçin Görsel Uzamsal Akıl Yürütme Becerileri Testi'nin geçerlik ve güvenilirliğinin yapılmasını amaçlayan bu araştırma, tarama modelinde yürütülmüştür. Tarama araştırmaları, var olan durumu betimlemek veya ortaya koymak amacıyla yapılır (Büyüköztürk, Akgün, Karadeniz, Demirel ve Kılıç, 2016). Bu araştırmalar, çok sayıda elemandan oluşan evrende, evrene ilişkin genel bir yargıya ulaşmak amacıyla evrenin tümü veya evrenden alınacak bir grup örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir (Karasar, 2014). Bu bağlamda genel tarama modeli ile yapılan bu çalışmada, evreni temsil edecek çalışma grubu tanımlanmıştır. Bu çalışma grubu üzerinde “5–8 Yaş Çocuklar İçin Görsel Uzamsal Akıl Yürütme Becerileri Testi” geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılmıştır.

#### Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Gaziantep İl Milli Eğitim Müdürlüğünden elde edilen merkez anaokullarının ve ilkokulların listesi üzerinden seçilen 5–8 yaş arasındaki 459 çocuk oluşturmuştur. İlk olarak çalışma grubuna dâhil edilen okullar belirlenmiştir. Gaziantep İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden Şahinbey, Şehitkâmil ve Oğuzeli merkez ilçedeki okullarının listesi alınmıştır. Bu listeden yararlanılarak, okul sayılarının ortalamalarının belirlenmesinin ardından basit tesadüfî örnekleme yoluyla hangi okulların çalışma grubuna dâhil edileceğine karar verilmiştir. Bu bağlamda, “5–8 Yaş Çocuklar İçin Görsel Uzamsal Akıl Yürütme Becerileri Testi”nin geçerlik-güvenirlik çalışmasının dokuz okulda yapılmasına karar verilmiştir. Belirlenen okulların yönetici ve öğretmenleri ile görüşülerek, çalışmanın amacı anlatılmış, çalışmaya istekli olan okullar çalışmada yerini almıştır. Çalışmada yer alan okullara ve öğrenci dağılımlarına Tablo 1’de yer verilmiştir.

Tablo1.

Çalışma Grubunun Okullara Göre Dağılımı

Okul adı	Yaş grubu	Çocuk Sayısı
O1	7–8 yaş	18
O2	5–6 yaş	93
O3	5–6 yaş	45
O4	5–6 yaş	36
O5	7–8 yaş	64
O6	5–6 yaş	43
O7	5–6 yaş	51
O8	5–6 yaş	72
O9	5–6 yaş	37
Toplam		459

Çalışma grubunun sayısı belirlenirken, test maddelerinin sayısı göz önünde bulundurulmuştur. İlgili alan yazında, örneklem büyüklüğü belirlenirken örneklem sayısının madde sayısına oranı dikkate alınmaktadır. Bryman ve Cramer’e (2001) göre örneklem sayısı, madde sayısının en az 5, en fazla 10 ile çarpılmasıyla elde edilmektedir. Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel’e (2014) göre örneklem sayısı, testin madde sayısının en az 5 katı olarak ifade edilebilir. Araştırmanın çalışma grubuna uygulanan 5–8 Yaş Çocuklar İçin Görsel Uzamsal Akıl Yürütme Becerileri Testi 56 maddeden

oluşmaktadır. Bu durumda, en az 280 en fazla 560 çocuk ile çalışmanın yapılmış olması istatistiki işlemler için yeterli sayı olarak kabul görmektedir. Bu araştırmanın çalışma grubu 459 çocuktan oluştuğundan, bu sayı istatistiki işlemler için yeterli kabul edilmiştir.

Çalışma grubundaki 459 katılımcının veri seti ile testin tamamı, iki boyutu (içsel ve dışsal beceriler) ve dört alt boyutu (içsel durağan beceriler, içsel dinamik beceriler, dışsal durağan beceriler ve dışsal dinamik beceriler) için Doğrulayıcı Faktör Analizi uygulaması yapılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizinde örneklem büyüklüğü için her koşulda geçerli olabilecek bir sayı bulunmamaktadır (MacCallum, Widaman, Preacher ve Hong, 2001; Wolf, Harrington, Clark ve Miller, 2013; Akt: Kılıç ve Koyuncu, 2017). Ancak genel bir kural olarak 300 ve yukarısı örneklem istenilen bir durumdur (Worthington ve Whittaker, 2006; Akt: Kılıç ve Koyuncu, 2017). Bu durumda araştırmanın örneklem büyüklüğünün istenilen düzeyde olduğu söylenebilir.

### **Veri Toplama Aracı**

Bu bölümde, veri toplama araçları ile veri toplama süreci ele alınacaktır. Araştırmanın verilerinin toplanmasında çocuklar için oluşturulan kişisel bilgi formu, bireysel kayıt formu ve “5–8 Yaş Çocuklar İçin Görsel Uzamsal Akıl Yürütme Becerileri Testi” kullanılmıştır.

Kişisel bilgi formunda çocukların demografik bilgilerini içeren bilgiler bulunmaktadır. Bu kapsamda, formun ilk bölümünde çocukların yaş, cinsiyet ve okul öncesi eğitim alma durumu hakkında bilgiler, ikinci bölümünde ise ebeveynin yaş ve mesleği hakkında bilgiler bulunmaktadır.

Bireysel kayıt formu, çocukların teste ilişkin yanıtlarının kodlandığı formdur. Bireysel kayıt formunda çocukların isimleri yerine bilgileri Ç1, Ç2, ...Ç 459 olarak kodlanmıştır.

5–8 Yaş Çocuklar İçin Görsel Uzamsal Akıl Yürütme Becerileri Testi; araştırmacılar tarafından geliştirilen, 5–8 yaş çocukların görsel uzamsal akıl yürütme becerilerini değerlendirmeyi amaçlayan bir testtir. Bu testte görsel imgelerden, işaretlerden, sembollerden ve fotoğraflardan yararlanır. Görsellerin gündelik yaşamdan, net ve anlaşılabilir, çocukların gelişim düzeyine uygun olmasına özen gösterilir. Bu bağlamda test iki boyut (içsel ve dışsal beceriler) , dört alt boyutta (içsel durağan, içsel dinamik, dışsal durağan, dışsal dinamik beceriler) toplamda 56 maddeden oluşmaktadır.

5–8 Yaş Çocuklar İçin Görsel Uzamsal Akıl Yürütme Becerileri Testi, test uygulayıcıları tarafından çocuklar ile yüz yüze ve birebir uygulama ile yapılmıştır. Test görselleri çocuğa gösterilmiş, her bir madde için yönerge okunmuş, çocuğun yanıtı dinlenmiş ve yanıtlar bireysel kayıt formuna kodlanmıştır. Test, bir hız testi olmadığından zaman sınırlaması içermemektedir.

**Veri toplama aracının kuramsal yapısı:** 5–8 Yaş Çocuklar İçin Görsel Uzamsal Akıl Yürütme Becerileri Testi geçerlik çalışmaları kapsamında kapsam geçerliği ve yapı geçerliği sınanmıştır. Kapsam geçerliği kapsamında öncelikle ilgili alan yazın taranmıştır. Alan yazın taramasında; görsel uzamsal akıl yürütmeye ilişkin gelişim ve öğrenme kuramları ile erken çocukluk eğitimi yaklaşımları incelenmiştir. Öğrenme kuramlarından Bilişsel Gelişim Kuramı, Beyin Temelli Öğrenme Kuramı ve Çoklu Zekâ Kuramları ile erken çocukluk eğitimi yaklaşımlarından STEAM, Reggio Emilia ve Waldorf yaklaşımları bu bağlamda ele alınmıştır.

Öğrenme ve gelişim kuramları incelendiğinde, Bilişsel Gelişim Kuramı, Beyin Temelli Öğrenme Kuramı ve çoklu zekâ kuramı ile görsel uzamsal akıl yürütme becerileri arasında benzerlikler görülmüştür. Bilişsel Gelişim Kuramı ve Beyin Temelli Öğrenmenin akıl yürütme, problem çözme, sorgulama ve eleştirel düşünme gibi bilişsel yetkinliklere odaklanması, bu yetkinlikler ile öğrenme ve eğitim programları arasındaki ilişkileri ortaya koyması; çoklu zekâ kuramının, zekâyı ve bilişsel yetkinlikleri farklı alanlarda tanımlaması (görsel, matematiksel, uzamsal, kinestetik vb.) ile bireysel farklılıkları önemsemesi görsel uzamsal akıl yürütme becerileriyle ilişkilendirilebilir (Azar, Presley ve Balkaya, 2006; Gardner, 2013; Ramazan ve Demir, 2011; Taşpınar ve Kaya, 2016).

İlgili kuramların taranmasının ardından, erken çocukluk eğitim yaklaşımlarından STEAM, Reggio Emilia ve Waldorf yaklaşımı incelenmiş, bu yaklaşımlar ile görsel uzamsal akıl yürütme becerilerinin benzerlik ve farklılıkları ortaya konulmuştur. STEAM yaklaşımında disiplinler arası ve

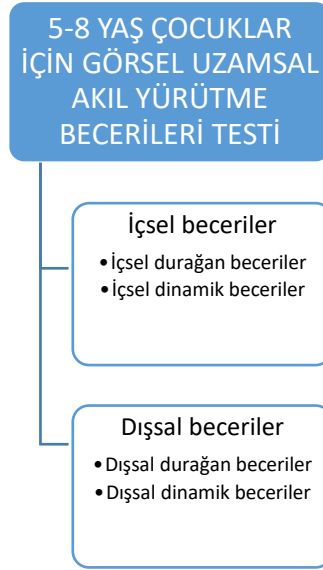


bütüncül bakış açısının var olması, Reggio Emilia yaklaşımında sanatın ve görsellerin önemli bir yer tutması, çocukların öğrenme süreçlerinde sıklıkla görsel imge, şekil, resim kullanması, mekân tasarımının olması, Waldorf yaklaşımında sanatın etkin bir öğrenme yolu olarak kullanılması ve günlük yaşam becerilerin temel alınması görsel uzamsal akıl yürütme becerileri ile yakından ilişkilidir (Forgeard, Winner, Norton ve Schlaug; 2008; Gersmehl ve Gersmehl, 2007; Koop, 2018; Whiteley vd., 2015).

Öğrenme ve gelişim kuramları ve erken çocukluk eğitimi yaklaşımları incelendikten sonra, 5–8 Yaş Çocuklar İçin Görsel Uzamsal Akıl Yürütme Becerileri Testi ile benzerlik gösteren değerlendirme araçları incelenmiştir. Bu bağlamda CogAT Bilişsel Yetenekler Testi, Raven'in İlerleyen Renkli Matrisler Testi, Naglieri Sözel Olmayan Akıl Yürütme Testi ve Porteus Labirentleri'nin 5–8 Yaş Çocuklar İçin Görsel Uzamsal Akıl Yürütme Becerileri Testi ile benzerlik ve farklılıkları ele alınmıştır. CogAT Bilişsel Yetenekler Testi, Raven'in İlerleyen Renkli Matrisler Testi, Naglieri Sözel Olmayan Akıl Yürütme Testi ve Porteus Labirentleri incelendiğinde, tüm bu testlerin zekâ ve yetenek kavramları ile ilişkilendirildiği, erken çocukluk döneminden başlayarak farklı yaş gruplarında uygulandığı ve tümünde görsellerin kullanıldığı görülmüştür. Ancak tüm testlerin içeriğinin birbirinden farklılaştığı, farklı alt boyutları içerdiği söylenebilir. Bu testler arasındaki benzerlik ve farklılıklar, 5–8 Yaş Çocuklar İçin Görsel Uzamsal Akıl Yürütme Becerileri Testinin kuramsal alt yapısının oluşturulmasında etkili olmuştur.

Benzer testlerin incelenmesinin ardından, yurt içi ve yurt dışı kaynaklar taranarak, görsel uzamsal akıl yürütme becerilerine ilişkin gelişimsel yapı taşlarının oluşturulması sağlanmıştır. İlgili alan yazın tarandığında, görsel uzamsal akıl yürütme becerilerinin erken çocukluk döneminde gelişimsel yapı taşlarının problem çözme (Casey vd., 2008; Bull, Johnston ve Roy, 1999 ve National Association for the Education of Young Children, 2002), mekânda konum ve alan bilgisi (Casey vd., 2008, Jirout ve Newcombe, 2014; Newcombe vd, 2015; Gersmehl ve Gersmehl, 2007, National Association for the Education of Young Children, 2002), somut ve soyut görsel temsillerin kullanılması (Newcombe vd, 2015), sayıların (Casey., 2008, Bull vd., 1999, Newcombe., 2015) ve şekillerin görsel yollarla ifade edilmesi (Casey vd., 2008; İnal ve Ömeroğlu, 2011; National Association for the Education of Young Children, 2002), sembol, figür, diyagram, grafik, harita, fotoğraf gibi görsellerin oluşturulması ve kullanılması (Casey vd., 2008; Cheng ve Mix, 2014; Jirout ve Newcombe, 2014, Gersmehl ve Gersmehl, 2007; National Association for the Education of Young Children, 2002), nesnelere arasında ilişkilerin kurulması (Gersmehl ve Gersmehl, 2007, Dindyal, 2015) perspektif kazanma (Frick, Hansen ve Nevcombe, 2013), desenleme (Gersmehl ve Gersmehl, 2007), uzamsal beceriler (uzamsal dil ve kavramlar, uzamsal desenleme ve uzamsal materyaller) (Casey, 2008; Dindyal, 2015; Gersmehl ve Gersmehl, 2007), zihinden dönüştürme (Frick vd, 2013) ve analogik düşünme (Huang ve Lin, 2009) alanlarında yoğunlaştıkları görülmüştür.

Bu bağlamda alan yazından faydalanılarak testin kuramsal alt yapısı oluşturulmuş ve genel felsefesi belirlenmiştir. Whiteley vd. (2015) görsel uzamsal akıl yürütmeye ilişkin çalışmaları incelendiğinde, 5–8 yaş çocuklar için gelişimsel yapı taşlarının oluşmasında etkili olduğu görülmüş, benzer ölçeklerin analizi ile sentezlenerek, 5–8 Yaş Çocuklar İçin Görsel Uzamsal Akıl Yürütme Becerileri Testi'nin boyutları ve alt boyutları oluşturulmuştur. Buna göre testin öngörülen alt yapısı Şekil 1'de verilmiştir.



Şekil 1. Testin Öngörülen Alt Yapısı

5–8 Yaş Çocuklar İçin Görsel Uzamsal Akıl Yürütme Becerileri Testi'nin içsel beceriler ve dışsal beceriler olarak iki boyut, içsel durağan beceriler, içsel dinamik beceriler, dışsal durağan beceriler ve dışsal dinamik beceriler olarak dört alt boyutta yapılandırılması düşünülmüştür.

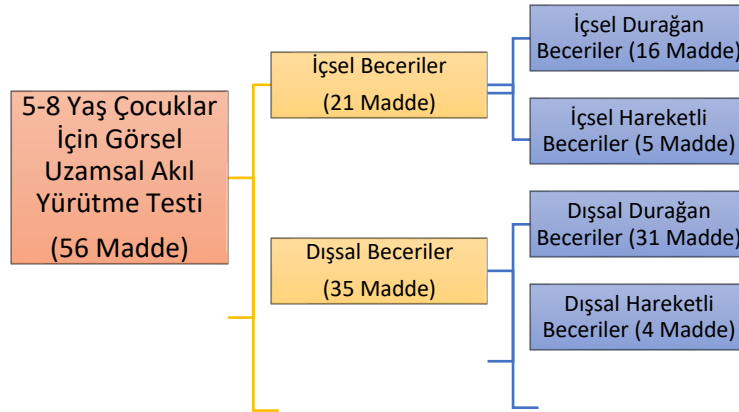
**Veri toplama aracının kuramsal boyutlarına göre madde yazımı:** Üç alt boyuttan oluşmaktadır. Boyutlar aşağıda açıklanmıştır.

*İçsel Beceriler Alt Boyutu:* Nesnenin kendi özelliklerini dikkate alır. Nesnenin özellikleri durağan veya hareketli olabilir. İçsel durağan beceriler, bir nesneyi ve nesne içindeki ilişkilerin uzamsal özelliklerini fark etme, tanımlama ve sınıflandırmadır. İçsel durağan beceriler, nesneye odaklanmayı ve çevresindeki dikkat dağıtıcı durumlardan uzaklaşmayı gerektirir. Bu testteki içsel durağan beceriler, desen tamamlama çalışmalarından oluşmaktadır. İçsel hareketli beceriler dinamiktir, nesnelerin manipülasyonunu ve zihinden dönüştürme durumunu içerir. Bu testte yer bulan içsel hareketli beceriler, kâğıt katlama çalışmalarından oluşmaktadır.

*Dışsal Beceriler Alt Boyutu:* Nesnenin diğer nesnelere veya bir kaynak ile ilişkisini dikkate alır. Dışsal beceriler, durağan veya hareketli olabilir. Dışsal durağan beceriler, belirli bir kaynağa göre mekânsal konumun tanımlanmasıdır. Bu testte yer alan dışsal durağan beceriler sınıflandırma, benzetme ile akıl yürütme, şekil matrisleri ve labirentlerden oluşmaktadır. Dışsal hareketli beceriler ise hareket eden nesneler arasındaki ilişkilerin tanımlanması veya farklı bir bakış açısından nesneler arasındaki ilişkilerin ele alınmasıdır. Bu testte yer alan dışsal hareketli beceriler, perspektif çalışmalarından oluşmaktadır (Mercan, 2019).

Testin içerik organizasyonunun oluşturulmasından sonra 5–8 Yaş Çocuklar İçin Görsel Uzamsal Akıl Yürütme Becerileri Testi aday madde havuzu oluşturulmuştur. Madde havuzunda semboller, işaretler, görseller ve fotoğraflar kullanılmıştır. Tüm görsellerin çocukların yaş grubuna hitap etmesine, anlaşılabilir ve net olmasına, amaca uygun olmasına, gündelik yaşamdan olmasına özen gösterilmiştir. Bu maddeler testin amacına ve öngörülen alt yapısına uygun olacak şekilde düzenlenmiş ve testin aday hali oluşturulmuştur.

5–8 Yaş Çocuklar İçin Görsel Uzamsal Akıl Yürütme Becerileri Testi'nin içerik organizasyonu Şekil 2'de gösterilmiştir.



Şekil 2. 5-8Yaş Çocuklar İçin Görsel Uzamsal Akıl Yürütme Becerileri Testi İçerik Organizasyonu

### İşlem

5–8 Yaş Çocuklar İçin Görsel Uzamsal Akıl Yürütme Becerileri Testi geçerlik çalışmaları kapsamında, testin kapsam geçerliği ve yapı geçerliği sınanmıştır. Kapsam geçerliği bağlamında, öncelikle görsel uzamsal akıl yürütmeye ilişkin gelişim ve öğrenme kuramları, erken çocukluk eğitim yaklaşımları ve ilgili araştırmalar incelenmiştir. 5–8 yaş çocukların görsel uzamsal akıl yürütme becerilerine ilişkin gelişimsel yapı taşları araştırılmıştır. Bununla birlikte, testin amacı ile benzerlik gösteren değerlendirme araçları incelenmiş, bu araçlar arasındaki benzerlik ve farklılıklar ortaya konulmuştur. Tüm bu bilgilerden faydalanılarak testin kuramsal alt yapısı ve felsefesi oluşturulmuştur. Testin amacına ve felsefesine uygun olacak şekilde aday test maddeleri oluşturulmuştur. Aday test maddeleri testin amacına tutarlılık göstermesi açısından görsellerden oluşturulmuştur. Oluşturulan test maddeleri alanında uzman yedi kişiye gönderilmiş ve uzman görüşleri alınmıştır. İlgili kuram ve yaklaşımlar, gelişimsel yapı taşları, benzer testler ve uzman görüşleri dikkate alınarak aday teste son hali verilmiştir.

### Verilerin Toplama Süreci

Verilerin toplanmasında araştırmacı çocuklar ile birebir ve yüz yüze uygulama yapmıştır. Uygulama sürecinde çocuk ve uygulayıcının sessiz ve çocukların rahat hissedecekleri bir ortamda olmasına dikkat edilmiştir. Araştırmacı ile çocuğun karşılıklı oturmasına, çocuğun doğru yanıtı göremeyecek şekilde konumlanmasına özen gösterilmiştir. Böylece testin uygulanmasına uygun ortam oluşturulmuştur.

Araştırmacının her maddedeki görselleri göstermesi ve test yönergelerini net ve anlaşılır bir şekilde okuması sağlanmıştır. Çocuğun uygun yanıtı seçmesi istenmiştir. Çocuklar parmakları ile resimlerden kendince doğru olanı göstererek veya işaret ederek yanıt vermişlerdir. Çocuktan gelen yanıtlar bireysel kayıt formuna kaydedilmiştir. Testin puanlaması doğru yanıtlar için 1 yanlış yanıtlar için 0 olarak kodlandığınan, bireysel kayıt formunda çocukların yanıtları 1 ve 0 olarak belirtilmiştir.

Testin uygulaması 2018–2019 güz dönemi Ekim 2018- Aralık 2018 tarihleri arasında, haftada üç gün araştırmacı tarafından yapılmıştır. Test bir hız testi olmadığından zaman sınırlaması konulmamıştır. Ancak testin tamamının yanıtlanması her bir çocuk için ortalama 15–20 dakika sürmüştür. Test uygulamasında çocukların teste katılıma gönüllü olmasına özen gösterilmiştir.

Uzman görüşü alınmasının ve ilgili maddelerin düzenlenmesinin ardından 5–8 Yaş Çocuklar İçin Görsel Uzamsal Akıl Yürütme Becerileri Testinin ön uygulamasını yapmak için, elde edilen listelerden yola çıkarak tesadüfi örneklem yöntemiyle Gaziantep İli Şahinbey ve Şehitkâmil Merkez ilçelerinde bulunan Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı bağımsız anaokulları arasından bir okul seçilmiştir.

144 çocuğa 5–8 Yaş Çocuklar İçin Görsel Uzamsal Akıl Yürütme Becerileri Testi'nin ön uygulaması yapılmıştır. 5–8 Yaş Çocuklar İçin Görsel Uzamsal Akıl Yürütme Becerileri Testi çocuklara, araştırmacı tarafından bireysel olarak yüz yüze uygulanmıştır. Ön uygulamada, maddelerin anlaşılabilirliğine ilişkin çocuk dönütleri alınmış, çocukların teste katılım gösterme, testi sürdürme ve testi bitirme süreçleri izlenmiş, böylece testin uygulanabilirliği değerlendirilmiştir. Ayrıca her bir testin ortalama ne kadar sürede yapıldığı ve zamanın kullanımı konusunda geri bildirimler alınmıştır.

5–8 Yaş Çocuklar İçin Görsel Uzamsal Akıl Yürütme Becerileri Testi uygulamasını yapmak için, elde edilen listelerden yola çıkarak tesadüfi örneklem yöntemiyle Gaziantep İli Şahinbey ve Şehitkâmil merkez ilçelerinde bulunan Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı bağımsız anaokulları arasından 9 okul seçilmiştir ve bu okullardaki 315 çocuğa testin uygulaması yapılmıştır. Ön uygulama sonucunda testte bir değişiklik yapılmadığından ön uygulama grubundaki 144 çocuk, uygulama grubuna dâhil edilmiştir. Böylelikle 459 çocuk ile test uygulaması gerçekleştirilmiştir.

## Veri Analizi

Veri analizi geçerlik ve güvenilirlik analizleri olmak üzere aşağıda sırasıyla açıklanmıştır.

### Geçerlik Analizler

#### Kapsam geçerliği analizleri

Oluşturulan aday test maddelerine ilişkin uzman görüşü alınmıştır. Bu bağlamda üç okul öncesi, iki ölçme ve değerlendirme, bir grafik ve görsel sanatlar ve bir matematik uzmanı olmak üzere toplamda yedi uzmandan görüş alınmıştır. Uzmanlardan görüş alabilmek için araştırmacı tarafından oluşturulan “Uzman Görüş Formu” kullanılmış ve uzmanlardan her bir madde için maddelerin netliği, anlaşılabilirliği, testin amacına, çocukların yaşına ve gelişime uygunluğu konusunda dönüt vermeleri istenmiştir. Uzman görüşleri Lawshe Tekniği ile değerlendirilmiş, testin güncellenmeleri bu bağlamda yapılmıştır. Lawshe tekniğinde, en az beş en fazla ise 40 uzman görüşüne ihtiyaç vardır. Her bir madde uzman görüşleri ile derecelendirilmektedir (Yurdagül, 2005). Buna göre, uzmanların herhangi bir maddeye ilişkin görüşleri toplanarak kapsam geçerlik oranları elde edilir (Mercan, 2019). Lawshe tekniğinde uzman görüşleri (a) “uygun”, (b) “madde hafifçe gözden geçirilmeli”, (c) “madde ciddi olarak gözden geçirilmeli” ve (d) “madde uygun değil” şeklinde dördü derecelendirmektedir. Bu teknikte (a) ve (b) seçeneklerini işaretleyen uzman sayısı toplam uzman sayısına bölünerek maddeye ilişkin “kapsam geçerlik indeksi” elde edilmektedir ve bu değer istatistiksel bir ölçütü karşılaştırılmak yerine 0,80 değeri ölçüt olarak kabul edilmektedir (Yurdugül, 2005). Bu ölçüt dikkate alınarak, 0,80 değerini sağlayan tüm maddelerin 5–8 Yaş Çocuklar İçin Görsel Uzamsal Akıl Yürütme Becerileri Testi'nde yer alması uygun görülmüştür.

#### Yapı geçerliği analizleri

Test uygulamasından sonra; 5–8 Yaş Çocuklar İçin Görsel Uzamsal Akıl Yürütme Becerileri Testi'nin geçerliğinin sınanması için ölçme, değerlendirme, istatistik alanlarında ilgili alan yazın taranmıştır. Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk'e (2016) göre açıklayıcı faktör analizinde temel amaç yapısal bir modele ulaşmak, doğrulayıcı faktör analizinde temel amaç ise belirlenen modeli sınamaktır. Doğrulayıcı analizlerde daha önceki kapsamlı araştırmacıardan elde edilen bilgi ve deneyime dayanan durumlar çerçevesinde modeller üretilir ve bu modeller test edilir. Doğrulayıcı faktör analizi, önceden belirlenmiş ya da kurgulanmış bir yapının doğrulanmasını amaçlayan, önerilen model ile gözlenen verinin ne kadar uyduğunu ifade eden güçlü bir istatistiktir (Çokluk vd., 2016). Bu bağlamda, daha önceden tanımlanmış ve sınırlandırılmış bir yapının, bir model olarak doğrulanıp doğrulanmadığının test edildiği bir analizdir.

Uyum indekslerinin kullanımı ve çeşitliliği konusunda ilgili alan yazında tam bir uyuma görülmemekle birlikte, çeşitli uyum indekslerinin kullanılması tercih edilen bir durumdur (Çapık, 2014). En sık kullanılan uyum indeksleri p değeri, GFI, AGFI, CFI, RMSEA, RMR ve SRMR olarak ifade edilebilir (Munro, 2005; Schreiber, Nora, Stage, Barlow ve King, 2006; Şimşek, 2007; Schumacker ve Lomax, 2010). Bu nedenle 5–8 Yaş Çocuklar İçin Görsel Uzamsal Akıl Yürütme Becerileri Testi'ne ilişkin doğrulayıcı faktör analizi uygulamasında bu uyum indeksleri dikkate alınmıştır.

Buna göre 5–8 Yaş Çocuklar için Görsel Uzamsal Akıl Yürütme Becerileri Testi içsel ve dışsal beceriler olarak iki boyutta, içsel durağan ve içsel hareketli; dışsal durağan ve dışsal hareketli olarak dört alt boyutta yapılandırılmıştır.

Nicel veri analizinde, SPSS ve LISREL programı kullanılmıştır. 5–8 Yaş Çocuklar için Görsel Uzamsal Akıl Yürütme Becerileri Test modelinin doğrulanabilirliğinin sınanması için doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Bu bağlamda LISREL programının önerdiği farklı modeller sınanmış, bu modellerin yol analizindeki değerleri ele alınmış, teste ilişkin p değerleri ve uyum indeksleri dikkate alınarak testin son hali verilmiştir.

### **Güvenirlilik analizi**

KR–20 katsayısı, testteki tüm maddeler arasındaki tutarlığın bir ölçüsünü verir. Bir kez uygulanmış olan bir ölçme aracının, güvenilirliği hakkında bilgi verir ve “iç tutarlılık katsayısı” olarak adlandırılır. İçsel güvenilirliğin belirlenmesinde en sık kullanılan yöntemlerden biri olan KR–20 güvenirlilik katsayısı, tüm maddelerin birbirleriyle ve ölçeğin tamamıyla iç tutarlılığını tahmin etme amacına dayanır (Ercan ve Kan, 2004).

KR–20 güvenirlilik katsayısı, 5–8 Yaş Çocuklar için Görsel Uzamsal Akıl Yürütme Becerileri Testi'nin puanlanmasında, test maddeleri 0 ve 1 değeri aldığı için tercih edilmiştir. Testte yer alan tüm maddeler için doğru yanıtlar 1 yanlış yanıtlar ise 0 olarak kodlanmıştır. KR–20 güvenirlilik katsayısı 0 ve 1 sayıları arasında değer alır, değer 1'e yaklaştıkça güvenirlilik düzeyi artar. Büyüköztürk'e (2009) göre araştırmalarda kullanılacak ölçme araçları için hesaplanan güvenirlilik katsayısının 0.70 ve daha yüksek olması test puanlarının güvenirliliği için genel olarak yeterli görülmektedir. Buna göre, testin KR–20 güvenirlilik katsayısı 0.81 olduğundan, testin güvenirliliğinin yeterli düzeyde olduğu kabul edilmiştir.

### **Bulgular**

Araştırmanın bulguları geçerlik çalışmaları ve güvenirlilik çalışmaları olarak iki bölümde sunulmuştur. İlk olarak kapsam geçerliği ve yapı geçerliği son olarak güvenirlilik bulgularına yer verilmiştir. Geçerlik ve güvenirlilik değerleri alan yazın ışığında tartışılarak yorumlanmıştır.

### **Kapsam geçerliğine ait bulgular**

“5–8 Yaş Çocuklar için Görsel Uzamsal Akıl Yürütme Becerileri Testi” kapsam geçerliğine ilişkin 7 uzmandan görüş alınmış, uzman görüşleri dikkate alınarak kapsam geçerlilik oranı hesaplanmıştır. Lawshe tekniğinde uzman görüşleri (a) “Uygun”, (b) “Madde hafifçe gözden geçirilmeli”, (c) “Madde ciddi olarak gözden geçirilmeli” ve (d) “Madde uygun değil” şeklinde dörtlü derecelendirmektedir. Bu teknikte (a) ve (b) seçeneklerini işaretleyen uzman sayısı toplam uzman sayısına bölünerek maddeye ilişkin “kapsam geçerlik indeksi” elde edilmektedir ve bu değer istatistiksel bir ölçütle karşılaştırılmak yerine 0.80 değeri ölçüt olarak kabul edilmektedir (Yurdugül, 2005). Bu ölçüt dikkate alınarak, 0,80 değerini sağlayan tüm maddelerin 5–8 Yaş Çocuklar için Görsel Uzamsal Akıl Yürütme Becerileri Testi'nde yer alması uygun görülmüştür.

5–8 Yaş Çocuklar için Görsel Uzamsal Akıl Yürütme Becerileri Testi kapsam geçerlilik indeksine ilişkin bulgular Tablo 2'de gösterilmektedir.

Tablo 2  
Kapsam Geçerlilik İndeksine İlişkin Bulgular

İçsel		Dışsal	
İçsel durağan	İçsel Dinamik	Dışsal Durağan	Dışsal Dinamik
Desen tamamlama	Kağıt katlama	Sınıflandırma	Perspektif
1.	1.00	1	1.00
2.	0.85	2.	1.00
3.	1.00	3.	1.00
4.	0.85	4.	1.00
5.	1.00	5.	0.85
6.	1.00	6.	1.00
7.	1.00	Şekil Matrisleri	
8.	1.00	1	1.00
9.	1.00	2	1.00
10.	1.00	4	1.00
11.	0.85	5	1.00
12.	0.85	6	1.00
13.	1.00	11	1.00
14.	1.00	13	1.00
15.	0.85	14	1.00
16.	1.00	15	1.00
		17	1.00
*Şekil matrisleri madde 7.8.9.10.12.16		18	1.00
		Benzetme ile akıl yürütme	
		1	1.00
		2	1.00
		3	1.00
		5	1.00
		Labirentler	
		1	1.00
		2	1.00
		3	1.00
		4	1.00
		5	1.00
		6	1.00
		7	0.85

\*Belirtilen maddelerin KGI, 0.80 ölçütünden az olduğu için ölçek kapsamına alınmamıştır

Tablo 2’de görüldüğü üzere 5–8 Yaş Çocuklar İçin Görsel Uzamsal Akıl Yürütme Becerileri Testi’ne ilişkin KGI hesaplanmış, 0.80 ölçütünden büyük olan 56 maddenin testte yer alması uygun bulunmuştur.

### Yapı geçerliğine ait bulgular

5–8 Yaş Çocuklar İçin Görsel Uzamsal Akıl Yürütme Becerileri Testinin tamamına, içsel beceriler ve dışsal beceriler boyutuna ve içsel durağan beceriler, içsel dinamik beceriler, dışsal durağan beceriler, dışsal dinamik beceriler alt boyutlarına ilişkin p değerleri ve uyum indeksleri incelenmiş. Testin modeli sınanmıştır. Buna göre;

#### *Testin tamamına ilişkin değerler*

“5–8 Yaş Çocuklar İçin Görsel Uzamsal Akıl Yürütme Becerileri Testi”nin tamamına ilişkin değerler incelendiğinde, p değeri<0.01 ve RMSEA değeri 0.073’tür. İlgili alan yazın incelendiğinde, p<0.001 değeri için “çok yüksek istatistiksel anlamlılık” gösterdiği (Kul, 2014); “RMSEA değerinin 0.05’e eşit ya da 0.05’den küçük olması iyi uyumun, 0.05 ile 0.08 arasında olması yeterli uyumun, 0.08 ile 1 arasında olması kabul edilebilir uyumun, 1’den büyük olması ise kabul edilemez uyumun bir

göstergesi” olduğu ifade edilmektedir (Doğan, 2013). Bu durumda testin tamamının çok yüksek istatistiksel anlamlılık ifade ettiği ve yeterli uyuma sahip olduğu görülür.

**Testin iki boyutuna ilişkin değerler:** “5–8 Yaş Çocuklar için Görsel Uzamsal Akıl Yürütme Testi” kendi içinde iki alt boyuta (içsel beceriler ve dışsal beceriler) ayrılmaktadır.

Dışsal becerilere ilişkin değerler incelendiğinde, RMSEA değeri 0,068, p değeri 0,00 olarak bulunmuştur. Bu boyuta ilişkin diğer uyum indeksleri (NNFI) = 0,74, (RMR) = 0,018 RMR = 0,079 (GFI) = 0,79 (AGFI) = 0,77 (PGFI) = 0,71 olarak bulunmuştur.

Bu durumda testin dışsal becerilere ilişkin RMSEA ve p değerleri dikkate alındığında, yüksek düzeyde anlamlı ve yeterli düzeyde uyumlu olduğu söylenebilir. Artmalı uyum indeksleri olan CFI ve NNFI değerlerinin 0.95’in üstünde olması çok iyi bir uyumu, 0.90-0.95 olması ise kabul edilebilir bir uyumu göstermektedir (Garson, t.y.; Sümer, 2000). Garson, (t.y.) bazı araştırmacıların daha esnek olarak 0.80 değerini sınır olarak aldıklarını belirtmektedir (Büyüköztürk, Akgün, Özkahveci ve Demirel, 2004). Belirlenen değerler genel olarak kabul edilen değerlerin altında olmasına rağmen, modelin karmaşıklığı ve modifikasyon çalışmaları sonucu daha iyi bir yapının saptanamamış olması nedeniyle kabul edilebilir olduğuna karar verilmiştir.

İçsel becerilere ilişkin değerler (RMSEA) = 0.074; p değeri .00; (NFI) = 0.71 (NNFI) = 0.74 , (GFI) = 0.88 (AGFI) = 0.85 (PGFI) = 0.71 ;(RMR) = 0.015; (CFI) = 0.77 (IFI) = 0.77 (RFI) = 0.67 olarak bulunmuştur. Erkorkmaz, Etikan, Demir, Özdamar ve Sanisoğu (2011)’e göre RMSEA değeri için 0.08’in altındaki değerler makul değerler olarak kabul edilmektedir. Anderson ve Gerbing (1984); Cole (1987) ile Marsh, Balla ve McDonald’a göre (1988) GFI değeri 0.85ten büyük, AGFI değeri 0.80’den büyük olduğunda makul değerlerde kabul edilmektedir (Aktaran: Büyüköztürk vd., 2004).

Uyum iyiliği indeksi (Goodness of Fit Index, GFI), normlaştırılmış uyum indeksi (Normed Fit Index, NFI), görel uyum indeksi (Relative Fit Index, RFI), karşılaştırmalı uyum indeksi (Comparative Fit Index, CFI) ve fazlalık uyum indekslerinin (Incremental Fit Index, IFI) 0.90’dan büyük değerlerde olması yeterli düzeyde uyumun olduğu, değerlerin 0’a yaklaşmasının kötü, 1’e yaklaşmasının mükemmel uyum gösterdiği; standartlaştırılmış ortalama hataların karekökü (Standardized Root Mean Square Residuals, SRMR) ve yaklaşık hataların ortalama karekökünün (Root Mean Square Error of Approximation, RMSEA) ise 0.05’ten küçük olmasının iyi uyumu, 0.10’in altında olması ise kabul edilebilir bir uyum iyiliğini belirtmektedir (Çokluk vd., 2010). Buna göre testin NFI, CFI ve IFI değerlerinin 1’e yakın olduğu ve kabul edilebilir düzeyde olduğu söylenebilir. Bu durumda testin içsel beceriler boyutuna ilişkin uyum indekslerinin makul değerlerde olduğu kabul edilmiştir.

**Testin dört alt boyutuna ilişkin değerler:** 5–8 Yaş Çocuklar için Görsel Uzamsal Akıl Yürütme Testi dört alt boyuttan (içsel durağan, içsel hareketli, dışsal durağan ve dışsal hareketli beceriler olmak üzere) oluşmaktadır.

İçsel durağan becerilere ilişkin uyum indeksleri incelendiğinde, p <0.001 olduğu ve RMSEA değerinin 0.000 olduğu görülmektedir. Bu durumda içsel durağan becerilerin istatistiksel olarak yüksek düzeyde anlamlı olduğu ve RMSEA değerinin iyi düzeyde uyumlu olduğu görülmektedir (Doğan, 2013; Kul, 2014). İçsel durağan becerilere ilişkin diğer uyum indeksleri incelendiğinde NFI, NNFI, CFI ve GFI değerlerinin 1’e yaklaştığı görüldüğünden, uyum indekslerinin makul düzeyde olduğu kabul edilmiştir (NFI=0.078; NNFI=0.079; CFI=0.083; GFI=0.089).

İçsel hareketli becerilerde alt boyutunda yer alan tüm maddeler için t testi manidardır. Diğer uyum indeksleri ele alındığında p<0.0001 olduğu, RMSEA=1.639 olduğu görülmektedir. Bu durumda t testi değerleri ve p değeri testin içsel hareketli beceriler alt boyutunu anlamlı bulurken, RMSEA değeri testin bu alt boyutunun uyumunu yetersiz bulmaktadır. Çepni (2010)’a göre, RMSEA değeri  $\geq 10$  ise model zayıf olarak ifade edilir ve model reddedilir. Testin tamamına ve iki alt boyutuna ilişkin uyum indeksleri dikkate alınarak, içsel hareketli becerilere ilişkin tüm maddelerin teste yer alması uygun bulunmuştur.

Dışsal durağan beceriler alt boyutuna ilişkin uyum indeksleri incelendiğinde, p değeri p<0.001 ve RMSEA değeri  $0.00 < RMSEA < 0.05$  aralığında yer almaktadır. Bu durumda testin dışsal durağan

beceriler alt boyutu yüksek düzeyde anlamlı ve mükemmel uyum düzeyindedir (Doğan, 2013; Kul, 2014). Dışsal durağan becerilere ilişkin diğer uyum indeksleri incelendiğinde, GFI ve NFI değerlerinin 1'e yaklaştığı ve makul düzeylerde oldukları, RMR değerinin iyi düzeyde olduğu görülmektedir (GFI=0,70; NFI=0,62; RMR=0,018). GFI ve NFI değerleri makul kabul edilen değerlerin altında olmasına rağmen, RMSEA değerinin modelin uyumu hakkında en fazla bilgi veren uyum indeksi olarak tanımlanmasından (Thompson, 2000; Akt: Aypay, 2011) yola çıkılarak, bu alt boyutun model ile uyumlu olduğu kabul edilmiştir.

Dışsal hareketli beceriler alt boyutuna ilişkin değerler incelendiğinde p değeri 1,0000. RMSEA değeri 0,000 olduğundan dışsal hareketli becerilerin iyi uyuma sahip olduğu görülmektedir (Kul, 2014; Schermelleh-Engel, 2003).

5–8 Yaş Çocuklar İçin Görsel Uzamsal Akıl Yürütme Becerileri Testi'nin tamamı, iki boyutu ve dört alt boyutuna ilişkin doğrulayıcı faktör analizi sonuçları dikkate alınarak, testin içerik organizasyonu oluşturulmuştur.

Testin tamamı, iki boyutu ve dört alt boyutuna ilişkin p değerleri ve uyum indeksleri incelendiğinde, testin modelinin doğrulandığı görüldüğünden, 5–8 Yaş Çocuklar İçin Görsel Uzamsal Akıl Yürütme Becerileri Testi'nin geçerli olduğu kabul edilmiştir.

### **Güvenirlğe Ait Bulgular**

5–8 Yaş Çocuklar İçin Görsel Uzamsal Akıl Yürütme Becerileri Testi'nin güvenilirlik çalışmaları kapsamında, KR–20 güvenilirlik katsayısı hesaplanmıştır. Buna göre testin güvenilirlik kat sayısı 0,818 olarak bulunmuştur. Güvenirlik katsayının 0 ile 1 arasında değer alabileceği, gözlenen durumlarda hata olmaması 1, tümünde hata olması 0 olarak ifade edilir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012). Kalaycı (2008)'e göre bir test için hesaplanan güvenilirlik katsayısı değerinin 0.80 ile 1.00 arasında olması ölçme aracının yüksek derecede güvenilir olduğuna, 0.60 ile 0.80 arasında olması oldukça güvenilir olduğuna, 0.60 ve altında ise güvenilirliğin düşük veya çok düşük olduğunu işaret etmektedir. Bu durumda, 5–8 Yaş Çocuklar İçin Görsel Uzamsal Akıl Yürütme Becerileri Testi'nin yüksek derecede güvenilir olduğu söylenebilir.

### **Sonuç ve Öneriler**

5–8 Yaş Çocuklar İçin Görsel Uzamsal Akıl Yürütme Becerileri Testi içsel beceriler ve dışsal beceriler olmak üzere iki boyut ve içsel durağan beceriler, içsel dinamik beceriler, dışsal durağan beceriler ve dışsal dinamik beceriler olmak üzere dört alt boyutta ve toplam 56 maddeden oluşmaktadır.

5–8 Yaş Çocuklar İçin Görsel Uzamsal Akıl Yürütme Becerileri Testi'nin geçerlik çalışmaları kapsamında elde edilen bulgular, Doğrulayıcı Faktör Analizine ilişkin p değerleri ve uyum indeksleri dikkate alındığında testin geçerli olduğu söylenebilir. Bununla birlikte 5–8 Yaş Çocuklar İçin Görsel Uzamsal Akıl Yürütme Becerileri Testi'nin iç güvenilirlik sayısının 0.81 olarak bulunması, testin yüksek düzeyde güvenilir olduğunu ifade etmektedir.

Bu bağlamda şu öneriler sunulabilir:

- Araştırma 5–8 Yaş Çocuklar İçin Görsel Uzamsal Akıl Yürütme Becerileri Testi'nin Gaziantep örnekleminde geçerlik ve güvenirlği yapılmıştır. Testin Türkiye genelinde norm çalışması yapılabilir.
- 5–8 Yaş Çocuklar İçin Görsel Uzamsal Akıl Yürütme Becerileri Testi'nin uygulaması farklı yaş grupları ile (5 yaş, 6 yaş, 7 yaş, 8 yaş gibi) yapılabilir.
- 5–8 Yaş Çocuklar İçin Görsel Uzamsal Akıl Yürütme Becerileri Testi'nin uzun süreli etkilerini görebilmek için boylamsal araştırmalar yapılabilir.
- 5–8 Yaş Çocuklar İçin Görsel Uzamsal Akıl Yürütme Becerileri Testi yaş, bilişsel gelişim, yaşadığı yer (kasaba, şehir, büyükşehir), okul öncesi eğitim kurumlarına devam etme durumu gibi farklı değişkenler açısından araştırılabilir.



## Kaynakça

- Alp, İ. E., & Diri, A. (2003). Bilişsel yetenekler testi'nin (CogAT®) ana sınıfı ve birinci sınıf öğrencileri için kurultu geçerliği çalışması. *Türk Psikoloji Dergisi*, 18, 19-31.
- Assel, M. A. Landry, S. H. Swank, P., Smith, K.E. ve Steelman, L. M. (2003). Precursors to mathematical skills: Examining the roles of visual-spatial skills, executive processes, and parenting factors. *Applied Developmental Science*, 7(1), 27-38.
- Ayata, E. ve Aşkin, C. (2008). Müziğin beynin bilişsel fonksiyonlarına olan etkisi. *ITU Journal Series B: Social Sciences*, 5(2). 13-22.
- Aypay, A. (2011). Öğretme ve öğrenme anlayışları ölçeği'nin Türkiye uyarlaması ve epistemolojik inançlar ile öğretme ve öğrenme anlayışları arasındaki ilişkiler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(1), 7-29.
- Azar, A. İrfan, A.P., Presley, A.İ. ve Balkaya, Ö. (2006). Çoklu zekâ kuramına dayalı öğretimin öğrencilerin başarı, tutum, hatırlama ve bilişsel süreç becerilerine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(30), 45-54.
- Bryman, A. ve Cramer, D. (2001). *Quantitative data analysis with SPSS release 10 for Windows*. New York: Routledge.
- Bull, R., Johnston, R. S. ve Roy, J. A. (1999). Exploring the roles of the visual-spatial sketch pad and central executive in children's arithmetical skills: views from cognition and developmental neuropsychology. *Developmental Neuropsychology*, 15(3), 421-442.
- Büyüköztürk, Ş. (2009). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı istatistik, araştırma deseni SPSS uygulamaları ve yorum*. Ankara: Pegem Akademi
- Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Kahveci, Ö. ve Demirel, F. (2004). Güdülenme ve öğrenme stratejileri ölçeğinin Türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 4(2), 207-239.
- Büyüköztürk, Ş. Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E, Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. Kılıç, E. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Casey, B. M. Andrews, N. Schindler, H. Kersh, J. E. Samper, A. ve Copley, J. (2008). The development of spatial skills through interventions involving block building activities. *Cognition and Instruction*, 26(3), 269-309.
- Cheng, Y. L. ve Mix, K. S. (2014). Spatial training improves children's mathematics ability. *Journal of Cognition and Development*, 15(1), 2-11.
- Çapık, C. (2014). Geçerlik ve güvenirlik çalışmalarında doğrulayıcı faktör analizinin kullanımı. *Anadolu Hemşirelik ve Sağlık Bilimleri Dergisi*, 17(3), 196-205.
- Çepni, Z. (2010). *Yapısal eşitlik modellemesi*. "http://yunus.hacettepe.edu.tr/~cepni/mersinsemsunu.ppt" sayfasından erişilmiştir.
- Çokluk, O. Şekercioglu, G. ve Büyüköztürk, S. (2016). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: Spss ve Lisrel uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi
- Dindyal, J. (2015). Geometry in the early years: A commentary. *ZDM*, 47(3), 519-529.
- Doğan, M. (2013). *Doğrulayıcı faktör analizinde örneklem hacmi, tahmin yöntemleri ve normalliğin uyum ölçütlerine etkisi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü
- Ercan, İ. ve Kan, İ. (2004). Ölçeklerde güvenirlik ve geçerlik. *Uludağ Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*. 30(3) 211-216.
- Erkorkmaz, Ü., Etikan, İ., Demir, O., Özdamar, K. ve Sanisoğlu, S. Y. (2013). Doğrulayıcı faktör analizi ve uyum indeksleri. *Türkiye Klinikleri Journal of Medical Sciences*, 33(1), 210-223.
- Frick, A., Hansen, M. A. ve Newcombe, N. S. (2013). Development of mental rotation in 3-to 5-year-old children. *Cognitive Development*, 28(4), 386-399.
- Forgeard M, Winner E, Norton A, Schlaug, G. (2008) Practicing a musical instrument in childhood is associated with enhanced verbal ability and nonverbal reasoning. *Plos One*, 3(10). 1-8.
- Gardner, H. (2013). *Çoklu zekâ: yeni ufuklar*. İstanbul: Optimist.

- Gersmehl, P. J. ve Gersmehl, C. A. (2007). Spatial thinking by young children: Neurologic evidence for early development and "Educability". *Journal of Geography*, 106(5), 181–191.
- Huang, T. C. ve Lin, C. Y. (2017). From 3D modeling to 3D printing: Development of a differentiated spatial ability teaching model. *Telematics and Informatics*, 34(2), 604–613.
- İnal, G. ve Ömeroğlu, E. (2011). Bilişsel yetenekler testi form 6'nın 61–72 aylar arasında olan çocuklar için geçerlik güvenirlik çalışması. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 4(2), 198–207.
- Jirout, J. J. ve Newcombe, N. S. (2014). Mazes and maps: Can young children find their way? *Mind, Brain, and Education*, 8(2), 89–96.
- Kalaycı, Ş. (2008). *Spss uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi* (28. Baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kılıç, A. F. ve Koyuncu, İ. (2017). Ölçek uyarlama çalışmalarının yapı geçerliği açısından incelenmesi. Ö. Demirel ve S. Dinçer (Eds.), *Küreselleşen Dünyada Eğitim içinde* (ss. 415-438). Ankara: Pegem.
- Koop, J. L. (2018). *Rethinking learning spaces: how Reggio Emilia environments promote critical thinking*. (Doctoral dissertation). Vancouver Island University, Vancouver.
- Kul, S. (2014). İstatistik sonuçlarının yorumu: p değeri ve güven aralığı nedir? *Plevra Bülteni*, 8(1), 11.
- Mercan, Z. (2019). *Erken STEAM geleceğe hazırlık programının çocukların görsel uzamsal akıl yürütme becerilerine etkisi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Munro B. H. (2005). *Statistical methods for health care research*. Philadelphia: Lippincott Williams & Wilkins
- Naglieri, J. A. ve Kaufman, J. C. (2001). Understanding intelligence, giftedness and creativity using the PASS theory. *Roeper review*, 23(3), 151–156.
- Naglieri, J. A. ve Ford, D. Y. (2015). Misconceptions about the Naglieri nonverbal ability test: A commentary of concerns and disagreements. *Roeper Review*, 37(4), 234–240.
- National Association for the Education of Young Children. (2002). *Early childhood mathematics: Promoting good beginnings*. <https://www.naeyc.org/sites/default/files/globally-shared/downloads/PDFs/resources/position-statements/psmath.pdf> adresinden alınmıştır.
- Newcombe, N. S. (2010). Picture this: Increasing math and science learning by improving spatial thinking. *American Educator*, 34(2), 29.
- Newcombe, N. S. Levine, S. C. ve Mix, K. S. (2015). Thinking about quantity: The intertwined development of spatial and numerical cognition. *Wiley Interdisciplinary Reviews: Cognitive Science*, 6(6), 491–505.
- Ontario (2014). *Paying attention to K–12 spatial reasoning support document for paying attention to mathematics education contents paying attention*. <http://www.edu.gov.on.ca/eng/literacynumeracy/lnspayingattention.pdf> adresinden alınmıştır.
- Özpinar, İ. (2012). *6–8. sınıflar matematik öğretim programında yer alan becerileri ölçmeye yönelik ölçek geliştirme çalışması*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Ramadas, J. (2009). Visual and spatial modes in science learning. *International Journal of Science Education*, 31(3), 301–318.
- Ramazan, O. ve Demir, S. (2011). Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 36-48 aylık çocukların bilişsel gelişim düzeyleri. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 83-98.
- Raven, J. (2000). The Raven's progressive matrices: change and stability over culture and time. *Cognitive Psychology*, 41(1), 1–48.
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H. ve 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.
- Schreiber, J. B., Nora, A., Stage, F. K., Barlow, E. A. ve King J. (2006). Reporting structural equation modeling and confirmatory factor analysis results: A Review. *The Journal of Educational Research*. 99(6), 323–38.
- Schumacker R.E. ve Lomax, R.G. (2010). *A beginner's guide to structural equation modeling*. New York: Taylor & Francis Group.
- Şimşek, Ö.F. (2007). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş, temel ilkeler ve Lisrel uygulamaları*. Ankara: Ekinoks.

- Taşpınar, Ş. E. ve Kaya, A. (2016). Görsel sanatlar dersinde çoklu zekâ kuramına dayalı öğretimin öğrenci tutumuna etkisi. *e-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 32- 39.
- Tunalı, S. (2007). *Somut işlemsel dönemdeki üstün ve normal zekâlı çocukların somut düşünme yeteneklerinin incelenmesi ve raven standart ilerleyen matrisler testi'nin 8- 9 yaş çocukları üzerinde geçerlilik, güvenilirlik, ön norm çalışması*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Whiteley, W. Sinclair ve N. Davis, B. (2015). *What is spatial reasoning? Spatial reasoning in the early years principles, assertions and speculations*. Newyork: Routledge Taylor and Francis Group
- Yurdugül, H. (2005, Eylül). *Ölçek geliştirme çalışmalarında kapsam geçerliği için kapsam geçerlik indekslerinin kullanılması*. XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Denizli.

### **Etik Beyannamesi**

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında belirtilen kurallara uyulduğunu ve “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbirini gerçekleştirmediğimizi beyan ederiz. Aynı zamanda yazarlar arasında çıkar çatışmasının olmadığını, tüm yazarların çalışmaya katkı sağladığını ve her türlü etik ihlalinde sorumluluğun makale yazarlarına ait olduğunu bildiririz.

\*Bu araştırma, “Erken STEAM geleceğe hazırlık programının çocukların görsel uzamsal akıl yürütme becerilerine etkisi” adlı doktora tezinden üretilmiştir. Araştırmanın verileri 2018 yılında toplandığı ve makale değerlendirme süreci 2020 yılında başladığı için etik kurul belgesi sunulmamıştır.

\*\* e-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi'nde alan editör kurulunda bulunan bilim insanları dergimize makale yüklediğinde ilgili makalenin kör hakem değerlendirme süreci farklı alan editörleri tarafından sürdürülür.

### **Lisans Bilgileri**

e-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi'nde yayınlanan eserler Creative Commons Atıf ticari olmayan 4.0 uluslar arası lisansı ile lisanslanmıştır.

### **Copyrights**

The works published in e-Kafkas Journal of Educational Research are licensed under a Creative Common Attribution-Noncommercial 4.0 International License.

## Extended Summary

### Introduction

Early childhood period involves the critical period regarding developmental changes of whole child. Cognitive development involves the problem solving, analitical thinking and reasoning skills. those are critical for all life period .All these skills should be gained in earlier times.

Reasoning skills, can be defined as “magical way” of thinking. These skills are essential as a way of self expressing. Reasoning skills could be classified as vocal, logical and visual spatial reasoning skills (Assel, Landry, Swank ve Smith ,2003; Ontario, 2014; Whiteley, Sinclair ve Davis, 2015).Visual spatial reasoning could be defined as a magical way of deciding, predicting,preference and reason and cause relations by using visual figures, diagrams, materials, maps, symbols, etc. (Mercan, 2019)

Visual spatial reasoning consists of skills as: mathematical relations with figures, diagrams, graphics, maps, and so on, two and three dimensional representations, transforming objects, moving objects in space, perspective, visualization, making, creating and designing with the objects(Ontario, 2014; Mercan, 2019)

Visual spatial reasoning skills are related to many disciplines in early childhood such as art, geometry, social sciences and mathematics; that the acquisition of visual spatial skills at an early age has an effect on the success of these disciplines in the later stages of the experience. (Ayata ve Aşkın, 2008; Gersmehl ve Gersmehl, 2007; Naglieri ve Ford, 2015; Naglieri ve Kaufman, 2001; Newcombe, 2010; Özpinar, 2012; Ravens, 2000). The children who are capable of visual spatial reasoning skills in earlier times are more successful and compenent at later times, in maths (Whiteley, Sinclair & Davis , 2015; Ontario, 2014), in arts (Forgeard, Winner, Norton, Schlaug, 2008) in science (Newcombe, 2010; Ramadas, 2009).

When domestic and international studies are examined, it is seen that assessment tools for visual spatial reasoning skills are limited. It is seen that the resoning skills are related to “cognitive competency and intelligent” in the international studies. The tests as CogAT Cognitive Ability Test, Nagliery nonverbal reasoning test, Raven’s coloured progressive matrices; use visual figures and diagrams and involve an age rank from 5- 20; but dont target for only prechool time prerioid. When the domestic studies are examined, the studies involves the vocal and numerical reasoning skills rather than the visual spatial reasoning skills (Alp ve Diri, 2003; İnal ve Ömeroğlu, 2011; Tunalı, 2007).

To meet the needs regarding visual spatial reasoning skills evaluation in earlier times, “Visual spatial reasoning test for 5–8 years old” developed by Mercan and Kandır (2018) could be effective. For this reason, these study aimed to make validity and reliability of Visual spatial reasoning test for 5–8 years old”.

### Method

The research model, sample, data collection tools, data collection processes, data analysis could be detailed in that part.

#### The Research Model

The research is conducted in general scan model for “Visual and spatial resoning test for 5-8 years old” test’s validity and reliability.

#### The Sample

The research is conducted in preschools and primary schools in Gaziantep/Turkey, with 459 children, 5-8 years old.

## **Data Collection**

### Data Collection Tools

For data collection, demographic information sheet, record form and “Visual spatial reasoning test for 5-8 years old” is used. Demographic information sheet involves two parts. In the first part, information about children’s age, school, etc. and in the second part, information about parent’s as job, age, etc. are listed. In the record form, children’s answers are coded as 1 for correct answer and coded as 0 for wrong answer and the total score is calculated.

“Visual spatial reasoning test for 5-8 years old” is developed by Mercan and Kandır (2018) to examine the visual spatial reasoning skills of 5-8 years old. It was organized in two dimensions as internal and external abilities and four sub dimensions as internal static abilities, internal dynamic skills, external static abilities and external dynamic abilities.

### Data Collection Processes

The data collection period, the test is practiced with each child individually from October 2018-December 2018. The data was collected for 3 times in a week by researcher. The time period is no limit because the test is not a speed test. But in general, a test is conducted in 15-20 minutes for each child.

The researcher and the child found in a quiet and safe place to concentrate on test. Each answer is coded by researcher and used for total test scores. The test atmosphere is designed for each study.

First of all, literature review is made. The learning and development theories, early childhood approaches were examined. Cognitive Developmental Theory, Brain Based Learning and Multiple Intellegience Theory and STEAM, Reggio Emilia and Waldorf Approaches were synthesized with respect to the visual spatial reasoning skills. Then, Comparison of similar test design in terms of aim, t dimensions, sub dimensions, contents, age rank are made. In this term, CogAT, NNAT, Ravens and Porteus test are examined. Then, developmental milestones of visual spatial reasoning for 5-8 years are examined. Different studies and researches examined. The philosophy of the test is created.

After literature review, the items were developed. The visual symbols, figures, diagrams and photos used as items regarding the test’s goal. The test draft is designed. Then, the draft is sent to experts from early childhood education, mathematics education and assessment and evaluation departments. The test draft is reorganized according to the expert’s feedback.

Next, the pilot study with 144 children is made. The feedback of pilot study is taken from children. The test’s draft is reorganized according to experts and children’s feedback.

Thereafter, the literature review regarding the model design made. Then, the experts from assessment and evaluation department is chosen and get feedback about data analysis.

The confirmatory factor analysis for whole test, for two dimensions and four sub dimensions is made. Then, the p values and fit indexes are examined. Confirmatory factor analysis is made for whole test, for internal/external skills and for internal static/dynamic and external static/dynamic skills. P values and fit indexes are calculated for these parts.

## **Data Analysis**

The data analysis can be being made with SPSS and LISREL programs. Confirmatory Factor Analysis for whole test, for two dimensions and four sub dimensions made. The model is tested, path analysis examined and the test’s final organization made.

### Findings

The findings obtained in the research are explained with tables, figures, graphics or pictures in accordance with the purpose of the study.

#### The Test’s Validity Studies

##### The Scores of Whole Tests

When the later subjects of the “Visual Spatial Reasoning Skills Test for 5-8 Years Old Children” are examined, the p value is <0.01 and the RMSEA value is 0.073. When the related literature is examined, it shows “very high similar significance” for p <0.001 (Kul, 2014); “RMSEA value is equal to or less than 0.05, good fit is between 0.05 and 0.08, adequate fit is between 0.08 and 1, acceptance fit is greater than 1, It is stated to be an indicator of incompatible compliance” (Doğan, 2013). In this case, it is seen that the test expresses very high quality significance and has sufficient fit.

##### The Scores of Two Dimensions

When the values for external skills were examined, the RMSEA value was found to be 0.068 and the p value to be 0.00. When the values for internal skills were examined, it is seen that the RMSEA = 0.074 p value is <0.01, and other fit indices also have a high level of significant and sufficient fit (Doğan, 2013). All the scores about external and internal skills were shown in table 1.

Table 1.  
Fit Indexes of External and Internal Skills

Title	Fit indexes
External skills	<ul style="list-style-type: none"> <li>• (NFI) = 0,68(NNFI)= 0,74(PNFI) =0,64</li> <li>• (CFI) = 0,76 (IFI) = 0,76</li> <li>• (RMR) = 0,018 RMR = 0,079(GFI) = 0,79</li> <li>• (AGFI) = 0,77 (PGFI) = 0,71</li> </ul>
Internal skills	<ul style="list-style-type: none"> <li>• NFI) = 0,71 (NNFI) = 0,74 (PNFI) = 0,63</li> <li>• (GFI) = 0,88 (AGFI) = 0,85 (PGFI) = 0,71</li> <li>• RMR) = 0,015</li> <li>• CFI) = 0,77 (IFI) = 0,77 (RFI) = 0,67</li> </ul>

All fit indices show that the two dimensions of the test are highly significant and have sufficient fit (Doğan, 2013; Kul, 2014).

##### The Scores of Four Sub Dimensions

When the fit indexes of endogenous skills are examined, it is seen that p <0.001 and the RMSEA value is 0.000. In this case, it is seen that the internal static skills are statistically significant at a high level and the RMSEA value is well compatible (Doğan, 2013; Kul, 2014). It is observed that other fit indices related to endogenous skills are at acceptable levels (NFI = 0.078; NNFI = 0.079; CFI = 0.083; GFI = 0.089).

The t-test is significant for all items in the sub-dimension of internal dynamic skills. When other fit indices are considered, it is seen that p <0.0001 and RMSEA = 1.639. In this case, while the t test values and p value found the intrinsic mobile skills sub-dimension of the test significant, the RMSEA

value found the fit of this sub-dimension of the test insufficient. According to Çepni (2010), if the RMSEA value is  $\geq 10$ , the model is expressed as weak and the model is rejected. Considering the fit indexes of the whole test and its two sub-dimensions, it was found appropriate to include all items related to internal mobility skills in the test.

When the fit indices related to the sub-length of external static skills are examined, the p value is between  $p < 0.001$  and the RMSEA value is between  $0.00 < \text{RMSEA} < 0.05$ . In this case, the extrinsic stationary skills sub-dimension of the test is at a high level of significant and perfect fit (Doğan, 2013; Kul, 2014). When other fit indices related to extrinsic stationary skills are examined, it is seen that they are at a good level (GFI = 0.70; NFI = 0.62; RMR = 0.018).

When the values for the external dynamic skills sub-dimension are examined, the P value is 1.0000. Since the RMSEA value is 0.000, it is seen that extrinsic mobile skills have a good adaptation (Kul, 2014; Schermelleh-Engel, 2003).

After examining the fit indexes and p values, the test organization made as shown in shape 1.

Visual spatial reasoning test for 5-8 years old final organization is shown is shape 1.

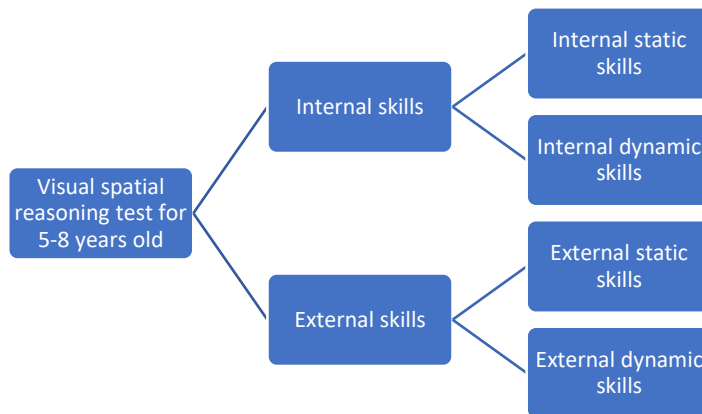


Figure 1. The test organization

The tests re-organization is made and the test final organization is shaped. The test accepted as valid according to the confirmatory factor analysis result.

#### The Test's Reliability Studies

The test's reliability test is calculated with the Kuder-Richardson Reliability Score because the test is scored as 0 for wrong answers and 1 for correct answers. Kuder-Richarson Core (KR20) is found to be 0.81. KR-20 score could be scores between 0 to 1. 0 score means no reliability whereas 1 score means very high reliability. Therefore, the test found to be highly reliable.

### Discussion, Conclusion and Recommendations

The results regarding the validity and reliability of the test, show that it is appropriate to handle the test in two dimensions and four sub-dimensions. "Visual Spatial Reasoning Skills Test for 5-8 Years Old Children" was found to be valid and reliable. In this context, the following recommendations can be made:

- “Visual Spatial Reasoning Skills Test for 5-8-Year-Old Children” can be adapted to evaluate the visual spatial reasoning skills of children from different ages.
- The tests validity and reliability studies could be conducted in different cities, places.



## Genre Analysis in ESP: A Review of Move Analysis Models and Metadiscourse Taxonomies<sup>1</sup>

Rabia Ötügen<sup>2</sup> Mehmet Takkaç<sup>3</sup> Oktay Yağız<sup>4</sup>

### To cite this article:

Ötügen, R., Takkaç, M., & Yağız, O. (2021). Genre analysis in ESP: A review of move analysis models and metadiscourse taxonomies. *e- Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 8, 67-85. doi: 10.30900/kafkasegt.877595

Review article

Received:09.02.2021


Accepted:28.04.2021


### Abstract

Genre analysis has received much attention in the last decades. For both academic and pedagogical purposes, different genres have been analyzed in terms of their rhetorical features. In English for Specific Purposes (ESP) tradition, genre analysis focuses on communicative functions described in terms of moves and steps and linguistic properties of these functions. For such an analysis having both structural and linguistic aspects, researchers typically use models and taxonomies. However, there are several models and taxonomies in the literature that researchers can use for the analysis of different genres. Therefore, this study aims to review the move analysis models and metadiscourse taxonomies presented over many years. It clarifies the ESP approach to genre analysis and then provides a comprehensive review of the models and taxonomies offered since the second half of the twentieth century. It is expected that the study will help both researchers in the field and learners of academic writing by specifying the basics of genre analysis in ESP and providing a comprehensive account of the models and taxonomies used commonly in the genre analysis literature.

**Keywords:** Genre analysis, English for specific purposes (ESP), move analysis models, metadiscourse taxonomies

<sup>1</sup> This study is a part of the dissertation entitled “A Genre Analysis of the Final Chapters of ELT Dissertations Written by Turkish and Anglophone Researchers” approved by Atatürk University Graduate School of Educational Sciences in 2020.

<sup>2</sup>  Corresponding Author, Research Assistant Doctor, rabia.otugen@atauni.edu.tr, Atatürk University, Kazım Karabekir Educational Faculty, Turkey

<sup>3</sup>  Author, Professor, Atatürk University, Kazım Karabekir Educational Faculty, Turkey

<sup>4</sup>  Author, Associate Professor, Atatürk University, Kazım Karabekir Educational Faculty, Turkey

## ÖAI’de Tür Analizi: Aşama Analizi Modelleri ve Üstsöylem Taksonomileri Üzerine Bir İnceleme<sup>1</sup>

Rabia Ötügen<sup>2</sup> Mehmet Takkaç<sup>3</sup> Oktay Yağız<sup>4</sup>

### Atıf:

Ötügen, R., Takkaç, M., ve Yağız, O. (2021). ÖAI’de tür analizi: Aşama analizi modelleri ve üstsöylem taksonomileri üzerine bir inceleme. *e- Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 8, 67-85. doi: 10.30900/kafkasegt.877595

**Derleme Makalesi**

**Geliş Tarihi:** 09.02.2021

**Kabul Tarihi:** 28.04.2021


### Öz

Tür analizi, son yıllarda büyük ilgi görmektedir. Hem akademik hem de pedagojik amaçlarla, farklı türlerden metinler retorik özellikleri açısından analiz edilmektedir. Özel Amaçlı İngilizce (ÖAI) yaklaşımında tür analizi, aşamalar ve adımlar şeklinde tanımlanan iletişimsel işlevler ve bu işlevlerin dilsel özelliklerine odaklanır. Hem yapısal hem de dilsel yönleri olan böyle bir analiz için araştırmacılar genellikle model ve taksonomiler kullanmaktadırlar. Ancak, alan yazında araştırmacıların farklı türlerin analizi için kullanabileceği birçok model ve taksonomi bulunmaktadır. Bu nedenle, bu çalışma, uzun yıllar boyunca ortaya konulan aşama analizi modellerini ve üstsöylem taksonomilerini incelemeyi amaçlamaktadır. Çalışma, tür analizinde ÖAI yaklaşımını açıklamakta ve ardından yirminci yüzyılın ikinci yarısından bu yana sunulan modellerin ve taksonomilerin kapsamlı bir incelemesini sunmaktadır. Çalışmanın, ÖAI’de tür analizinin temelleri belirtmek ve tür analizi alanında yaygın olarak kullanılan model ve taksonomilerin kapsamlı bir özetini sunmak suretiyle, hem alandaki araştırmacılara hem de akademik yazım eğitimi alanlara yardımcı olması beklenmektedir.

**Anahtar Sözcükler:** Tür analizi, özel amaçlı İngilizce (ÖAI), aşama analizi modelleri, üstsöylem taksonomileri

<sup>1</sup> Bu çalışma Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tarafından 2020 yılında kabul edilen “A Genre Analysis of the Final Chapters of ELT Dissertations Written by Turkish and Anglophone Researchers” isimli doktora tez çalışmasının bir bölümüdür.

<sup>2</sup>  Sorumlu Yazar, Araştırma Görevlisi Doktor, rabia.otugen@atauni.edu.tr, Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, Türkiye

<sup>3</sup>  Yazar, Profesör Doktor, Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, Türkiye

<sup>4</sup>  Yazar, Doçent Doktor, Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, Türkiye

## Introduction

Academic writing consists of various types of genres (e.g., books, research articles, theses, and dissertations). Each genre has its conventions and genre analysis serves for the identification of these conventions specific to each genre. The knowledge and application of genre-specific conventions may be of high importance since effective academic writing requires using the conventions appropriate to the target discourse community. Due to its importance, there has been a growing interest in the concept of genre and genre analysis in the last decades.

English for Specific Purposes (ESP) is one of the main approaches to genre and genre analysis. It “offers a system of analysis which allows observations to be made on the repeated communicative functions found in genres and the linguistic exponents of these functions” (Brett, 1994, p. 47). Through such an analysis, it is aimed to teach academic writing to especially those who are learning to write in a foreign language. Therefore, the main reason behind genre analysis is to do with pedagogical concerns. The target learners who are most commonly non-native postgraduate students or academics are expected to learn the writing conventions of the relevant genre by studying representative texts. These texts which are analyzed in terms of communicative functions and their linguistic features provide samples for learners and thus help them understand the writing conventions of the genre and write accordingly.

ESP defines genre with an emphasis on the communicative purpose pursued by the members of the related discourse community and how this purpose is related to rhetorical structures. Therefore, genre analysis in ESP typically begins with the communicative purpose and continues with the structural organization and linguistic features serving for the achievement of this communicative purpose. In such an analysis which is made in a move-step format, the identification of the moves and steps is followed by the analysis of linguistic features with which those moves and steps are associated. During the analysis process, researchers commonly use models and taxonomies, and there are different models and taxonomies in the genre analysis literature (e.g., Hyland & Tse, 2004; Swales, 1990; Yang & Allison, 2003). Based on these models and classifications, genre analysis has been done in numerous studies (e.g., Hirano, 2009; Kanoksilapatham, 2005; Kim & Lim, 2013; Kwan, 2006; Loi, 2010; Nwogu, 1997; Peacock, 2002; Williams, 1999). Academic writing conventions specific to each genre; structural and linguistic elements that make genres different from each other; linguistic, disciplinary, and cultural effects on generic features; and effects of genre-based teaching on both language learning and academic writing have been investigated widely.

The increase in the number of move and metadiscourse analysis studies brings the need for studies on the models and taxonomies that can be used in such analyses. Beginning with the definition, the scope, and steps of genre analysis in ESP, the present study provides a review of the move analysis models and metadiscourse taxonomies referenced commonly in the literature. It is expected that the study will primarily help genre analysts, especially those who are new in the field, and learners of academic writing because it presents the most commonly used models and taxonomies in the genre analysis literature. It is also expected that the study will have implications for pedagogy since the review may be used for the teaching and learning of genre analysis in ESP.

## Genre Analysis in ESP

The concept of genre has received extensive attention in the text analysis literature both as a subject matter of genre analysis and a tool for language instruction. ESP is one of the three main approaches to genre and it differs from other approaches (i.e., Australian Systemic Functional Linguistics -SFL, and North American New Rhetoric- NR) in terms of its perspective to the genre. Relating genres to communicative functions, SFL defines genres “as staged, goal-oriented social processes” (Martin, 2002, p. 56), associating them to discourse communities, ESP regards genres as communicative events (Swales, 1990) and putting much emphasis on situational context, NR describes genres as social and rhetorical actions (Miller, 1984). These differences in perspectives are reflected in certain properties of genre approaches among which is genre analysis.

Regarding genre analysis, ESP and SFL have both comparable and different characteristics. Although they differ in their approaches to analysis since theoretically, SFL is linguistic whereas ESL is eclectic, genre analyses in both approaches proceed from text to context. Researchers in both

traditions tend to begin their work by textual analysis. Commonly, extending their analyses by other methods such as interviews, they reach conclusions about the context in which genres occur (Johns, 2013). New Rhetoricians, on the other hand, “begin by studying the ‘context of use’, the cultures and situations in which texts from a genre are found, and then turn to how individuals and their spoken and written discourses are influenced by these cultures within a specific context” (Johns, 2013, p. 2). Since they place emphasis primarily on the context, their genre analysis mainly covers ethnographic rather than linguistic methods, serving for the description of the related context. Flowerdew (2002) argues that the New Rhetoric approach can be classified as ‘nonlinguistic’ and the other two (i.e., SFL and ESP) as ‘linguistic’ because of their focal points. He explains:

ESP and Australian school take a linguistic approach, applying theories of functional grammar and discourse and concentrating on the lexico-grammatical and rhetorical realization of the communicative purposes embodied in a genre, whereas the New Rhetoric group is less interested in lexico-grammar and rhetorical structure and more focused on situational context (p. 91).

Such categorization may give the impression that genre approaches focus on either linguistic or contextual elements. However, as noted by Flowerdew (2002), it does not mean that linguistic approaches ignore contextual elements and nonlinguistic approaches find the linguistic items unimportant. The point is that “the linguistic approach looks to the situational context to interpret the linguistic and discourse structures, whereas the New Rhetoric may look to the text to interpret the situational context” (Flowerdew, 2002, pp. 91-92). Since ESP emphasizes both linguistic and contextual factors, it has been regarded as “a field that bridges linguistic and rhetorical traditions” (Bawarshi & Reiff, 2010, p. 41). Hyland (2004) considers it eclectic and writes that “like NR, ESP employs notions of dialogism and contextual situatedness, but also draws on SFL understandings of text structure and, more sparingly, on SFL principles of pedagogy” (p. 44). He explains what makes ESP different from the other two positions by stating that it “is more linguistic than NR and more oriented to the role of social communities than SFL” (p. 44).

As an eclectic approach, ESP focuses on both contextual and linguistic elements. However, different from other approaches, it relates these elements to specific discourse communities which can be described as a group of people that “has a broadly agreed set of common (public) goals and has mechanisms of intercommunication among its members” (Swales, 1990, p. 25). ESP defines genre with an emphasis on the communicative purpose pursued by the members of the related discourse community and how this purpose is related to rhetorical structures. Swales (1990) explains:

A genre comprises a class of communicative events, the members of which share some set of communicative purposes. The purposes are recognized by the expert members of the parent discourse community, and thereby constitute the rationale for the genre. This rationale shapes the schematic structure of the discourse and influences and constrains choice of content and style (p. 58).

Since the communicative purpose is seen as the main distinctive feature of genres, genre analysis begins with the communicative purpose. Then comes the analysis and interpretation of the structural and linguistic features serving for the achievement of this communicative purpose. Such an analysis is usually made in a move-step format, first offered by Swales (1981, 1990). A move can simply be defined as a part of a text which can be subdivided into steps (i.e., strategies used as realizing the move). By achieving a particular communicative function, each move contributes to the overall purpose of the genre. “Decisions about the classification of the moves are made on the basis of linguistic evidence, comprehension of the text and understanding of the expectations that both the general academic community and the particular discourse community have of the text” (Dudley-Evans, 1994, p. 226). The identification of the moves and steps, however, is followed by the analysis of lexico-grammatical features with which those moves and steps are associated. During the analysis process, methods such as interviews can also be included to provide an ethnographic perspective (see Lee, 2016).

Paltridge (2011) reminds us that there exists no certain sequence to genre analysis. That is, genre analysis can begin with either the investigation of the structural and linguistic patterns or the

examination of the context of the text. Depending on the aim of the researcher, a text-first or context-first approach can be followed. However, there seems to be a general tendency to move from the macrostructure of the text towards its microstructure. It is common that genre analysis within ESP proceeds “from identifying purpose to analyzing a genre’s rhetorical moves and how these moves are carried out textually and linguistically” (Bawarshi & Reiff, 2010, p. 48). It is also common that move analysis models are used for the analysis of moves and steps, and that metadiscourse taxonomies are used for the analysis of metalinguistic elements. Many models have been offered since the first model in the field was developed by Swales in 1981 and many taxonomies have been proposed since the term metadiscourse was first introduced by Harris in 1959. The following sections provide a review of the move analysis models and metadiscourse taxonomies used commonly in the genre analysis literature.

### Move Analysis Models

The pioneering move analysis model was developed by Swales in 1981. Based on the analysis of 48 research article introductions from the fields of physics, biology/medicine, and social sciences, Swales proposed a model including four moves which could further be subdivided: Establishing the field, Summarizing previous research, Preparing for the present research, and Introducing present research. In 1990, upon the findings of research studies applying the model to texts from different fields (e.g., Crookes, 1986), Swales came up with the revised version of his 1981 model. In this model, named Create a Research Space (CaRS), the moves were reduced from four to three, and Move 3 was extended to include a further concluding step in which the remaining parts of the paper are explained (Swales, 2011). According to this revised version, a research introduction typically consists of three moves (i.e., Establishing a territory, Establishing a niche, and Occupying the niche), each of which is subdivided into several steps which can be compulsory or optional.

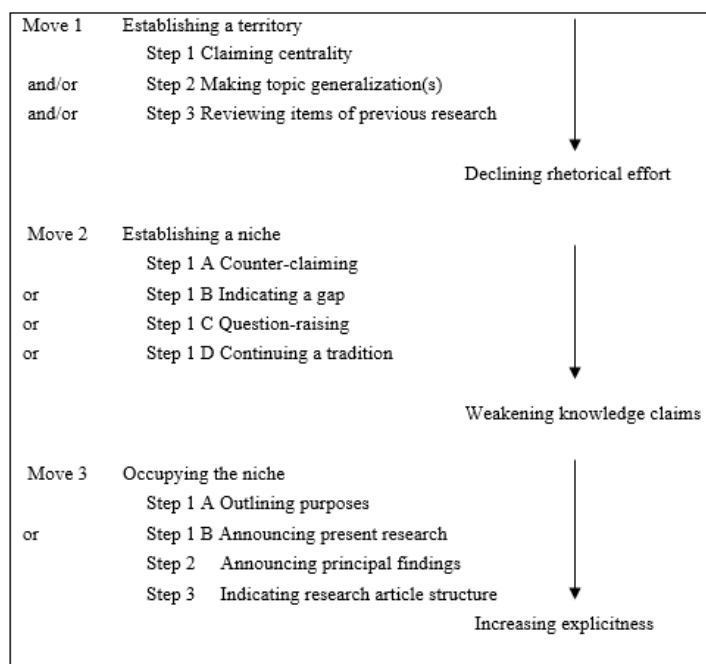


Figure 1. Swales’ Create a Research Space (CaRS) Model

In the first move, Establishing a territory, a rationale for the study is provided by indicating how the research area is significant and interesting. Example sentences include “Recently, there has been growing interest in ...”, “Knowledge of ... has a great importance for ...”, and “Many recent studies have focused on ...” In the second move, Establishing a niche, however, a gap in the related literature is identified or questions are raised. By using sentences such as “Little is, however, known about ...”, “However, it remains unclear whether ...”, “Although considerable research has been devoted to ..., rather less attention has been paid to ...”, it is shown that the related research area has limitations and weaknesses. This move, which is commonly signaled by words such as however,

nevertheless, but, and yet, is followed by the third move, Occupying the niche, in which the present study is described in terms of its purpose and main features. In this move, how the gap or the questions stated in the previous move are planned to be filled or answered is specified. Example sentences to this last move include, “The aim of the present paper is to give ...”, “This paper reports on the results obtained ...” and “This study was designed to evaluate ...” (Swales & Feak, 2004, pp. 250-263). All these moves and steps are given above (see Figure 1).

This model has been used by many researchers in their genre analyses consisting of different disciplines and languages. As a result of their analyses, researchers discussed its applicability from several perspectives, and many of them offered modifications to the model. For instance, Anthony (1999) applied the model to research article introductions in the field of computer engineering and found it inadequate to account for certain features although it was effective to express the main framework of the texts. As the limitations of the model, he indicated the weak definitions of individual steps and lack of a step for evaluating the research. Applying the model to two related fields, Wildlife Behaviour and Conservation Biology, Samraj (2002) also found some limitations of the model such as the difficulty in distinguishing between the second and third steps of Move 1. She offered a modified version of the model and indicated the need for a greater degree of embedding in the Swales’ model in order that it can express the structures of the analyzed research articles.

Move-based studies which follow Swalesian approach to genre analysis have provided valuable data about the organizational features of a diverse range of academic and professional genres. Inspired by Swales, many researchers have proposed move analysis models and investigated the way texts are organized in different genres. In terms of spoken genres, it seems that models for the analysis of academic conferences and lectures are common although there also exists models for other genres such as Ph.D. defenses (Mežek & Swales, 2016) and EAP lessons (Lee, 2016). These models serve to analyze the whole genre or a certain part of it in a discipline-specific or cross-disciplinary way. In the early 1980s, for instance, Dubois (1980) studied the generic structure of biomedical presentations and offered a model consisting of two parts (i.e., Listener orientation and Content orientation) for their introductions. In the early 1990s, however, Thompson (1994) studied the introduction sections of lectures from various disciplines and offered a clear framework with two functions (i.e., Setting up lecture framework and Putting topic in context), each of which consists of several sub-elements such as Announcing topic, Indicating scope, and Showing importance/relevance of topic. This model has been referenced by many analysts of spoken genres. For instance, consulting this framework and two other models (i.e., Dubois, 1980; Swales, 1990), Carter-Thomas and Rowley-Jolivet (2003) analyzed scientific conference presentations in the disciplines of geology, medicine, and physics. Their model included elements from the frameworks they made references and consisted of three moves (i.e., Setting up the framework, Contextualizing the topic, and Research rationale) with several steps. Similarly, using the Swales’ move-analysis framework and functions found by Thompson (1994), Lee (2009) studied academic lecture introductions with an emphasis on class size and he offered a three-move framework (i.e., Warming up, Setting up the lecture framework, and Putting the topic in context). This framework was used by Shamsudin and Ebrahimi (2013) in their study into the engineering lecture introductions. They found the same moves in Lee’s model but extended it by adding a few new steps (e.g., Announcing the start of the lecture, and Reviewing earlier lectures). Just as Lee (2009), Cheng (2012) studied the effect of class size on the rhetorical features of academic lectures but she focused on lecture closings. She developed a framework with three stages (i.e., Pre-ending, Ending, and Post-ending) and 15 strategies (e.g., Indicating the end of the lecture, Answering students' questions, and Calling for attention).

In terms of the analysis of written genres, there also exist models to identify the rhetorical features with a move-based approach. These models vary in their moves and steps since studies cover a wide variety of genres such as research articles (Swales, 1990), theses/dissertations (Kwan, 2006), letters of application (Ding, 2007), grant proposals (Connor, 2000), conference proposals (Halleck & Connor, 2006), business letters (Dos Santos, 2002) and call for papers for academic conferences (Yang, 2015). Among these genres, research articles and theses/dissertations have been investigated widely. Therefore, many of the models are for these two genres. Of these models, some are section-specific. The pioneering study of Swales (1990), for instance, was a study of this type and, as

mentioned above, it analyzed the introduction sections of research articles from different disciplines. Following Swales, many studies have analyzed introductions. These studies have identified the rhetorical structures of introductions from different disciplines such as computer engineering (Anthony, 1999), educational psychology (Loi, 2010), applied linguistics (Hirano, 2009), economics (Lakic, 1997), and physical sciences (Taylor & Chen, 1991). It should be noted that although based on Swales' (1990) section-specific model, some studies proposed models for the whole body of the research articles with IMRD (Introduction, Method, Results, and Discussion) structure. Nwogu (1997), for instance, applied Swales' model to medical research papers and identified a schema of 11 moves consisting of nine normally required and two optional moves. Kanoksilapatham (2005), similarly, extended the application of Swales' model to the biochemistry research articles and developed a structure of 15 moves: three for the Introduction section and four for each of the Methods, Results, and Discussion sections.

Among the section-specific models except those for introduction sections which have been studied extensively, there are also models for literature reviews (e.g., Kwan, 2006), methods sections (e.g., Cotos, Huffman, & Link, 2017), and post-method sections (e.g., Yang & Allison, 2003). Brett's (1994) model for the results sections and Dudley-Evans' (1994) model for discussion sections are among these models. In the former, a structure of three main categories (i.e., Metatextual, Presentation, and Comment) is suggested for the results sections of sociology research articles. In the latter, however, a three-part framework (i.e., Introduction, Evaluation, Conclusion) is suggested for the discussion section, the main part of which includes a nine-move sequence. These two models are clear and give a full description of the moves employed in the related sections. Therefore, many analyses of results and discussion sections have been based on these models (e.g., Peacock, 2002; Posteguillo, 1999; Williams, 1999).

Another model used widely for the analysis of discussion sections is that of Hopkins and Dudley-Evans (1988), which analyzed master dissertations in Biology and articles on irrigation and drainage. In this model, an 11-move structure was proposed for the discussion sections: Background Information, Statement of Result, (Un)expected Outcome, Reference to Previous Research (Comparison), Explanation of Unsatisfactory Result, Exemplification, Deduction, Hypothesis, Reference to Previous Research (Support), Recommendation, and Justification. Many researchers have based their models for the discussion section on this model. Swales (1990), for instance, provided a list of eight moves, frequent in discussion sections: Background Information, Statement of Result, (Un)expected Outcome, Reference to Previous Research, Explanation, Exemplification, Deduction and Hypothesis, Recommendation. Also, Holmes (1997) who analyzed research article discussion sections from history, political science, and sociology presented a model which seems to be a modified version of Hopkins and Dudley-Evans' (1988) model. This model included the moves of Background Information, Statement of Result, (Un)expected Outcome, Reference to Previous Research, Explanation of Unsatisfactory Result, Generalization, Recommendation, Outlining Parallel or Subsequent Developments.

Many studies, on the other hand, proposed different moves and steps from those mentioned above. For instance, the model in the study of Berkenkotter and Huckin (1995), which relates the structure of the discussion section to that of introduction, included a three-move structure which reverses the moves given in the CaRS model: Occupying a Niche, (Re)establishing the Niche, Establishing additional territory (Yang and Allison, 2003). Swales and Feak (1994), who emphasized the variation in the discussion sections, however, argued that discussion sections generally have three moves: Consolidate research space, Limitations, and Further research. Similarly, Nwogu (1997) provided a three-move structure and identified the following moves: Highlighting the overall research outcome, Explaining specific research outcomes, Stating research conclusions.

In addition to these models, there is a model used widely for the analysis of the final sections of the studies. This model which was proposed by Yang and Allison (2003) is an extended and modified version of some other models (Nodoushan & Khakbaz, 2011) and it is a detailed model which investigated all the final sections together. In this model, Results, Discussion, Conclusion, and Pedagogic Implication sections consist of several moves and steps. Through the use of these moves and steps, the results of the study are presented, interpreted, and summarized. Also, pedagogical issues

are dealt with and suggestions are made for further research. In the model, the moves employed for evaluating the study and for making deductions from the research are common to all concluding sections although some of these moves may differ in their steps. Unlike these common moves, however, the initial moves differ among the sections. Result sections begin with preparatory information for presenting the research results; discussion sections with background information about the main points (e.g., research questions, aims, and purposes, theoretical or methodological information), and conclusion and pedagogic implication sections with a summary of the study. Figure 2 shows the moves and steps in each section.

<b>Results</b>	
Move 1- Preparatory information	
Move 2- Reporting results	
Move 3- Commenting on results	Step 1 - Interpreting results Step 2- Comparing results with literature Step 3- Evaluating results Step 4- Accounting for results
Move 4- Summarizing results	
Move 5- Evaluating the study	Step 1- Indicating limitations Step 2- Indicating significance/advantage
Move 6- Deductions from the research	Step 1- Recommending further research
<b>Discussion</b>	
Move 1- Background information	
Move 2- Reporting results	
Move 3- Summarizing results	
Move 4- Commenting on results	Step 1 - Interpreting results Step 2- Comparing results with literature Step 3- Accounting for results Step 4- Evaluating results
Move 5- Summarizing the study	
Move 6- Evaluating the study	Step 1- Indicating limitations Step 2- Indicating significance/advantage
Move 7- Deductions from the research	Step 3- Evaluating methodology Step 1- Making suggestions Step 2- Recommending further research Step 3- Drawing pedagogic implication
<b>Conclusion</b>	
Move 1- Summarizing the study	
Move 2- Evaluating the study	Step 1- Indicating significance/advantage Step 2- Indicating limitations Step 3- Evaluating methodology
Move 3- Deductions from the research	Step 1- Recommending further research Step 2- Drawing pedagogic implication
<b>Pedagogic Implications</b>	
Move 1- Summarizing the study	
Move 2- Dealing with pedagogic issues	Step 1- Indicating necessity for pedagogic change Step 2- Drawing pedagogic implications
Move 3- Evaluating the study	Step 1- Indicating limitations Step 2- Indicating significance/advantage
Move 4- Deductions from the research	Step 1- Recommending further research

Figure 2. Yang and Allison’s (2003) Move-Analysis Model

It should be noted that this model and others reviewed above are among those which are used commonly in genre analysis studies. In the related literature, there are several models with a move-step format that can be used for the analysis of spoken and written genres. These models may differ in their moves and steps as the investigated genres vary. However, it seems that the studies have generally



offered whole-genre or section-specific models, following Swales' (1990) pioneering study. These models have served for the analysis of the structural organization of different types of texts. Also, studies based on these models have shown the applicability of the move-step analysis in different genres. The table below provides information regarding the studies reviewed in this study.

Table 1.  
Move Analysis Studies Reviewed in the Present Study

Year	Author(s)	Title
1980	Dubois	Genre and structure of biomedical speeches
1981	Swales	Aspects of article introductions
1988	Hopkins & Dudley-Evans	A genre-based investigation of the discussion sections in articles and dissertations
1990	Swales	Genre analysis: English in academic and research settings
1991	Taylor & Chen	Linguistic, cultural, and subcultural issues in contrastive discourse analysis: Anglo-American and Chinese scientific texts
1994	Brett	A genre analysis of the results section of sociology articles
1994	Dudley-Evans	Genre analysis: An approach to text analysis for ESP
1994	Thompson	Frameworks and contexts: A genre-based approach to analyzing lecture introductions
1995	Berkenkotter & Huckin	Genre knowledge in disciplinary communication: Cognition/ culture/ power
1997	Holmes	Genre analysis, and the social sciences: An investigation of the structure of research article discussion sections in three disciplines
1997	Lakic	Genre analysis of article introductions in economics
1997	Nwogu	The medical research paper: Structure and functions
1999	Anthony	Writing research article introductions in software engineering: How accurate is a standard model?
1999	Posteguillo	The schematic structure of computer science research articles
1999	Williams	Results sections of medical research articles: Analysis of rhetorical categories for pedagogical purposes
2000	Connor	Variation in rhetorical moves in grant proposals of US humanists and scientists
2002	Dos Santos	Genre analysis of business letters of negotiation
2002	Peacock	Communicative moves in the discussion section of research articles
2002	Samraj	Introductions in research articles: Variations across disciplines
2003	Carter-Thomas & Rowley-Jolivet	Analyzing the scientific conference presentation (CP), A methodological overview of a multimodal genre
2003	Yang & Allison	Research articles in applied linguistics: moving from results to conclusions
2005	Kanoksilapatham	Rhetorical structure of biochemistry research articles
2006	Halleck & Connor	Rhetorical moves in TESOL conference proposals
2006	Kwan	The schematic structure of literature reviews in doctoral theses of applied linguistics.
2007	Ding	Genre analysis of personal statements: Analysis of moves in application essays to medical and dental schools
2009	Hirano	Research article introductions in English for specific purposes: A comparison between Brazilian Portuguese and English
2009	Lee	Size matters: An exploratory comparison of small-and large-class university lecture introductions.
2010	Loi	Research article introductions in Chinese and English: A comparative genre-based study
2012	Cheng	"That's it for today": Academic lecture closings and the impact of class size
2013	Shamsudin & Ebrahimi	Analysis of the moves of engineering lecture introductions
2015	Yang	"Call for papers": Analysis of the schematic structure and lexico-grammar of CFPs for academic conferences

2016	Lee	“There's intentionality behind it...”: A genre analysis of EAP classroom lessons.
2016	Mežek & Swales	Ph.D. defenses and vivas
2017	Cotos, Huffman, & Link	A move/step model for methods sections: Demonstrating rigour and credibility

### Metadiscourse elements and classifications

Metadiscourse is multifunctional. It functions in a text not only to organize the content but also to engage the audience and indicate the author's stance and perspective. Therefore, it can be realized through many linguistic devices from words and clauses to punctuation and typographical markers (Crismore, Markkanen, & Steffensen, 1993). As a result, it has been termed, defined, and classified in many ways.

In defining and classifying metadiscourse, many researchers have made references to the metafunctions offered by Halliday in his functionalist model in the 1960s. In the model, Halliday made a distinction between three metafunctions of language (i.e., ideational, interpersonal, and textual) which are different from each other but act simultaneously. The ideational function is the use of language to express our experiences, the textual function is the use of language to create coherent and cohesive texts, and the interactional function is the use of language to interact with each other. This tripartite distinction of metafunctions has been taken as a starting point for many classifications of metadiscourse. However, there seems to be disagreement between many researchers about the metafunctions to be included in the scope of metadiscourse. That is, the researchers have investigated and classified metadiscourse either for just its textual function or both its textual and interpersonal functions mainly because of their approaches to metadiscourse: broad or narrow, also called integrative or non-integrative. According to Adel (2006), in a broad approach, metadiscourse covers linguistic resources used for both textual and interpersonal functions whereas in the narrow approach it just consists of the elements used for textual functions (Cao & Hu, 2014). She states that “the key difference between the two approaches is the inclusion of interpersonal categories such as expressions of stance” (Adel, 2006, p. 171) and discusses that broad approach is too broad since it includes stance and narrow approach is too narrow since it only considers the text itself and ignores the writer and the reader of the text. As a solution, she offers a reflexive model of metadiscourse. “The interactive approach views metadiscourse mainly as a form of interaction between text participants while the reflexive approach sees metadiscourse principally as a form of linguistic reflexivity” (Zhang, Sun, Peng, Gan, & Yu, 2017, p. 107). Based on the different functions of language, metalinguistic, expressive, and directive (Jacobson, 1960), corresponding to text-code, writer, and reader respectively, Adel (2006) classifies metadiscourse into four types: text-oriented (e.g., in this essay), writer-oriented (e.g., as I stated above), reader-oriented (e.g., so you may be thinking ...), and participant-oriented (e.g., as we have seen).

Unlike Adel, many researchers base their taxonomies on Halliday's macro-functions of language and follow a narrow or broad approach. Researchers following the narrow approach limit metadiscourse to the textual function and they commonly use the term metatext, introduced by Enkvist in 1975. For instance, Mauranen (1993a), as a prominent researcher taking a narrow approach to metadiscourse, analyzed the texts according to a classification of four types: connectors (e.g., however, for example, as a result), reviews (e.g., so far we have assumed that), previews (e.g., we show below that), and action markers (e.g., to express this argument, to illustrate the ...). Based on the degree of explicitness, Mauranen's (1993b) other study discussed the term reflexivity, called metadiscourse or metatext by many researchers. Classified into two main categories (i.e., High explicit and Low explicit), reflexive expressions were considered important to make the text more interactive and reader-friendly. In the following years, Bunton (1999) added new dimensions to the analysis (i.e., the scope of the text referred to and the distance over which it operates). He made a distinction between the types of metatextual references and offered his own categories (i.e., Text references, Non-linear text references, Inter-text references, Text act markers, Text connectors, and Text glosses). His analysis of metatext in Ph.D. dissertations revealed the efficacy of the model to investigate metatextual references at different levels (e.g., thesis, chapter, paragraph).

Researchers taking a broad approach, on the other hand, include both textual and interpersonal elements in their metadiscourse taxonomies. In one of the earliest studies of this kind, metadiscourse was discussed as a part of a writer's style. In this study entitled *Style: Lessons in Clarity and Grace* by Williams (1981), metadiscourse was defined as a language referring to the writer's intentions (e.g., to sum up, candidly, I believe), directions to the reader (e.g., note that, consider now, as you see) and the structure of the text (e.g., first, second, finally, therefore, however). In the study, Williams (1981) offered a classification of metadiscourse with three common types: Hedges and emphatics, Sequencers and topicalizers, Narrators and attributors (Crismore, 1983). Hedges and emphatics indicate the level of certainty the writer has for the claim he makes. Hedges (e.g., possibly, in my opinion, perhaps, may, might) decrease the level of certainty, while emphatics (e.g., it is clear that, certainly, obviously, as everyone knows, of course) increase it. Sequencers and topicalizers, on the other hand, contribute to the coherence of the text and they are used to make the text easier to comprehend. Hence the name, sequencers (e.g., The first thing I want to say about this subject is ...) help to present to content sequentially and topicalizers (e.g., in regard to, where x is concerned, in the matter of, turning now to, there is/are) serve to take the readers' attention to a certain point intended by the writer. Finally, narrators and attributors indicate the source of the ideas and facts given in the text. If the source is given directly by the writer in a narrative form, they are called narrators (e.g., I think, I have concluded), and if the source is given indirectly, then they are called attributors (e.g., it has been found, it is seen, it was noted).

As in Williams' (1981) study, metadiscourse was considered as a stylistic device in Crismore's (1983) study. Based on the analysis of metadiscourse elements in school and non-school social science texts, Crismore (1983) offered a classification with two general categories: informational and attitudinal. The former "serves to direct readers how to understand the primary message by referring to its content and structure, and the author's purposes or goals" (p.11), whereas the latter "serves to direct readers how to take the author, that is, how to understand the author's perspective or stance toward the content or structure of the primary discourse" (p.12).

The first category, informational metadiscourse, consists of four types: goals (e.g., the purpose of this unit is to ...) explaining the purpose, pre-plans (e.g., this chapter is about ...) introducing the content and structure, post-plans (e.g., we have argued earlier that ...) reviewing about the content and structure and topicalizers (e.g., let us now turn to ...) making topic shifts. The second category, attitudinal metadiscourse, also has four sub-categories: saliency (e.g., the most crucial component is ...) referring to the importance of the idea, emphatics (e.g., this is, of course, is ...) indicating the degree of certainty of the writer of his claim, hedges (e.g., perhaps, worst of all was ...) indicating the degree of uncertainty and finally evaluative (e.g., I think, it is interesting that ...) referring to the writer's attitude towards the idea or fact given (Crismore, 1983, pp. 12-14).

Similar to the classification of Crismore (1983) in form, having two broad categories, but different from it in content, another metadiscourse taxonomy was offered by Vande Kopple in 1985. Based on Halliday's distinction between three metafunctions of language, the types of metadiscourse given in the book of Williams (1981) on style, and the discussions of Lautamatti (1978) on non-topical materials, Vande Kopple offered a classification with seven types serving for two main functions: textual and interpersonal. He explained these two types as follows:

That is, some kinds of metadiscourse (the "interpersonal") are communication about communication in that they can help us express our personalities and our reactions to the propositional content of our texts and characterize the interaction we would like to have with our readers about that content. ... Other kinds of metadiscourse (the "textual") are communication about communication in that they can help us show how we link and relate individual propositions so that they form a cohesive and coherent text and how individual elements of those propositions make sense in conjunction with the other elements of the text in a particular situation (pp. 86-87).

Vande Kopple's (1985) classification consisted of text connectives (e.g., first, next) connecting different parts of the text, code glosses (e.g., defined as, which means) providing the appropriate meanings of words, illocution markers (e.g., I hypothesize that, we claim that, to sum up)

expressing the performed discourse acts, validity markers (e.g., perhaps, may, might, clearly, undoubtedly) indicating the degree of certainty or uncertainty for the propositional content, narrators (e.g., according to James, Mrs. Wilson announced that) specifying the source of the information given, attitude markers (e.g., surprisingly, I find it interesting that) indicating the author's attitude towards the content and commentary (e.g., most of you will oppose the idea that, you might wish to read the last chapter first) addressing readers and thus establishing a dialogue with them.

This classification, as well as many others such as Williams' (1981) and Crismore's (1983) classifications, was criticized by Beauvais (1989) for being imprecise in terms of their categories. In an attempt to create a more precise definition and classification of metadiscourse, Beauvais studied metadiscourse in the context of speech act theory and offered a new classification consisting of two main categories (i.e., Primary expositive illocutionary acts and Secondary expositive illocutionary acts). The first of these categories referred to the acts performed directly by the writer or speaker himself and was expressed in first-person subject pronouns. The second category, however, referred to the acts performed by someone other than the writer or speaker and was expressed in either second- or third-person subjects (Beauvais, 1989).

Based on the three macro-functions of language, Crismore et al. (1993) also suggested a metadiscourse taxonomy. By modifying the classification suggested by Vande Kopple (1985), they offered their own categories. First, they divided Vande Kopple's seven types of metadiscourse into two main groups as textual (including text connectives, code glosses, illocution markers, narrators) and interpersonal (including validity markers, attitude markers, commentaries), and then they formed their categories still under the main categories of textual and interpersonal but with different subtypes. The first difference of this classification from the previous study is that textual metadiscourse was divided into two types -textual and interpretive- which were further subdivided. Textual markers were logical connectives, sequencers, reminders, and topicalizers, while interpretive markers were code glosses, illocution markers, and announcements. The second difference, however, appeared in the category of interpersonal metadiscourse. In this category, validity markers, attitude markers, and commentaries were included. However, three separate categories (i.e., hedges, certainty markers, attributors) were used instead of only one group named validity markers, and the type called attributors also consisted of elements named as narrators in Vande Kopple's (1985) classification since both types indicate the source of the information or idea given in the text. In the study, it was stated that although narrators (e.g., John claims that) are not references to authorities as attributors (e.g., Einstein claimed that), they also indicate the source of textual information, and serve to support the argument. Besides, many categorizations of the expressions as narrators and attributors seem inconsistent and, as a result, these two groups were combined in their classification of metadiscourse. In addition to these differences from Vande Kopple's study, Crismore et al. (1993) also included punctuation in their analysis. Markers used to provide a further explanation (e.g., But the measures are not sufficient: mankind does not have time ...) or a better interpretation of the text (e.g., ... we, the general public "promote" smoking) were considered as metadiscourse elements.

Among the subsequent classifications, those provided by Hyland and his colleagues have been used widely. In these classifications, like others with a broad approach, metadiscourse is discussed from not only textual but also interpersonal perspectives "based on a view of writing as a social and communicative engagement between a writer and readers" (Hyland, 1998, p. 3). By modifying Crismore et al.'s (1993) classification, Hyland (1998) divided metadiscourse elements into two categories as textual and interpersonal with their subcategories. Similar to these modified versions, Hyland and Tse (2004) suggested another classification. The main difference between this classification and previously modified versions by Hyland was the terms used for main and subcategories. For the main categories of textual and interpersonal, two other terms -interactive and interactional- were used, based on the idea that "all metadiscourse is interpersonal in that it takes account of the reader's knowledge, textual experiences, and processing needs and that it provides writers with an armoury of rhetorical appeals to achieve this" (Hyland & Tse, 2004, p. 161). Both having an interpersonal function, "interactive resources help to guide the reader through the text while interactional resources involve the reader collaboratively in the development of the text" (Thompson, 2001, p. 58). For the subcategories, however, the terms logical connectives, emphatics, relational

markers, and person markers were replaced by the terms transitions, boosters, engagement markers, and self-mentions respectively. Figure 3 shows the interactive and interactive metadiscourse markers in Hyland and Tse's (2004) taxonomy. Including several types of metadiscoursal elements, this model has been used in many text analysis studies. These studies have analyzed texts from different genres, disciplines, and languages in terms of the metadiscourse employed.

Category	Function	Examples
<b>Interactive resources</b>	(Help to guide reader through the text)	
Transitions	express semantic relation between main clauses	in addition/but/thus/and
Frame markers	refer to discourse acts, sequences, or text stages	finally/to conclude/my purpose here is to
Endophoric markers	refer to information in other parts of the text	noted above/see Fig/in section 2
Evidentials	refer to source of information from other texts	according to X/ (Y, 1990)/ Z states
Code glosses	help readers grasp functions of ideational material	namely/e.g./such as/in other words
<b>Interactional resources</b>	(Involve the reader in the argument)	
Hedges	withhold writer's full commitment to proposition	might/perhaps/possible/about
Boosters	emphasize force or writer's certainty in proposition	in fact/definitely/it is clear that
Attitude markers	express writer's attitude to proposition	unfortunately/I agree/surprisingly
Engagement markers	explicitly refer to or build relationship with reader	consider/note that/you can see that
Self-mentions	explicit reference to author(s)	I/we/my/our

Figure 3. Hyland and Tse's (2004) Metadiscourse Taxonomy

To conclude, the related literature indicates that there are several studies presenting taxonomies or classifications that can be used for the analysis of texts in terms of the metadiscourse markers employed. The table below provides information regarding the studies reviewed in this study.

Table 2.  
Metadiscourse Analysis Studies Reviewed in the Present Study

Year	Author(s)	Title
1981	Williams	Style: Lessons in clarity and grace
1983	Crismore	Metadiscourse: What it is and how it is used in school and non-school social science texts
1985	Vande Kopple	Some exploratory discourse on metadiscourse
1989	Beauvais	A speech act theory of metadiscourse
1993	Crismore, Markkanen, & Steffensen	Metadiscourse in persuasive writing: A study of texts written by American and Finnish university students
1993a	Mauranen	Contrastive ESP rhetoric: Metatext in Finnish-English economics texts
1993b	Mauranen	Cultural differences in academic discourse—problems of a linguistic and cultural minority
1998	Hyland	Persuasion and context: The pragmatics of academic metadiscourse.
1999	Bunton	The use of higher-level metatext in Ph.D. theses
2004	Hyland & Tse	Metadiscourse in academic writing: A reappraisal
2006	Adel	Metadiscourse in L1 and L2 English

## **Conclusion and Implications**

Genre analysis in ESP aims to identify the structural patterns of a given genre in terms of a series of moves and steps, based on the idea that genres are identifiable by their organizational and linguistic features. Focusing typically on academic and professional genres, it deals with the communicative purposes and rhetorical structures of discipline-specific genres. In the analysis process, the moves, steps, and their linguistic features are identified and the rationale behind the use of these features is explained. Such an analysis, first of all, informs the text producers and audiences about the features of the genre they use and consequently contributes to the organization of the texts written and understanding of the texts read or listened to. Secondly, it shows how genres are used by the members of different discourse communities and thus helps text producers organize their texts in a way that will enable them to participate in the target discourse community and communicate with its members effectively. Thirdly, it contributes to the teaching and learning of writing in academic and research settings and makes crucial contributions to pedagogy. It is basically for these reasons that related literature has continuously extended since the 1980s. Methodologically, many studies (e.g., Dudley-Evans, 1994; Holmes, 1997; Swales, 1990; Yang & Allison, 2003) have made move-analysis based on the identification of several moves and steps employed in texts. In addition to these move-based studies, many other studies have been devoted to the analysis of genres from a linguistic perspective. In these studies (e.g., Bunton, 1999; Crismore, 1983; Hyland & Tse, 2004; Vande Kopple, 1985), another type of analysis called metadiscourse analysis has been focused on.

This study has provided information about the models and taxonomies used commonly in the move and metadiscourse analysis studies. It has shown that following the first move-based model developed by Swales in 1981, many whole-genre or section-specific move analysis models have been proposed and used for the analysis of genres. Similarly, after the introduction of the term 'metadiscourse' by Harris in 1959, many metadiscourse elements have been identified, metadiscourse classifications have been offered and analyses of metadiscourse markers in different texts have been conducted.

Devoted to the review of the most commonly used models and taxonomies in genre analysis literature, this study, first of all, has implications for the teaching and learning of genre analysis. It has provided knowledge about the ESL approach to genre and genre analysis, and such knowledge may help students of academic writing learn about the basics of genre analysis in ESP. Also, it has reviewed the move analysis models and metadiscourse taxonomies proposed over many years and this review may be used for the teaching of move and metadiscourse analyses. Secondly, the study may assist researchers, especially those who are new in the field, to review the models and taxonomies that can be used for genre analysis. It may guide the researchers in their choice of the frameworks they could use in their studies. Further research studies may extend the issue to the studies applying the models and taxonomies mentioned in this review and provide a review of these studies and their results.

### **Ethics Statement**

In this study, we declare that the rules stated in the "Higher Education Institutions Scientific Research and Publication Ethics Directive" are complied with and that we do not take any of the actions based on "Actions Against Scientific Research and Publication Ethics". At the same time, we declare that there is no conflict of interest between the authors, that all authors contribute to the study, and that all the responsibility belongs to the article authors in case of all ethical violations.

### **Copyrights**

The works published in the e-Kafkas Journal of Educational Research are licensed under the Creative Common Attribution-Noncommercial 4.0 International License.

## References

- Adel, A. (2006). *Metadiscourse in L1 and L2 English*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Allison, D. (2002). *Approaching English language research*. Singapore: Singapore University Press.
- Anthony, L. (1999). Writing research article introductions in software engineering: How accurate is a standard model? *IEEE Transactions on Professional Communication*, 42, 38-46. doi:10.1109/47.749366
- Bawarshi, A. S. & Reiff, M. J. (2010). *Genre: An introduction to history, theory, research, and pedagogy*. West Lafayette, Ind: Parlor Press.
- Beauvais, P. J. (1989). A speech act theory of metadiscourse. *Written Communication*, 6, 11-30. doi:10.1177/0741088389006001002
- Berkenkotter, C. & Huckin, T. N. (1995). *Genre knowledge in disciplinary communication: Cognition/culture/power*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Brett, P. (1994). A genre analysis of the results section of sociology articles. *English for Specific Purposes*, 13(1), 47-59. doi:10.1016/0889-4906(94)90024-8
- Bunton, D. (1999). The use of higher level metatext in Ph.D. theses [Supplement 1]. *English for Specific Purposes*, 18, S41-S56. doi:10.1016/S0889-4906(98)00022-2
- Cao, F., & Hu, G. (2014). Interactive metadiscourse in research articles: A comparative study of paradigmatic and disciplinary influences. *Journal of Pragmatics*, 66, 15-31. doi:10.1016/j.pragma.2014.02.007
- Carter-Thomas, S., & Rowley-Jolivet, E. (2003). Analysing the scientific conference presentation (CP), A methodological overview of a multimodal genre. *ASp. la revue du GERAS*, 39-40, 59-72. doi:10.4000/asp.1295
- Cheng, S.W. (2012). "That's it for today": Academic lecture closings and the impact of class size. *English for Specific Purposes*, 31, 234-248. doi:10.1016/j.esp.2012.05.004
- Connor, U. (2000). Variation in rhetorical moves in grant proposals of US humanists and scientists. *Text-Interdisciplinary Journal for the Study of Discourse*, 20, 1-28. doi:10.1515/text.1.2000.20.1.1
- Cotos, E., Huffman, S., & Link, S. (2017). A move/step model for methods sections: Demonstrating rigour and credibility. *English for Specific Purposes*, 46, 90-106. doi:10.1016/j.esp.2017.01.001
- Crismore, A. (1983). *Metadiscourse: What it is and how it is used in school and non-school social science texts* (Report No. 273). Urbana-Champaign: University of Illinois, Center for the Study of Reading.
- Crismore, A., Markkanen, R., & Steffensen, M. S. (1993). Metadiscourse in persuasive writing: A study of texts written by American and Finnish university students. *Written Communication*, 10, 39-71. doi:10.1177/0741088393010001002
- Crookes, G. (1986). Towards a validated analysis of scientific text structure. *Applied Linguistics*, 7, 57-70. doi:10.1093/applin/7.1.57
- Ding, H. (2007). Genre analysis of personal statements: Analysis of moves in application essays to medical and dental schools. *English for Specific Purposes*, 26, 368-392. doi:10.1016/j.esp.2006.09.004
- Dos Santos, V.B.M.P. (2002). Genre analysis of business letters of negotiation. *English for Specific Purposes*, 21, 167-199. doi:10.1016/S0889-4906(00)00028-4
- Dubois, B. L. (1980). Genre and structure of biomedical speeches. *Forum Linguisticum*, 5, 140-168.
- Dudley-Evans, T. (1994). Genre analysis: An approach to text analysis for ESP. In M. Coulthard (Ed.), *Advances in written text analysis* (pp. 219-228). London: Routledge.
- Enkvist, (1978). Introduction: Text, Cohesion, and Coherence. In J.O.Ostman (Ed.), *Reports on text linguistics: Cohesion and semantics* (pp. 99-131). Finland: Abo Akademi. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED275183.pdf>
- Flowerdew, J. (2002). Genre in the classroom: A linguistic approach. In A.M.Johns (Ed.), *Genre in the classroom: Multiple perspectives* (pp.91-102). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Halleck, G. B., & Connor, U. M. (2006). Rhetorical moves in TESOL conference proposals. *Journal of English for Academic Purposes*, 5, 70-86. doi:10.1016/j.jeap.2005.08.001

- Halliday, M. A. K. (1973). The functional basis of language. In J. Webster (Ed.), *On language and linguistics* (pp. 298-323). London: Continuum.
- Harris, Z. S. (1959a). The transformational model of language structure. *Anthropological Linguistics*, 1(1), 27-29. Retrieved from [www.jstor.org/stable/30022172](http://www.jstor.org/stable/30022172)
- Harris, Z. S. (1959b). Linguistic transformations for information retrieval. *Proceedings of the International Conference on Scientific Information: Vol.2. Organization of Information for Storage and Retrospective Search: Intellectual problems and equipment considerations in the design of new systems* (pp. 937-951). Washington, DC: The National Academies Press. doi:10.17226/10866.
- Hirano, E. (2009). Research article introductions in English for specific purposes: A comparison between Brazilian Portuguese and English. *English for Specific Purposes*, 28, 240-250. doi:10.1016/j.esp.2009.02.001
- Holmes, R. (1997). Genre analysis, and the social sciences: An investigation of the structure of research article discussion sections in three disciplines. *English for Specific Purposes*, 16, 321-337. doi:10.1016/S0889-4906(96)00038-5
- Hopkins, A., & Dudley-Evans, T. (1988). A genre-based investigation of the discussion sections in articles and dissertations. *English for Specific Purposes*, 7, 113-121. doi:10.1016/0889-4906(88)90029-4
- Hyland, K. (1998). Persuasion and context: The pragmatics of academic metadiscourse. *Journal of Pragmatics*, 30(4), 437-455. doi:10.1016/S0378-2166(98)00009-5
- Hyland, K. (2004). *Genre and second language writing*. Ann Arbor: The University of Michigan Press.
- Hyland, K., & Tse, P. (2004). Metadiscourse in academic writing: A reappraisal. *Applied Linguistics*, 25(2), 156-177. doi:10.1093/applin/25.2.156
- Jacobson, R. (1960). Linguistics and Poetics. In T. A. Sebeok (Ed.), *Style in Language* (pp. 350-377). Cambridge: M.I.T. Press.
- Johns, A. M. (2013). Rhetorical genre studies (RGS) and the teaching of EFL reading and writing—or genre is much more than text structure. In X. Deng. & R. Seow (Eds.), *Alternative pedagogies in the English language & communication classroom* (pp. 1-8). Singapore: CELC.
- Kanoksilapatham, B. (2005). Rhetorical structure of biochemistry research articles. *English for Specific Purposes*, 24(3), 269-292. doi:10.1016/j.esp.2004.08.003
- Kwan, B. S. (2006). The schematic structure of literature reviews in doctoral theses of applied linguistics. *English for Specific Purposes*, 25, 30-55. doi:10.1016/j.esp.2005.06.001
- Lakic, I. (1997). Genre analysis of article introductions in economics. *ASp. la revue du GERAS*, (15-18), 409-426. doi:10.4000/asp.3239
- Lautamatti, L. (1978). Observations on the development of the topic in simplified discourse. *AFinLan vuosikirja*, 8(22), 71-104. Retrieved from <https://journal.fi/afinlavk/article/view/57428>
- Lee, J. J. (2009). Size matters: An exploratory comparison of small-and large-class university lecture introductions. *English for Specific Purposes*, 28, 42-57. doi:10.1016/j.esp.2008.11.001
- Lee, J. J. (2016). “There’s intentionality behind it...”: A genre analysis of EAP classroom lessons. *Journal of English for Academic Purposes*, 23, 99-112. doi:10.1016/j.jeap.2015.12.007
- Loi, C. K. (2010). Research article introductions in Chinese and English: A comparative genre-based study. *Journal of English for Academic Purposes*, 9(4), 267-279. doi:10.1016/j.jeap.2010.09.004
- Martin, J. R. (2002). Meaning beyond the clause: SFL perspectives. *Annual Review of Applied Linguistics*, 22, 52-74. doi:10.1017/S026719050200003X
- Mauranen, A. (1993a). Contrastive ESP rhetoric: Metatext in Finnish-English economics texts. *English for Specific Purposes*, 12(1), 3-22. doi:10.1016/0889-4906(93)90024-I
- Mauranen, A. (1993b). Cultural differences in academic discourse—problems of a linguistic and cultural minority. *AFinLan vuosikirja*, 51, 157-174. Retrieved from <https://journal.fi/afinlavk/article/view/57853>
- Mežek, Š., & Swales, J. (2016). Ph.D. defences and vivas. In K. Hyland & P. Shaw (Eds.), *The Routledge Handbook of English for Academic Purposes* (pp. 361-375). London: Routledge.
- Miller, C. R. (1984). Genre as social action. *Quarterly Journal of Speech*, 70, 151-167. doi:10.1080/00335638409383686



- Nodoushan, M., & Khakbaz, N. (2011). Theses 'Discussion' sections: A structural move analysis. *International Journal of Language Studies*, 5, 111-132. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED521873.pdf>
- Nwogu, K. N. (1997). The medical research paper: Structure and functions. *English for Specific Purposes*, 16(2), 119-138. doi:10.1016/S0889-4906(97)85388-4
- Paltridge, B. (2011). Genre and English for specific purposes. Retrieved from <https://genreacrossborders.org/research/genre-and-english-specific-purposes>
- Peacock, M. (2002). Communicative moves in the discussion section of research articles. *System*, 30(4), 479-497. doi:10.1016/S0346-251X(02)00050-7
- Pérez-Llantada, C. (2015). Genres in the forefront, languages in the background: The scope of genre analysis in language-related scenarios. *Journal of English for Academic Purposes*, 19, 10-21. doi:10.1016/j.jeap.2015.05.005
- Posteguillo, S. (1999). The schematic structure of computer science research articles. *English for Specific Purposes*, 18(2), 139-160. doi:10.1016/S0889-4906(98)00001-5
- Samraj, B. (2002). Introductions in research articles: Variations across disciplines. *English for Specific Purposes*, 21(1), 1-17. doi:10.1016/S0889-4906(00)00023-5
- Shamsudin, S. & Ebrahimi, S. J. (2013). Analysis of the moves of engineering lecture introductions. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 70, 1303-1311. doi:10.1016/j.sbspro.2013.01.191
- Swales, J. M. (1981). *Aspects of article introductions* (Report No. 1). Birmingham: University of Aston.
- Swales, J. M. (1990). *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Swales, J. M. (2011). *Aspects of article introductions*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Swales, J. M. & Feak, C. B. (1994). *Academic writing for graduate students: Essential tasks and skills*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Swales, J. M. & Feak, C. B. (2004). *Academic writing for graduate students: Essential tasks and skills* (2nd ed). Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Taylor, G. & Chen, T. (1991). Linguistic, cultural, and subcultural issues in contrastive discourse analysis: Anglo-American and Chinese scientific texts. *Applied Linguistics*, 12, 319-336. doi:10.1093/applin/12.3.319
- Thompson, G. (2001). Interaction in academic writing: Learning to argue with the reader. *Applied Linguistics*, 22(1), 58-78. doi:10.1093/applin/22.1.58
- Thompson, S. (1994). Frameworks and contexts: A genre-based approach to analyzing lecture introductions. *English for Specific Purposes*, 13, 171-186. doi:10.1016/0889-4906(94)90014-0
- Vande Kopple, W. J. (1985). Some exploratory discourse on metadiscourse. *College Composition and Communication*, 36(1), 82-93. doi: 10.2307/357609
- Williams, I. A. (1999). Results sections of medical research articles: Analysis of rhetorical categories for pedagogical purposes. *English for Specific Purposes*, 18, 347-366. doi:10.1016/S0889-4906(98)00003-9
- Williams, J. M. (1981). *Style: Lessons in clarity and grace* (9th ed.). New York: Pearson Longman.
- Yang, R. & Allison, D. (2003). Research articles in applied linguistics: Moving from results to conclusions. *English for Specific Purposes*, 22, 365-385. doi:10.1016/S0889-4906(02)00026-1
- Yang, W. (2015). "Call for papers": Analysis of the schematic structure and lexico-grammar of CFPs for academic conferences. *English for Specific Purposes*, 37, 39-51. doi:10.1016/j.esp.2014.06.006
- Zhang, M., Sun, W., Peng, H., Gan, Q., & Yu, B. (2017). A multidimensional analysis of metadiscourse markers across spoken registers. *Journal of Pragmatics*, 117, 106-118. doi:10.1016/j.pragma.2017.06.00

## Examination of Arabic Speaking Skills Self-Efficacy Perceptions of Arabic Language and Literature Department Students

Fatih Kılıç<sup>1</sup>

### To cite this article:

Kılıç, F. (2021). Arap dili ve edebiyatı bölümü öğrencilerinin Arapça konuşma becerisi öz yeterlik algılarının incelenmesi. *e- Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 8, 86-100. doi: 10.30900/kafkasegt.909981

Research article

Received:05.04.2021


Accepted:29.04.2021

### Abstract

This study aims at examining the Arabic speaking skills self-efficacy perceptions of the students of the Department of Arabic Language and Literature studying at Kafkas University. We selected 200 students by the simple random sampling method participated in the research in which the survey model was used. The "Self-Efficacy Scale for Arabic Speaking Skills" developed by Yeşilyurt (2015) was used as a data collection tool in the study. The Cronbach Alpha reliability coefficient of the scale which is one-dimensional is 91. The reliability coefficient calculated within the scope of this research is .85 and the scale used accordingly is reliable. According to the findings of the study in which the Mann whitney U test and Wilcoxon signed rank test were used for data analysis, it was determined that the perceptions of Arabic speaking skills self-efficacy of the students of the relevant department did not change according to age and grade level, but significantly changed according to gender and academic average. At the end of the study, suggestions were made based on the results for the future studies.

**Keywords:** Speaking skills, self-efficacy, university students.

---

<sup>1</sup>  Corresponding Author, Research Assistant, beylercekoyu@hotmail.com, Kafkas University, Dede Korkut Educational Faculty, Turkey

## Arap Dili ve Edebiyatı Bölümü Öğrencilerinin Arapça Konuşma Becerisi Öz Yeterlik Algılarının İncelenmesi

Fatih Kılıç<sup>1</sup>

### Atıf:

Kılıç, F. (2021). Arap dili ve edebiyatı bölümü öğrencilerinin Arapça konuşma becerisi öz yeterlik algılarının incelenmesi. *e- Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 8, 86-100. doi: 10.30900/kafkasegt.909981

**Araştırma Makalesi**


**Geliş Tarihi:** 05.04.2021

**Kabul Tarihi:** 29.04.2021

### Öz

Bu araştırmanın amacı Kafkas Üniversitesinde öğrenim gören Arap Dili ve Edebiyatı Bölümü öğrencilerinin konuşma becerisi öz yeterlik algılarının incelenmesidir. Tarama modelinin kullandığı araştırmaya basit seçkisiz örnekleme yöntemiyle belirlenmiş 200 öğrenci katılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Yeşilyurt (2015) tarafından geliştirilen “Arapça Konuşma Becerisine İlişkin Özyeterlik Algısı Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek tek boyutlu olup Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı ,91’dir. Bu araştırma kapsamında hesaplanan güvenirlik katsayısı ,85’tir ve buna göre kullanılan ölçek güvenilirlerdir. Veri analizi için parametrik olmayan testlerin, Mann Whitney U testi ve Wilcoxon işaretli sıralar testi bulgularına göre ilgili bölüm öğrencilerinin konuşma öz yeterlik algılarının yaş ve sınıf düzeyine göre değişmediği, cinsiyet ve akademik ortalamaya göre anlamlı olarak değiştiği tespit edilmiştir. Çalışma sonunda sonuçlara dayalı önerilerde bulunulmuştur.

**Anahtar Sözcükler:** Konuşma becerisi, öz yeterlik, üniversite öğrencileri.

<sup>1</sup>  Sorumlu yazar, Araştırma Görevlisi, beylercekoyu@hotmail.com, Kafkas Üniversitesi, Dede Korkut Eğitim Fakültesi, Türkiye

## Giriş

Konuşur sayısı değişmekle birlikte yirmi dokuz ülkede konuşulan Arapça, Birleşmiş Milletler Örgütü bünyesinde kullanılan altı dilden biridir. Çince, İngilizce ve İspanyolca ve Hintçenin ardından dünyada en çok konuşulan beşinci dil durumundadır. Ethnologue araştırma merkezinin dünyada konuşulan diller listesine göre, standart Arapça olarak kategorilendirilen Arapça, Batı Asya ve Kuzey Afrika coğrafyalarında yaşayan insanlar arasında yoğun olarak kullanılmaktadır ve dünya üzerinde yaklaşık 274 milyon kişi Arapçayı ana dili olarak konuşmaktadır (Eberhard, Simons ve Fennig, 2021). Bu bağlamda Arapçanın dünya dilleri arasında önemli bir yeri vardır ve Arapça konuşabilmek dünya üzerinde birçok coğrafyada diğer insanlarla iletişim kurma fırsatı sağlayabilir.

İletişimi sağlayan en önemli beceri konuşmadır. İletişim tanımlarından biri Taşer (2000) tarafından şöyle tanımlanmıştır: “Duygu, düşünce ve dilekleri görsel, işitsel öğeler aracılığı ile karşımızdakine iletmek, açıklamak, dışa vurmak”. Küreselleşen dünyada iletişim becerisinin önemi giderek artmıştır. Ülkelerin eğitim programında ilköğretimden başlayarak öğrencilerin bir yabancı dil bilmesi önemli hale gelmiştir. Yabancı dil denilince akla ilk olarak batı dilleri gelmektedir fakat küreselleşen dünyada başka diğer faktörlerin de etkisiyle Arapçanın önemi anlaşılmış ve yabancı dil olarak öğretim programları içerisine alınmaya başlanmıştır (Özcan, 2015). Diğer bir deyişle, Arapçanın küreselleşen dünyada önemli iletişim araçlarından biri olduğu söylenebilir.

İkinci bir dili konuşabilmek günümüz şartlarında zorunluluk hâline gelmiştir. Diğer milletlerle doğru iletişim kuramamanın başta dünya barışı olmak üzere diğer uluslararası mecralardaki işleyişi olumsuz yönde etkileyeceği bir gerçektir. Yabancı dil öğretiminin en temel ilkesi dili iletişim için öğretmektir (Özcan, 2014). Öğrenilmeye çalışılan ikinci dilde başarılı ya da başarısız olma o dildeki sözlü iletişim becerisiyle doğru orantılıdır. Bu nedenle konuşma becerisi insanlar arasında iletişimi sağlaması bakımından diğer dil becerilerinden her zaman ön planda olmuştur.

Yabancı dil öğretiminde genel amaçlardan biri, bireylerin öğrendikleri dili anlaşılabilir düzeyde konuşabilmeleridir. Ancak özellikle yabancı dil bölümlerinde okuyan öğrenciler konuşma becerisi derslerini almalarına rağmen mesleklerini icra etmeye başladıklarında öğrendikleri yabancı dili etkili ve anlaşılır düzeyde konuşmada sorun yaşayabilmektedirler. Bunun en önemli nedenlerinden biri konuşma becerisinde birçok alt becerinin örneğin bilgiyi alma, işleme ve oluşturma gibi karmaşık süreçlerden geçmesi gerekmektedir (Aburezeq, 2020) ve bu da konuşma becerisinin ediniminin daha çok çaba gösterilmesi gerektiğini kanıtlamaktadır.

Yabancı dilde konuşma becerisinin öğrenciler tarafından yeterince geliştirilememesi gelecekte başka problemlere neden olabilecektir. Örneğin etkili bir şekilde konuşamayan öğretmenin, öğrencilerine konuşma becerisini kazandırmada etkisiz kalacağı düşünülmektedir (İşisağ ve Demirel, 2010, s. 193). Nitekim Doğan’a (2012) göre öğretmenlik mesleği için yeterli görülen alan bilgisi, başarı için yeterli sayılırken dil öğretmenliğinde o dilin temel becerilerinin edinilmiş olması alan bilgisi ve meslek bilgisi kadar önem arz etmektedir.

Yabancı dil ediniminin birçok boyutu vardır. O dili öğrenen öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmeleri iletişimin önem kazandığı bu çağda onlara birçok yönden kazanç sağlayacaktır. Ancak yabancı dilde konuşma becerisini etkileyebilecek birçok faktör vardır. Bunlardan birisi yabancı dili öğrenenlerin öz yeterlilik algılarının ne düzeyde olduğuyla ilgilidir. Diğer bir deyişle, bireylerin öz yeterlilik algıları onların yabancı dil konuşma becerisinde başarılı olup olamayacaklarına dair önemli ipuçları sağlayabilir.

Bandura, (1977, s. 193) öz yeterlilik algısını “Bireyin olası durumlar ile başa çıkabilmesi için gerekli olan eylemleri ne kadar iyi yapabildiğine ilişkin inancıdır.” şeklinde tanımlamıştır. Öz yeterlilik algıları, bireylerin amaçları için ne kadar çaba harcayacaklarını, bir güçle karşı karşıya geldiklerinde ne kadar süreyle yüz yüze kalacaklarını ve başarısızlık durumundaki tepkilerini etkilemektedir. Ayrıca öz yeterlilik algısı, yaşamın değişik dönemlerinde gelişme gösterir, çünkü her bir dönem farklı yeterlilikleri gerektirmektedir (Ulutaş, 2016, s. 832). Arseven, (2016, s. 67) bireylerin kendilerini yeterli hissettikleri eylemleri gerçekleştirme ihtimallerinin yüksek, yeterli olmadıklarını düşündükleri eylemleri gerçekleştirme ihtimallerinin ise düşük olduğunu belirtmiştir.

## **Araştırmanın Amacı**

Yabancı dil olarak Arapça öğreniminin yeri yadsınamaz. Bu nedenle, bu çalışma Arapça öğrenen Arap dili ve edebiyatı bölümü öğrencilerinin öz yeterlilik algılarının konuşma becerilerine olan etkisini araştırmayı hedef almaktadır. Bu bölümden mezun olacak öğrencilerin konuşma becerilerinin gelişmiş olması onların öz yeterlilik inancıyla doğrudan ilişkilidir. Bu bağlamda çalışmada Arap dili ve edebiyatı bölümünde okuyan öğrencilerin Arapça konuşma öz yeterlilik algıları cinsiyet, sınıf, başarı durumları gibi birtakım faktörler çerçevesinden ele alınacaktır.

Yurt dışında yabancı dil eğitiminde öz yeterlik konusunda birçok çalışma yapılmıştır (ör., Davoudi, ve Chavosh, 2016; Raoofi, Tan ve Chan, 2012; Redmond, 2015; Stanger, Jhangiani ve Tarry, 2011; Zulkosky, 2009). Örneğin Davoudi ve Chavosh İranlı İngilizce öğrenimi gören 20 öğrencinin İngilizce dinleme becerisi öz yeterliliği üzerine çalışmıştır. Bu çalışmanın dışında birçok çalışma öz yeterlilik inancını farklı boyutlarda ele almıştır. Ancak yabancı dil olarak Arapça öğrenen öğrencilerin öz yeterlilik inançlarına yönelik oldukça az çalışma vardır.

Ülkemizde dil öğretimi ve öz yeterlik üzerine yapılan çalışmalar genellikle İngilizce eğitimi alanında yapılmıştır (Açıkel, 2011; Genç, Kuluşaklı ve Aydın 2016; Hancı, Yanar ve Bümen, 2012; Kaşık, 2014; Semiz, 2011; Ülkümen, 2013). Ülkemizde yapılan bazı çalışmalar ise öz yeterlilik inançlarının başka faktörlerle, örneğin, yabancı dil kaygısı arasında ilişki olup olmadığına (Çubukçu, 2008), İngilizce öğretmen adayları olan üniversite öğrencilerinin öz yeterlilik algılarına (Memduhoğlu ve Çelik, 2015) odaklanmıştır. Yine bazı çalışmalar (Sallabaş, 2012) yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin konuşma becerisi öz-yeterlilik algıları üzerine odaklanmıştır.

Arapça eğitimi alanında öz yeterlik kavramına ilişkin çalışmalar ise Yeşilyurt (2015) ile Özdemir ve Yaman (2017) tarafından yapılmıştır. Ayrıca Arapça ile İngilizce, Fransızca ve Almanca gibi diğer yabancı dilleri öğrenen öğrencilerin öz yeterlilik inançları bakımından karşılaştırıldığı çalışmalar literatürde yer almaktadır. Bunlardan birisi Tertemiz ve Ağıldere'nin (2015) yaptığı çalışmadır. Çalışmada bir eğitim fakültesinin İngilizce, Fransızca, Almanca ve Arapça bölümlerinde 3 ve 4'üncü sınıflarında eğitim görmekte olan toplam 185 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Nicel ve nitel verinin kullanıldığı bu çalışmada öğrencilerin öz yeterlilik algılarının yüksek olmasına rağmen, öğrencilerin cinsiyet, okuduğu anabilim dalı ve okul deneyimi/gözlem dersi alıp almama kriterlerine göre öz yeterlilik inançlarında herhangi bir farklılık olmadığı ortaya çıkarılmıştır.

Bu çalışmada aşağıdaki sorulara araştırılmaktadır

- Arap dili ve edebiyatı öğrencilerinin konuşma becerisi öz yeterlilik algıları hangi düzeydedir?
- Arap dili ve edebiyatı öğrencilerinin konuşma becerisi öz yeterlik algıları cinsiyetlerine göre değişmekte midir?
- Arap dili ve edebiyatı öğrencilerinin konuşma becerisi öz yeterlik algıları yaşlarına göre değişmekte midir?
- Arap dili ve edebiyatı öğrencilerinin konuşma becerisi öz yeterlik algıları sınıf düzeylerine göre değişmekte midir?
- Arap dili ve edebiyatı öğrencilerinin konuşma becerisi öz yeterlik algıları akademik ortalamalarına göre değişmekte midir?

## **Öz yeterlilik ve Arapça konuşma becerisi**

Öz yeterlilik kavramı bir sosyal bilişsel kuram olarak bireylerin herhangi bir etkinliği yapabilmesi için gerekli etkinlikleri düzenleyebilme ve yapabilmesine yönelik kendine ait inancı olarak düşünülebilir. Bandura'ya (1977) göre, bireyin öz yeterlilik inancı bilişsel, duyuşsal, güdüsel ve karar verme süreçleri ile insanın yapmak istediği etkinlikleri ve böylece insan yaşayışını düzenler. Öz yeterlilik kavramı insanın sadece kariyer gelişimine yönelik atacağı adımlar üzerine etkileri olarak değil, aynı zamanda kişinin gelişimi için yol gösterici bir unsur olarak düşünülebilir. Diğer bir deyişle, öz yeterlilik kişinin herhangi bir konuda gerçekleştirmek istediği etkinlik ya da davranışları gerçekleştirmek amacıyla ortaya koyacağı becerilerine ilişkin yargısıdır.

Öz yeterlilik kişinin bir işi hangi ölçüde yapabileceğine yönelik algısıyla alakalıdır. Kişinin bir işi yapabileceğine yönelik algısı az ise o işi yapma iradesinin de zayıf olacağı düşünülmelidir. Yani

kişinin bir işi yapabilmesi onun o işi yapabileceğine yönelik bir becerisi olduğuna yönelik inancının ne derecede güçlü olduğuyula ilişkilidir. Bu bakımdan kişinin herhangi bir işi gerçekleştirirken başarılı olup olamayacağı o işi yapabileceğine yönelik algısının hangi düzeyde olduğuna göre yordanabilir.

Diğer taraftan, öz yeterlilik kavramıyla ilişkili birtakım unsur, öz yeterliliğin açıklanmasında önemli bir yer tutar. Örneğin, bazı araştırmacılar (Steffen, vd. 2002), öz yeterlilik algılarının yapılan etkinliğin hangi alanda olduğu, talep edilen görev ve duruma bağlı olduğunu ifade etmektedir. Diğer bir deyişle, kişinin öz yeterlilik algısı yapacağı işin hangi alanda olduğu ve işin hangi durumda ele alınması gerektiğiyle yakından ilişkilidir. Bir bireyin dil öğrenme becerisine yönelik öz yeterlilik algısı ile sportif faaliyetlerde başarılı olacağına yönelik öz yeterlilik algısının aynı olması beklenemez. Bu durumda kişinin genel bir öz yeterlilik algısı yerine, yapmak istediği işin hangi alanla ilgili olduğuna yönelik öz yeterlilik inancının irdelenmesi daha doğru olacaktır.

Bu çalışma ise yabancı dil öğreniminin öneminin anlaşıldığı ve giderek küreselleşen bir dünyada, kadim dillerden biri olan Arapça'nın Arap dili ve edebiyatı bölümünde öğrenim gören öğrencilerin konuşma becerisine yönelik öz yeterlilik algıları ele alınmıştır. Elbette bir iletişim aracı olarak dil, birçok boyutun birlikte ele alınması gerek oldukça karmaşık bir yapıya sahiptir. Dil becerileri genel olarak okuma, dinleme, konuşma ve yazma olarak gruplandırılır. Bunlardan okuma ve dinleme alıcı dil becerileridir. Konuşma ve yazma ise üretici dil becerileridir. Alıcı dil becerileri üretici dil becerilerine göre nispeten daha kolay edinilmektedir (Hamzadayı ve Büyükkiz, 2015). Konuşma becerisinin üretici dil becerilerinden biri olması ve küresel dünyada kitle iletişim araçlarının yaygınlaşmasıyla iletişim kurmanın öneminin arttığı bir dönemde yabancı dil öğrenen bireylerin öz yeterlilik algılarını daha önemli bir noktaya taşımaktadır.

Yabancı dil olarak Arapça öğrenimine ilişkin konuşma becerisi öz yeterlilik algıları çalışmaları alan yazın içerisinde oldukça az olduğu saptanmıştır. Yurt dışında Arapça dil öğrenimi ve öz yeterlilik kavramıyla ilişkili çalışmalardan biri Yusri ve Rahimi'nin (2010) yaptıkları çalışmadır. Çalışmaya 98 üniversite öğrencisi katılmış ve katılımcılar farklı iki sınıfta (Arapça dil sınıfı ve Yoğun Arapça dil sınıfı) Arapça eğitimi almışlardır. Çalışmada öğrencilerin öz düzenleme öğrenme stratejilerinin Arapça konuşma becerilerinin ediniminde iki farklı sınıftaki öğrencilerin algılarında herhangi bir fark oluşturup oluşturmadığını incelemektedir. Araştırmanın sonucuna göre, çalışmada öz düzenleme öğrenme stratejilerinin bir alt boyutu olan öz yeterlilik algısı bakımından Arapça dil sınıfı (M= 5.19, SD= .968) ile Yoğun Arapça dil sınıfı (M=5.44, SD= .666) öğrenim gören öğrencilerin algısında istatistiksel olarak herhangi anlamlı bir farkın olmadığını ( $p = .163$ ) ortaya koymuştur.

Mohamed Adnan ve Mohamed (2011) tarafından yapılan çalışmada ise Malezya'da altı farklı üniversitede Arapça öğrenen toplam 436 öğrencinin dil öğrenme stratejileri ile Arapça öğrenmede öz yeterlilik algılarının ilişkisi saptanmıştır. Araştırmanın bulgularına göre öğrencilerin dil öğrenme stratejileri ile öz yeterlilik algıları arasında güçlü bir korelasyon olduğu ortaya çıkarılmıştır. Mevcut çalışma ise katılımcılar arasındaki birtakım farklılıkları dikkate alarak onların Arapça konuşma becerisi öz yeterlilik algılarını ele alması yönünden önemlidir.

Mustapha, Mustapha, Daud ve Abd Wahab (2013) Arapça öğrenimine yönelik öz yeterlilik çalışmalarının oldukça az olduğunu ifade ederek, Arapça dili öz yeterlilik aracını geliştirmişlerdir. Araştırmanın amacı yeni geliştirilen Arapça öz yeterlilik ölçme aracının geliştirilmesinin yanında Arapça okuma, yazma ve gramer becerileri arasındaki ilişki olup olmadığını incelemektir. Araştırmanın bulguları dikkate alındığında, geliştirilen Arapça öz yeterlilik aracının Arapça okuma, yazma ve gramer becerileri ile ilişkisinin ortalama seviyenin biraz üzerinde olduğudur. Üç becerinin arasında en yüksek öz yeterlilik algısı gramer becerisi, daha sonra yazma becerisi ve en düşük okuma becerisinin olduğu ortaya çıkmıştır.

Yurt dışında yapılan başka bir çalışmada (Zakaria et al., 2020) ise, Arapça öğrenimi gören öğrencilerin farklı demografik özelliklerinin Arapça öğreniminde öz yeterlilik algılarında herhangi bir etkisi olup olmadığı araştırılmıştır. Terengganulu toplam 217 öğrencinin katıldığı çalışmada katılımcıların cinsiyet, okul türü ve okulun konumunun öğrencilerin Arapça dil seviyelerine yönelik öz yeterlilik algılarında herhangi bir farkın olmadığı sonucu ortaya çıkmıştır.

Ülkemizde ise Arapça öğretimi ile ilgili öz yeterlilik çalışmaları oldukça sınırlıdır. Yapılan çalışmalardan biri Yeşilyurt (2017) tarafından geliştirilen Arapça konuşma becerisi öz yeterlilik ölçeğinin geliştirilmesidir. Yazar, iki farklı üniversitede ilgili bölümlerden (Arapça öğretmenliği ve Arapça Mütercim- Tercümanlık) toplam 99 öğrenci ile çalışmasını yürütmüştür. Çalışmada Arapça konuşma becerisi öz yeterlilik ölçeği geliştirilmiş ve katılımcıların farklı demografik özelliklerinin öz yeterlilik algılarında herhangi bir etkisinin olup olmadığı incelenmiştir. Araştırmanın bulguları, cinsiyetin öğrenciler arasında öz yeterlilik algıları bakımından herhangi bir fark ortaya koymadığı, yaş ve sınıf düzeyleri dikkate alındığında ise Arapça konuşma becerisi öz yeterlilik algılarında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olduğu saptanmıştır.

Yine, Özdemir ve Şen Yaman'ın (2017) çalışmasında Anadolu İmam Hatip Lisesi öğrencilerinin Arapça öz yeterlilik algılarına yönelik görüşleri incelenmiştir. Başlangıçta 1282 öğrencinin katıldığı araştırmada veri kayıplarından dolayı toplam 648 öğrenci ile çalışma gerçekleştirilmiştir. Araştırmada öğrencilerin yaşları, ailelerinin ekonomik durumu ve ebeveyn eğitim durumları açısından öz yeterlilik algılarında istatistiksel bir fark bulunmamıştır. Öğrencilerin ebeveynlerinin yabancı dil öğrenimine karşı tutumları, okulun yabancı dil için sağladığı olanaklar, haftalık Arapça çalışma süresi ve öğrencilerin sınıf seviyeleri dikkate alındığında öz yeterlilik algılarında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olduğu görülmüştür.

## Yöntem

### Araştırmanın modeli

Nicel şekilde desenlenen araştırma tarama yöntemiyle yürütülmüştür. “Tarama modelleri geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır” (Karasar, 2010, s. 77).

### Evren ve Örneklem

2020-2021 eğitim öğretim yılında Fen Edebiyat Fakültesi Arap Dili ve Edebiyatı Bölümünde öğrenim gören öğrencilerin evreni oluşturduğu araştırmanın örnekleme basit seçkisiz örnekleme yöntemiyle seçilen 200 öğrenciden meydana gelmiştir.

Tablo 1.  
Örnekleimde Yer Alan Katılımcılara Ait Özellikler

Özellikler	f	%	
Cinsiyet	Kadın	136	68
	Erkek	64	32
Yaş	18-20 arası	51	25.5
	21-23 arası	95	47.5
	24-25 arası	22	11
	26 ve üzeri	32	16
Sınıf Düzeyi	1	55	27.5
	2	34	17
	3	34	17
	4	77	38.5
Akademik Ortalama	2.99 ve altı	58	29
	3.00 ve üstü	142	71
TOPLAM	200	100	

Tablo 1'e göre araştırmaya 136 kadın, 64 erkek öğrenci katılmıştır. Katılımcıların %25.5'i 18-20 yaş, %47.5'i 21-23 yaş, %11'i 24-25 yaş aralığındayken %16'sı 26 yaş ve üzerindedir. Araştırmaya katılanların 55'i 1. sınıf, 34'ü 2. sınıf, 34'ü 3. sınıf ve 77'si 4. sınıf öğrencisidir. Öğrencilerin 58'inin akademik ortalaması 2.99'un altında 142'sinin 3.00 üzerindedir.

### Verilerin Toplanması ve Veri Toplama Aracı

Araştırma onayının Kafkas Üniversitesi Etik Kurulundan alınmasının ardından araştırma verileri Yeşilyurt (2015) tarafından geliştirilen “Arapça Konuşma Becerisine İlişkin Öz-yeterlik Algısı Ölçeği” nin araştırmacı tarafından dönüştürülen çevrimiçi form şekliyle toplanmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilere araştırmaya katılımın gönüllü olduğu ve verilerin sadece bu çalışma kapsamında değerlendirileceğine yönelik bilgilendirme yapılmış ve gönüllü katılım formu katılımcılar tarafından online olarak doldurulmuştur. 24 maddeden oluşan ölçeğin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı .91’dir. Bu araştırma kapsamında hesaplanan Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı ise .85’tir. Buna göre kullanılan ölçek güvenilirlidir.

### Verilerin Analizi

Elde edilen verilerin analizinde SPSS programının kullanıldığı araştırmada öncelikle verilerin normal dağılıp dağılmadığını tespit edebilmek için Kolmogrov-Simironov testi yapılmıştır. Kolmogrov-Simironov testi ile çarpıklık ve basıklık değerlerinin analizi sonucunda verilerin normal dağılım göstermediği anlaşılmış ve parametrik olmayan testler, Mann whitney U testi ve Wilcoxon işaretli sıralar testi kullanılmıştır.

5’li Likert tarzındaki ölçeğin maddelerine katılım dereceleri “Kesinlikle Katılıyorum: 4.21-5.00, Katılıyorum: 3.41-4.20, Kararsızım: 2.61-3.40, Katılmıyorum: 1.81-2.60, Kesinlikle Katılmıyorum: 1.00-1.80” şeklindedir.

### Bulgular

1. Arap dili ve edebiyatı bölümü öğrencilerinin öğrencilerinin konuşma becerisi öz yeterlilik algıları hangi düzeydedir?

Tablo 2.

Katılımcıların Arapça Konuşma Becerisi Öz Yeterlilik Algısı

N	Minimum	Maksimum	Ortalama	Standart Sapma
200	1.42	4.50	3.2419	.51960

Tablo 2 incelendiğinde Arap dili ve edebiyatı bölümü öğrencilerinin Arapça konuşma becerisi öz yeterlilik algılarının ortalama bir değerde ( $M= 3.2419$ ,  $SD= .51960$ ) olduğu söylenebilir. Diğer bir deyişle, katılımcıların Arapça konuşma becerileri öz yeterlilik algıları ne yüksek ne de düşüktür.

2. Arap dili ve edebiyatı bölümü öğrencilerinin konuşma becerisi öz yeterlik algıları cinsiyetlerine göre değişmekte midir?

Tablo 3.

Katılımcıların Arapça Konuşma Becerisi Öz Yeterlik Algılarının Cinsiyetlerine Göre Değişme Durumunu Ortaya Koyan U Testi Sonucu

Gruplar	n	Sıralar Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	p
Kadın	136	113.10	12861.50	3545.500	.35
Erkek	64	94.57	7238.50		

Tablo 3 incelendiğinde katılımcıların cinsiyetlerine göre Arapça konuşma becerisi öz yeterlik algıları arasındaki farka ait U değerinin 3545.500 olduğu belirlenmiş ve bu  $p>0.05$  önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Sıra ortalamaları dikkate alındığında kadın öğrencilerin Arapça konuşma becerisi öz yeterlik algılarının erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Buna göre cinsiyetin Arapça konuşma becerisi öz yeterlik algısı üzerinde etkisi olduğu söylenebilir.

3. Arap dili ve edebiyatı bölümü öğrencilerinin konuşma becerisi öz yeterlik algıları yaşlarına göre değişmekte midir?



Tablo 4.

Katılımcıların Arapça Konuşma Becerisi Öz Yeterlik Algılarının Yaşlarına Göre Değişme Durumunu Ortaya Koyan H Testi Sonucu

Yaş	n	Sıralar Ortalaması	sd	$\chi^2$	p
18-20 arası	51	107.06	3	.93	.81
21-23 arası	95	99.05			
24-25 arası	22	96.70			
26 ve üzeri	32	96.95			

Tablo 4 incelendiğinde katılımcıların yaşlarına göre Arapça konuşma becerisi öz yeterlik algıları arasındaki farka ilişkin H testi sonucu  $\chi^2 = .93$ ,  $p > 0.05$  önem düzeyinde anlamlı bulunmamıştır. Buna göre yaşın Arapça konuşma becerisi öz yeterlik algısı üzerinde etkisinin olmadığı söylenebilir.

**4. Arap dili ve edebiyatı bölümü öğrencilerinin konuşma becerisi öz yeterlik algıları sınıf düzeylerine göre değişmekte midir?**

Tablo 5.

Katılımcıların Konuşma Becerisi Öz Yeterlik Algılarının Cinsiyetlerine Göre Değişme Durumunu Ortaya Koyan H Testi Sonucu

Sınıf Düzeyi	n	Sıralar Ortalaması	sd	$\chi^2$	p
1. sınıf	55	108.16	3	6.111	.106
2. sınıf	34	89.41			
3. sınıf	34	116.40			
4. sınıf	77	92.90			

Tablo 5 incelendiğinde katılımcıların sınıf düzeylerine göre Arapça konuşma becerisi öz yeterlik algıları arasındaki farka ilişkin H testi sonucu  $\chi^2 = 6.11$ ,  $p > 0.05$  önem düzeyinde anlamlı bulunmamıştır. Buna göre sınıf düzeyinin Arapça konuşma becerisi öz yeterlik algısı üzerinde etkisinin olmadığı söylenebilir.

**5. Arap dili ve edebiyatı bölümü öğrencilerinin konuşma becerisi öz yeterlik algıları akademik ortalamalarına göre değişmekte midir?**

Tablo 6.

Katılımcıların Arapça Konuşma Becerisi Öz Yeterlik Algılarının Akademik Ortalamalarına Göre Değişme Durumunu Ortaya Koyan U Testi Sonucu

Gruplar	n	Sıralar Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	p
2.99 ve altı	58	74.86	4342.00	2631.00	.00
3.00 ve üstü	142	110.97	15758.00		

Tablo 6 incelendiğinde katılımcıların akademik ortalamalarına göre Arapça konuşma becerisi öz yeterlik algıları arasındaki farka ait U değerinin 2631.00 olduğu belirlenmiş ve bu  $p > 0.05$  önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Sıra ortalamaları dikkate alındığında not ortalaması 3.00 ve üstünde olan öğrencilerin Arapça konuşma becerisi öz yeterlik algılarının 2.99 ve altında olan öğrencilere göre daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Buna göre akademik not ortalamasının Arapça konuşma becerisi öz yeterlik algısı üzerinde etkisi olduğu söylenebilir.

### Tartışma ve Sonuç

Araştırma bulgularına göre, Arap dili ve edebiyatı bölümü öğrencilerinin Arapça konuşma becerisi öz yeterlilik algılarının orta seviyede olduğu saptanmıştır. Buradan hareketle katılımcıların Arapça konuşma becerileri konusunda öz yeterlilikleri hususunda kararsız oldukları söylenebilir. Bu nedenle katılımcıların Arapça konuşma becerilerinde başarı sağlayıp sağlayamayacakları, yabancı dil olarak öğrendikleri Arapçayı iletişim amaçlı kullanmaları gerektiğinde başarılı olup olamayacakları tartışma konusudur. Diğer bir deyişle, katılımcıların Arapça konuşma becerisi öz yeterlilik algılarının hangi seviyede olduğunun bilincinde olarak onların öz yeterlilik algılarının yükseltilmesi için çalışmaların yapılması Arapça konuşma becerilerine ve akademik başarılarına olumlu katkı sağlayacaktır.

Cinsiyet değişkenine göre kadın öğrencilerin Arapça konuşma becerisi öz yeterlik algılarının istatistiksel olarak anlamlı olmasa da erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu anlaşılmıştır. Bu bağlamda, cinsiyetin Arapça konuşma becerisi öz yeterlik algısı üzerinde etkisinden söz edilebilir. Çalışkan, Selçuk ve Özcan (2010) ile Akpınar, Dellal ve Akın'ın (2016) çalışmalarında da katılımcıların öz yeterlik algılarında cinsiyet değişkenine göre anlamlı derecede fark bulunmuştur. Aykaç (2007), Bümen ve Özaydın (2013), Kıvılcım (2014), Yeşilyurt (2015), Özdemir ve Yaman'ın (2017) araştırmalarında ise cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Cinsiyet değişkenine göre kadın öğrencilerin erkek öğrencilere göre Arapça konuşma becerisi bakımından öz yeterliliklerinin yüksek olması toplumun kültürel yapısıyla ilişkili olduğu düşünülebilir. Bu bakımdan, Aykaç (2007) toplumda erkek öğrencilerin daha çok sayısal alanlara ve kadın öğrencilerin de daha çok sözel alanlara yöneldiğini, bu yüzden kadınların erkeklere göre istatistiksel olarak anlamlı olmasa da dil ediniminde öz yeterlilikleri bakımından daha yüksek algılarının olduğunu ifade etmiştir. Bu nedenle, kadın öğrencilerin erkek öğrencilere oranla dil eğitiminde daha başarılı oldukları görüşü yaygındır. Bu görüşün bir göstergesi olarak Türkiye'de dil sınıflarında kadın öğrenci sayısının erkek öğrenci sayısına oranla daha yüksek olduğu bilinmektedir. Fakat Aykaç (2007) lise öğrencilerinin İngilizce becerisi öz yeterliliği üzerine çalışmasını yapmıştır. Arapça dili öğrenimine ilişkin Özdemir ve Yaman'ın (2017) yaptığı çalışmada ise Arapçanın diğer Latin dillerinden farklı olmasına rağmen cinsiyetin istatistiksel olarak anlamlı bir fark ortaya çıkarmadığını ortaya koymuştur. Yine, Özdemir ve Yaman (2017) öz yeterliliğin alt boyutu olarak okuma becerisi, gramer ve yazma becerilerinde de cinsiyetler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığını ortaya koymuştur.

Yaş değişkeninin Arapça konuşma becerisi öz yeterlik algısı üzerinde etkisinin olmadığı anlaşılmıştır. Kıvılcım'ın (2014) araştırmasında da yaş değerleriyle öz yeterlik puanları açısından anlamlı bir fark bulunuyorken diğer araştırmalarda öz yeterlik algısında yaş faktörünün etkili olmadığı görülmüştür. Buradan hareketle, Arap Dili öğrenim sürecinde öğrencilerin öz yeterlilik algılarında yaştan daha önemli olabilecek etmenlerin daha etkili olabileceği düşünülebilir. Diğer bir değişle, dil öğrenme sürecinde üniversite öğrencilerinin öz yeterlilik algıları başka diğer faktörler (ör. Strateji kullanımı) bakımından da ele alınması gerekmektedir. Yine dil öğrenme sürecinde öz yeterlilik algıları öğrencilerin hangi kültüre mensup olduklarına göre de ele alınabilir. Bir topluma ait kültürel normların o kültürdeki dil öğrenim sürecini etkilemesi muhtemeldir. Bu doğrultuda yapılan çalışmalar (ör. Yılmaz, 2010), öğrencilerin kültürel farklılığının yabancı dil öz yeterlilik algılarında önemli etkilerinin olduğunu saptamıştır.

Katılımcıların Arapça konuşma becerisi öz yeterlik algılarında sınıf düzeyinin etkili olmadığı, öğrencilerin öğrenme düzeyleri arttıkça Arapça konuşma becerisi öz yeterliliklerinin yükselmediği anlaşılmıştır. Yeşilyurt'un (2015) çalışmasında ise öğrencilerin sınıf düzeyi yükseldikçe öz yeterlik algılarının da buna paralel olarak arttığı görülmektedir. Tilfarlioğlu ve Cinkara (2009), İngilizce öğrenen 185 öğrenciyle yaptıkları çalışmada öğrencilerin genel olarak dil öğrenmede öz yeterlilik algılarının yüksek olduğunu ve bu durumun öğrencilerin seviyesine göre farklılık gösterdiğini ortaya çıkarmıştır. Kendi çalışmamızda öğrencilerin sınıf düzeylerine göre dil öğrenmede öz yeterlilik algılarının değişmemesi sınıf düzeyi arttıkça öğrencilerin dil becerilerinde de artış olduğunu göstermemesinden kaynaklı olabilir. Diğer bir değişle, öğrencilerin sınıf düzeyleri yükseldikçe Arapça becerilerinin arttığını düşünmek yanlış olacaktır. Burada dikkate alınması gereken önemli bir husus öğrencilerin sınıf düzeylerinin artmasıyla dil becerilerinin de artıp artmadığını belirlemek olmalıdır. Ancak çalışmada öğrencilerin dil becerilerini ölçmeye yönelik herhangi bir uygulama yapılmadığından bu çalışmanın en önemli sınırlılıklarından biri olarak kabul edilebilir.

Akademik not ortalamasının Arapça konuşma öz yeterlik algısı üzerinde etkili olduğu görülmüştür. Akademik not ortalaması yüksek olan öğrencilerin öz yeterlik algıları da yüksektir. Diğer bir değişle, başarılı olmaya daha fazla yatkın öğrencilerin dil öğreniminde öz yeterliliklerinin de daha yüksek olacağı yordlanabilir. Diğer bir taraftan, öğrencilerin dil öğretiminde öz yeterlilik algılarının yüksekliği akademik başarıyı ortaya çıkarmış olabilir. Mills, Pajares ve Herron (2007) yaptıkları çalışmada Fransızca öğrenen 303 üniversite öğrencisinin öz düzenlemeyle ilgili öz yeterlilik algılarının akademik başarıda etkili olduğunu ve bu konuda daha yüksek yeterliliğe sahip olan öğrencilerin akademik başarılarının da aynı oranda arttığını ortaya çıkarmıştır.

Sonuç olarak, öz yeterlilik algısı dil öğrenme sürecinde dikkate alınması gereken önemli bir husustur. Yapılan alışmalar daha çok İngilizce gibi batı dilleri üzerine yapılmıştır. Kadim bir dil olan Arapçanın ğretim süreçlerine ışık tutacak bu tür çalışmaların daha yaygın olarak yapılmasını gerektirmez. Arapça ğreniminde öğrencilerin öz yeterlilikle ilgili algıları üzerine niversite öğrencileri dışında diğerk seviyelerde öğrenciler üzerine de çalışılmalıdır. Yine ğrencilerin Arapça dil becerisi seviyelerinin saptanması ve bu saptamaya göre öğrencilerin öz yeterliliklerinin incelenmesi gelecek çalışmalarda dikkate alınabilir.

### **Etik Beyannamesi**

Bu alışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında belirtilen kurallara uyulduğunu ve “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbirini gerçekleştirmediğimizi beyan ederiz. Aynı zamanda yazarlar arasında çıkar çatışmasının olmadığını, tüm yazarların çalışmaya katkı sağladığını ve her türlü etik ihlalinde sorumluluğun makale yazarlarına ait olduğunu bildiririz.

### **Lisans Bilgileri**

e-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi’nde yayınlanan eserler Creative Commons Atıf ticari olmayan 4.0 uluslar arası lisansı ile lisanslanmıştır.

### **Copyrights**

The works published in e-Kafkas Journal of Educational Research are licensed under a Creative Common Attribution-Noncommercial 4.0 International License.

## Kaynakça

- Aburezeq, I. M. (2020). The impact of flipped classroom on developing Arabic speaking skills. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 29(4), 295-306.
- Açıkel, M. (2011). *Language learning strategies and self-efficacy beliefs as predictors of English proficiency in a language preparatory school* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Akpınar Dellal, N. ve Akın, B. (2016). Alman dili eğitimi öğrencilerinin öz yeterlik inançları / Self-Efficacy Beliefs of the German Language Teaching Students. *Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 19, 19-30, doi: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.10045>.
- Aksan, D. (1998). *Her Yönüyle Dil Ana Çizgileriyle Dilbilim 1*, Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Arseven, A. (2016). "Öz-yeterlilik: Bir kavram analizi / Self-efficacy: A concept analysis", *Turkish Studies -International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic-*, 19, 63-80, doi: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.10001>.
- Aykaç Duman, B. (2007). *Lise öğrencilerinin İngilizceye yönelik öz yeterlik algı puanlarının cinsiyete, alanlara ve farklı düzeylere göre İngilizce başarısını yordama gücü* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Bandura, A. (1977). Self-Efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Bümen, N. T. ve Özaydın, T. E. (2013). Adaylıktan göreve öğretmen öz yeterliği ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlardaki değişimler. *Eğitim ve Bilim*, 38(169), 109-125.
- Condon, J. C. (2000). *Kelimelerin Büyülü Dünyası-Anlambilim ve İletişim*, çev: Murat Çiftkaya, İstanbul: İnsan Yayınları.
- Çalışkan, S., Selçuk, G. S., ve Özcan, Ö. (2010). Fizik öğretmen adaylarının özyeterlik inançları: Cinsiyet, sınıf düzeyi ve akademik başarının etkileri. *Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(2), 449-466.
- Çubukcu, F. (2008). A Study on the correlation between self efficacy and foreign language learning anxiety. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 4(1), 148-158.
- Davoudi, M. ve Chavosh M. (2016) The relationship between multiple intelligences and listening self-efficacy among Iranian EFL learners. *Canadian Center of Science and Education*, 9(2), doi: 10.5539/elt.v9n6p199.
- Doğan, C. (2012). *Sistematik yabancı dil öğretim yaklaşımları ve yöntemleri*, İstanbul: Ensar Neşriyat.
- Eberhard, D. M., Gary F. Simons, G. F., and Fennig, C. D. (eds.), (2021). *Ethnologue: Languages of the World*. Twenty-fourth edition. Dallas, Texas: SIL International. Online version: <http://www.ethnologue.com>.
- Genç, G., Kuluşaklı, E. ve Aydın, S. (2016). Exploring EFL learners' perceived self-efficacy and beliefs on English language learning. *Australian Journal of Teacher Education*, 41(2), doi: <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2016v41n2.4>
- İşisığ, K. U. ve Demirel, Ö. (2010). Diller için Avrupa ortak başvuru metni'nin konuşma becerisinde kullanılması. *Eğitim ve Bilim*, 3(156), 190-204.
- Hamzadayı, E. ve Büyükkız, K. K. (2015). Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin konuşma becerisi öz-yeterlilik algıları ile kişilik tipleri arasındaki ilişki. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 19(1), 297-312.
- Hancı Yanar, B. ve Bümen, N. (2012). İngilizce ile ilgili öz yeterlik inancı ölçeğinin geliştirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(1), 97-110.
- Kaşık, İ. (2014). *The relationship among self-efficacy, attitude and performance in English writing classes at tertiary level* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ufuk Üniversitesi, Ankara.
- Karasar, N. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemi*. (21. Baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kıvılcım, P. (2014). *Öğretmenlerde iş doyumunu, öz yeterlik inancı ve yaşam doyumunu ilişkisinin karşılaştırılması* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Toros Üniversitesi, Mersin.
- Memduhoğlu, H. B. & Çelik, Ş. N. (2015). İngilizce öğretmen adayı olan ve İngilizce öğretmeni olmayı planlayan üniversite öğrencilerinin İngilizce öz yeterlik algıları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(2), 17- 32, doi: 10.17679/iuefd.16286266
- Mills, N., Pajares, F., & Herron, C. (2007). Self-efficacy of college intermediate French students: Relation to achievement and motivation. *Language learning*, 57(3), 417-442.

- Mohamed Adnan, M. A., & Mohamad, S. (2011). Language learning strategies and self-efficacy belief in Arabic language learning: A Malaysian context. *Asean Journal of Teaching & Learning in Higher Education*, 3(2), 48- 59.
- Mustapha, N. H., Mustapha, N. F., Daud, N., & Abd Wahab, M. (2013). Arabic language efficacy questionnaire (ALEQ): Assessing self-efficacy and achievement. *GEMA Online® Journal of Language Studies*, 13(1), 155- 167.
- Özcan, M. (2014). Yabancı dil olarak Arapça konuşma becerisi öğretiminde iletişimsel yaklaşıma dayalı etkinliklerin kullanımı, *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum*, 4(10), 153-164.
- Özdemir, S. ve Yaman, G. Ş., (2017). Anadolu imam-hatip lisesi öğrencilerinin Arapça öz yeterlik algılarına ilişkin görüşleri, *Süleyman Demirel Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 38(1), 35-69.
- Özcan, M. (2015). Türkiye’de ve Dünyada Arapça öğretimi için müfredat geliştirme çalışmaları ve ilköğretim Arapça dersi müfredatı için bazı öneriler. *International Journal of Sport Culture and Science*, 3(Special Issue 4), 81-94, doi:10.14486/IJSCS361
- Özdemir, S. ve Şen Yaman, G. (2017). Anadolu imam-hatip lisesi öğrencilerinin Arapça öz-yeterlik algılarına ilişkin görüşleri. *Süleyman Demirel Üniversitesi İlayihat Fakültesi Dergisi*, 38(1), 35- 70.
- Raoofti, S., Tan, B., ve Chan S. (2012). Self-efficacy in Second/Foreign Language Learning Contexts. *Canadian Center of Science and Education*, 5(11) <http://dx.doi.org/10.5539/elt.v5n11p60>
- Redmond, B. F. (2015). *Self-Efficacy and Social Cognitive Theory*. <https://wikispaces.psu.edu>
- Sallabaş, M. E. (2012). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin konuşma öz yeterliliklerinin değerlendirilmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 16(2), 269- 290.
- Stanger, C., Jhangiani, R. ve Tarry, H. (2011). *Principles of social psychology- 1st international edition*. BC open textbooks. <https://opentextbc.ca/socialpsychology/>
- Semiz, Ö. (2011). *The effects of a training program on attributional beliefs, self-efficacy, language learning beliefs, achievement and student effort: A study on motivationally at-risk EFL students* (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Steffen, A. M., Mc Kibbin, C., Zeiss, A. M., Thompson, D. G. ve Bandura, A. (2002). The revised scale for caregiving self-efficacy: Reliability and validity studies. *Journal of Gerontology: Psychological Sciences*. 57(1), 74–86.
- Taşer, S. (2000). *İmla Klavuzu*, Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Tertemiz, N. & Ağıldere, S. (2015). Yabancı diller eğitimi bölümünde okuyan öğrencilerin yabancı dil öğretimine yönelik yeterlik inanç ve görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(1), 252-267.
- Tilfarlioğlu, F. T. ve Cinkara, E. (2009). Self-efficacy in EFL: differences among proficiency groups and relationship with success. *Novitas-Royal*, 3(2), 129- 142.
- Ulutaş, A. (2016). Ergenlerde sosyal öz-yeterlik algısı ve duygusal öz-yeterlik arasındaki ilişkinin yapısal eşitlik modeli ile incelenmesi: bir model önerisi, *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 5(3) , 831-841.
- Ülkümen, H. A. (2013). *The predictors of English language preparatory school instructors' self-efficacy beliefs* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Yeşilyurt, A. (2015). *Arapça konuşma becerisine ilişkin özyeterlik algısı ölçeğinin geliştirilmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Yeşilyurt, A. (2017). Arapça konuşma becerisi öz yeterlik algısı ölçeğinin geliştirilmesi. *Electronic Turkish Studies*, 12, 881- 902. doi:10.7827/TurkishStudies.11596
- Yılmaz, C. (2010). The relationship between language learning strategies, gender, proficiency and self-efficacy beliefs: a study of ELT learners in Turkey. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 682-687.
- Yusri, G., & Rahimi, N. M. (2010). Self-regulated learning strategies among students of Arabic language course and Intensive Arabic Course In Mara University of Technology Malaysia (Uitm). *International Journal of Applied Educational Studies*, 8(1), 57- 67.
- Zakaria, R., Ismail, M. S., Zain, A. D. M., Shuhari, M. H., Wahab, M. R., Omar, S. H. S., ... & Alwi, E. A. Z. E. (2020). Relationship effect of demographic factors on self-efficacy of Arabic language proficiency. *Journal of Critical Reviews*, 7(7), 468-472.

Zulkosky, K. (2009). Self-Efficacy: A concept analysis. *Journal Compilation Wiley Periodicals*, 44(2)  
doi:10.1111/j.1744-6198.2009.00132.x.

## **Extended Summary**

### **Introduction**

Language, which is accepted as the most valuable asset of people because it is the carrier of thoughts, is a talent that enables solidarity among people. Speaking is the most important skill that enables the communication between people. In the age we live in, speech can be made not only by voice but also visually, thanks to technological tools. The most basic principle of foreign language teaching is to teach the language for communication. Being successful or fail in the second language learned is directly proportional to the verbal communication skill in that language. Self-efficacy perception is defined as the belief that "how well an individual can take the necessary actions to cope with possible situations.". Self-efficacy perceptions affect how much effort individuals will spend for their goals, how long they will face when they face a challenge and their reactions in case of failure. It was stated that individuals are more likely to perform actions that they feel adequate and that they are less likely to perform actions that they think are not sufficient.

### **Aim of the study**

The main purpose of the study is to examine the Arabic speaking skills self-efficacy perceptions of the students of the Department of Arabic Language and Literature at Kafkas University, and seek answers to the following questions:

- Do participants' self-efficacy perceptions of the Arabic speaking skills vary by gender?
- Do participants' self-efficacy perceptions of the Arabic speaking skills vary by their age?
- Do participants' self-efficacy perceptions of the Arabic speaking skills vary by grade levels?
- Do participants' self-efficacy perceptions of the Arabic speaking skills vary by their academic averages?

### **Method**

The research, which was designed quantitatively, was carried out by the survey method. Survey models are research approaches that aim to describe a past or present situation as it exists. The event, individual, or object, which can be the subjects of research is tried to be defined in its conditions. The sample of the study consisted of 200 students selected by random sampling method among the students studying at the Department of Arabic Language and Literature at the Faculty of Sciences and Letters at Kafkas University in the academic year of 2020-2021 as the population.

After the ethical approval of the study from the Ethics Committee of Kafkas University, research data were collected using the online form of the "Self-Efficacy Scale for Arabic Speaking Skills" developed by Yeşilyurt (2015). The Cronbach Alpha reliability coefficient of the scale consisting of 24 items is .91. The Cronbach Alpha reliability coefficient calculated within the scope of this research is .85. Accordingly, the scale used is reliable.

### **Findings**

It is understood that female students' self-efficacy perceptions of Arabic speaking skills are higher than male students. It was observed that age had no statistically significant effect on the perception of self-efficacy in Arabic speaking skills. It can also be said that the grade level has no statistically significant effect on the perception of self-efficacy in Arabic speaking skills. The academic grade average is statistically significant in the Arabic speaking skills self-efficacy perceptions of the participants.

### **Discussion and Conclusion**

According to the gender variable, it was understood that female students' perceptions of self-efficacy in Arabic speaking skills were higher than male students. It can be mentioned that gender affects the participants' perceptions of self-efficacy in Arabic speaking skills. In the studies of Çalışkan, Selçuk, and Özcan (2010) and Akpınar, Dellal, and Akın (2016), a significant difference was found in the self-efficacy perceptions of the participants according to the gender variable.

It was understood that the age variable did not affect the students' perceptions of self-efficacy in Arabic speaking skills. In the research of KIVILCIM (2014), a significant difference was found in terms of age values and self-efficacy scores, while it was observed that the age factor was not effective in self-efficacy perception in other studies.

It was understood that the grade level was not effective in the Arabic speaking skills self-efficacy perceptions of the participants, and as the learning level of the students increased, the Arabic speaking skill self-efficacy did not increase. In the study of Yeşilyurt (2015), it is seen that the students' self-efficacy perceptions increase in parallel when their grade level increases.

It has been observed that academic grade point average affects the students' self-efficacy perceptions of Arabic speaking skills. In other words, the students with high academic grade point average also have high self-efficacy perceptions.