



Muallim Rifat Eğitim Fakültesi Dergisi
Journal of Muallim Rifat Faculty of Education



CİLT/ VOLUME: 3 SAYI/ ISSUE: 2
TEMMUZ, 2021/ JULY, 2021

MUALLİM RIFAT EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ (MREFD)
JOURNAL OF MUALLİM RIFAT FACULTY OF EDUCATION

Yayın Kurulu/ Editorial Board

Sahibi/Owner

Prof. Dr. M. Ruhat YAŞAR

Editör/ Editor

Doç. Dr. Yakup DOĞAN

Editör Yardımcıları/ Associate Editors

Doç. Dr. Mehmet Akif KARAMAN

Doç. Dr. Hüseyin AKAR

Dr. Öğr. Üyesi Esra SARAÇ

Dil Editörü/ Language Editor

Doç. Dr. Halil İbrahim SARI

Dr. Öğr. Üyesi Selvi DEMİR

Sekreteryaya/ Editorial Assistants

Arş. Gör. İlknur AKYILDIZ SARIBAŞ

Arş. Gör. Mehmet MARANGOZ

Yayın Danışma Kurulu/ Review Board

- Prof. Dr. Yılmaz SAĞLAM**, Kilis 7 Aralık Üniversitesi
Doç. Dr. Halil İbrahim SARI, Kilis 7 Aralık Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Ahmet SİMSAR, Kilis 7 Aralık Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Ali Derya ATİK, Kilis 7 Aralık Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Alper YETKİNER, Kilis 7 Aralık Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Gülşah PARLAK KALKAN, Kilis 7 Aralık Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Serpil KALAYCI, Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Rıdvan KARABULUT, Ahi Evran Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Lütfiye COŞKUN, Kilis 7 Aralık Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Zuhâl GÜN ŞAHİN, Kilis 7 Aralık Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Mustafa YILDIZ, Amasya Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Esra ASICI, Kilis 7 Aralık Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Nurhan AKTAŞ, Selçuk Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Seda ŞAHİN, Kilis 7 Aralık Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Tuba KAPLAN, Kilis 7 Aralık Üniversitesi
Arş. Gör. Dr. Durmuş BURAK, Kilis 7 Aralık Üniversitesi
Arş. Gör. Dr. Vakkas YALÇIN, Kilis 7 Aralık Üniversitesi

İÇİNDEKİLER

Beyza Kaviye ATEŞ, Eyüp BOZKURT

Oyunlarla Matematik Öğretimine İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri

Sayfa 1-17

Yılmaz SAĞLAM, Pınar GÖKSU

Sosyokültürel Diyalektik Yöntemin Öğrencilerin Derse Katılımına Etkisi

Sayfa 18-34

Mehmet Akif İNCİ, Adalet KANDIR

Okul Öncesi Dönemde Görsel Algı Becerilerine Yönelik Yapılan Lisansüstü

Tezlerin İncelenmesi

Sayfa 35-55

Cansu ÖZCAN

Uluslararası Bildirilerin Bazı Parametrelere Göre Eğilimlerinin Belirlenmesi:

İnformal Öğrenme

Sayfa 56-67

Alper YETKİNER

A Review of the New Normal Education World

Sayfa 68-80

Duygu YÜCEER, Yusuf DOĞAN

Türkçe Öğretmenliği Birinci Sınıf Öğrencilerinin Hazırlıksız Konuşma

Becerileri Üzerine Bir Araştırma

Sayfa 81-103

Zerrin MERCAN

Erken Çocuklukta Akıl Yürütme Becerilerine İlişkin Türkiye’de Yapılan

Araştırmaların İncelenmesi

Sayfa 104-120

Rabia ACEMİOĞLU, Yakup DOĞAN, Muhammed ŞAHİN

Suriyeli Öğrencilerin Fen Bilimleri Dersine Yönelik Motivasyonlarının

İncelenmesi

Sayfa 121-134

Mehmet KARAOĞLAN, Fatih BEKTAŞ

Kreş ve Gündüz Bakımevlerinin Yönetim Süreci Bağlamında İncelenmesi (Kilis

7 Aralık Üniversitesi Örneği)

Sayfa 135-155

Fatih CAN, Kayhan BOZGÜN

Sosyal Kaygı Ölçeği Kısa Formunun Türkçeye Uyarlanarak Psikometrik

Özelliklerinin İncelenmesi

Sayfa 156-168

Editörden,

Kilis 7 Aralık Üniversitesi Muallim Rifat Eğitim Fakültesi Dergisi'nin çok değerli yazarları, hakemleri ve okuyucuları,

2019 yılında yayın hayatına başlayan dergimizin üçüncü cildinin ikinci sayısını sizlere sunmaktan mutluluk duyuyoruz. Dergimizin ulusal ve uluslararası saygın dizinlerde taranmasına yönelik çabalarımızın büyük bir özveri ile devam ettiğini siz değerli yazar ve okurlarımıza bildirmek isteriz. Dergimizin yayın hayatına başlamasından itibaren desteğini bizden esirgemeyen Kilis 7 Aralık Üniversitesi Rektörü Prof. Dr. Mustafa Doğan KARACOŞKUN'a ve Muallim Rifat Eğitim Fakültesi Dekanı Prof. Dr. M. Ruhat YAŞAR'a teşekkürü bir borç biliriz. Dergimizin bu sayısının yayınlamasında emeği geçen editör yardımcıları Doç. Dr. Mehmet Akif KARAMAN'a, Doç. Dr. Hüseyin AKAR'a ve Dr. Öğr. Üyesi Esra SARAÇ'a teşekkürlerimi sunarım. Ayrıca dergimizin bu sayısında dizgi ve düzenleme aşamasında emekleri oldukça fazla olan Arş. Gör. İlknur AKYILDIZ SARIBAŞ'a teşekkür ederim.

*Covid-19 Pandemisinin yaşandığı ve bilimsel araştırmaların yapılmasının zorlaştığı bu süreçte eğitim-öğretim alanında yapılan on farklı çalışma ile huzurunuzda çıkmaktan mutluluk duyuyoruz. **Oyunlarla Matematik Öğretimine İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri, Sosyokültürel Diyalektik Yöntemin Öğrencilerin Derse Katılımına Etkisi, Okul Öncesi Dönemde Görsel Algı Becerilerine Yönelik Yapılan Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi, Uluslararası Bildirilerin Bazı Parametrelere Göre Eğilimlerinin Belirlenmesi: İnfomal Öğrenme, A Review of the New Normal Education World, Türkçe Öğretmenliği Birinci Sınıf Öğrencilerinin Hazırlıksız Konuşma Becerileri Üzerine Bir Araştırma, Erken Çocuklukta Akıl Yürütme Becerilerine İlişkin Türkiye'de Yapılan Araştırmaların İncelenmesi, Suriyeli Öğrencilerin Fen Bilimleri Dersine Yönelik Motivasyonlarının İncelenmesi, Kres ve Gündüz Bakımevlerinin Yönetim Süreci Bağlamında İncelenmesi (Kilis 7 Aralık Üniversitesi Örneği), Sosyal Kaygı Ölçeği Kısa Formunun Türkçeye Uyarlanarak Psikometrik Özelliklerinin İncelenmesi** adlı çalışmalarını ile bu sayımızda yer alan tüm yazarlara ve bu çalışmalarını özveri ile değerlendiren hakemlere saygı ve şükranlarımı sunarım.*

Akademik hayatta yer alan tüm meslektaşlarımızı, öğretmenlerimizi, araştırma yapmaya gönüllü tüm öğrencilerimizi, yazarlarımızı dergimizin yeni sayısında çalışmalarını bizimle paylaşmaya ve bizlere hakem olarak katkı sunmaya davet ediyor, sizleri aramızda görmekten ötürü onur ve mutluluk duyacağımızı bilmenizi istiyorum.

Doç. Dr. Yakup DOĞAN



Muallim Rifat Eğitim Fakültesi Dergisi
Journal of Muallim Rifat Faculty of Education

ISSN: 2667-5234



Oyunlarla Matematik Öğretimine İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri

Beyza Kaviye ATEŞ*, Eyüp BOZKURT**

Makale Bilgisi

ÖZET

Geliş Tarihi:
05.12.2020

Düzeltilme Tarihi:
15.02.2021

Kabul Tarihi:
15.06.2021

Basım Tarihi:
30.07.2021

Bu çalışmada oyunların çocuk gelişiminde etkisini ve matematik dersinde oyunların kullanılmasının etkisini incelemek amacıyla yapılmıştır. Çalışmanın yöntemi nitel araştırma yöntemlerinden durum analizi desenidir. Bu çalışmada amaçlı örneklem yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen verilerin analizi nitel bir veri analiz tekniği olan içerik analizi ile yapılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Elazığ ilinde devlet okullarında görev yapan 10 sınıf öğretmeni ve özel okullarda görev yapan 10 sınıf öğretmeni olmak üzere toplam 20 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın amacına ve yöntemine uygun olarak alan yazı incelererek görüşme soruları hazırlanmış ve iki alan uzmanı akademisyenin görüşleri alınarak yarı yapılandırılmış görüşme formuna son şekli verilmiştir. 20 sınıf öğretmenin görüşlerinden elde edilen verilerden yola çıkılarak oyunların hem çocukların gelişimini hem de matematik dersini olumlu yönde etkilediği ortaya çıkarılmıştır.

© 2021MREFD. Tüm hakları saklıdır

Anahtar Sözcükler: Matematik, Oyunlarla Öğretim, Sınıf Öğretmenleri.

Classroom Teachers' Views on Teaching Mathematics Through Games

Article Info

ABSTRACT

Received:
05.12.2020

Revised:
15.02.2021

Accepted:
15.06.2021

Published:
30.07.2021

The aim of this study was to examine the effect of games on Child Development and the effect of using games in mathematics class. The method of the study is the case analysis pattern from qualitative research methods. In this study, easy-to-access case sampling was used from purposeful sampling methods. The analysis of the data obtained in the study was done by content analysis, which is a qualitative data analysis technique. The study's working group consists of a total of 20 classroom teachers, including 10 classroom teachers working in public schools in Elazığ province and 10 classroom teachers working in private schools. Interview questions have been prepared by examining the field article in accordance with the purpose and method of the research, and the semi-structured interview form has been given its final form by taking the opinions of two field expert academics. Based on data obtained from the opinions of 20 classroom teachers, it was found that games positively affect both the development of children and the mathematics lesson.

© 2021JMRFE. All rights reserved

Keywords: Mathematics, Teaching With Games, Classroom Teachers.

1. GİRİŞ

Eğitim; bir insanın, toplumun ve ülkenin gelişimi için çok önemlidir. Bir millet, krizle düşmez ancak insanın eğitim niteliği yüksek ve kaliteli ise yükselir ve gelişir(Ortaylı, 2019, s. 140).

*Yüksek Lisans Öğrencisi, Fırat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Öğretmenliği ABD, Elazığ-TÜRKİYE, eposta: beyzakaviyeates97@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-0060-0271

**Doç.Dr. Fırat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Öğretmenliği ABD, Elazığ-TÜRKİYE, eposta: ebozkurt@firat.edu.tr, ORCID ID: 0000-0001-8009-3478

Geçmişten günümüze kadar eğitimin tanımı farklı şekilde yapılmıştır. Kant ve Platon ise eğitimi, insanın doğuştan gelen bütün yeteneklerinin geliştirilmesi şeklinde tanımlamıştır (Ayas ve diğerleri, 2013; Burkaz, 2014, s. 103). Bu tanımlara ek olarak yapılan bir diğer tanım ise eğitim, bireyin yeteneklerinin ve davranışlarının istenilen doğrultuda geliştirilmesi ve yeni yetenekler ya da davranışlar, bilgiler kazandırılması için uygulanan çalışmaların tümü olarak tanımlanmıştır (Akyüz, 2012).

Matematiğin yayılmasının sınırı yoktur. Hem bilim de hem de teknolojiye olduğu gibi günlük yaşam tarzında da vazgeçilmezdir (Akdeniz, 2016). Matematik, bireylerin bir sorun veya problem karşısında pratik çözümler üretmesini ve sorgulamasını sağlar. Hayatımızın hemen hemen her noktasında matematik vardır. Yapılan araştırmalara göre, matematiğe hayatımızın her anında ihtiyacımızın olduğu, sayma, zamanı okuma, alışverişte hesap yapabilme, ölçme ve tartmada kullanılabileceği ifade edilmiştir (Işık, Çiltaş ve Bekdemir, 2008). Ayrıca günümüzde hemen hemen her meslekte matematik ve matematiksel düşünmenin olduğunu, işverenlerin elemanlarından daha önce karşılaşmadıkları problemleri çözmesini beklenmektedir (Olkun ve Toluk Uçar, 2014, s. 24).

Çoğu öğrenci matematik dersini zor bir ders olarak nitelendirdiği için öğrencinin dersten korkmasına yol açar (Dursun ve Dede, 2004). Matematik dersine karşı olumsuz tutum sergileyen öğrenciler olabilir ve bu olumsuz tutumlar öğrencilerin matematik dersindeki akademik başarılarını da etkileyebilir. Öğrenci derse olumsuz bir tutumla yaklaştığı için derse sevmeyebilir ve başarılı olamayabilir. Yapılan bir çalışmada ilköğretimin birinci kademesinde bu olumsuz tutumların olmadığını ancak sınıf seviyesinin artmasıyla olumsuz tutumlarda bir artış olduğu ortaya çıkarılmıştır (Taşdemir, 2009, s. 94). İlkokulda bu kaygı ve endişe durumu az görülse de ilköğretimde matematik kaygısına neden olan faktörlerin çeşitli sosyal, bilişsel ve akademik unsurları içerir. Sosyal faktörler ebeveyn desteğinin eksikliği, bilişsel faktörler diskalküli ve hafıza çalışmalarındaki eksikliği, akademik faktörler ise sınıflarda kullanılan geleneksel matematik müfredatını, etkili olmayan öğretim stillerini ve öğretmenlerin endişeli tutumlarını içerir (Ruff ve Boes, 2014, s. 2). Ayrıca matematik kaygısının, öğrencinin, dersten korkmasına, panik olmasına, zaman geçtikçe dersle ilgili etkinliklere katılmamasına, başarı oranının düşmesine ve bu başarısızlık durumuyla öğrencinin matematikten nefret etmesine sebep olmaktadır (Alkan, 2010, s. 190). Matematik dersindeki başarı öğrencinin derse karşı yaklaşımını etkiler. Öğrencinin rahat olduğunda başarılı olduğu, stresli olduğunda ise sonuçların daha farklı olduğu görülmüştür (Prodromou ve Frederiksen, 2018, s. 639).

Matematik dersine karşı oluşan bu olumsuz tutumları en aza indirmek için öğrencilere sorumluluk verilmeli, öğrencileri zorlayacak etkinliklerden kaçınılmalı ve günlük hayatta ne kadar çok kullanıldığını öğrenciye göstermek gerekir (Yenioğlu, 2021). Okula yeni başlayan öğrenciler, özellikle birinci sınıflar, çok hareketlidir ve sürekli oyun oynamak isterler. Oyunlar, çocuğun kendisini daha iyi ifade etmesine imkan sağlar, yaratıcılıklarını geliştirir, hayal gücünü geliştirir (Ayaydın, 2011), sorumluluk almasını destekler ve arkadaşlarıyla beraber hareket etmeyi öğretir. Oyun, öğrencinin derse daha olumlu bakmasının yanı sıra duygusal, bedensel ve dil gelişimini de olumlu yönde etkilemektedir. Piaget oyunun, çocukların zihinsel gelişiminin bir aynası olduğu, aynı zamanda çocuğun bedensel ve duygusal gelişiminde de aktif rol oynadığını ifade etmiştir (Egemen, Akil, ve Yılmaz, 2004, s. 40). Ayrıca oyun, çocukların sosyal, duygusal gelişiminin yanı sıra bilişsel gelişimini de etkiler, öğrenme tutumlarını ve problem çözme yeteneklerini geliştirir (Ginsburg, 2007, s. 183). Bunlara ek olarak çocuklar oyun ile yeni

sözcükler ve düzgün bir şekilde cümle kurmayı öğrenirler; çocuğun kendine güveni artar; lider olmayı, kazanmayı ve en önemlisi de kaybetmeyi öğrenirler (Keskin, 2009, s. 17-19). Bahsi geçen avantajlardan dolayı öğretmenler, eğitim ve öğretim yaparken mümkün olduğunca oyuna yer vermelidir.

Oyunlarla beraber ödüllerin kullanılması da öğrencileri motive edebilir ve derse karşı daha ilgili olmasını sağlayabilir. İlköğretimin ilk sınıflarında çocuklar oyunla daha kolay öğrenebilir ancak öğrenmenin tam olabilmesi için öğrencinin zaman zaman ödüllendirilmesi gerekir ve ödüller oyunlarla birlikte kullanıldığında daha etkili olabilir (Kılıç, 2007). Matematik soyut bir ders olduğu için ve bazı öğrencilerin de derse karşı olumsuz bir tutumu olduğu için oyunlarla öğretim yapılması matematik dersinin öğretimini kolaylaştırabilir. Literatüre bakıldığında da yapılan bir çalışmada öğretmenlerin görüşlerinden yola çıkarak matematik ve oyunun uyumlu olduğu sonucu ortaya çıkarılmıştır (Uğurel, 2003).

1.1. Araştırmanın Amacı

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan yeni programda matematik öğretiminde dikkat edilecek hususlar arasında dersin içeriğine ilişkin uygun olarak görülen konularda oyunlara ve etkinliklere yer verilmesi gerektiği belirtilmiştir (MEB, 2018).

Matematik öğretiminin oyunlarla yapılmasına ilişkin çok sayıda çalışmalar yapılmıştır ve devam etmektedir. Bu çalışmalarda ele alınan konular; matematik dersinde korku ve kaygı gibi olumsuz tutumların sebebi, oyunların çocukların akademik başarısına etkisi gibi konular incelenmiştir. Matematik dersindeki başarı düzeyinin oyunlarla yapılan öğretim sayesinde arttığı gözlemlenmiştir (Kılıç, 2007). Yapılan bir diğer çalışmada ise sınıf öğretmeni adayları oyunlar sayesinde matematik dersindeki korkunun azalacağını ve kavramların somut hale gelebileceğini ifade etmişlerdir (Usta, ve diğerleri, 2017). Bir çalışmada ise eğitsel matematik oyunları sayesinde öğrencilerin matematiğe karşı olumsuz tutumlarının azalacağı ve derslerin daha eğlenceli olacağı ortaya çıkarılmıştır (Özata ve Coşkuntuncel, 2019).

Bu araştırmanın genel amacı; matematik öğretiminin oyunlar ile yapılmasının, öğrencilerin matematik dersine karşı tutumlarının ve öğrenmeyi kolaylaştırmaya yönelik etkisine ilişkin etkilerini saptamaktır.

Bu amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Oyunun öğrenmeyi kolaylaştırmaya yönelik etkisi hakkında sınıf öğretmenlerinin görüşleri nelerdir?
2. Oyunun çocukların kişisel gelişimlerine etkisine ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri nelerdir?
3. Oyunla matematik öğretiminin öğrencilere katkısına ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri nelerdir?
4. Matematik öğretiminde oyunlara en çok ihtiyaç duyulan konular ile ilgili sınıf öğretmenlerinin görüşleri nelerdir?
5. Öğrenme ortamının oyunla matematik öğretimine elverişliliğine ilişkin sınıf öğretmenlerinin düşünceleri nelerdir?

1.2. Araştırmanın Önemi

Eğitim, bir toplumun gelişmesinde en büyük etkenlerden biridir. Etkin ve kalıcı bir öğretim gerçekleştirmek isteniyorsa öğrencinin ilgisini çekecek, derse aktif bir şekilde katılmasına olanak tanıyan ve öğrencinin sıkılmayacağı bir şekilde öğretim yapılmalıdır. Özellikle okula yeni başlayan öğrenciler sürekli hareket halinde olurlar ve oyun çağında olurlar. Sürekli oyun oynamak isterler. Bundan dolayı öğrencilerin derslere odaklanması zor olabilir. Ancak oyunlarla bu durum aşılabılır. Oyunlar aynı zamanda çocukların gelişimlerini de olumlu yönden etkiler. Çocuklar oyunlar ile lider olmayı, sorumluluk sahibi olmayı, kazanmayı ve kaybetmeyi öğrenirler. Dersler oyunlarla birleştirildiğinde, oyun çağında olan çocuğun ilgisini daha çok çekebilir ve bu da öğrenmeye ve öğrenmenin kalıcılığına yardımcı olur. Bazı öğrenciler matematik dersini soyut olduğu için anlamakta zorlanabilir ve matematik dersine karşı korku, kaygı gibi olumsuz tutumlar sergileyebilirler. Bu olumsuz tutumlar da öğrencilerin matematik dersindeki akademik başarılarını olumsuz yönde etkileyebilir. Öğrencinin ilgisini çekmek için, derse daha aktif katılımını sağlamak için ve soyut bir ders olan matematik dersini somutlaştırmak için dersin oyunlarla birleştirilmesi önem arz etmektedir. Aynı zamanda oyunlar ile yapılan öğretim öğrencinin bilgilerinin daha kalıcı olmasını ve kolay öğrenmeyi sağlayacak. Matematik derslerinde soyut kavramlar fazla olduğu için öğrenciler anlamakta zorlanabilirler. Bundan dolayı da öğrencilerin eğlenerek öğrenmeleri için ve matematik dersini tam kavrayabilmeleri için matematik derslerini oyunlar ile öğretmek alan için önem arz etmektedir.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Yöntemi

Bu araştırma, oyunlarla matematik öğretimine ilişkin oyunun kullanımına ve matematik dersinde oyunların kullanımına ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerini belirlemeye yönelik nitel bir çalışmadır. Bu çalışmada nitel araştırma desenlerinden olan durum çalışması kullanılmıştır. Durum çalışması deseninde bir veya birkaç durumun kendi sınırları içerisinde bütüncül bir şekilde analiz edilmesi amaçlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

2.2. Çalışma Grubu

Bu çalışmada amaçlı örneklem yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme kullanılmıştır. Bu yöntem çalışmaya hem hız hem de pratiklik kazandırır. Çünkü araştırmacı kendine yakın olan aynı zamanda erişilmesi daha kolay durumu seçer (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu çalışmanın katılımcılarını Elazığ ilinde bulunan iki özel okul ve iki devlet okulunda görev yapan 20 sınıf öğretmeni (10 erkek, 10 kadın) oluşturmaktadır.

Tablo 1. Araştırmaya Katılanların Cinsiyet Durumlarına, Mesleki Kıdemlerine ve Mezun Oldukları Yükseköğretim Türüne Göre Dağılımları

Cinsiyet	F
Erkek	10
Kadın	10
Toplam	20
Mesleki Kıdem	F

1-5 yıl	1
6-10 yıl	2
11-15 yıl	1
16-20 yıl	2
21 yıl ve üzeri	14
Toplam	20
Yükseköğretim türü	F
Eğitim Enstitüsü	4
Yüksek Lisans	3
Eğitim Fakültesi	7
Diğer	6
Toplam	20

2.3. Verilerin Toplanması

Araştırma verileri araştırmacılar tarafından literatür incelemesi yapılarak hazırlanmış ve soru havuzu oluşturulmuştur. Dokuz sorudan oluşan bu soru havuzu akademisyen iki alan uzmanının görüşü alınarak incelenmiş ve beş soruya indirilerek hazır hale getirilmiştir. Araştırmaya katılan her bir öğretmene ayrı ayrı yarı yapılandırılmış görüşme formu verilerek sorulara cevaplar vermesi sağlanmıştır. Öğretmenlerin ortalama cevaplama süresi 18 dakika olmuştur. Görüşme formunda oyunun öğrenmeyi kolaylaştırmaya yönelik etkisi, oyunun çocukların kişisel gelişimlerine etkisi, oyunla matematik öğretiminin öğrencilere katkısı, matematik öğretiminde oyunlara en çok ihtiyaç duyulan konular ve öğrenme ortamının oyunla matematik öğretimine elverişliliğine ilişkin sorular sorulmuştur.

2.4. Verilerin Analizi

Bu çalışmada elde edilen verilerin analizi nitel bir veri analiz tekniği olan içerik analizi ile yapılmıştır. İçerik analizinde amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ulaşabilmektir. Verilerin kavramsallaştırılması, daha sonra da mantıklı bir şekilde düzenlenmesi, verileri açıklayan tema veya kavramların saptanması gerekmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 242). Araştırmanın güvenilirliğini sağlamak amacıyla araştırma verileri araştırmacı ve bir alan uzmanı olmak üzere iki kişi tarafından ayrı ayrı yapılmıştır. Daha sonra yapılan analizler birleştirilerek araştırmacı ve uzman tarafından oluşturulan ortak temalar tablollaştırılarak sonuçlar elde edilmiştir. Kodlayıcılar arasındaki iç tutarlılığı belirlemek amacıyla Miles ve Huberman'ın geliştirmiş olduğu formül kullanılmıştır. Tablo 4'te %87,5, Tablo 5'te %88,2, Tablo 6'da %80, Tablo 7'de %81,8, Tablo 8'de %100 olarak hesaplanmıştır.

3. BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde öğretmenlerin oyunlarla matematik öğretimine ilişkin vermiş oldukları cevapların analizleri yapılmış ve tablolar halinde verilerek yorumlanmıştır.

3.1. Oyunun Öğrenmeyi Kolaylaştırmaya Yönelik Etkisi Hakkındaki Öğretmen Görüşleri

Tablo 4. *Oyunun Öğrenmeyi Kolaylaştırma Etkisi Hakkındaki Öğretmen Görüşleri*

Oyunun Öğrenmeyi Kolaylaştırma Etkisi	F
Hafızasını güçlendirir.	1
Problem çözme becerisini artırır.	1
Dikkat dağınıklığını önler.	2
Yaparak-yaşayarak öğrenmesini sağlar.	2
Kalıcı öğrenmeyi sağlar.	10
Çocuğun gelişimine katkıda bulunur.	1
Eğlenerek öğrenmeyi sağlar.	8

Araştırmaya katılan öğretmenler, oyunun kalıcı öğrenmeye etkisi olduğunu, öğrenmeyi kolaylaştırdığını ve eğlenerek öğrenmeyi sağladığını ifade etmişlerdir. Bu sonuçlara ilişkin örnek ifadeler aşağıda yer verilmiştir.

Örnek İfadeler:

Ö.1. "Dersleri oyunlar yardımı ile öğretmek veya konuları oyunlaştırarak anlatma öğrenmeyi eğlenceli hale getirmenin yanı sıra daha kalıcı olmasını da sağlıyor." (Eğlenerek Öğrenme)

Ö.2. "Özellikle ilkokul çağındaki çocuk, oyun çağında olduğu için derslerde de oyunlaştırma ile öğretme daha kolay ve zevkli hale gelir." (Eğlenerek Öğrenme)

Ö.3. "Oyun sıkıcılıktan ve endişelerden arındırır. Tiyatro ve drama da etkili oluyor." (Eğlenerek Öğrenme)

Ö.4. "Çocukların dikkatini topluyor. Yaparak-yaşayarak öğrenme sağlıyor. Çocuğun fiziksel, zihinsel, sosyal ve duygusal gelişimine çok katkısı olduğunu düşünüyorum." (Dikkat dağınıklığını önleme, yaparak-yaşayarak öğrenme ve gelişime katkıda bulunma)

Ö.5. "Oyun çocukların beyininde daha kalıcı olduğu için öğrenmeyi kolaylaştırdığını düşünüyorum." (Kalıcı öğrenme)

3.2. Oyunun Çocukların Kişisel Gelişimlerine Etkisi Hakkındaki Öğretmen Görüşleri

Tablo 5. *Oyunun Çocukların Kişisel Gelişimlerine Etkisi Hakkındaki Öğretmen Görüşleri*

Oyunun Çocukların Kişisel Gelişimlerine Etkisi	F
Çevrelerinde gördüklerini oyun ile geliştirir.	3
Dünyayı oyun aracılığıyla anlamaya çalışır.	1
Gördüğü davranışları oyuna yansıtır.	1
Kendine güvenir.	2
Sorumluluk sahibi olur.	2
Paylaşma duygusunu kazanır.	4
Kendini gerçekleştirmesine yardımcı olur.	1
İfade etme becerisi artar.	4
Liderlik özellikleri gelişir.	1
Kabul etmeyi öğrenir.	4
Karar verme becerisini geliştirir.	1
Kurallara uymayı öğrenir.	1
Eşitliği öğrenir.	1
Sosyalleşmesine yardımcı olur.	5
Hayal dünyasını geliştirir.	1

Araştırmaya katılan öğretmenler, oyunun çocukların sosyalleşmesine yardımcı olduğu, paylaşma duygusunu kazandırdığı, yenme-yenilme duygusunu kabul ettiği ve ifade etme becerisini geliştirdiğini ifade etmişlerdir. Bu sonuçlara ilişkin örnek ifadeler aşağıda yer verilmiştir.

Örnek İfadeler:

Ö.1. "Kişisel gelişimlerini olumlu etkilediğini düşünüyorum. Çocuklar oyunlar yoluyla kendilerini daha iyi ifade edebiliyorlar. Sosyal çevrelerinde daha rahat hareket etme yeteneği kazanıyorlar." (Sosyalleşmesine yardımcı olma)

Ö.2. "Paylaşmayı, dostluk kurmayı öğrenirler. Kurallara uymayı ve grup içinde görev almayı öğrendiklerini düşünüyorum." (Kurallara uyma)

Ö.3. "Çevrelerinde öğrendikleri her türlü bilgi ve beceriyi oyun içinde yaptıkları tekrarlarla geliştirir ve pekiştirir. Çocuklar dünyayı oyun aracılığıyla anlamaya ve kavramaya çalışır." (Dünyayı oyun aracılığıyla anlama)

Ö.4. "Çocuğun kişisel gelişiminde oyun etkilidir. Özellikle günümüzde az çocuklu ailelerde ve çocuğun arkadaş ve oyun gruplarının azlığından dolayı çocuk paylaşımı, adil davranmayı ve biz olma duygusunu yeterince kazanamıyor. Oyun, çocuğun kişiliğine olumlu yönde etkisi çöktür. Eşitlik, adalet, yarışta kazanma ve kaybetme duygusunu, arkadaşlık vb. duyguların gelişimini olumlu yönde etkiler." (Kendini gerçekleştirme) Ö.5. "Oyunlar, çocukların özgüvenini sağlar. Çocuk kendine güvenir ve kişisel gelişimine olumlu yansımalar yapar. Oyun oynamak için arkadaş edinir. Arkadaşsız oyun düşünülemez. Oyun=arkadaş=paylaşmak. Bunlar en güzel duygulardır." (Kendine güven, sosyalleşmesine yardımcı olma)

3.3. Oyunla Matematik Öğretimi Hakkında Öğretmen Görüşleri

Tablo 6. Oyunla Matematik Öğretimi Hakkında Öğretmen Görüşleri

Oyunla Matematik Öğretimi	F
Kalıcı öğrenmeyi sağlar.	7
Kolay öğrenmeyi sağlar.	6
Matematik öğretimi için sadece oyun yeterli değildir.	1
Eğlenerek öğrenmesini sağlar.	4
Matematik öğretiminde kesinlikle gereklidir.	4
Matematik dersine karşı korku ve kaygılarını giderir.	2
Günlük hayatta pratiklik sağlar.	1
Matematik dersinde eğitsel bilgisayar oyunları kullanılmalıdır.	1

Araştırmaya katılan öğretmenler, oyunun matematik öğretiminde kalıcı ve kolay öğrenmeyi sağladığını ifade etmişlerdir. Bu sonuçlara ilişkin örnek ifadeler aşağıda yer verilmiştir.

Örnek İfadeler:

Ö.1. "Oyunsuz matematik eğitimi düşünemiyorum. Bana bile çok sıkıcı geliyor ki, çocukları düşünemiyorum. İlkokulda oynasız matematik dersi yapmak işinizi iki kat daha yorucu yapar. Matematik dersi yaparken sınıfta çocuklar oyun oynadıklarını zannederken birçok şey öğreniyorlar." (Eğlenerek öğrenme)

Ö.2. "Çok eğlenceli olacağını düşünüyorum fakat yeterli gelmez. Çünkü günümüz şartlarında sınav sistemine göre öğretim yapan bir eğitim programımız var." (Sadece oyunun yeterli olmaması)

- Ö.3. "Oyunla matematik öğretimi çocuğun korku ve kaygılarını gidermede yardımcı olur. Matematiği öğrenememe korkusunu yenmeye yardımcı olur." (Korku ve kaygı giderme)
- Ö.4. "Kazanımların en önemli (kritik) noktalarını oyunla öğretmek çocuğun zihninde daha kalıcı olur. Ayrıca pratiklik açısından olumlu etki sağlar." (Kalıcı öğrenme)
- Ö.5. "Matematik soyut bir konudur. İlköğretim çağında bir çocuk somut işlemler döneminde. Oyun ile öğretilen matematik kalıcı ve anlamlı olur." (Kalıcı öğrenme)
- Ö.6. "Matematik zihni yorduğu için karmaşık bir hal alır çocuk için. Oyun burada devreye girmekte ve zoru kolaylaştırmaktadır." (Kolay öğrenme)

3.4. Matematik Öğretiminde Oyunlara İhtiyaç Duyulan Konular Hakkında Öğretmen Görüşleri

Tablo 7. Matematik Öğretiminde Oyunlara İhtiyaç Duyulan Konular Hakkında Öğretmen Görüşleri

Matematik Öğretiminde Oyunlara İhtiyaç Duyulan Konular	F
Dört işlem	10
Uzunluk ölçme	4
Ritmik sayma	4
Kesirler	5
Zamanı ölçme	2
Simetri	1
Geometrik cisimler	1
Ağırlık ölçme	3
Sıvı ölçme	1

Araştırmaya katılan öğretmenler, oyunlara en çok dört işlemi ve kesirler konusunu kavratmak için ihtiyaç duyduklarını ifade etmişlerdir. Bu sonuçlara ilişkin örnek ifadeler aşağıda yer verilmiştir.

Örnek İfadeler:

- Ö.1. "Kesinlikle oyunlara ihtiyaç duyuyoruz. Dört işlemin tamamında (alışveriş, fatura ödemeleri vs.), uzunluk ölçüleri, kesirler, ağırlık ölçüleri. Kısacası matematik dersi demek oyun demektir." (Dört işlem, uzunluk ölçme, kesirler, ağırlık ölçme)
- Ö.2. "Kazanımların kritik noktalarında ve pratiklikte ihtiyaç duyuyorum. Toplama, çıkarma, çarpma ve bölmede ihtiyaç duyuyorum. Ayrıca saat, kesirler ve simetri konularında oyun ciddi anlamda kolaylık sağlıyor." (Dört işlem, zamanı ölçme, kesirler, simetri)
- Ö.3. "Kesinlikle ihtiyaç duyuyorum. Ritmik saymalarda, dört işlem becerilerinde ve diğer konularda çokça faydalanıyorum." (Ritmik sayma, dört işlem)

3.5. Öğrenme Ortamının Oyunla Matematik Öğretimi İçin Elverişliliği Hakkında Öğretmen Görüşleri

Tablo 8. Öğrenme Ortamının Oyunla Matematik Öğretimi İçin Elverişliliği Hakkında Öğretmen Görüşleri

Öğrenme Ortamının Oyunla Matematik Öğretimi İçin Elverişliliği	F
Elverişli hale getirmeye çalışıyoruz.	7
Öğrenme ortamı her konu için yeterli değildir.	3

Elverişlidir.	4
Yetersizdir.	5

Araştırmaya katılan öğretmenler, öğrenme ortamını oyunla matematik öğretimi için elverişli hale getirmeye çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Bu sonuçlara ilişkin örnek ifadeler aşağıda yer verilmiştir.

Örnek İfadeler:

Ö.1. *“Her matematik konusu için yeteli değildir. Örneğin; sıvıları ölçmek için kullanılan malzemeler, metre bilgisi için, kesirler için vb. konular için okuldaki sınıf dışında başka öğrenme ortamlarına mutlaka ihtiyaç vardır. Ağırlık ölçüleri öğretilirken bir market veya bakkala gidilerek öğretim yapılması veya sınıfta bu ortamın oluşturulması için yeterli zaman ve ortam verilmesi bu şartlarda zor.” (Yetersiz)*

Ö.2. *“Öğretmenin rolü kavramları vermek değil; öğrencinin kendi kendine bulabileceği bir öğrenme ortamı oluşturmaktır. Öğretimi materyallerle çekici hale getirmelidir. Öğrenme ortamı elverişli olmasa da öğretmen, o ortamı zaman zaman hazırlayabilmeli.” (Elverişli hale getirmeye çalışma)*

Ö.3. *“Elbette değil ama çocuklarla ortamı elverişli hale getirmeye çalışıyoruz ya da farklı ortamlara giderek başlangıç yapıyoruz.” (Elverişli hale getirmeye çalışma)*

Ö.4. *“Okullarımız oyun oynayarak öğrenmek için çok uygun değil. Sınıflar sıra ve masa düzenine sahip.” (Yetersiz)*

4. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde, elde edilen verilere dayanarak ulaşılan sonuçlara değinilmiş, bu sonuçlar çerçevesinde matematik öğretiminin oyunlar yardımı ile yapılmasına dair bazı önerilere yer verilmiştir.

4.1. Tartışma ve Sonuçlar

4.1.1. Oyunun öğrenmeyi kolaylaştırmaya yönelik etkisine ilişkin sonuçlar ve tartışma

Bu bölümde oyunun öğrenmeyi kolaylaştırmaya yönelik etkisine ilişkin sonuçlara yer verilmiştir ve tartışılmıştır.

Özel okulda ve devlet okulunda görev yapan öğretmenler ile yapılan görüşmeler sonucunda, oyunun eğitim ve öğretime çok büyük bir katkısı olduğu ortaya çıkmıştır. Oyunun öğrenmeyi kolaylaştırma etkisi hakkındaki öğretmen görüşlerinden elde edilen verilerden yola çıkılarak özetle; oyunun kalıcı öğrenmeye etkisi olduğunu, öğrenmeyi kolaylaştırdığını ve eğlenerek öğrenmeyi sağladığını ifade etmişlerdir.

Yapılmış olan çalışmalar incelendiğinde Kaptan ve Korkmaz (1999) oyun çağında olan bir çocuk oyunlar ile öğretim yapıldığında daha kolay bir şekilde öğrenebilir. Derslerin konu alanlarına uygun bir şekilde düzenlenen oyunların daha öğretici neşeli olacağını, Tuğrul (2002) “Erken Çocukluk Döneminde Öğrenmeyi ve Öğretimi Kolaylaştıran Özellikler” başlıklı çalışmada oyunun çocukların ilgisini çeken bir etkinlik olduğunu ve oyunlarla öğretim çocukların ilgisini çektiği için daha kolay bir öğrenme gerçekleşeceğini ifade etmektedir. Ayrıca çocukların oyun oynarken problemleri çözdüklerini, yeni çözüm önerileri geliştirdiklerini ve bilgilerini ortaya

çıkardıklarını, Tural (2005) “İlköğretim Matematik Öğretiminde Oyun ve Etkinliklerle Öğretimin Erişi ve Tutuma Etkisi” başlıklı çalışmasında, oyunların daha somut ve daha görsel olduğu için öğrenmeyi kolaylaştırdığını ve aynı zamanda bilginin kalıcı olmasını sağladığını, Biriktir (2008) “İlköğretim 5.Sınıf Matematik Dersi Geometri Konularının Verilmesinde Oyun Yönteminin Erişiye Etkisi” başlıklı çalışmasında, öğretim yapılırken canlandırma olmadan ya da öğrencinin ilgisini çekmeden anlatılmaya çalışılırsa öğrenci her zamanki gibi klasik bir şekilde dersin işleneceğini düşünüp alıcılarını kapatabileceğini; ancak oyun yöntemiyle beraber yapılan öğretim etkinliğinin öğrencinin ilgisini çekeceğini ve karşılaşacağı herhangi bir problemle yüzleştirebileceğini, Hanbaba ve Bektaş (2011), “Oyunla Öğretim Yönteminin Hayat Bilgisi Dersi Başarısı ve Tutumuna Etkisi” adlı çalışmalarında, çocuk için bu kadar önemli olan oyunun eğitim ve öğretim sürecinde de kullanılırsa öğrenmenin kolay ve hızlı olacağını ifade etmişlerdir ve bu görüşlerin bizim bulgularımızla benzer bulgular olduğu görülmektedir.

4.1.2. Oyunun çocukların kişisel gelişimlerine etkisi hakkında sonuçlar ve tartışma

Bu bölümde oyunun çocukların kişisel gelişimlerine etkisine ilişkin sonuçlara yer verilmiştir ve tartışılmıştır.

Oyunun çocukların kişisel gelişimlerine etkisi hakkındaki özel okulda ve devlet okulunda görev yapan öğretmen görüşlerinden elde edilen verilere göre; büyük çoğunluğu oyunun çocukların sosyalleşmesini sağladığını ifade etmişlerdir. Aynı zamanda ifade etme becerisinin ve paylaşma duygusunu kazanacaklarını ifade etmişlerdir.

Yapılmış olan çalışmalar incelendiğinde; Dönmez (2000)’den aktaran Gürpınar “Fen Bilimleri Öğretiminde Eğitsel Oyun Destekli Öğretim Uygulamalarının Öğrenme Ürünlerine Etkisi” başlıklı çalışmasında, oyunun kişiliğin gelişmesinde, oluşmasında ve ruhsal gelişiminde önemli etkisi olduğunu ifade etmiştir. Çocukların oyunlar ile mutluluk, hüznün, sevgi gibi duyguları öğreneceğini belirtmiştir. Ayrıca çocuğun oyunlar ile duygularını kontrol edebileceğini, kendine olan güveninin artacağını ve sorumluluk almayı öğreneceğini, Gökçen (2009) ise “Ortak Bölenler ve Katlar Konusunun Oyun ile Öğretiminin Başarıya Etkisi” başlıklı çalışmasında oyunun, yetişkinler için zaman kaybı ve sadece eğlenmeleri için bir araç olarak görülse de aynı zamanda çocuğun zihinsel, bedensel ve duyuşsal gelişiminde de oldukça etkili olduğunu ve oyunlar ile çocuğun çevresinde bulunan kişiler ile ilişki kurması, duygularını ve düşüncelerini ifade edebilmesi, eğlenmesi ve problemleri çözebilme becerilerini geliştirdiğini, Korkmaz (2009)’dan aktaran Ünal “Çocuk Gelişiminde Oyun Alanlarının Yeri ve Önemi” başlıklı çalışmasında ise oyun oynayan çocukların rekabet duygularının gelişeceğini ve eğleneceğini ifade etmiştir. Oyun oynayan çocukların hayat ile ilgili bilgileri deneyimleyeceğini ve bu bilgilerin de daha sonradan fen, matematik ve dil gibi alanların yolunu açacağını, Bilgin (2010) “İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerine Basketbol Oyun Kuralları Öğretiminde Oyunla Öğretim Tekniği Kullanılmasının Öğrenmeye Olan Etkisinin İncelenmesi” başlıklı çalışmasında, oyunun çocuğun gelişimini birçok yönden etkilediğini belirtmiştir. Oyun oynarken çocukların kazanma ve kaybetme duygularını öğreneceğini, vücutlarının esneklik kazanacağını, arkadaşlarıyla iletişim halindeyken yeni kelimeler öğreneceğini, sürekli düşünüp taktikler geliştireceğini ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştireceğini, Çelik ve Şahin (2013) yapmış oldukları “Spor ve Çocuk Gelişimi” başlıklı çalışmada oyunlar ile çocukların bedenlerini tanıyabildiklerini, yeteneklerinin farkına varmasını sağlayacağını ve bunlara ek olarak yardımlaşmayı ve sorumluluk almayı öğreneceklerini, Arslan (2016) ise “Oyun Destekli Öğretimin 5. Sınıf Temel Geometrik Kavramlar ve Çizimler Konusunun Öğretiminde Öğrencilerin Başarısına Etkisi” başlıklı çalışmasında ise

oyun oynayan bir çocuğun problem çözme yeteneklerinin artacağını, bir sorun karşısında yeni çözüm önerileri getirebileceğini, oyun oynarken kazandığı yetenekleri günlük hayatına aktararak kullanabilmesini ve bunlara ek olarak düşüncelerini ifade edebilmesini, dil becerilerinin gelişeceğini ifade etmişlerdir ve bu bulguların bizim bulgularımızla benzer bulgular olduğu görülmektedir.

4.1.3. Oyunla matematik öğretimine ilişkin sonuçlar ve tartışma

Bu bölümde matematik öğretiminin oyunlarla yapılmasına ilişkin sonuçlara yer verilmiştir ve tartışılmıştır.

Oyunla matematik öğretimi hakkında özel okulda ve devlet okulunda görev yapan öğretmenlerin görüşlerinden elde edilen verilerden yola çıkılarak; oyunun matematik öğretiminde kalıcı ve kolay öğrenmeyi sağladığını ifade etmişlerdir.

Yapılmış olan çalışmalar incelendiğinde Shi (2003)'den aktaran Altunay (2004) "Oyunla desteklenmiş matematik öğretiminin öğrenci erişimine ve kalıcılığa etkisi" başlıklı çalışmada ise matematiksel terimlerin voleybol oynanarak öğretilebileceğini ifade etmiştir. Voleybol oyununun bazı kuralları ile eşitlik, olasılık gibi konuların anlatılabileceğini örnekler vererek göstermiştir. Bu tür etkinliklerin öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirdiğini, matematiksel kavram veya terimleri daha iyi anlayabileceklerini, Tural (2005) ise yaptığı bir çalışmada oyunlarla öğretim sayesinde öğrencilerin matematik dersine karşı korku ve kaygısının azaldığını ve derse karşı daha ilgili olduklarını ifade etmiştir. Ayrıca oyunlar sayesinde öğrencinin derste aktif olacağını ve derse karşı ilgisini kaybetmeyeceğini, Kılıç (2007) "İlköğretim 1.Sınıf Matematik Dersinde Oyunla Öğretimde Kullanılan Ödüllerin Matematik Başarısına Etkisi" adlı çalışmada elde ettiği verilerden yola çıkarak oyunlarla matematik öğretiminin geleneksel yöntemlere kıyasla daha yüksek başarı getirdiğini ve oyunlar ile birlikte ödüllerin olmasının da olumlu bir etkisinin olduğunu, Çevik, Düzgün ve Öztaş'ın (2016) yapmış oldukları çalışmada "Hanoi Kulesi" adı verilen bir oyunu kursta uyguladıklarında hafif zekâ geriliği olan öğrencilerin başarı testi puanlarında artış olduğunu ve matematik dersindeki başarıyı arttırdığını, Erdoğan, Çevirgen ve Atasay (2017) yapmış oldukları "Oyunlar ve Matematik Öğretimi: Stratejik Zekâ Oyunlarının Sınıflandırılması" adlı çalışmada stratejik zekâ oyunlarının da matematik öğretimi açısından faydalı olacağını ve Boz (2018) yapmış olduğu "İlkokul 4. Sınıf Matematik Dersinde Oyunla Öğretim Yönteminin Akademik Başarıya Etkisi" başlıklı çalışmada çocukların matematik dersinin zor olduğunu düşündüğünü ve bu durumu aşmak için de oyunlarla öğretim yapılması gerektiğini ifade etmiştir. Oyunlar ile yapılan matematik derslerinin daha eğlenceli olacağını ve öğrencilerin başarıma duygusunu hissedeceğini belirtmişlerdir ve bu araştırmaların bulguları ile bizim bulgularımızın benzer olduğu görülmektedir.

4.1.4. Matematik öğretiminde oyunlara ihtiyaç duyulan konular hakkında sonuçlar ve tartışma

Bu bölümde matematik öğretiminde oyunlara hangi konulara ihtiyaç duyulduğuna ilişkin sonuçlara yer verilmiştir ve tartışılmıştır.

Özel okulda ve devlet okulunda görev yapan öğretmenlerin görüşlerinden elde edilen verilerden yola çıkılarak; oyunları en çok "dört işlem" ve "kesirler" konularını anlatmak için ihtiyaç duyduklarını ifade etmişlerdir.

Yapılmış olan çalışmalar incelendiğinde Tural'dan (2005) aktaran Fırat (2011) yapmış olduğu "Bilgisayar Destekli Eğitsel Oyunlarla Gerçekleştirilen Matematik Öğretiminin Kavramsal Öğrenmeye Etkisi" adlı çalışmasında, oyunlarla gerçekleştirilen öğretim faaliyetinin öğrencilere dört işlem, ritmik saymalar ve doğal sayılar konusunda beceri kazandırmak yönünden geleneksel öğretim yönteminden daha etkili olabileceğini, Dinçer (2008) yapmış olduğu çalışmada ilköğretim okullarında matematik oyunlarını müziklendirilmiş bir şekilde deney grubuna yapmıştır. Çarpım tablosu, uzunlukları ölçme, geometrik cisimler ve sıvıları ölçme konularını deney grubuna müziklendirilmiş matematik oyunları ile anlatılmıştır. Kontrol grubuna ise geleneksel anlatım yöntemi ile anlatılmıştır ve bu araştırma sonucunda müziklendirilmiş şekilde matematik oyunlarının öğrencinin akademik başarısını ve derse karşı olan ilgisini arttırdığını, Aksoy ve Kaleli'nin (2011) yapmış oldukları "Kesirler Konusunda Uygulanan Oyun Destekli Öğretimin Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Matematiğe Yönelik Tutumlarına Etkisi" adlı çalışmalarında deney grubuna oyunla öğretim, kontrol grubuna ise geleneksel yöntemlerle kesirler konusu öğretme amaçlanmıştır ve deney grubuna kesirler konusunu kavratacak dört oyun oynatılmıştır. Bu çalışmanın sonunda deney grubunda olan öğrencilerin tutumlarındaki gelişimin kontrol grubunda olan öğrencilere kıyasla daha fazla olduğunu ifade etmişlerdir. Aynı zamanda "İlköğretim 1., 2. ve 3. Sınıf Öğrencilerinin Matematikte Dört İşlem Konusunda Yaşadığı Zorluklar ve Çözüm Önerileri" başlıklı bir çalışmada, dört işlemin genellikle sıkıcı görüldüğünü ve bundan dolayı da aktif öğrenme ortamlarının oluşturulması gerektiğini, çocukların günlük hayatlarında dört işlemi kullanmalarına olanak tanınması gerektiği (Kubanç, 2012, s. 228) ifade edilmiştir ve aktif öğrenme ortamları da eğitsel oyunlarla sağlanabilir. Bu bulgular ile bizim çalışmamızın bulgularının benzer olduğu görülmektedir.

4.1.5. Öğrenme ortamının oyunla matematik öğretime elverişliliğine ilişkin sonuçlar ve tartışma

Bu bölümde öğrenme ortamının oyunla matematik öğretime elverişliliğine ilişkin sonuçlara yer verilmiştir ve tartışılmıştır.

Öğrenme ortamının oyunla matematik öğretimi için elverişliliği hakkında devlet okulunda ve özel okulda görev yapan öğretmenlerin görüşlerinden elde edilen verilerden yola çıkılarak; genellikle öğrenme ortamını elverişli hale getirmeye çalıştıklarını ifade etmişlerdir.

Yapılmış olan çalışmalar incelendiğinde Kuru (2014) yapmış olduğu bir çalışmada 8.sınıf öğrencilerinin matematik dersinde yaşadıkları öğrenme güçlüğü ve bu öğrenme güçlüğüne sebeplerini belirlemeyi amaçlamıştır. Bu çalışmada öğrencilerin en çok geometrik cisimler, kareköklü sayılar, üslü sayılar, eşitsizlik, özdeşlikler ve çarpanlara ayırma gibi konularda öğrenme güçlüğü yaşadıkları ortaya çıkmıştır ve bu öğrenme güçlüğüne yaşanmasının sebeplerinden biri olarak öğrenme ortamının olduğunu (Aktaran Ocakbaşı, 2019, s. 35), Çağlar ve Kocadere (2015) ise yapmış oldukları "Çevrimiçi Öğrenme Ortamlarında Oyunlaştırma" başlıklı çalışmada öğrencinin dersi öğrenme isteğini arttırmak ve eğleneceği bir öğrenme ortamı oluşturmak için oyunların kullanılabilmesini, Erdem (2015) "Zenginleştirilmiş Öğrenme Ortamının Matematiksel Muhakemeye ve Tutuma Etkisi" başlıklı çalışmasında eğitsel oyunlar, somut materyaller, karikatürler ve bilgisayar destekli uygulamalar kullanarak oluşturduğu bir öğrenme ortamında öğrencilerin eğlendiğini ve dolayısıyla öğrencilerin derse aktif katılımının sağlandığını, bir çalışmada oyun tabanlı öğrenme ortamlarında öğrencilerin birbirleriyle

kurduğu iletişim ile oyun oynanırken çeşitli problem çözme stratejileri geliştirebildikleri (Sawyer, Rowe, Azevedo, ve Lester, 2018, s. 229), Bayram ve Çalışkan (2019) ise yapmış oldukları “Sosyal Bilgiler Dersinde Kullanılan Oyunlaştırılmış Yaratıcı Etkinlikler” başlıklı bir çalışmada anlamlı öğrenmeyi gerçekleştirmek için öğrenme ortamlarında oyunların olması gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu çalışmalar ile bizim çalışmamızın bulgularının benzer olduğu görülmektedir.

4.2. Öneriler

Yapılan çalışma ve öğretmenlerin görüşlerinden elde edilen veriler doğrultusunda şu öneriler verilebilir:

1. Matematik dersinin daha kalıcı olması ve kolay öğrenilmesi için oyunlar ile öğretime yer verilebilir.
2. Oyunların matematik dersinde daha fazla kullanılması için ders kitaplarında ve yardımcı kitaplarda oyunlarla matematik öğretimine yer verilebilir.
3. Oyunlar çocukların gelişimlerini çok etkiler. Çocuğun aktif katılımını sağlayacak, iletişim kurma becerisini geliştirecek ve sosyalleşmesini sağlayacak etkinliklere yer verilebilir.
4. Oyunla matematik öğretiminin akademik başarıya ve öğrencinin kişisel ve sosyal gelişimlerine etkisini incelemek için bu alanda yapılan çalışmalar çoğaltılabilir.
5. Birçok çocuğun matematik dersine karşı korku, kaygı gibi olumsuz duyguları vardır. Bunu en aza indirmek için çocuğun eğlenerek öğrenmesi sağlanabilir.
6. Çocuğun çözüm odaklı ve kolay karar veren bir birey olarak yetişmesi isteniyorsa günlük hayattan örnekler verilebilir.
7. Araştırmacılar matematik dersinde kullanılabilecek oyunlara ilişkin araştırmalar yapabilirler.
8. Matematik dersi dışında diğer dersleri için de oyunlar ile yapılan öğretimin akademik başarıya etkisi üzerinde araştırma yapılabilir.

5. KAYNAKÇA

Akınbay, H. (2014). *Okul Öncesi Dönemde Oyunun Önemi ve Çocukların Motor Gelişimi Üzerine Etkileri*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Aksoy, N. C., & Kaleli Yılmaz, G. (2011). Kesirler Konusunda Uygulanan Oyun Destekli Öğretimin Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Matematiğe Yönelik Tutumlarına Etkisi. *Bayburt Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(I-II), 105-117.

Akyüz, Y. (2012). *Türk Eğitim Tarihi*. Ankara: Pegem Akademi.

Alkan, V. (2010). Matematikten Nefret Ediyorum! *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 189-199.

Altunay, D. (2004). *Oyunla desteklenmiş matematik öğretiminin öğrenci erişimine ve kalıcılığa etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Arslan, N. (2016). *Oyun destekli öğretimin 5. sınıf temel geometrik kavramlar ve çizimler konusunun öğretiminde öğrencilerin başarısına etkisi*. Yüksek Lisan Tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.

Ayas, A., Çimer, A., Ekiz, D., Özmen, H., Çalık, M., Yiğit, N., . . . Akyıldız, S. (2013). H. Özmen, & D. Ekiz içinde, *Eğitim Bilimine Giriş* (s. 4). Ankara: Pegem Akademi.

Baroody, A. J. (1989). *A Guide to Teaching Mathematics in the Primary Grades*. University of Illinois, Urbana-Champaign: ERIC.

Bayram, Y., & Çalışkan, H. (2019). Sosyal Bilgiler Dersinde Kullanılan Oyunlaştırılmış Yaratıcı Etkinlikler: Bir Eylem Araştırması. *Journal of Individual Differences in Education*, 1(1), 30-49.

Bilgin, M. A. (2010). *İlköğretim 6. sınıf öğrencilerine basketbol oyun kuralları öğretiminde oyunla öğretim tekniği kullanılmasının öğrenmeye olan etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Bilicioğlu, B. (2003). *Rekabetli grup çalışmasının matematik başarısına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Biriktir, A. (2018). *İlköğretim 5.sınıf matematik dersi geometri konularının verilmesinde oyun yönteminin erişkiye etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Boz, İ. (2018). İlkokul 4. Sınıf Matematik Dersinde Oyunla Öğretim Yönteminin Akademik Başarıya Etkisi. *Uluslararası Ders Kitapları ve Eğitim Materyalleri Dergisi*, 1(1), 27-45.

Burkaz, V. (2014). Platon ve Rousseau'da İnsan Doğası Bağlamında Eğitim. *Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 101-112.

Coşkun, H., Akarsu, B., & Kariper, İ. (2012). Bilim Öyküleri İçeren Eğitsel Oyunların Fen ve Teknoloji Dersindeki Öğrencilerin Akademik Başarılarına Etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 93-109.

Çağlar, Ş., & Arkün Kocadere, S. (2015). Çevrimiçi Öğrenme Ortamlarında Oyunlaştırma. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama Dergisi*, 14(27), 83-102.

Çelik, A., & Şahin, M. (2013). Spor ve Çocuk Gelişimi. *International Journal of Social Science*, 6(1), 467-478.

Çevik, M., Düzgün, M., & Öztaş, B. E. (2016). Effects of the intelligence games approaches on academic achievement and attitude of students with mild intellectual disability in mathematics course. *International Journal of Learning and Teaching*, 2-11.

Dinçer, M. (2008). *İlköğretim okullarında müziklendirilmiş matematik oyunları ile yapılan öğretimin akademik başarı ve tutuma etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

Egemen, A., Akil, İ., & Yılmaz, Ö. (2004). Oyun, Oyuncak ve Çocuk. *ADÜ Tıp Fakültesi Dergisi*, 39-42.

Elkind, D. (1999). *Çocuk ve Toplum - Gelişim ve Eğitim Üzerine Denemeler (Çev. D. Öngen)*. Ankara: Ankara Üniversitesi.

Erdem, E. (2015). *Zenginleştirilmiş öğrenme ortamının matematiksel muhakemeye ve tutuma etkisi*. Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

Erdoğan, A., Eryılmaz Çevirgen, A., & Atasay, M. (2017). Oyunlar ve Matematik Öğretimi: Stratejik Zekâ Oyunlarının Sınıflandırılması. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(2), 287-311.

Erkin, E. (2019). *Ortaokul 5.sınıf öğrencilerinin depreme yönelik tutum ve akademik başarılarında eğitsel oyunların etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, 18 Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.

Fırat, S. (2011). *Bilgisayar destekli eğitsel oyunlarla gerçekleştirilen matematik öğretiminin kavramsal öğrenmeye etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Adıyaman Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Adıyaman.

Ginsburg, K. R. (2007). The Importance of Play in Promoting Healthy Child Development and Maintaining Strong Parent-Child Bonds. *American Academy of Pediatrics*, 182-193.

Gökçen, E. (2009). *Ortak bölenler ve katlar konusunun oyun ile öğretiminin başarıya etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, 18 Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.

Göv, A. (2019). *Din eğitiminde kullanılan eğitsel oyunların öğrenci başarısı ve kalıcılığına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Gürpınar, C. (2017). *Fen bilimleri öğretiminde eğitsel oyun destekli öğretim uygulamalarının öğrenme ürünlerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Kırıkkale.

Gürsoy, A., & Arslan, M. (2011). Eğitsel Oyunlar ve Etkinliklerle Yabancılara Türkçe Öğretim Yöntemi. *1st International Conference on Foreign Language Teaching and Applied Linguistics*, (s. 177-185). Bosna Hersek, Sarajevo.

Hanbaba, L., & Bektaş, M. (2011). Oyunla Öğretim Yönteminin Hayat Bilgisi Dersi Başarısı ve Tutumuna Etkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 115-126.

İlgar, L., & Gülten, D. (2013). Matematik konularının günlük yaşamda kullanımının öğrencilere öğretilmesinin gerekliliği ve önemi. *İZÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 119-128.

Işık, A., Çiltaş, A., & Bekdemir, M. (2008). Matematik Eğitiminin Gerekliliği ve Önemi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 174-184.

Kandemir, A. B. (2019). *Oyun temelli öğretim materyallerinin 48-60 aylık çocukların erken sayı gelişimine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Okan Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Kaya, S., & Elgün, A. (2015). Eğitsel Oyunlar ile Desteklenmiş Fen Öğretiminin İlkokul Öğrencilerinin Akademik Başarısına Etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 329-342.

Keskin, A. (2009). *Oyunların Çocukların Çoklu Zeka Alanlarının Gelişimine Etkisi*. Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Kılıç, M. (2007). *İlköğretim 1. sınıf matematik dersinde oyunla öğretimde kullanılan ödüllerin matematik başarısına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Koç Akran, S., & Kocaman, İ. (2018). Oyun Tabanlı Öğrenme-Öğretme Yaklaşımının Okul Öncesi Öğrencilerinin Öğrenme Tercihlerine Etkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 513-533.

Kubanç, Y. (2012). *İlköğretim 1., 2. ve 3. sınıf öğrencilerinin matematikte dört işlem konusunda yaşadığı zorluklar ve çözüm önerileri*. Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.

McDonald, P. (2019). Homo Ludens: A Renewed Reading. *American Journal of Play*, 247-267.

Nicolopoulou, A. (2004). Oyun, Bilişsel Gelişim ve Toplumsal Dünya: Piaget, Vygotsky ve Sonrası. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 137-169.

Ocakbaşı, E. N. (2019). *Gerçekçi matematik eğitimi temelli öğrenme ortamında 8.sınıf öğrencilerinin karekök kavramını oluşturma süreçleri*. Yüksek Lisans Tezi, On Dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.

Ogelman, H. G. (2014). *Yaşamın İlk Yıllarında Oyun: Oyuna Çok Yönlü Bakış*. Ankara: Pegem Akademi.

Olkun, S., & Toluk Uçar, Z. (2014). *İlköğretimde Etkinlik Temelli Matematik Öğretimi*. Ankara: Eğiten Kitap.

Ortaylı, İ. (2019). *Bir Ömür Nasıl Yaşanır? Hayatta Doğru Seçimler İçin Öneriler*. İstanbul: Kronik Kitap.

Özyürek, A., & Çavuş, Z. S. (2016). İlkokul Öğretmenlerinin Oyunu Öğretim Yöntemi Olarak Kullanma Durumlarının İncelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 2157-2166.

Prodromou, T., & Frederiksen, N. (2018). *The Effects of Mathematics Anxiety on Primary Students*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED592472.pdf> adresinden alındı

Ruff, S., & Boes, S. (2014). The Sum of All Fears: The Effects of Math Anxiety on Math Achievement in Fifth Grade Students and the Implications for School Counselors. *Georgia School Counselors Association Journal*, 1-10.

Sawyer, R., Rowe, J., Azevedo, R., & Lester, J. (2018). Filtered Time Series Analyses of Student Problem-Solving Behaviors in Game-based Learning. *International Conference on Educational Data Mining (EDM)*, (s. 229-238). Raleigh, North Carolina. <https://eric.ed.gov/?q=learning+environment+with+games&id=ED593118> adresinden alındı

Taşdemir, C. (2009). İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Matematik Dersine Karşı Tutumları: Bitlis İli Örneği. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 89-96.

Türk Dil Kurumu Sözlükleri. (2019). <https://sozluk.gov.tr/> adresinden alındı.

Toksoy, A. C. (2010). Yarışma Niteliği Taşıyan Geleneksel Çocuk Oyunları. *Çevrimiçi Tematik Türkoloji Dergisi*, 205-220.

Tuğrul, B. (2002). Erken Çocukluk Döneminde Öğrenmeyi ve Öğretimi Kolaylaştıran Özellikler. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 142-147.

Tural, H. (2005). *İlköğretim matematik öğretiminde oyun ve etkinliklerle öğretimin erişimi ve tutuma etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Uluğ, H. (2005). *Kuzey Adana'daki Çocuk Oyun Alanlarının Bitki Seçimi*. Çukurova Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Adana.

Ünal, M. (2009). Çocuk Gelişiminde Oyun Alanlarının Yeri ve Önemi . *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 95-109.

Vandewaetere, M., Cornillie, F., Clarebout, G., & Desmet, P. (2013). Adaptivity in Educational Games: Including Player and Gameplay Characteristics. *International Journal of Higher Education*, 106-114.

Whitton, N., & Moseley, A. (2012). *Using Games to Enhance Learning and Teaching: A Beginner's Guide* . New York: Routledge-Taylor & Francis Group.

Yalçınkaya, T., & Çağlak, S. (1998). Oyun ve Oyuncakların Hareket Gelişime Katkıları. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*(10), 319-326.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.



Muallim Rifat Eğitim Fakültesi Dergisi
Journal of Muallim Rifat Faculty of Education

ISSN: 2667-5234



Sosyokültürel Diyalektik Yöntemin Öğrencilerin Derse Katılımına Etkisi*

Yılmaz SAGLAM, Pınar GÖKSU*****

Makale Bilgisi

ÖZET

Geliş Tarihi:
04.01.2021

Düzeltilme Tarihi:
02.03.2021

Kabul Tarihi:
15.06.2021

Basım Tarihi:
30.07.2021

Bu çalışmanın amacı sosyokültürel diyalektik yöntemin (SDY) öğrencilerin davranışsal, bilişsel ve duygusal katılımlarına olan etkisini belirlemektir. Bu bir vaka çalışmasıdır ve üç öğretmenin sınıf uygulamaları mevcut çalışmada ayrıntılı olarak ele alınan vakalarımızdır. Bu çalışmada verilerin toplanması ve analizi için tek denekli ve yarı deneysel bir araştırma yöntemi kullanılmıştır. Çalışmanın örneklemini üç farklı sınıf öğretmenin sınıf uygulamaları oluşturmaktadır. Yapılan çalışma iki aşamadan oluşmaktadır. Araştırmanın birinci aşamasında öğretmenlerin kendi tasarladıkları dersler kaydedilmiştir. İkinci aşamada öğretmenlerden uygulamalarında sosyokültürel diyalektik yöntemi kullanmaları istenmiş ve bu uygulamalar tekrar videoya alınmıştır. Akabinde öğrencilerin katılımını gösteren kod (operasyonel) tanım tablosuna göre kayıtların dedüktif analizi yapılmıştır. Öğretmenlerin sınıf uygulamaları birbirinden bağımsız olarak analiz edilmiş ve her uygulama bir vaka olarak incelenmiştir. Sonuçlar, SDY'in öğrencilerin davranışsal, bilişsel ve duygusal katılımında bir artışa neden olduğunu göstermiştir. Ayrıca, her üç sınıfta, SDY ile öğretim, sınıf tartışmalarına katılan öğrenci sayısında ve katılım süresinde bir artışa neden olmuştur.

© 2021MREFD. Tüm hakları saklıdır

Anahtar Sözcükler: Sosyokültürel diyalektik yöntem, öğrenci katılımı, davranışsal katılım, bilişsel katılım, duygusal katılım

The Impact of Sociocultural Dialectic Model on Student's Engagement

Article Info

ABSTRACT

Received:
04.01.2021

Revised:
02.03.2021

Accepted:
15.06.2021

Published:
30.07.2021

This study aimed to investigate the impact of sociocultural dialectic model (SDM) on students' behavioral, cognitive and emotional engagement. This is a case study and three teachers' classroom practices were our cases thoroughly elaborated in the present work. The study adopted one sample semi-structured research model in gathering and analyzing data. The sample involved three teachers' classroom practices. The study has two main stages. In the first stage, the teachers' classroom practices were video recorded. In the second phase, the teachers were asked to use sociocultural dialectic method in their classes and classroom practices were again videotaped. The recordings were later deductively analyzed according to the table of operational definitions predefining students' engagement. The teachers' classroom practices were analyzed independently and every practice became a case. The results indicated that SDM had a positive impact on students' behavioral, cognitive and emotional engagement. Furthermore, in all three classes, SDM based instruction caused an increase in the number of participating students and participation time.

© 2021JMRFE. All rights reserved

*Bu çalışma ikinci yazarın danışmanlığında yürütülen yüksek lisans tezinin ürünüdür.

**Prof. Dr., Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Muallim Rifat Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Eğitimi ABD, Kilis, Türkiye, eposta: ysaglam@kilis.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-5076-8339

*** Sınıf Öğretmeni, Adıyaman Bilim ve Sanat Merkezi, Adıyaman-TÜRKİYE, eposta: pinar1747@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0001-7882-0971

Keywords: Socio-cultural dialectic method, student engagement, behavioral engagement, cognitive engagement, emotional engagement

1. GİRİŞ

Milli Eğitim Bakanlığı belirli aralıklarla eğitim sistemimizin mevcut kalitesini belirlemek amacıyla 'Kalite Kontrol ve Durum Belirleme' çalışmaları yapmaktadır. Bu amaçla MEB ülke içinde birtakım ulusal sınavlar yapmakta ve TIMMS (Uluslar arası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması), ve PISA (Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı) gibi ülkelerin eğitim başarılarının izlendiği uluslararası değerlendirme çalışmalarına katılmaktadır. Bu değerlendirme çalışmalarından İktisadi İşbirliği ve Kalkınma Teşkilatının 3 yılda bir uyguladığı uluslararası öğrenci başarılarını değerlendirme programına (PISA) Türkiye ilk olarak 2003 yılında katılmıştır. 41 ülkenin katıldığı bu çalışmada Türkiye matematik alanında 34, fen alanında 35 ve okuma becerileri alanında ise 34. sırada yer almıştır (OECD, 2004). Bu sınav sonucu MEB tarafından kaygı verici bulunmuş ve MEB 2005 yılında eğitim sistemimizde bir takım değişiklikler yapmaya karar vermiştir.

Öğrencilerin başarı seviyelerinde istenilen düzeyin sağlanabilmesi için eğitim alanında yapılan en büyük değişiklik öğretmeni merkeze alan geleneksel yöntemlerin bir kenara bırakılıp çağdaş öğretim yöntemlerine geçilmesi olmuştur (MEB, 2005). Çağdaş öğretim yönteminde öğrenciler, sürecin içerisinde yer alırlar (Aydede ve Kesercioğlu, 2012). Bir başka ifade ile çağdaş eğitim anlayışıyla birlikte öğretmen merkezli olan öğretimin yerini öğrenci merkezli öğretim almıştır (Şentürk ve Oral, 2008). Bilginin öğretmenden öğrenciye aktarılan ve öğrencinin pasif bir dinleyici olduğu eski yaklaşımdan bilginin bizatihi öğrencinin kendisi tarafından zihinde inşa edildiği ve bu süreçte öğrencinin aktif bir katılımcı olduğu yaklaşım benimsenmiştir. Bu yaklaşımda bu nedenle öğrenme sürecinin her aşamasında öğrenciyi içten motive edebilen ve ilgi çeken sınıf aktiviteleri önemli bir yere sahiptir (Brewster ve Fager, 2000).

Literatürde zorlu görevlere istekle yaklaşan, karşılaştığı zorluklarda çaba harcayan ve ısrarcı davranan öğrencilerin aktif oldukları ifade edilmiştir. (Helme ve Clarke, 2001). Helme (2001)'e göre öğrencilerin katılımı, onların öğrenme ortamında yapılan etkinliklere aktif katıldıkları ölçüde gerçekleşmektedir. Öğrenciler daha önceki bilgilerinin üzerine koyabilecekleri ve yaşadıkları çevre ile öğrendikleri arasında bağlantı kurabilecekleri aktivitelerle daha fazla katılırlar (Brewster ve Fager, 2000). Bu aktivitelerin ilginç olması öğrencilerin daha fazla katılım göstermelerini ve aktivitenin daha fazla aşamasına katılmalarını sağlamaktadır.

Öğrencileri aktivitelerle katmak için motivasyonlarını sağlamak gereklidir (Brewster ve Fager, 2000). Dev (1997) yaptığı bir çalışmada motivasyonun iki farklı boyutunu incelemiştir. Ona göre öğrenci motivasyonu iki kategoriye ayrılmaktadır. Öğrencilerin herhangi bir zorunluluk amacıyla ya da bir ödüle sahip olmak için yahut cezadan kaçmak için aktivitelerle katılması olarak adlandırılan dışsal motivasyon ile öğrencilerin kendi kendine güdülenmesini sağlayan içsel motivasyondur. Kendi kendine güdülenen öğrencileri içsel motivasyonlu öğrenci olarak tanımlamaktadır. İçsel motivasyona sahip öğrenciler kişisel amaçlarına ulaşmak için keyif, ilgi ve merak içerisinde sürece aktif olarak katılırlar. İçten motivasyona sahip öğrenciler bir görevi tamamlamak ya da başlatmak için ödül veya teşvike ihtiyaç duymazlar. Bu tip öğrenciler aktivitelerin zorlu yapısı karşısında ve seçilen görevi tamamlama konusunda dışsal

motivasyonlu öğrencilere göre daha isteklidirler. Bu tip öğrenciler öğrenilen kavramları akılda tutmakta ve yeni karşılaştıkları öğrenme durumlarıyla başa çıkmada daha kararlıdır.

Yapılan araştırmalar öğrencilerin katılım davranışlarıyla bilişsel öğrenmeleri arasında bir ilişkinin olduğunu ortaya koymuştur (Fredricks vd. 2004; Helme ve Clarke, 2001). Öğrenme ortamına yüksek seviyede katılan öğrenciler, düşük seviyede katılım gösterenlere göre daha başarılı bir şekilde öğrenebilmektedirler. Bilişsel katılımın başarıyla ilintisi iki faktörle gösterilmektedir. Bunlardan ilki öğrencilerin meraklı olması, ikincisi ise istek duyması olarak ifade edilmektedir. Bu nedenle öğretmenler öğrenme ortamını soyut olmaktan çıkararak öğrencilerde merak ve istek uyandıracak bir şekilde düzenlenmelidir. Sağlam (2013) tarafından ortaya konan Sosyokültürel Diyalektik Yöntem böyle bir ortamı sunabileceğini iddia etmektedir. Dolayısıyla bu çalışmanın amacı SDY'nin öğrencilerin derse katılımına (davranışsal, bilişsel ve duygusal katılımına) etkisini incelemektir.

1.1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı sosyokültürel diyalektik yöntemin (SDY) öğrencilerin derse katılımına etkisini incelemektir. Bu amaçla aşağıda verilen araştırma ve alt araştırma sorularına bu çalışmada yanıt verilmeye çalışılmıştır.

1. SDY'nin öğrencilerin derse katılımına etkisi nasıldır?
 - 1.1. SDY'nin öğrencilerin duygusal katılımına etkisi nasıldır?
 - 1.2. SDY'nin öğrencilerin bilişsel katılımına etkisi nasıldır?
 - 1.3. SDY'nin öğrencilerin davranışsal katılımına etkisi nasıldır?

1.2. Teorik Çerçeve

1.2.1. Katılım

Katılım terimi, genellikle bir öğrencinin öğrenme faaliyetlerinin içeriği ile ilgili aktif olduğu bir durumu gösterir (Helme ve Clarke, 2001). Skinner (1993)' e göre ise katılım öğrencilerin sınıf aktivitelerinde hoşnut olmaları ve bu aktivitelerin başlatılması ve sürdürülmesinde olanak sağladıkları durumlardır. Katılım kavramının cevaplayıcı bir kavramsal özelliğe sahip olması ve çevresel faktörlere duyarlı olması ise önem arz etmektedir (Fredricks vd., 2004). Araştırmacılar katılım kavramını davranışsal, duygusal ve bilişsel olmak üzere üç bölümde incelemekte ve katılım kavramını çok yönlü bir yapı olarak ele almaktadırlar (a.g.e, 2004).

Alinyazında davranışsal katılım üç farklı şekilde tanımlanmaktadır. İlk tanım; öğrencilerin okul kurallara uyup sınıf normlarına bağlı kaldıklarını gösteren olumlu davranışlardır (Finn, 1993; Finn, Pannozzo ve Voelkl, 1995; Finn ve Rock, 1997, Akt: Fredricks, vd., 2004). İkinci tanım, öğrenmeye, öğrenme ortamına ve akademik görevlere katılımı ilgilendirir. Ayrıca çaba, ısrar, soru sorma ve grup tartışmalarına katılım davranışlarını da içermektedir (Finn et al., 1995, Skinner ve Belmont, 1993, Akt: Fredricks, vd., 2004). Üçüncü tanım ise atletizm ve okul yönetimi gibi okulla ilgili aktivitelerle katılmayı içerir (Fredricks, vd., 2004). Bu çalışmada ikinci tanım benimsenmiş ve davranışsal katılım, öğrencilerin derste fiili olarak yer almaları ya da yer almak istemeleri olarak tanımlanmıştır. Bu durum öğrencinin davranışsal olarak fiziki anlamda derse katıldığına bir göstergesi olarak kabul edilmiştir.

Bilişsel katılım daha çok öğrencilerin öğrenmeleri ile ilgilendiği, bir öğrencinin sınıf aktivitelerine katılımı sırasında üstlendiği görevlerdir (Helme & Clarke, 2001). Bu çalışmada bilişsel katılım, öğrencilerin öğretmen sorularını yanıtlamaları ya da kendi düşüncelerini ifade etmeleri şeklinde tanımlanmıştır. Bu durum onların zihinsel anlamda derse katıldıklarının bir göstergesi olarak kabul edilmiştir.

Katılımın üçüncü ögesi olan duygusal katılım; ilgiyi, can sıkıntısını, mutluluğu, üzüntüyü ve endişeyi gösteren öğrencilerin duygusal tepkileridir (Connel ve Welborn, 1991; Skinner ve Belmont, 1993). Skinner (1993)'e göre duygusal katılımın tanımı, olumlu duygular ve yüksek katılım ya da sorumluluk arasında niteliksel bir ayrım gözetmez. Katılım davranışı gösteren çocuklar, pozitif bir duygusal üslubun yer aldığı öğrenme ortamlarında sürekli davranışsal katılım göstermektedirler. Katılımın zıttı olan kavram hoşnutsuzluktur ve hoşnut olmayan çocuklar pasiftirler, zorlu görevler karşısında çabuk pes ederler (Skinner ve Belmont, 1993). Bu çalışmada duygusal katılım, öğrencilerin ders esnasındaki hoşnut ya da coşkulu olma durumları şeklinde tanımlanmıştır. Bu durumlar onların duygusal anlamda derse katılımlarının bir göstergesi olarak kabul edilmiştir.

Yapılan araştırmalar davranışsal, bilişsel ve duygusal katılım ifadelerinin aslında birbirinin üzerinde yığılıp kaldığını ve bu ifadeleri kesin çizgilerle ayırabilmenin mümkün olmadığını da ortaya koymaktadır (Fredricks vd., 2004; Helme ve Clarke, 2001). Sonuç olarak bu çalışmada davranışsal katılımı ifade eden aktif katılım 'Öğrencilerin derse fiili olarak yer almaları ya da yer almak istemeleri' şeklinde tanımlanırken bilişsel katılımı ifade eden cevap verme 'Öğrencilerin öğretmenin sorduğu soruları yanıtlaması' fikir paylaşma 'Öğrencilerin yapılan etkinliklerde düşüncelerini kendi cümleleri ile ifade etmeleri' şeklinde tanımlanmıştır. Duygusal katılımı ifade eden coşkulu olma 'Öğrencilerin dersin işlenişi sırasında heyecanlandıklarını gösteren davranışlarda bulunmaları' hoşnut olma ise 'Öğrencilerin derse katılmak için istekli olması' şeklinde tanımlanmıştır.

1.2.2. Sosyokültürel diyalektik yöntem (SDY)

Sosyokültürel Diyalektik Yöntem (SDY) bir öğretim yöntemi olup Yılmaz Sağlam (2013, 2014, 2019) tarafından geliştirilmiştir. Yöntem, Bir Öğretim Sanatı: Sosyokültürel Diyalektik Yöntem (2019) adlı kitapta detaylı olarak tanıtılmıştır. SDY birtakım araştırma verileri ve kuramlar temelinde geliştirilmiştir. Sağlam (2019)'a göre öğrenme bireyin belirli bir bağlamda sosyal ve kültürel bir aktiviteye katılımı ile gerçekleşir. Öğrenmenin bu şekilde bağlam temelli olduğu birçok araştırmacı tarafından dile getirilmiştir (Bingolbali & Monaghan, 2007; David & Watson, 2007; Lave & Wenger, 1991; Lemke, 1997; Samarapungavan, Westby, and Bodner, 2006). Örneğin bilinmeyen bir meyve hakkında elde edilecek anlamlı bir bilgi ancak meyvenin tadılması (Sağlam, 2019) ve bir yaşantı (Lewis, 1933) ile mümkün olacaktır.

SDY ikinci olarak öğrenmenin sosyal/kültürel bir katılım/etkileşim gerektirdiğini ifade eder. Katılımın gerekliliği Vygotsky'nin çalışmalarında göze çarpmaktadır. Vygotsky'e (2016) göre öğrenme kültürel bir etkileşim ile gerçekleşir. Bu tıpkı çocuğun bir oyuna katılarak onun kurallarını öğrenmesine benzer. Oyunlar bize atalarımızdan miras kalan kültürel aktivitelerdir ve biz onları sosyal bir etkileşim sonucunda öğreniriz. Bu etkileşim Vygotsky'e (1978) göre iki farklı zeminde gerçekleşir: Sosyal (1) ve Psikolojik (2) zemin. Öğrenme bireyin bir yetişkin ile dışsal bir etkileşimi (sosyal) ile başlar. Bu etkileşim sonrasında zihinsel (psikolojik) bir

aktiviteye dönüşerek içselleştirilir. Bir başka ifade ile sosyal zeminde bireyin bir yetişkin ile kurduğu diyaloglar/konuşmalar örgüsü sonrasında iç diyaloglara (bireyin kendisiyle yaptığı sessiz konuşmalara) dönüşür. Bu konuşmalar bireyin düşünmesini sağlayan araçlardır (Vygotsky, 1930). Bu tıpkı yürümemizi sağlayan ayaklarımız gibidir. Bir yere varmak için ayaklarımızı kullanırken düşünmek için iç diyalogları kullanırız. Bu nedenle öğrenme ya da anlam elde etme çabamız temelde sosyaldır (Wertsch, 1991) ya da sosyal aktivitelerimizdir. Bu nedenle sahip olduğumuz anlamlar Vygotsky'e göre yarı sosyaldır. Anlamlarımız yada sahip olduğumuz teorik kavramlar bir zamanlar bir başkasına aitti.

Vygotsky tarafından önerilen bu yaklaşım vanOers'e ilham vermiştir. vanOers (2001), öğrenmenin bir soyutlama olduğunu ve bireyin belirli bir bağlamda bir bilen ile sosyal zeminde yapılan bir etkileşim ile gerçekleştiğini ifade etmiştir. Ona göre bir bağlamın önemli elementlerine bilen tarafından dikkat çekilerek öğrenme ya da soyutlama gerçekleşir. Bu dikkat çekme eylemine bağlamsal aksiyon adını vermiştir. Dolayısıyla vanOers öğrenmeyi acemi-uzman etkileşimi olarak görmüştür. Benzer biçimde Rogoff (1990) öğrenmeyi çocuk-anne etkileşimi olarak görmüştür.

SDY'e göre anlam ise, bir nesnenin benzerleri ile olan ortak/genel özellikleri olmayıp nesneyi diğer nesne gruplarından ayıran ayırt edici özelliklerdir (Cassirer, 1957). Örneğin zihnimizdeki at kavramına yüklediğimiz anlamda atların genel özellikleri (sıcakkanlı olmaları, hareket etmeleri, vb.) yerine onları diğer hayvanlardan farklı kılan özellikler (tek tırnak, yele, kısa dik kulak, uzun kuyruk, uzun baş, vb.) bulunur. Bu nedenle bir at karikatürü bize tuhaf ya da yabancı gelmez. Bir karikatürdeki bir atı bu nedenle kolaylıkla tanıyıp anlamlandırırız. Dolayısıyla görme gözlerle değil kavramlarla yapılır. Kavramlarımız dış dünyayı görmemizi sağlayan pencerelerimizdir. Bir doktorun bir röntgen filmine (bizlerin hiçbir anlam veremediği o filme) bakarak onu anlamlandırması gözlerinin keskinliğinden değil sahip olduğu bilgiden dolayıdır.

Yukarıda bahsi geçen kuram ve araştırmalara dayanan SDY üç adımdan oluşmaktadır: Bağlam (1), Bağlamsal Aksiyon (2) ve Etiketleme (3). Örneğin *geometrik şekiller* kavramını öğretmek isteyelim. SDY'e göre anlamlı bir bağlamın oluşturulması için geometrik şekillerin öncelikli olarak sınıfa getirilmesi gerekmektedir. Örneğin sınıfa bu şekillere sahip oyuncaklar ya da resimler getirilebilir. Bu aşamaya **bağlam** adı verilmektedir. İkinci aşamada geometrik şekillerin farklılıklarına dikkat çekmek için her bir şekli ayrı ayrı incelemek yerine hepsi beraber (örneğin kare, üçgen ve çember birlikte) çocukların görebileceği bir yere konur. Aralarındaki farklılıklara dikkat çekmek amacıyla bu şekiller arasında *kenar ve köşe* özellikleri bakımından nasıl bir farklılık/farklılıkları olduğu öğrencilere sorulur. Bu soru hayatidir. Bu soruya alınan yanıtlar tahtaya yazılır. Farklılıklara (çemberden farklı olarak karenin ve üçgenin kenarları düzdür; karenin dörtkenarı varken çemberin üç kenarı vardır; çemberden farklı olarak kare ve üçgen köşelere sahiptir; karenin dört köşesi varken üçgenin üç köşesi bulunur; çemberin köşesi yoktur; çember doğru parçalarından oluşmaz; vb.) öğrencilerin dikkat çekilir. Bu adıma **Bağlamsal Aksiyon** adı verilir. Son adımda öğretmen dört köşe ve kenara sahip olan şekle KARE, üç kenar ve köşeye sahip olana ÜÇGEN ve köşesiz ve kenarları doğru parçalarından oluşmayan şekle ise matematikçilerin ÇEMBER adı verdiğini söyler ve büyük harflerle her bir şeklin üzerine isimlerini yazar. Bu son adıma ise **Etiketleme** adı verilir.

2. YÖNTEM

Bu çalışma tek denekli araştırma modelinin AB desenine göre hazırlanmış nitel bir araştırmadır. AB deseni yarı deneysel bir araştırma türüdür (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Demirel, F., 2012: 214). Bu araştırma deseni iki aşamadan oluşur. İlk aşamada araştırmanın bağımlı değişkeninin denekteki düzeyi başka bir ifadeyle başlama düzeyi belirlenir. Deneklerin başlama düzeylerinin belirlenmesi için her bir öğretmenden kendilerince en iyi dersi kendilerinin tasarlamaları (Serbest) istenmiştir. Sonrasında araştırmacılar SDY'e göre tasarlanmış ders planlarını öğretmenler ile paylaşmış, uygulama eğitimleri verilmiş ve onlardan bu planları sınıflarında uygulamaları istemiştir.

Desenin ikinci aşamasında ise deneysel işlemin sonunda bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerine olan etkisi ölçülür. Bu çalışmada SDY yöntemin (bağımsız değişken), öğrenci katılımı (bağımlı değişken) üzerine etkisi araştırılmaktadır. Araştırma üç denekli paralel araştırmalar şeklinde yürütülmüş ve her bir denek diğerlerinden bağımsız olarak analiz edilerek elde edilen sonuçlar diğerleri ile karşılaştırılmıştır. Araştırmaya Adıyaman İli'nin Kahta İlçesi'ndeki bir ilköğretim okulunda 2013-2014 eğitim öğretim yılında görev yapan üç sınıf öğretmeni ve bu sınıfların öğrencileri gönüllülük esası temelinde katılmıştır. İlkokul düzeyinde 2, 3 ve 4. Kademedeki öğrenciler araştırmaya katılmıştır. Bu öğrencilerin sırasıyla Matematik, Türkçe ve Türkçe dersleri izlenmiştir. Dolayısıyla araştırmanın örneklemini öğretmenlerin her birine ait ikişer dersin kaydedilmesi ile elde edilen altı video kaydı oluşturmaktadır. Video kayıtlarda tüm öğrencilerin görünmeleri, öğretmen ve öğrencilerin seslerinin duyulabilmesi ve tahtada bulunan metinlerin okunabilmesi için gereken teknik alt yapı araştırmacılar tarafından sağlanmıştır. Öğretmenlerin kendi tasarladıkları ile SDY'e göre yürüttükleri derslerin detaylı bilgileri Tablo1'de verilmektedir. Derslerin içerikleri ile ilgili daha detaylı bilgi için lütfen ilgili teze (Göksu, 2015) bakınız.

Tablo 1. Öğretmenlerin yürüttükleri derslerin konu, yöntem, kazanım, sınıf düzeyi, öğrenci sayısı ve süresi

Öğretmen	Ders	Yöntem	Kazanım	Sınıf Düzeyi	Öğrenci Sayısı	Süre
Berna	Matematik	Serbest	Çarpma işlemi	2. sınıf	32	21 dk36sn
Berna	Matematik	SDY	Zihinden toplama işlemi	2. sınıf	32	21dk 20 sn
Samet	Türkçe	Serbest	Somut anlam Soyut anlam	3. sınıf	18	17 dk25sn
Samet	Türkçe	SDY	Gerçek anlam Mecaz anlam	3. sınıf	19	17 dk27sn
Rana	Türkçe	Serbest	Gerçek anlam Mecaz anlam	4. sınıf	17	12 dk52sn
Rana	Türkçe	SDY	Öznel yargılar Nesnel yargılar	4. sınıf	19	12dk 31 sn

2.1. Veri Analizi

Bu bölümde öğretmenlerin video kayıtları katılım kavramına ait teorik çerçeve temelinde oluşturulan kod tanım tablosuna göre dedüktif yöntemle analiz edilmiştir (Patton, 2001, s. 453). Bu analiz yönteminde ham veri üzerinden induktif bir şekilde yeni kodlar keşfetmek yerine, teorik çerçeve temelinde tanımlanan kodlar dedüktif bir şekilde veri içerisinde taranır. Bu çalışmada **katılım** kavramına ait teorilerden davranışsal, bilişsel ve duygusal katılımı gösteren bir takım kodlar elde edilmiştir. Bu kodlar, tanımları ve örnek davranışlar Tablo 2’de gösterilmektedir.

Tablo 2. Katılımın göstergelerini ifade eden kod-tanım tablosu

1. Davranışsal Katılımın Göstergesi		
Kod	Tanım	Örnek Gözlem
1.1 Aktif Katılım	Öğrencilerin derse fiili olarak yer almaları ya da yer almak istemeleri.	Öğrencilerin öğretmenin sorduğu sorulara kendi cümleleri ile cevap vermeleri ya da cevap vermek için parmak kaldırmaları.
2. Bilişsel Katılımın Göstergeleri		
Kod	Tanım	Örnek Gözlem
2.1 Cevap Verme	Öğrencilerin öğretmenin sorduğu soruları yanıtlaması.	Öğrencilerin öğretmenin sorduğu sorulara cevap vermeleri
2.2 Fikir paylaşma	Öğrencilerin yapılan etkinliklerde düşüncelerini kendi cümleleri ile ifade etmeleri.	Öğrencilerin öğretmenin sorduğu sorulara yorum yapmaları; kendi düşüncelerini ifade etmeleri.
3. Duygusal Katılımın Göstergeleri		
Kod	Tanım	Örnek Gözlem
3.1 Coşkulu Olma	Öğrencilerin dersin işleniş sırasında heyecanlandıklarını gösteren davranışlarda bulunmaları.	Öğrencilerin ayağa kalkarak parmak kaldırmaları; Parmaklarını kaldırarak söz almak istemeleri.
3.2 Hoşnut Olma	Öğrencilerin derse katılmak için istekli olması.	Öğrencilerin dersin işlenişine katkıda bulunmaları ya da katkıda bulunmak istemeleri.

Yapılan kodlamaların güvenilirlik düzeyini belirlemek amacıyla iki farklı araştırmacı tarafından kod tanım tablosuna bağlı kalınarak videolar tekrar analiz edilmiştir. Araştırmacılara öncelikle analizlerin nasıl yapıldığı ayrıntılı bir şekilde anlatılmış, daha sonra birbirlerinden bağımsız olarak araştırmacılar video kayıtlarını izlemiştir. Akabinde araştırmacıların kendilerinin oluşturduğu kodlar ile çalışmanın kodları karşılaştırılarak kodların güvenilirlik katsayısı aşağıdaki formüle (Miles ve Huberman, 1994, s. 69) göre hesaplanmıştır.

2.2. Güvenirlik Katsayısı = Kod Sayısı (görüş birliği) / Toplam Kod Sayısı (görüş birliği + görüş ayrılığı)

Yapılan bu hesaplama ile kodlamaların güvenilirliği ortalama 0.95 olarak bulunmuştur. Güvenirlik hesaplamalarında Miles ve Huberman (1994)’a göre kodlamaların 0.70’in üzerinde tutarlı

olması, analizin güvenilir olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla bu sonuç kodlamanın yüksek oranda güvenilir olduğunu göstermiştir.

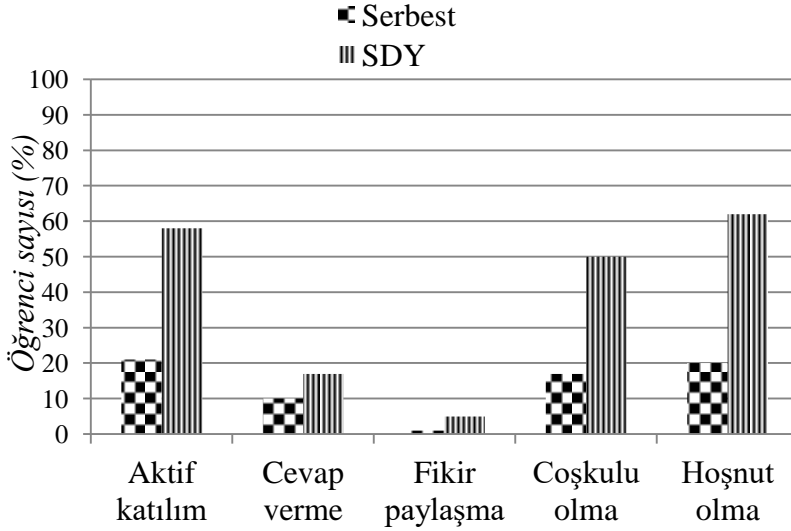
3. BULGULAR

Bu bölümde öğretmenlerin kendi tasarladığı (Serbest) ve SDY'e göre işledikleri derslerin davranışsal, bilişsel ve duygusal katılımı ifade eden kodlara ilişkin bulguları sunulmuştur. Bulgular bir ilkokulda görev yapan takma adları Berna, Samet ve Rana olan üç öğretmenin ikişer derslerinin analiz edilerek karşılaştırılmasıyla elde edilmiştir. Derslerde ortaya çıkan öğrencilerin davranışsal katılımını gösteren aktif katılım; bilişsel katılımını gösteren cevap verme ve fikir paylaşma davranışları; duygusal katılımı gösteren coşkulu olma ve hoşnut olma davranışlarının sıklıklarına ve sürelerine ilişkin elde edilen bulgulara bu bölümde yer verilmiştir. Öğretmenlerin dersleri iki boyutta analiz edilmiştir: (1) Katılan öğrenci sayısı ve (2) Katılım süresi. Bu amaçla video kayıtlar birer dakikalık süre aralıklarına ayrılarak analiz edilmiştir. Akabinde her bir dakikalık zaman dilimine ait video görüntüleri izlenerek derse katılan öğrenci sayıları tespit edilmiştir.

3.1. Katılımın öğrenci sayısına göre dağılımı

Katılan öğrenci sayısı, sınıf mevcuduna oranlanarak katılımcı öğrencilerin oranları elde edilmiştir.

Berna Öğretmen

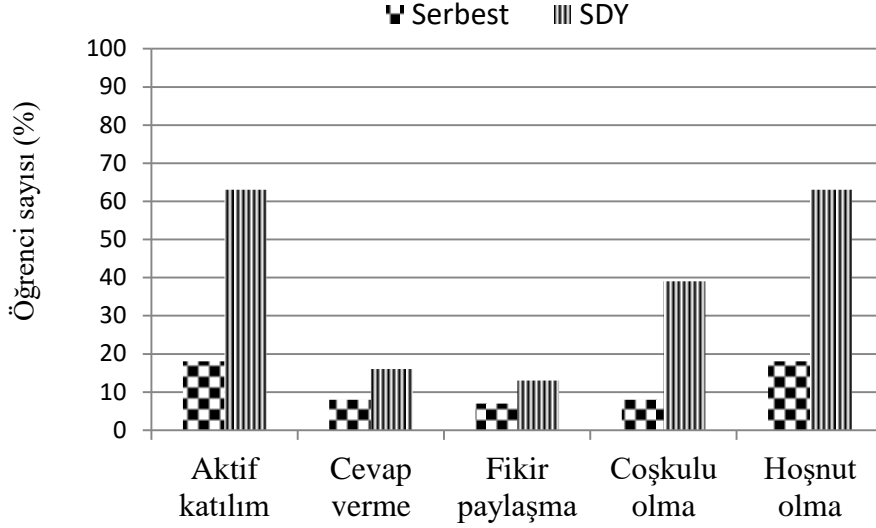


Grafik 1. Berna öğretmenin derslerine katılan öğrenci yüzde dağılımı

Grafiğe göre öğretmenin tasarladığı (Serbest) derste öğrencilerin derse aktif katılım oranlarının %21, öğretmenin sorularına cevap verme oranının %10, öğrencilerin fikirlerini paylaşma oranının %1, derste coşkulu olma oranlarının %17 ve dersin işlenişine katkıda bulunma oranlarının %20 olduğu görülmektedir. Buna karşılık, öğretmenin SDY ile işlediği derste ise öğrencilerin derse aktif katılım oranlarının %58, öğretmenin sorularına cevap verme oranının %17, öğrencilerin fikirlerini paylaşma oranının %5, derste coşkulu olma oranlarının %50 ve dersin işlenişine

katkıda bulunma oranlarının %62 olduğu görülmektedir. Dolayısıyla derse katılan öğrenci yüzdeleri karşılaştırdığında SDY'nin öğrencilerin Davranışsal katılımını (Aktif katılım), Bilişsel katılımını (Cevap verme ve Fikir paylaşma) ve Duygusal katılımını (Coşkulu ve Hoşnut olma) arttırdığı görülmektedir.

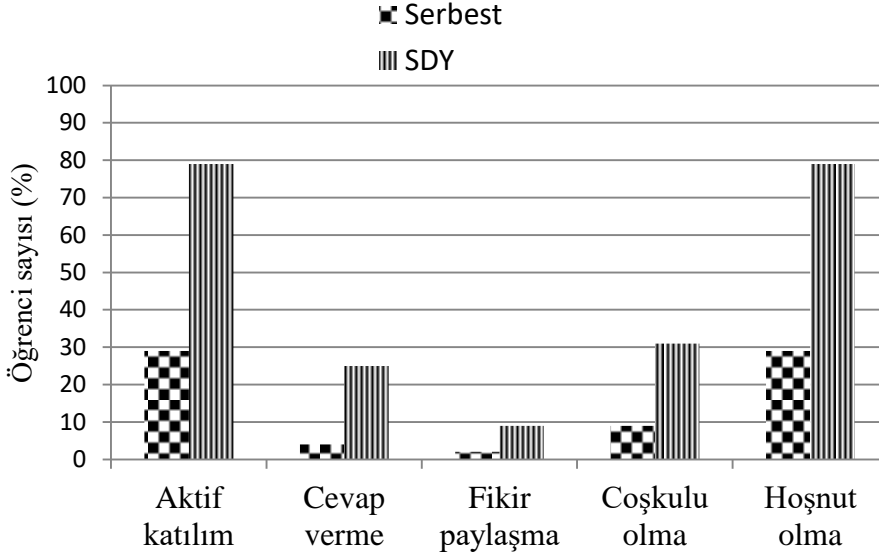
Samet Öğretmen



Grafik 2. Samet öğretmenin derslerine katılan öğrenci yüzde dağılımı

Grafiğe göre öğretmenin kendi tasarladığı yöntemine göre işlediği derste öğrencilerin aktif katılım oranlarının %18, öğretmenin sorularına cevap verme oranının %8, öğrencilerin fikirlerini paylaşma oranının %7, derste coşkulu olma oranlarının %8 ve dersin işlenişine katkıda bulunma oranlarının %18 olduğu görülmektedir. Öğretmenin SDY ile işlediği derste ise öğrencilerin derse aktif katılım oranlarının %63, öğretmenin sorularına cevap verme oranının %16, öğrencilerin fikirlerini paylaşma oranının %13, derste coşkulu olma oranlarının %39 ve dersin işlenişine katkıda bulunma oranlarının %63 olduğu görülmektedir. Dolayısıyla derse katılan öğrenci yüzdeleri karşılaştırdığında SDY'nin öğrencilerin Davranışsal katılımını (Aktif katılım), Bilişsel katılımını (Cevap verme ve Fikir paylaşma) ve Duygusal katılımını (Coşkulu ve Hoşnut olma) arttırdığı görülmektedir.

Rana Öğretmen



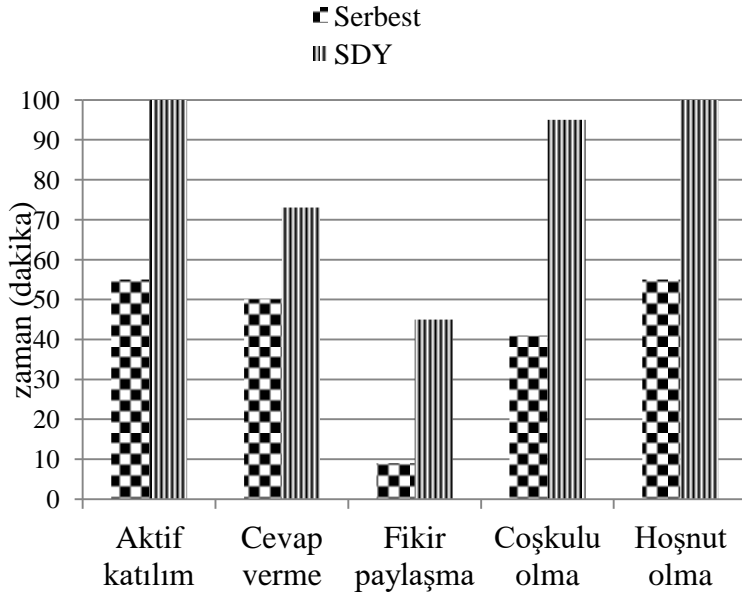
Grafik 3. Rana öğretmenin derslerine katılan öğrenci yüzde dağılımı

Grafiğe göre öğretmenin kendi tasarladığı derste öğrencilerin derse aktif katılım oranlarının %29, öğretmenin sorularına cevap verme oranının %4, öğrencilerin fikirlerini paylaşma oranının %2, derste coşkulu olma oranlarının %9 ve dersin işlenişine katkıda bulunma oranlarının %29 olduğu görülmektedir. Öğretmenin SDY ile işlediği derste ise öğrencilerin derse aktif katılım oranlarının %79, öğretmenin sorularına cevap verme oranının %25, öğrencilerin fikirlerini paylaşma oranının %9, derste coşkulu olma oranlarının %31 ve dersin işlenişine katkıda bulunma oranlarının %79 olduğu görülmektedir. Dolayısıyla derse katılan öğrenci yüzdeleri karşılaştırdığında SDY'nin öğrencilerin Davranışsal katılımını (Aktif katılım), Bilişsel katılımını (Cevap verme ve Fikir paylaşma) ve Duygusal katılımını (Coşkulu ve Hoşnut olma) arttırdığı görülmektedir.

3.2. Katılım Süresi

Öğrencilerin derse katıldıkları dakikaların toplam süreye oranlanması ile öğrenci katılım süresi elde edilmiştir.

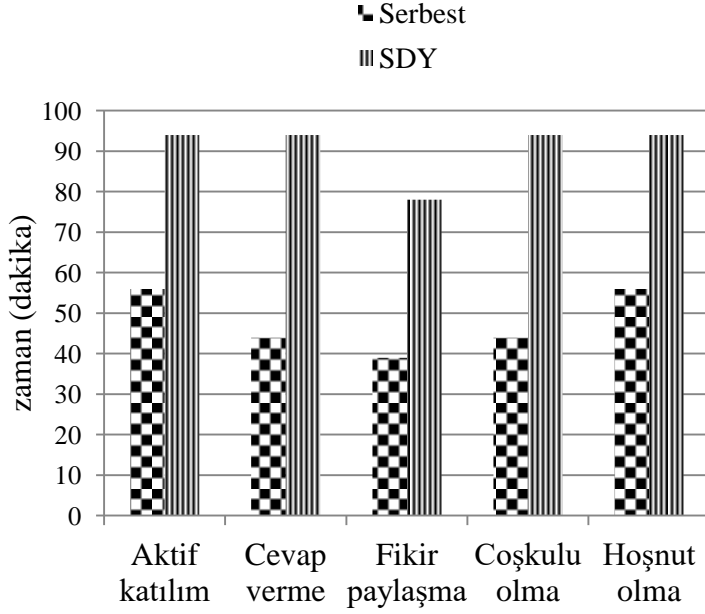
Berna Öğretmen



Grafik 4. Berna öğretmenin derslerinde öğrenci katılım süresi

Grafiğe göre öğretmenin kendi tasarladığı (Serbest) derste öğrencilerin derse aktif katılım süresi (dakika) %55, öğretmenin sorularına cevap verdikleri süre %50, öğrencilerin fikirlerini paylaştıkları süre %9, derste coşkulu oldukları süre %41 ve dersin işlenişine katkıda buldukları sürenin %55 olduğu görülmektedir. Öğretmenin SDY yöntemini kullanarak işlediği derste ise öğrencilerin derse aktif katılım oranlarının %100, öğretmenin sorularına cevap verme oranının %73, öğrencilerin fikirlerini paylaşma oranının %45, derste coşkulu olma oranlarının %95 ve dersin işlenişine katkıda bulunma oranlarının %100 olduğu görülmektedir. Dolayısıyla öğrenci katılımının göstergelerini ifade eden kodların toplam süre boyunca ortaya çıktığı zaman dilimlerine (dakika) baktığımız zaman, öğretmenin SDY yöntemini kullanarak işlediği derste öğrencilerin derse katılım sürelerinin daha yüksek olduğu görülmektedir.

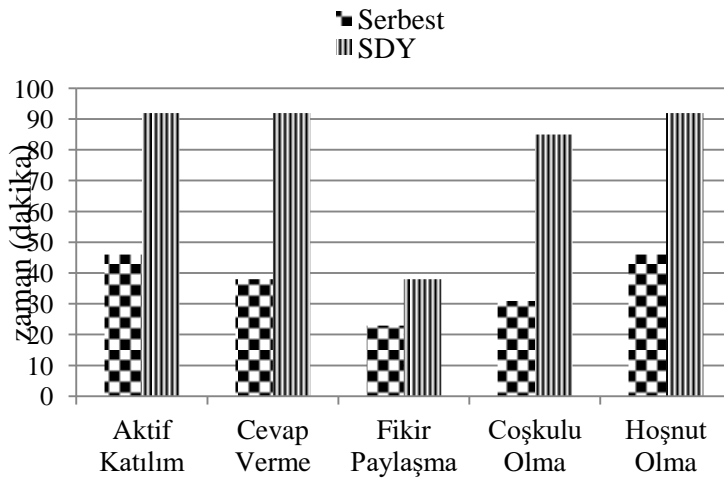
Samet Öğretmen



Grafik 5. Samet öğretmenin derslerinde öğrenci katılım süresi

Grafiğe göre öğretmenin kendi tasarladığı (Serbest) derste öğrencilerin derse aktif katılım süresi(dakika) %56, öğretmenin sorularına cevap verdikleri süre %44, öğrencilerin fikirlerini paylaştıkları süre %39, derste coşkulu oldukları süre %44 ve dersin işlenişine katkıda buldukları sürenin %56 olduğu görülmektedir. Öğretmenin SDY yöntemini kullanarak işlediği derste ise öğrencilerin derse aktif katılım oranlarının %94, öğretmenin sorularına cevap verme oranının %94, öğrencilerin fikirlerini paylaşma oranının %78, derste coşkulu olma oranlarının %94 ve dersin işlenişine katkıda bulunma oranlarının %94 olduğu görülmektedir. Dolayısıyla öğrenci katılımının göstergelerini ifade eden kodların toplam süre boyunca ortaya çıktığı zaman dilimlerine baktığımız zaman, öğretmenin SDY yöntemini kullanarak işlediği derste öğrencilerin derse katılım sürelerinin daha yüksek olduğu görülmektedir.

Rana Öğretmen



Grafik 6. Rana öğretmenin derslerinde öğrenci katılım süresi

Grafiğe göre öğretmenin kendi tasarladığı (Serbest) derste öğrencilerin derse aktif katılım süresi(dakika) %46, öğretmenin sorularına cevap verdikleri süre %38, öğrencilerin fikirlerini paylaştıkları süre %23, derste coşkulu oldukları süre %31 ve dersin işlenişine katkıda buldukları sürenin %46 olduğu görülmektedir. Öğretmenin SDY yöntemini kullanarak işlediği derste ise öğrencilerin derse aktif katılım oranlarının %92, öğretmenin sorularına cevap verme oranının %92, öğrencilerin fikirlerini paylaşma oranının %38, derste coşkulu olma oranlarının %85 ve dersin işlenişine katkıda bulunma oranlarının %92 olduğu görülmektedir. Dolayısıyla öğrenci katılımının göstergelerini ifade eden kodların toplam süre boyunca ortaya çıktığı zaman dilimlerine baktığımız zaman, öğretmenin SDY yöntemini kullanarak işlediği derste öğrencilerin derse katılım sürelerinin daha yüksek olduğu görülmektedir.

4. SONUÇ ve TARTIŞMA

Yapılan çalışmanın sonunda sosyokültürel diyalektik yönteminin, öğrencilerin davranışsal, bilişsel ve duygusal katılımlarını sağladığı ve öğretmenlerin kendi tasarladıkları derslere oranla katılımı arttırdığı sonucuna varılmıştır. SDY her üç öğretmenin sınıfında da öğrenci sayısı ve katılım süresi bakımından bir artışa neden olmuştur. Bu yöntemin öğrenci katılımını bu derece arttırmasının birçok nedeni olabilir. Araştırmalar daha önceki bilgilerinin üzerine koyabilecekleri ve yaşadıkları çevre ile öğrendikleri arasında bağlantı kurabilecekleri türden aktivitelere öğrencilerin daha fazla katıldıklarını ortaya koymuştur (Brewster ve Fager, 2000). SDY yöntem kazanıma uygun bir bağlam oluşturulmasıyla bunu gerçekleştirebilmektedir Bu yöntemde öğretmen her aktiviteye uygun, öğrencinin yaşadığı çevre ile ilişki kurabileceği bir bağlam oluşturmaktadır. Böylelikle dersi karmaşık, anlaşılmaz ve soyut bir yapı olmaktan çıkartarak, öğrencinin katılabildiği, kolay ve anlaşılır bir öğrenme ortamına dönüştürmektedir. SDY yönteminin katılımı arttırmasında önemli olan bir diğer husus ise etiketin/kazanımın etkinliğin başında değil sonunda verilmesidir. Öğretmenlerin genel olarak dersin başında verdiği etiket (kazanım) öğrencileri henüz hiç tanışmamış oldukları zorlu ve karmaşık bir görevle karşı kaşıya getirmektedir. Skinner (1993)'e göre düşük motivasyona sahip ya da sürece katılmayan bazı öğrenciler zoru denemezler ve zorlu görevler karşısında kolayca pes ederler. SDY'de öğrenciler karmaşık ve zorlu bir sürecin içerisinde bulunmak yerine, farkında olmadıkları kolay ve anlaşılır bir etkinlik ya da oyun ortamında yer alırlar. Burada öğretmen anlama sahip bir bilen olarak öğrenciler için uygun bir bağlam ya da öğrenme ortamı oluşturur, oluşan bağlamın önemli elementleri arasındaki ilintiye öğrencilerin dikkatini çeker ve bu ilintiye etiketlendirerek amaçlanan anlamı/kavramı öğrencilerin kazanmasını sağlar. Etiketlemeyi son adımda yaparak öğrencilerin birkaçı yerine büyük bir çoğunluğunu sürece dahil edebilme imkanına öğretmen böylelikle sahip olur.

Bu durumu Berna öğretmenin dersinde somut olarak görebilmekteyiz. Berna öğretmen, sayıları en yakın onluğa yuvarlayarak toplama işlemini zihinlerinden yapmalarını öğrencilere kazandırmayı amaçlamaktadır. Bu amaçla sınıfa eşit bölmelere ayrılmış bir sayı doğrusu getirir. Kurdele yardımı ile yapılan sayı doğrusunu uç kısımlarından iki öğrenci tutmaktadır. Kurdelenin başında 10 sonunda 20 vardır. Öğrencilerden birisi 13 sayısında diğeri ise 18 sayısı önünde durur. Öğretmen bu öğrencilerin hangi sayıya (en yakın onluğa) yakın olduğunu sorar. Öğrenciler birinin 10 sayısına diğersinin ise 20 sayısına daha yakın olduğunu ifade ederler. Berna öğretmen böylelikle toplama işleminde verilen sayıların en yakın onluğa yuvarlama işlemini somut bir şekilde öğrencilerin görebilmelerini sağlamıştır. Bu aktivitede öğretmen öğrencilerin yakın-uzak kavramlarını kullanarak sayıları en yakın onluğa yuvarlamalarını sağlamıştır. Bu şekilde

öğrenciler kolaylıkla anlayabilecekleri, yorumlayabilecekleri ve verilen görevleri rahatlıkla yapabilecekleri bir etkinliğe katılırlar. Skinner (1993)'e göre öğrenciler yeteneği dahilinde görevler seçerler, fırsat verildiğinde aktivitelere katılırlar ve yapılan aktivitede yer almak için gerekli motivasyon ve yoğun çabayı gösterirler. Bu şekilde daha fazla öğrencinin katılım göstermesine olanak sağlanmıştır. Öğrencilerin daha sonra kağıt ve kalem kullanmadan zihinlerinden bu sayıları toplamalarını istenmiştir. Aktivite aynı etkinliğin birkaç defa tekrarlanmasıyla devam etmektedir. Öğrenciler aktivitenin bu bölümüne kadar bir oyun ortamı içerisinde yer almaktadırlar. Öğretmenin öğrencilere yaptıkları bu aktivitenin adının 'Zihinden toplama işlemi' olduğunu söylemesiyle etiketleme yapılmıştır. Böylelikle öğrenciler önce kazanıma ulaşmış daha sonra kazanımdan haberdar olmuşlardır.

Rana öğretmenin kendi yöntemiyle işlediği derste ise öğretmen sınıfa girer ve 'Çocuklar bugün gerçek ve mecaz anlamlı sözcükleri işleyeceğiz, önce tanımlarını yazalım, çıkarın defterlerinizi' der. Daha sonra sırasıyla gerçek ve mecaz anlamlı kelimelerin tanımlarını öğrencilerin defterlerine yazdırır. Öğretmen gerçek ve mecaz anlamlı kelimelere örnekler vererek açıklamalar yapar. Buraya kadar öğrenciler hem zor ve karmaşık birçok kavram ile karşı karşıya bırakılmış hem de pasif durumdadırlar. Daha sonra öğretmen birkaç örnek daha vererek bu kez öğrencilerin cevap vermesini ister. Dersin işlenişi bu şekilde tamamlanmıştır. Rana öğretmenin SDY yöntemine uygun olarak işlediği derste ise öğretmen öğrencilere en sevdikleri mevsimin, dersin, yemeğin hangisi olduğunu sorarak öğrencilerden gelen cevapları tahtayı ikiye bölerek birinci bölümüne yazar. Daha sonra Atatürk'ün doğum yerini, yılını, ülkemizin başkentini sorarak öğrencilerin verdiği cevapları tahtanın ikinci bölümüne yazar. Öğretmen gelen cevaplar arasında ne gibi farklılıklar olduğunu öğrencilere sorarak oluşan bağlamın elementleri arasındaki ilişkiye öğrencilerin dikkatini çeker. Böylelikle öğrenciler eğlenceli ve anlaşılır bir etkinliğe katılırlar. Analizlerde sınıftaki öğrencilerin neredeyse tamamının öğretmenin sorularına cevap verebildiği görülmüştür. Bunun nedeni öğretmenin sınıfta öğrencilerin cevaplayabileceği, yaşantılarıyla ilişki kurabilecekleri, basit ve anlaşılır bir bağlam oluşturmasıyla açıklanabilir. En son olarak da kişiden kişiye göre değişebilen yargılara öznel, herkes tarafından aynı olan kişiden kişiye göre değişmeyen yargılara ise nesnel yargılar denildiğini öğretmen ifade ederek etiketi verir.

Benzer bir etkinliği Samet öğretmenin SDY ile işlediği derste görmekteyiz. Samet öğretmen dersin başında öğrencilere bir takım hikâyeler okur. Hikâyelerde geçen yazılışı ve okunuşu aynı olan kelimeleri öğrencilerin bulmasını ister. 'Ağacın dalı' ve 'uykuya dalmak'; 'taşı kuşlara fırlatmak' ve 'taş kalpli adam' gibi ifadelerde yazılışı ve okunuşu aynı olan kelimeleri öğrencilerin bulmasını ister. Böylelikle tüm öğrencilerin katılabilecekleri eğlenceli, katılımı kolay ve anlaşılır bir etkinlik sınıfta gerçekleştirilir. Öğrencilerin *dal* ve *taş* gibi yanıtlar vermesi üzerine bu kelimelerin ne anlama geldiklerini onlara sorar. Hikâyenin bütünü verildiğinden dolayı bu, öğrenciler için kolay bir görevdir. Video analizlerinde bu durumu onaylar şekilde öğrenci katılımı yüksek olmuştur. Öğrenciler örneğin taş kelimesinin 'küçük kaya parçası' ve 'acımasız' anlamlarına geldiklerini ifade ederler. Sonrasında taş denildiğinde ilk akıllara gelen anlamın hangisi olduğu öğrencilere sorulur. Öğrencilerin örneğin *taş* kelimesini ilk duyduklarında *küçük kaya parçası* anlamı akıllarına geldiğini belirtmeleri üzerine bunun gerçek anlam, *acımasız* anlamının ise *mecaz anlam* olduğunu ifade ederek büyük harflerle bunları öğretmen tahtaya yazar. Bu aşama etiketleme aşamasıdır. Benzer diyaloglar diğer örneklerle devam eder.

Her üç derste görüldüğü gibi SDY öğrenci katılımını sağlamada ve arttırmada başarılı olmuştur. Bu başarısının nedenlerden birisi yöntemin öğrenci seviyesine uygun, çevreleriyle ilişki kurabilecekleri basit ve anlaşılır bir bağlam oluşturmalarıdır. İkinci neden ise etiketlenmenin dersin başında değil sonunda yapılmasıdır. Böylelikle okula ve derslere daha az motive olmuş öğrencilerin bile etkinliğin içerisinde yer almasını SDY sağlamıştır.

5. KAYNAKÇA

Aydede, M. N., Kesercioğlu, T, (2012). Aktif öğrenme uygulamalarının öğrencilerin kendi kendine öğrenme becerilerine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43, ss. 37-49

Bingolbali, E. & Monaghan, J. (2007). Cognition and institutional setting. In A. Watson & P. Winbourne (Eds.), *New directions for situated cognition in mathematics education* (pp. 233-260). New York: Springer.

Brewster, C. & Fager, J. (2000). Increasing Student Engagemnet and Motivation: From Time-on-Taskto Homework. *Northwest Regional Educational Laboratory*, pp.1-25

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Demirel, F., *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, 13. Baskı, Pegem Yayınları. Ankara.

Cassirer, E. (1957). The philosophy of symbolic forms (Vol. 3): *The Phenomenology of Knowledge*. New haven/London: Yale University Press.

Connell, J. P., & Wellborn, J. G. (1991). Competence, autonomy, and relatedness: A motivational analysis of self-system processes. In M. Gunnar & L. A. Sroufe (Eds.), *Minnesota Symposium on Child Psychology* (Vol. 23). Chicago: University of Chicago Press.

David, M. M. & Watson, A. (2007). Participating in what? Using situated cognition theory to illuminate differences in classroom practices. In A. Watson & P. Winbourne (Eds.), *New directions for situated cognition in mathematics education* (pp. 31-58). New York: Springer.

Dev, P.C. (1997). Intrinsic motivation and academic achievement: What does the irrelation simply for the classroom teacher? *Remedial and Special Education*, 18(1), 12-19.

Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., Paris, A. H. (2004). School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence. *Review of Educational Research*. 74, 59-109. *Vol. 74, No. 1, pp. 59-109*.

Goksu, P. (2015). *Sosyokültürel diyalektik yöntemin öğrencilerin davranışsal, bilişsel ve duygusal katılımlarına olan etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi, Tez No: 398375.

Helme, S. & Clarke, D. (2001). Identifying cognitive engagement in the mathematics classroom. *Mathematics Education Research Journal*, 13, 133-153.

Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.

Lemke, J. L. (1997). Cognition, context, and learning: A social semiotic perspective. In D. Kirshner & J. A. Whitson (Eds.), *Situated cognition: Social, semiotic, and psychological perspectives* (pp. 37-55). London: Lawrence Erlbaum Associates.

Lewis, C. I. (1933). Experience and meaning, *Proceedings and Addresses of the American Philosophical Association*, Vol. 7, pp. 125-146.

MEB (2005). İlköğretim 1-5 sınıf programları tanıtım el kitabı. Ankara: DevletKitapları Müdürlüğü Basımevi.

Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis (2nd ed.)*. Thousand Oak, CA: Sage. p.69.

OECD. (2004). *First Result From PISA 2003*.

<http://www.oecd.org/education/preschoolandschool/programmeforinternationalstudentassessmentpisa/34002454.pdf>.

Patton, M.Q.(2002).*Qualitative Research& Evaluation Methods (3th Ed.)*. Thousand Oak:SAGE Publications. pp.453-455.

Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context*. New York, NY: Oxford University Press.

Sağlam, Y. (2013). *Nasil ogretebilirim? Sosyokulturel diyalektik yöntem*. (I. Baskı) Ankara: Pegem Academy.

Sağlam, Y. (2019). *Bir öğretim sanatı: Sosyokulturel diyalektik yöntem*. Ankara: Pegem Academy.

Samarapungavan, A., Westby, E. & Bodner, G. M. (2006). Contextual epistemic development in science: A comparison of chemistry students and research chemists. *Science & Education*, 90 (3), 468-495.

Skinner, E. A. & Belmont, M. J. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effect of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology*, 85, 571-581.

Şentürk, H., Oral, B. (2008). Türkiye’de sınıf yönetimi ile ilgili yapılan bazı araştırmaların değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*. Sayı: 26, sayfa numarası:1-26.

vanOers, B. (2001). Contextualisation for abstraction. *Cognitive Science Quarterly*, 1, 279-305.

Vygotsky, L. S. (1930). *Mind and society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Vygotsky, L. S. (2016). Play and its role in the mental development of the child. *International Research in Early Childhood Education*, 7 (2), 3-25.

Wertsch, J.V. (1991). *Voices of the mind: A sociocultural approach to mediated action*. Cambridge, Massachusetts: Harvard Universty Press.



Muallim Rifat Eğitim Fakültesi Dergisi
Journal of Muallim Rifat Faculty of Education

ISSN: 2667-5234



Okul Öncesi Dönemde Görsel Algı Becerilerine Yönelik Yapılan Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi

Mehmet Akif İNCİ*, Adalet KANDIR**

Makale Bilgisi

ÖZET

Geliş Tarihi:
04.01.2021

Düzeltilme Tarihi:
10.01.2021

Kabul Tarihi:
26.01.2021

Basım Tarihi:
30.07.2021

Araştırma, okul öncesi dönem görsel algı becerilerine ilişkin yurt içi ve yurt dışında yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Araştırmada doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada, 2010 Ocak-2020 Ekim tarihleri arasında yapılan lisansüstü tezler doküman olarak kabul edilmiştir. Yurt içinde yapılan lisansüstü tezlere Yüksek Öğretim Kurulu Başkanlığı (YÖK) Ulusal Tez Merkezi, yurt dışında yapılan lisansüstü tezlere ise ProQuest Dissertations & Theses Global ve EBSCO Open Dissertations veri tabanlarından araştırmanın amacıyla ilişkisi düşünülerek belirlenen görsel algı ve bileşenlerine ilişkin anahtar sözcüklerle arama yapılarak ulaşılmıştır. Bu doğrultuda, yurt içinde yapılan 27, yurt dışında yapılan 19 lisansüstü tez araştırma kapsamına alınmıştır. Araştırmanın sonucunda, yurt içinde doğrudan görsel algı becerilerine yönelik tez çalışmaları daha fazla iken yurt dışında görsel-motor entegrasyon becerisine ilişkin tez çalışmalarının daha fazla olduğu; görsel algı becerileri bileşenlerine ilişkin lisansüstü tezlerin yurt dışına göre yurt içinde daha sınırlı olduğu; görsel algı becerilerine yönelik yurt içinde daha çok yüksek lisans tez çalışması, yurt dışında ise daha çok doktora tez çalışmasının yapıldığı görülmüştür.

© 2021MREFD. Tüm hakları saklıdır

Anahtar sözcükler: Görsel algı, görsel-motor entegrasyon, okul öncesi dönem, okul öncesi dönem görsel algı becerileri.

Investigating Postgraduate Thesis on Visual Perception Skills in Pre-school Period

Article Info

ABSTRACT

Received:
04.01.2021

Revised:
10.01.2021

Accepted:
26.01.2021

Published:
30.07.2021

This study aimed to investigate postgraduate theses on visual perception skills in pre-school period, which were conducted in Turkey and abroad. Document analysis method was used. Postgraduate theses that were conducted between January 2010 and October 2020 were considered as documents. The keywords related to visual perception and its components were searched through Higher Education Council (YÖK) National Thesis Center for national studies and through ProQuest Dissertations & Theses Global and EBSCO Open Dissertations databases for international studies. Thus, 27 national and 19 international studies were reached. According to findings, while there were more postgraduate theses on direct visual perception skills in Turkey, there were more postgraduate theses abroad on visual-motor integration skills. Besides, it was found that the number of postgraduate theses on the components of visual perception skills was more limited in Turkey when compared to international studies; that more MA thesis were available in Turkey while more PhD dissertations were conducted abroad regarding visual perception skills.

© 2021JMRFE. All rights reserved

*Arş. Gör., Muş Alparslan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Eğitimi ABD, Muş-TÜRKİYE. e-mail: mehmetakifinci@alparslan.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-0128-6050

**Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Eğitimi ABD, Ankara-TÜRKİYE. e-mail: akandir@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-9917-2587

Keywords: Visual perception, visual-motor integration, pre-school period, visual perception skills in pre-school period.

1. GİRİŞ

Duyuların yoğun olarak kullanıldığı okul öncesi dönemde çocuk, kendisi ve çevresini algıladıklarıyla anlama, kavrama ve anlamlandırma çabasıdadır (Çukur & Delice, 2011). Çocuğun çevresini keşfetme ve anlama arzusu içinde olduğu bu dönemde, gördüklerini anlamlandırmasında görsel algı becerileri önemli bir yere sahiptir. Bu dönemde hızlı bir gelişim gösteren görsel algı, çocuğun gördüğünün benzerliklerini ve farklılıklarını tanıma, eşleştirme, anlama, kavrama ve yorumlama becerisidir (Auld, Boyd, Moseley & Johnston, 2011; Artut, 2010). Çaba gerektiren bir süreç olan görsel algı çocuklara, görsel uyarıları tanıma, ayırt etme ve daha önceki deneyimlerle birleştirerek yorumlama becerisi kazandırır (Frostig, Horne & Miller, 1972).

Duyu organlarımızla elde edilen bilgilerin büyük çoğunluğunun görme duyusuyla elde edilmesi ve görsel algının diğer algılara göre daha güçlü ve etkili bir algılama sürecine sahip olması dikkat çekmektedir (Erben, 2005; Türköz Sarp, 2013). Görsel-motor entegrasyon, görsel ayırt etme, şekil-zemin ayırımı, görsel hafıza, el-göz koordinasyonu, uzamsal ilişkiler gibi birçok beceriyle ilişkili olan görsel algı becerileri, çocuğun görme duyusu ile aldığı bilgiyi anlamlandırması ve kullanması için görsel uyarıcıları anlamlı bir şekilde örgütlemekte, sınıflandırmakta ve genellemektedir (Hammill, Pearson & Voress, 2014; Morgan, 2015; Türköz Sarp, 2013).

Özellikle 3-7 yaşları arasında hızlı gelişim gösteren görsel algı becerileri için okul öncesi dönem kritik öneme sahiptir. Görsel algının nesnelere ya da varlıkların niteliklerine odaklanmayı amaçlaması çocuklarda, neyi, hangi özellikleri görmeleri gerektiği konusunda öğrenme sağlamaktadır (Artut, 2010). Görsel algı becerileri, çocukların anlama biçimlerine yardım etmekle birlikte öğrenme ve ifade etme gücünü de geliştirmektedir (Görener, 2006). Görsel algı becerileri, çocukların bilişsel aktivitelerinin temelini oluşturmakta olup okuma, yazma, matematik gibi akademik becerilerin gelişmesinde önemli etkiye sahiptir (Bezrukikh & Terebova, 2009; Brown & Gaboury, 2006; Daly, Kelley, & Krauss, 2003; Dankert, Davies & Gavin, 2003; Duiser, van der Kamp, Ledebt, & Savelsbergh, 2014; Grewal, Vig, & Saini, 2014; Sortor & Kulp, 2003).

Görsel algı sorunu yaşayan çocuklar, görsel ayırt etme, şekil-zemin algısı, görsel hafıza ve mekânsal ilişkileri anlama gibi becerilerde sorunlar yaşayabilmektedirler (Erdem Özat, 2010; James, Ziviani, Ware & Boyd, 2015). Bilişsel gelişimin yanı sıra sosyal ve duygusal gelişimde de önemli bir yere sahip olan görsel algı becerilerinde problemi olan çocukların, görsel algıya dayalı becerilerin yanı sıra öz bakım becerileri, sosyal becerileri, özgüven becerileri ve akademik becerileri olumsuz yönde etkilenmektedir (Brown, Rodger & Davis, 2003; Brown & Peres, 2018; Mazzocco & Myers, 2003; Pieters, Desoete, Roeyers, Vanderswalmen & Van Waelvelde, 2012; Schneck, 2005). Görsel algı becerilerindeki yetersizliklerin mümkün olduğunca erken fark edilmesi ve desteklenmesi gelecekte yaşanacak görsel algı problemleri ile buna bağlı bilişsel, sosyal ve duygusal sorunların önlenmesi için önemli olduğu düşünülmektedir.

İlgili alan yazın incelendiğinde, görsel algı problemlerinin anlaşılması ve gerekli tedbirlerin alınmasının yanı sıra görsel algı ve bileşenlerinin farklı değişkenlerle ilişkisini vurgulayan yurt

içinde ve yurt dışında yapılan birçok araştırma bulunmaktadır (Avant, 2017; Avşar, 2020; Brown & Peres, 2018; Colarusso & Hammill, 2015; Hammill, Pearson & Voress, 2014; İnal, 2019; Mabbett, 2018; Martin, 2017; Şahan, 2019; Tsai, Wilson & Wu, 2008). Bu nedenle, okul öncesi dönemde görsel algı becerilerine yönelik yapılan araştırmalara bütüncül bir bakış sağlamak önem kazanmaktadır. Buradan hareketle, okul öncesi dönemde görsel algı becerilerine yönelik yurt içi ve yurt dışında yapılmış araştırmaların bir araya getirilip birlikte incelenmesiyle büyük resmi gösteren, bütünsel bir anlayışla hazırlanmış, kapsamlı çalışmalara gereksinim duyulmaktadır. Bu bağlamda hazırlanmış bir araştırmanın okul öncesi dönemde görsel algı becerilerine yönelik genel eğilim ve araştırma konusu çeşitliliği hakkında bilgi vererek, ne tür yeni araştırmalara gereksinim duyulduğunu belirlemede ve eğitim programlarının hazırlanmasında alan uzmanlarına bakış açısı kazandırması beklenmektedir. Araştırmanın ilgili alan yazında bu yöndeki boşluğu dolduracağı ve orijinal, bilimsel bir çalışma olarak alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bütün bunlar dikkate alınarak bu araştırmada; okul öncesi dönem görsel algı becerilerine ilişkin yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi amaçlanmıştır.

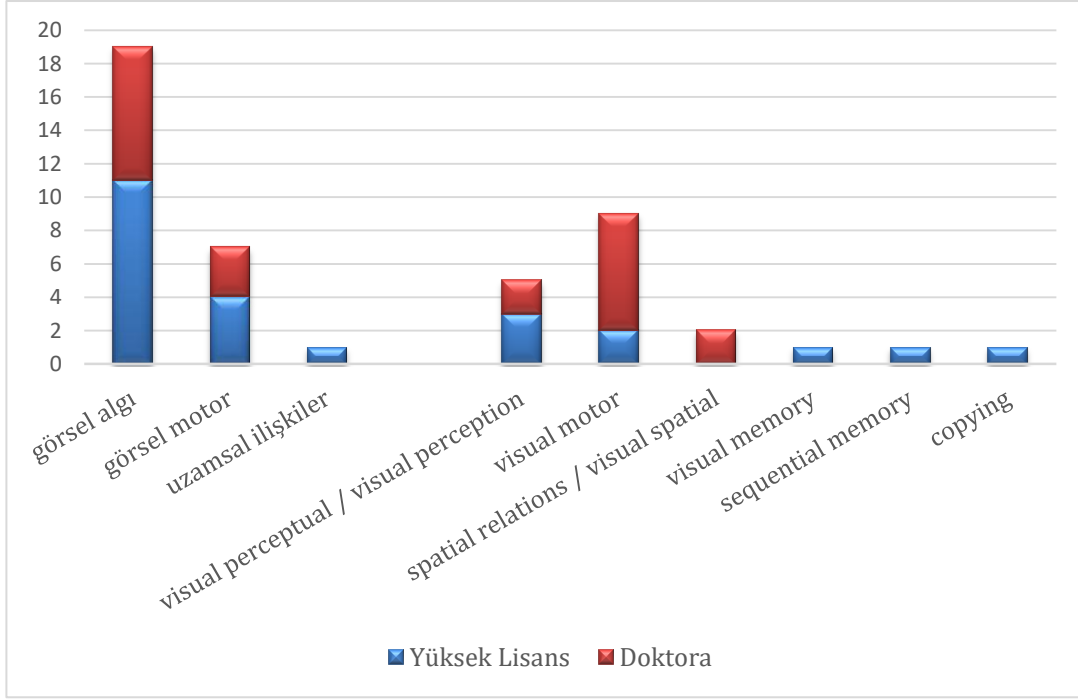
2. YÖNTEM

2.1. Araştırma Modeli

Okul öncesi dönemde görsel algı becerilerine yönelik son yıllarda yurt içi ve yurt dışında yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesini amaçlayan bu araştırma betimsel tarama modelindedir. Betimsel tarama modeli, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle ortaya koymayı amaçlar (Karasar, 2020). Araştırmada doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu ya da olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsamaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2018).

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmada, 2010 Ocak-2020 Ekim tarihleri arasında yapılan ve Eylül-Ekim 2020 tarihlerinde ulaşılan görsel algı becerilerine yönelik lisansüstü tezler doküman olarak kabul edilmiştir. Yurt içinde yapılan lisansüstü tezlere Yüksek Öğretim Kurulu Başkanlığı (YÖK) Ulusal Tez Merkezi veri tabanından araştırmanın amacıyla ilişkisi düşünülerek belirlenen görsel algı ve bileşenlerine ilişkin “görsel algı, şekil zemin, ayırt etme, görsel tamamlama, görsel hafıza, sıralı hafıza, mekânda konum, uzamsal konum, uzamsal ilişkiler, mekânsal ilişkiler, şekil sabitliği, şekil değişmezliği, görsel-motor, el-göz koordinasyonu, kopyalama, görsel-motor hız” anahtar sözcükleriyle tarama yapılarak ulaşılmıştır. Yurt dışında yapılan lisansüstü tezlere ise ProQuest Dissertations & Theses Global ve EBSCO Open Dissertations veri tabanlarından araştırmanın amacıyla ilişkisi düşünülerek belirlenen görsel algı ve bileşenlerinin İngilizce karşılığı olan “visual perception, visual perceptual, figure ground, visual discrimination, form constancy, visual memory, sequential memory, visual closure, position in space, spatial relations, visual spatial, visual-motor, eye-hand coordination, copying, motor speed” anahtar sözcükleriyle tarama yapılarak ulaşılmıştır.



Şekil 1. Lisansüstü Tezlerin Anahtar Sözcüklere Göre Dağılımı

Anahtar sözcüklerle yapılan tarama sonucunda okul öncesi dönemde görsel algı becerilerine yönelik yurt içinde yapılan 27, yurt dışında yapılan 19 lisansüstü teze ulaşılmıştır. Şekil 1'e göre, veri tabanlarında, "görsel algı" anahtar sözcüğüyle yapılan taramada 11 yüksek lisans, 8 doktora; "görsel-motor" anahtar sözcüğüyle yapılan taramada 4 yüksek lisans, 3 doktora; "uzamsal ilişkiler" anahtar sözcüğüyle yapılan taramada 1 yüksek lisans tez çalışmasına ulaşılmıştır. Aynı şekilde veri tabanlarında, "visual perceptual" ve "visual perception" anahtar sözcükleriyle yapılan taramada 3 yüksek lisans, 2 doktora; "visual-motor" anahtar sözcüğüyle yapılan taramada 2 yüksek lisans, 7 doktora; "spatial relations" ve "visual spatial" anahtar sözcükleriyle yapılan taramada 2 doktora; "visual memory" anahtar sözcüğüyle yapılan taramada 1 yüksek lisans; "sequential memory" anahtar sözcüğüyle yapılan taramada 1 yüksek lisans; "copying" anahtar sözcüğüyle yapılan taramada 1 doktora tez çalışmasına ulaşılmıştır. Ancak "şekil zemin, ayırt etme, görsel tamamlama, görsel hafıza, sıralı hafıza, mekânda konum, uzamsal konum, uzamsal ilişkiler, mekânsal ilişkiler, şekil sabitliği, şekil değişmezliği, el-göz koordinasyonu, kopyalama, görsel-motor hız" ile "figure ground, visual discrimination, form constancy, visual closure, position in space, eye-hand coordination, motor speed" anahtar sözcükleriyle yapılan taramada okul öncesi dönemde görsel algı becerilerine ilişkin lisansüstü tez çalışmasına rastlanmamıştır.

2.3. Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmada yer verilen dokümanların seçilmesinde Scott'un (1990) dokümanların geçerlik ve güvenilirlik özellikleri için belirlediği dört ölçüt dikkate alınmıştır. Bunlar: (1) Dokümanın gerçek olması, (2) Doğruluğu içerecek şekilde inanılır olması, (3) Taklitten uzak olması ve (4) Güncel anlamı içermesidir. Araştırma kapsamına alınan dokümanlar YÖK Ulusal Tez Merkezi, ProQuest Dissertations & Theses Global ve EBSCO Open Dissertations veri tabanları kullanılarak ulaşılan yüksek lisans ve doktora tezleri olduğundan Scott'un (1990) dokümanların geçerlik ve güvenilirliği için belirlediği ölçütlere uygun olduğu kabul edilmiştir.

Araştırma doküman incelemesinin beş aşaması dikkate alınarak gerçekleştirilmiştir (Şimşek, 2009):

Dokümanlara ulaşma: İlk başta araştırma konusuyla ilgili ihtiyaç duyulan dokümanlar ve bu dokümanlara nasıl ulaşılabileceği belirlenmiştir. Buna göre araştırmada ihtiyaç duyulan dokümanlar okul öncesi dönem görsel algı becerileri ve görsel algı becerilerinin bileşenleri olan şekil zemin ayırımı, görsel ayırt etme, görsel tamamlama, görsel hafıza, görsel sıralı hafıza, mekânda konum, şekil sabitliği, görsel-motor entegrasyon, uzamsal ilişkiler, el-göz koordinasyonu, kopyalama ve görsel-motor hız becerilerine yönelik yapılan lisansüstü tez çalışmaları olarak belirlenmiştir. Lisansüstü tez çalışmalarına YÖK Ulusal Tez Merkezi, ProQuest Dissertations & Theses Global ve EBSCO Open Dissertations veri tabanları kullanılarak ulaşılmıştır.

Dokümanların orijinalliğini kontrol etme: Araştırmacılar tarafından ulaşılan dokümanlar incelenerek; gerçekliği veya sahte olma durumu, üzerinde bir oynama-değiştirme olup olmadığı, kim tarafından ve hangi yükseköğrenim kurumunda yapıldığı belli olup olmadığı araştırmacılar tarafından kontrol edilmiştir. Uygun olmadığı tespit edilen çalışmalar araştırma kapsamı dışında bırakılmıştır.

Dokümanların incelenmesi ve anlaşılması: Araştırma kapsamına alınan dokümanlar analiz edilmeden önce araştırmacılar tarafından anlaşılabilir şekilde özetlenmiştir. Dokümanlar yurt içinde üretilen tezler ve yurt dışında üretilen tezler olarak iki temel sınıfa ayrılmıştır. Ardından tezler görsel algı becerileri ve görsel algı becerilerinin bileşenleri olan şekil zemin ayırımı, görsel ayırt etme, görsel tamamlama, görsel hafıza, görsel sıralı hafıza, mekânda konum, şekil sabitliği, görsel-motor entegrasyon, uzamsal ilişkiler, el-göz koordinasyon, kopyalama, görsel-motor hız becerilerine göre gruplandırılmıştır. Daha sonra tezler yılı, türü, konusu, yöntemi ve bulgularına yönelik düzenlenerek kaydedilmiştir.

Dokümanlardaki verilerin analiz edilmesi: Verilerin analizinde betimsel analize ve betimsel istatistiklere yer verilmiştir. Konular ve temalar dikkate alınarak betimlemeler yapılmıştır. Sonrasında dokümanların daha iyi anlaşılması için araştırma kapsamına alınan lisansüstü tez çalışmalarının türü, yılı, kullandıkları yöntem gibi etmenlere göre betimsel istatistikleri yapılarak tablolaştırılmıştır.

Verilerin kullanılması: Doküman incelemesinin son basamağında araştırmada elde edilen bulgular araştırmacılar tarafından yorumlanarak, tartışılmıştır. Literatüre ışık tutması beklenen bilgilere ve önerilere yer verilmiştir.

3. BULGULAR

Geçmişten günümüze okul öncesi dönemde görsel algı becerilerine yönelik birçok araştırma yapılmıştır. Bu araştırmada son yıllarda yurt içi ve yurt dışında okul öncesi dönemde görsel algı becerilerine ilişkin yapılan lisansüstü tezlerin konu, yöntem ve bulgular yönünden karşılaştırmalı bir şekilde incelenmesi amaçlanmıştır. Bu bölümde, araştırma kapsamına alınan lisansüstü tezler doğrudan görsel algı becerilerine ilişkin lisansüstü tezler ve görsel algı becerisinin bileşenleri olan şekil zemin ayırımı, görsel ayırt etme, görsel tamamlama, görsel hafıza, görsel sıralı hafıza, mekânda konum, şekil sabitliği, görsel-motor entegrasyon, uzamsal

ilişkiler, el-göz koordinasyonu, kopyalama, görsel-motor hız becerileri dikkate alınarak analiz edilmiş ve yorumlanmıştır.

Tablo 1. Araştırma Kapsamına Alınan ve Analiz Edilen Yurt İçinde Yapılan Tezlerin Dağılımı

Kod	Tez Adı	Üniversite	Tez Türü	Yıl
T1	Görsel Algı Eğitiminin Beş-Altı Yaş Çocuklarının Görsel Algı Gelişimlerine Etkisi	Gazi Üniversitesi	Doktora	2010
T2	Beş Yaş Çocukları İçin Görsel Algı, Motor Entegrasyon ve Görsel-Motor Bütünleştirme Testlerinin Uyarlanması ve İlgili Bir Destek Programının Sınanması	Marmara Üniversitesi	Doktora	2010
T3	Proje Yaklaşımına Dayalı Eğitimin Beş Yaş (60-72 Ay) Çocuklarının Çizim Becerilerine ve Görsel Algılarına Etkisinin İncelenmesi	Ankara Üniversitesi	Doktora	2014
T4	Üç Boyutlu Animasyon Film ve Etkileşimi Uygulamalar Serisinin Anasınıfına Devam Eden Beş Yaş (60-72 Ay) Çocuklarının Görsel Algı Gelişimine Etkisinin İncelenmesi	Ankara Üniversitesi	Doktora	2014
T5	Sanat Eğitim Programının 6 Yaş Çocuklarının Görsel Algı Düzeylerine Etkisi	Selçuk Üniversitesi	Doktora	2014
T6	Ankara İl Merkezinde Bağımsız Anaokullarına Devam Eden 48-60 Aylık Çocukların Görsel Algı Becerileri İle Bakış Açısı Alma Becerileri Arasındaki İlişki	Gazi Üniversitesi	Yüksek Lisans	2014
T7	Okul Öncesinde Mental Aritmetik Eğitiminin Öğrencilerin Görsel Algı Düzeylerine ve Okul Olgunluk Düzeylerine Etkisinin İncelenmesi	Gaziosmanpaşa Üniversitesi	Yüksek Lisans	2014
T8	Beery-Buktenica Gelişimsel Görsel-Motor Entegrasyon Testi-6'nın Türkçe'ye Uyarlanması ve 36-70 Aylık Çocuklarda Görsel-Motor Entegrasyonun İncelenmesi	Selçuk Üniversitesi	Yüksek Lisans	2014
T9	Annelerin Çocuklarına Uyguladıkları Açıklayıcı Akıl Yürütme ve Bilişsel Uyarım Davranışları Açısından Çocuklarının Görsel Algı ve Alıcı Dil Gelişimlerinin İncelenmesi	Selçuk Üniversitesi	Doktora	2015
T10	Okul Öncesi Görsel-Motor Bütünlemeyi Değerlendirme Aracının Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması	Ankara Üniversitesi	Yüksek Lisans	2015
T11	Preterm Bebeklerin Okul Öncesi Dönemde Denge, Entegrasyon ve Görsel Algı Alanlarının Değerlendirilmesi	İstanbul Üniversitesi	Yüksek Lisans	2015
T12	Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden 48-60 ve 61-72 Ay Grubu Çocukların Görsel Algı Gelişim Düzeylerinin İncelenmesi (İstanbul Örneği)	Dumlupınar Üniversitesi	Yüksek Lisans	2015
T13	36-79 Aylık Çocuklar Üzerinde Uygulanan Beery-Buktenica Gelişimsel Görsel-Motor Entegrasyon Testinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması	Okan Üniversitesi	Yüksek Lisans	2016
T14	Estetik Eğitim Programının Beş Yaş Çocukların Estetik Yargı ve Görsel Algı Gelişimine Etkisinin İncelenmesi	Marmara Üniversitesi	Doktora	2017
T15	Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden 5-6 Yaş Çocuklarının Görsel Algıları İle Uzamsal Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi	Gazi Üniversitesi	Yüksek Lisans	2017
T16	Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Televizyon İzleme ve Bilgisayar Oynama Sürelerinin Görsel-Motor Entegrasyon Açısından İncelenmesi	Necmettin Erbakan Üniversitesi	Yüksek Lisans	2017
T17	Farklı Okulöncesi Eğitim Programlarının 6 Yaş Çocuklarının Görsel Algılarına Etkisinin İncelenmesi	Selçuk Üniversitesi	Doktora	2018
T18	Farklı Yerleşkelerde Yaşayan 60-72 Aylık Çocukların Görsel Algı Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi	Okan Üniversitesi	Yüksek Lisans	2018
T19	Dokunmatik Cihaz Kullanan 4-7 Yaş Arası Çocukların Görsel Algı Düzeylerinin İncelenmesi	İstanbul Aydın Üniversitesi	Yüksek Lisans	2018
T20	Motor Beceri, Görsel Algılama ve Yaşam Kalitesinin Çocukluk Çağı Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğunun (DEHB)	Hacettepe Üniversitesi	Doktora	2019

Farklı Eş Tanı Grupları Arasında İncelenmesi				
T21	Embedded Öğrenme Temelli Hareket Eğitim Programının 5 Yaş Grubu Çocukların Görsel-Motor Entegrasyon ve Davranışsal Öz-Düzenleme Gelişimlerine Etkisinin İncelenmesi	Gazi Üniversitesi	Doktora	2019
T22	Prematüre Retinopati Tedavisi Almış Çocuklarda Görsel-motor Gelişim ve Entegrasyonun Değerlendirilmesi	İstanbul Medipol Üniversitesi	Doktora	2019
T23	Anaokulu Çocuklarında Görsel Algı Gelişimini Destekleyici Trampolin ve Hareket Eğitimi Programlarının Dikkat ve Görsel Algı Gelişimine Etkisinin Değerlendirilmesi	Marmara Üniversitesi	Yüksek Lisans	2019
T24	TRT Çizgi Filmlerinde Kullanılan Görsel Unsurların 3-6 Yaş Çocuklarda Görsel Algı ve Sosyal Açından İncelenmesi (Niloya Örneği)	Giresun Üniversitesi	Yüksek Lisans	2019
T25	Sanat Galerisi Ziyaretlerinde Gerçekleştirilen Aktif Öğrenme Etkinliklerinin 4-6 Yaş Arası Çocukların Frostig Görsel Algılarına Etkisi	Atatürk Üniversitesi	Yüksek Lisans	2019
T26	Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Görsel Algı Becerileri İle Geometri Becerilerinin İncelenmesi	Trakya Üniversitesi	Yüksek Lisans	2019
T27	Sosyal Aktiviteleri Desteklenen 36-69 Aylık Çocukların Görsel Algılarına Etkisinin İncelenmesi	İstanbul Aydın Üniversitesi	Yüksek Lisans	2020

Okul öncesi dönem görsel algı becerilerine ve bileşenleri olan şekil zemin ayırımı, görsel ayırt etme, görsel tamamlama, görsel hafıza, görsel sıralı hafıza, mekânda konum, şekil sabitliği, görsel-motor entegrasyon, uzamsal ilişkiler, el-göz koordinasyonu, kopyalama, görsel-motor hız becerilerine ilişkin tarama sonucunda ulaşılan yurt içinde yapılan 27 lisansüstü tez çalışması Tablo 1’de yer almaktadır. Bu tez çalışmalarının 11’i doktora, 16’sı yüksek lisans tezidir. Bu tez çalışmalarının on dokuzu doğrudan “görsel algı becerileri” ile; sekizi “görsel-motor entegrasyon becerisi” ile ilişkilidir. Bir tez çalışması ise hem “görsel algı becerileri” hem de “uzamsal/mekânsal ilişkiler” ile ilişkilidir. Görsel algı bileşenleri olan; “şekil zemin ayırımı”, “görsel ayırt etme”, “görsel tamamlama”, “görsel hafıza”, “görsel sıralı hafıza”, “mekânda konum”, “şekil sabitliği”, “el-göz koordinasyonu”, “kopyalama”, “görsel-motor hız” becerilerine yönelik yapılan taramalarda lisansüstü tez çalışmasına rastlanmamıştır.

Araştırma kapsamında analiz edilen yurt içinde yapılan tezlerin üçten ikisinden fazlası (T1, T3, T4, T5, T6, T7, T9, T11, T12, T14, T17, T18, T19, T20, T23, T24, T25, T26, T27) doğrudan görsel algı becerilerine yönelik olduğu görülmektedir. Doğrudan görsel algı becerilerine yönelik olan yurt içinde yapılan doktora tezlerinin büyük kısmı (T1, T3, T4, T5, T14, T17) bir eğitim programının görsel algı becerisine etkisini incelemeye yöneliktir. Bu tezlerde görsel algı, sanat, üç boyutlu animasyon film, proje yaklaşımı, erken çocukluk yaklaşımları ve estetik yargıya dayalı eğitim programlarının çocukların görsel algı becerileri üzerinde etkililiği vurgulanmaktadır. Doğrudan görsel algı becerilerine yönelik olan diğer doktora tezlerinden biri (T9) annelerin açıklayıcı akıl yürütme ve bilişsel uyarım davranışları, diğeri (T20) ise dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğunun farklı eş tanı grupları açısından görsel algı becerisi incelemiştir. Tez çalışmalarında, çocuklarda var olan görsel algı becerilerinin geliştirilmeye müsait olduğu ve desteklendiği taktirde daha üst düzeye çıkarılabileceği vurgulanmaktadır.

Doğrudan görsel algı becerilerine yönelik olan yurt içinde yapılan yüksek lisans tezlerinin bir kısmı (T11, T12, T18, T19) okul öncesi dönem çocukların görsel algı becerilerinin değerlendirilmesi ve düzeylerinin incelenmesine yöneliktir. Diğer bir kısmı (T6, T26, T27) bir beceri ile görsel algı becerisi arasındaki ilişkiyi vurgulamaktadır. Bazıları da (T7, T23, T25) destekleyici bir eğitimin çocukların görsel algı becerileri üzerindeki etkisini ön plana çıkarmaktadır. Doğrudan görsel algı becerilerine yönelik olan bir diğer yüksek lisans tezi (T24) çizgi filmlerde kullanılan görsel unsurların çocukların görsel algıları açısından incelemektedir.

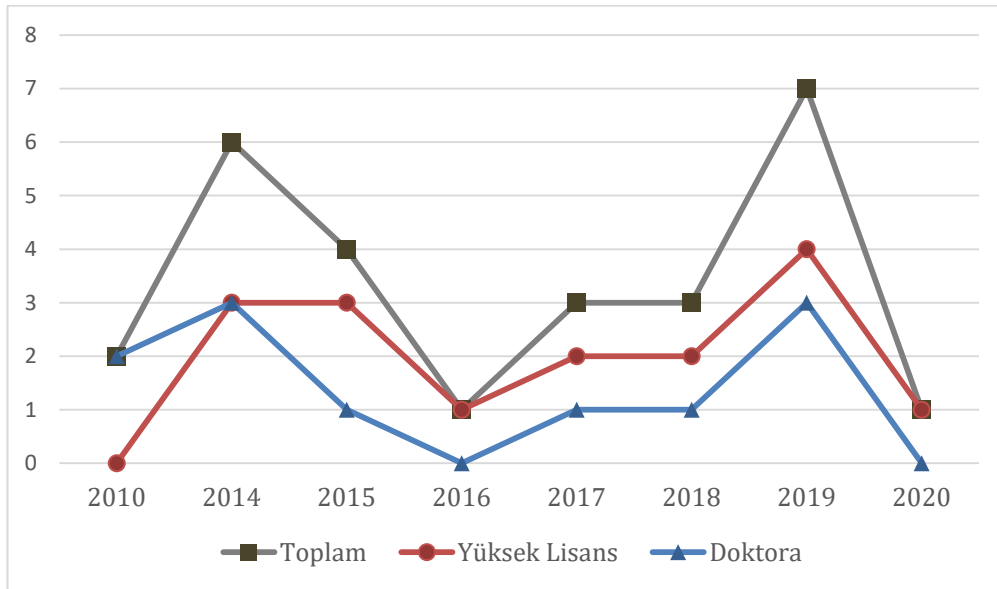
Çocukların akademik ve sosyal yaşamı için önemli olan birçok beceri görsel algı becerileriyle ilişkilidir. Araştırmada yurt içinde yapılan birçok araştırmada çocukların görsel algı becerisinin aktif öğrenme, geometri, bakış açısı alma gibi çocuğun ileriki yaşamı için önemli olan becerilerle ilişkilendirildiği görülmektedir. Bu araştırmalar, görsel algı becerilerinin akademik ve sosyal yaşam için sahip olduğu kritik rolle ilişkilendirilebilir.

Araştırma kapsamında analiz edilen yurt içinde yapılan tezlerin üçte birine yakın kısmı (T2, T8, T10, T13, T16, T21, T22,) görsel algı beceri sisteminin bir bileşeni olarak kabul edilen görsel-motor entegrasyon becerisine ilişkindir. Görsel-motor entegrasyon becerisine ilişkin yurt içinde yapılan sınırlı sayıdaki doktora tezinin (T2, T21, T22) biri test uyarlama ve ilgili bir eğitim programına, bir diğeri hareket eğitimine, biri de prematüre doğmuş okul öncesi çocukların değerlendirilmesine yönelik görsel-motor entegrasyon becerisini incelemiştir.

Görsel-motor entegrasyon becerisine ilişkin yurt içinde yapılan yüksek lisans tezlerinin büyük çoğunluğunda (T8, T10, T13) ilgili bir değerlendirme aracının geçerlik ve güvenilirlik çalışmasına yer verildiği görülmektedir. Görsel-motor entegrasyon becerisine yönelik yapılan yüksek lisans tezlerinin diğeri kısmında (T17) ise bazı değişkenlerin görsel-motor entegrasyon becerisine etkisi incelenmektedir.

Görsel-motor entegrasyon becerisine ilişkin yüksek lisans tezleri içinde bu becerileri değerlendirmeye yönelik ölçme araçlarının yer aldığı çalışmalar dikkati çekmektedir. Akademik becerilerden özellikle okuma yazma becerilerinin gelişiminde temel becerilerden olan görsel-motor entegrasyon becerileri oldukça önemlidir. Okul öncesi dönemde bu becerilerin düzeyinin tespit edilmesi bu becerilere ilişkin problemlerin saptanmasına ve desteklenmesine yönelik çalışmalara imkân sağlayacaktır.

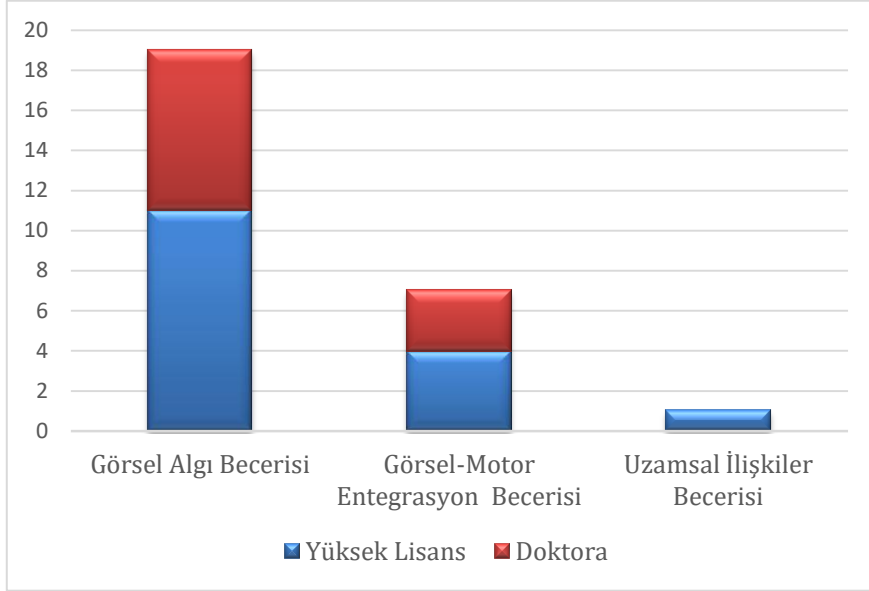
Araştırma kapsamında analiz edilen yurt içinde yapılan yüksek lisans tezlerinden biri (T15) de çocuklarının görsel algıları ile uzamsal algıları arasındaki ilişkinin incelenmesine yöneliktir.



Şekil 2. Yurt İçinde Yapılan Lisansüstü Tezlerin Yıllara Göre Dağılımı

Şekil 2'ye bakıldığında, araştırma kapsamına alınan yurt içinde yapılan lisansüstü tezlerin %7.4'ü (2) 2010 yılında, %22'si (6) 2014 yılında, %14.8'i (4) 2015, %3.7'si (1) 2016 yılında, %11.2'i (2) 2017 yılında, %11.2'i (2) 2018 yılında, %26'sı (7) 2019 yılında ve %3.7'sinin (2) 2020 yılında yapıldığı görülmektedir.

Şekil 2’de, yurt içinde 2010 yılından beri okul öncesi dönemde görsel algı becerilerine yönelik yapılan tez çalışmalarında bir dalgalanma olmakla birlikte en çok çalışmanın 2019 yılında olduğu görülmektedir. Şekil 2 göz önüne alındığında, 2010 ve 2014 yılı dışındaki diğer yıllarda doktora tez çalışmalarının her zaman yüksek lisans tez çalışmalarından daha az olduğu dikkat çekmektedir. Bu durumda, yurt içinde okul öncesi dönem görsel algı becerilerine ilişkin tez çalışmalarının daha çok yüksek lisans düzeyinde kaldığı, daha kapsamlı çalışmalar olduğu düşünülen doktora tez çalışmalarının daha az olduğu söylenebilir.

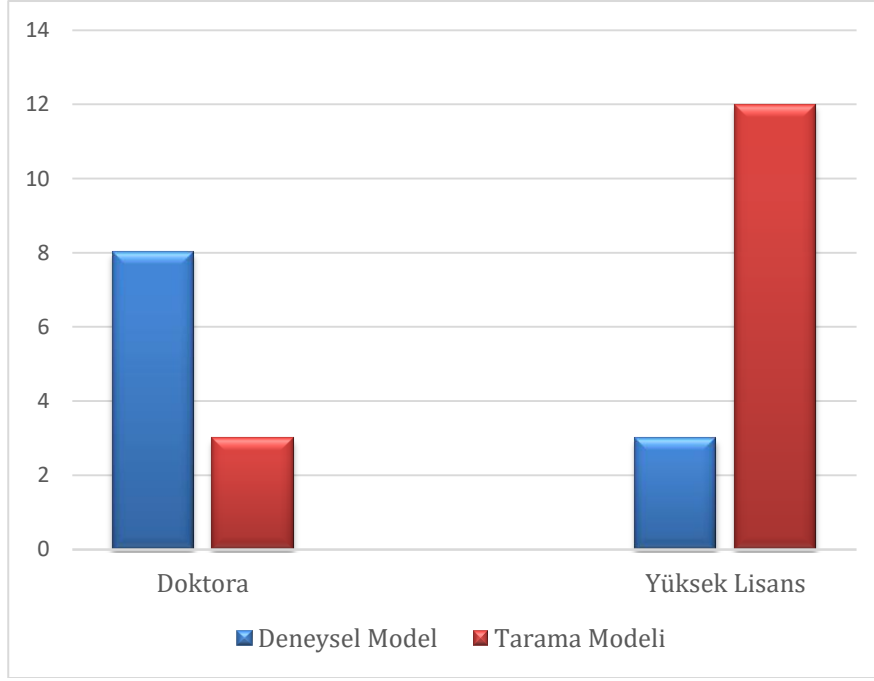


Şekil 3. Yurt İçinde Yapılan Lisansüstü Tezlerin Temalara Göre Dağılımı

Şekil 3 incelendiğinde, araştırma kapsamında analiz edilen yurt içinde yapılan 27 lisansüstü tez çalışmasının %70’i (19) doğrudan görsel algı becerisine, %26’ı (7) görsel-motor entegrasyon becerisine ve 4’ü (1) uzamsal ilişkiler becerisine yönelik olduğu görülmektedir.

Araştırma kapsamında yurt içinde yapılan tezlerin büyük çoğunluğunun doğrudan görsel algı becerisine yönelik olması, görsel algı becerisinin görsel algıya ilişkin becerilerin tamamını kapsayan bir beceri olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Görsel-motor entegrasyon becerisinin görsel algı becerisinden sonraki en çok tezin yapıldığı tema olması, görsel-motor entegrasyon becerisinin kopyalama, el-göz koordinasyonu, görsel-motor hız gibi çocuğun yaşamında önemli yeri olan becerileri içermesiyle ilişkili olabilir.

Şekil 3’e göre, doğrudan görsel algı becerisine yönelik yapılan tezlerin %58’i (11) yüksek lisans, %42’si (8) doktora çalışmasıdır. Görsel-motor entegrasyon becerisine ilişkin tezlerin %57’si (4) yüksek lisans, %43’ü (3) doktora çalışmasıdır. Uzamsal ilişkiler becerisine yönelik yapılan bir tez ise yüksek lisans çalışmasıdır.



Şekil 4. Yurt İçinde Yapılan Lisansüstü Tezlerin Kullandıkları Yöntemlere Göre Dağılımı

Araştırma kapsamındaki yurt içinde yapılan tezler yöntemsel olarak incelendiğinde, bir çalışmada (T7) karma, bir çalışmada (T24) nitel, geriye kalan çalışmaların tamamında nicel araştırma yönteminin kullanıldığı görülmektedir. Şekil 4'e bakıldığında, araştırma kapsamındaki yurt içinde yapılan doktora tezlerinin çoğu (%73) deneysel modeli tercih ettiği, geriye kalan kısmı (%27) ise tarama modelinde olduğu görülmektedir. Şekil 4'e, yüksek lisans tezlerinin büyük çoğunluğu (%75) tarama modelini tercih ettiği, geriye kalan kısmının (%25) ise deneysel modelde olduğu görülmektedir.

Bu bulgulardan yola çıkılarak, yurt içinde okul öncesi görsel algı becerilerine yönelik lisansüstü tezlerde nitel ve karma araştırmaların çok sınırlı sayıda olduğu çoğunlukla nicel araştırmaların kullanıldığı sonucuna varılabilir. Yurt içinde okul öncesi görsel algı becerilerine yönelik doktora tezlerinin daha çok müdahaleye yönelik deneysel çalışmalar, yüksek lisans tezlerinin ise var olan durumu saptamaya yönelik tarama çalışmaları olduğu söylenebilir.

Tablo 2. Araştırma Kapsamına Alınan ve Analiz Edilen Yurt Dışında Yapılan Tezlerin Dağılımı

Kod	Tez Adı	Üniversite/Ülke	Tez Türü	Yıl
Y1	Investigating What Preschoolers Understand About Visual Perception: A Training Study	The University of New Brunswick / Canada	Doktora	2010
Y2	The Relationship Between Handwriting, Reading, Fine Motor and Visual-Motor Skills in Kindergarteners	Iowa State University / ABD	Doktora	2010
Y3	Investigating The Visual Perceptual Domain in Children With Specific Language Impairment	University of Connecticut / ABD	Doktora	2010
Y4	Evaluating The Bender Visual Motor Gestalt Test II As A Diagnostic Screening Instrument Among Clinically Referred Children and Adolescents	West Virginia University / ABD	Doktora	2010
Y5	Visual Motor Development in Full Term and Preterm Infants	Uppsala University / Sweden	Doktora	2010
Y6	The Design and Efficacy of A Robot Mediated Visual Motor Program in Occupational Therapy	Buffalo University / ABD	Yüksek Lisans	2010
Y7	Contributions of Agency vs. Non-Agency to	University of	Yüksek Lisans	2010

Muallim Rifat Eğitim Fakültesi Dergisi (MREFD) 3(2), 35-55(2021)
Journal of Muallim Rifat Faculty of Education (JMRFE) 3(2), 35-55(2021)

	Sequential Memory in 3-Year Olds	Maryland / ABD		
Y8	The Study of Picture Books Influence Kids' Visual Memory	Beijing Normal University / Çin Halk Cumhuriyeti	Yüksek Lisans	2010
Y9	The Effects of Magnitude Formats and Visual-Perception Cues	Beijing Normal University / Çin Halk Cumhuriyeti	Yüksek Lisans	2011
Y10	Visual-Motor Performance of Children With High-Functioning Autism Spectrum Disorders: A Comparison of The Beery VMI-VI and The Kopptz-2 Developmental Scoring System for The Bender Visual Motor Gestalt Test-II	State University of New York / ABD	Doktora	2012
Y11	Technology As an Intervention for Visual-Motor Coordination in Hispanic Children with Autism	Adler University / ABD	Doktora	2013
Y12	Visual Perception and Visuospatial Abilities Among Children With Hemophilia: A Mexican Sample Who Experienced Cerebral Hemorrhage	Alliant International University / ABD	Doktora	2013
Y13	Early Literacy Intervention in Chinese: The Relative Role of Copying Activity and Its Combination with Morphological Awareness And Pinyin Knowledge	The Chinese University of Hong Kong / Hong Kong	Doktora	2014
Y14	Concurrent Validity of The Paper and Electronic Versions of The Motor-Free Visual Perception Test 3rd Edition (MVPT-3) for Schoolaged Children	East Carolina University / ABD	Yüksek Lisans	2014
Y15	Temporal Stability of The Electronic Version of The Motor-Free Visual Perception Test Third Edition (MVPT-3)	East Carolina University / ABD	Yüksek Lisans	2014
Y16	An Analysis of The Cultural Invariance of A Visual-Motor Integration Measure	University of South Carolina / ABD	Yüksek Lisans	2014
Y17	Growing Minds: Evaluating The Effect of A School Garden Program on Children's Ability to Delay Gratification and Influence Visual Motor Integration	Texas A&M University / ABD	Doktora	2016
Y18	The Effects of Training on Visual-Spatial Disembedding Skills in Early Childhood	University of California / ABD	Doktora	2017
Y19	Kinder Tools: The Effectiveness of A 12-Week Response to Intervention Approach to Improve Fine Motor and Visual Motor Perceptual Skills in Kindergarten Students	Boston University / ABD	Doktora	2018

Okul öncesi dönem görsel algı becerilerine ve bileşenleri olan şekil zemin ayırımı, görsel ayırt etme, görsel tamamlama, görsel hafıza, görsel sıralı hafıza, mekânda konum, şekil sabitliği, görsel-motor entegrasyon, uzamsal ilişkiler, el-göz koordinasyonu, kopyalama, görsel-motor hız becerilerine ilişkin tarama sonucunda ulaşılan yurt dışında yapılan 19 lisansüstü tez çalışması Tablo 2'de yer almaktadır. Bu tez çalışmalarının 12'si doktora, 7'si yüksek lisans tezidir. Bu tez çalışmalarının beşi doğrudan "görsel algı becerileri"; dokuzu "görsel-motor entegrasyon becerisi" ile; biri "görsel hafıza becerisi" ile; biri "sıralı görsel hafıza becerisi" ile; biri "kopyalama becerisi" ile; biri "uzamsal/mekânsal ilişkiler becerisi" ile ilişkilidir. Bir tez çalışması ise hem "görsel algı becerileri" hem de "uzamsal/mekânsal ilişkiler becerisi" ile ilişkilidir. Görsel algı bileşenleri olan; "şekil zemin ayırımı", "görsel ayırt etme", "görsel tamamlama", "mekânda konum", "şekil sabitliği", "el-göz koordinasyonu", "görsel-motor hız" becerilerine yönelik yapılan taramalarda lisansüstü tez çalışmasına rastlanmamıştır.

Araştırma kapsamında analiz edilen yurt dışında yapılan tezlerin bir kısmının (Y1, Y3, Y9, Y14, Y15) doğrudan görsel algı becerilerine yönelik olduğu görülmektedir. Doğrudan görsel algı becerilerine yönelik olan yurt dışında yapılan doktora tezlerinden biri (Y1) farklı düzeyde eğitimlerin çocukların görsel algılarına etkisini, diğer doktora tezi (Y3) ise dil bozukluğu olan çocuklarda görsel algı becerilerini incelemeye yöneliktir. Doğrudan görsel algı becerilerine yönelik olan yurt dışında yapılan yüksek lisans tezleri daha çok (Y14, Y15) çocukların görsel algı becerilerine yönelik değerlendirme araçlarına ilişkindir. Doğrudan görsel algı becerilerine yönelik olan yurt dışında yapılan yüksek lisans tezlerinden biri (Y9) ise, büyüklük formatları ile görsel algı ipuçları arasındaki ilişkiye yöneliktir.

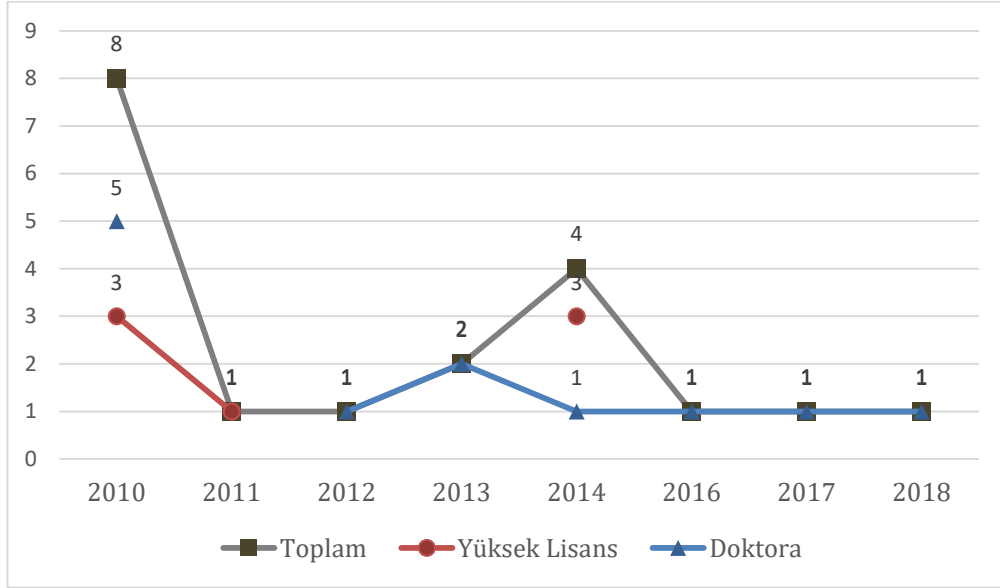
Değerlendirme araçlarına ilişkin yüksek lisans tez çalışmaları (Y14, Y15) çocukların görsel algı becerilerine yönelik değerlendirme araçlarının elektronik ortama aktarılmasını ve kullanılmasını vurgulamaktadır. Bunlardan biri olan Eanes'ın (2014) çalışmasında, günümüzün teknoloji temelli toplumunda çocukların dijital cihazlardan bilgi edindiğini ancak, kağıt-kalem değerlendirme araçlarıyla bilgi ve becerilerinin ölçüldüğünü vurgulamaktadır. Bu tutarsızlığı telafi etmeye yönelik elektronik değerlendirme araçlarının oluşturulduğunu belirtmektedir. 2019 yılının sonunda ortaya çıkan ve halen birçok ülkede yaygın bir şekilde devam eden Covid-19 salgını toplumun tüm kesimlerini olduğu gibi çocukları da etkilemektedir. Covid-19 salgınının yayılmasını engellemeye yönelik tedbirler kapsamında okullar kapatılarak, çocuklar eğitimlerine evde elektronik ortamda devam etmek zorunda kalmışlardır. Bu durum, çocukların bilgisayar, tablet ve TV gibi ekranlar karşısında uzun vakitler geçirmelerine neden olmanın yanı sıra kağıt-kalem değerlendirme araçlarına erişimlerini de büyük oranda engellemiştir. Bu da, çocukları değerlendirmeye yönelik elektronik ölçme araçlarının önemini ortaya koymaktadır.

Araştırma kapsamında analiz edilen yurt dışında yapılan tezlerin yarısına yakın kısmı (Y2, Y4, Y5, Y6, Y10, Y11, Y16, Y17, Y19) görsel algı beceri sisteminin bir bileşeni olarak kabul edilen görsel-motor entegrasyon becerisine ilişkindir. Görsel-motor entegrasyon becerisine ilişkin yurt dışında yapılan doktora tezlerinin bir kısmı (Y11, Y17, Y19) bir eğitim programının görsel-motor entegrasyon becerisine etkisini incelemeye yöneliktir. Bu tezlerde bahçe etkinliklerine, ince motor ve görsel-motor entegrasyon becerilerine ve teknolojiye dayalı programların çocukların görsel-motor entegrasyon becerileri üzerindeki etkililiği incelenmiştir. Görsel-motor entegrasyon becerisine yönelik olan doktora tezlerinden diğer bir kısmı (Y5, Y10) görsel-motor entegrasyon becerisinin incelenmesine yöneliktir. Görsel-motor entegrasyon becerisine yönelik olan diğer doktora tezlerinden biri (Y2) görsel-motor entegrasyon becerisi ile el yazısı, okuma ve ince motor becerileri arasındaki ilişkiyi vurgulamaktadır. Bir diğer doktora tezi (Y4) ise ilgili bir değerlendirme aracının geçerliğine yöneliktir. Görsel-motor entegrasyon becerisine ilişkin yurt dışında yapılan sınırlı sayıdaki yüksek lisans tezlerinden biri (Y6) robot aracılı görsel-motor entegrasyon programının çocukların görsel-motor entegrasyon becerisi üzerindeki etkisini; diğer yüksek lisans tezi (Y16) ise, farklı kültürlere sahip okul öncesi çocukların görsel-motor entegrasyon becerisinin kültürel değişmezliğini vurgulamaktadır.

Görsel-motor entegrasyon becerisi okula hazır olma, akademik başarı, sosyal-duygusal işlevsellik ve nöropsikolojik değerlendirme ile yakından ilişkilidir (Wright, 2012). Bu bağlamda, araştırma kapsamında analiz edilen ilgili tez çalışmalarının ortak noktası görsel-motor entegrasyon becerisini farklı özellikte çocuk gruplarında inceleyerek ve geliştirmeye yönelik farklı eğitim programları ortaya koyarak bu becerinin çocuklar için önemini vurgulamaktır.

Araştırma kapsamında analiz edilen yurt dışında yapılan tezlerin bir kısmını (Y12, Y13, Y18) görsel algı becerilerinin farklı bileşenlerine yönelik doktora tezleri oluşturmaktadır. Bunlardan biri görsel algı becerilerinden kopyalama becerisini erken okuryazarlık; bir diğeri görsel algı becerilerinden görsel uzamsal algı becerisini ilgili bir eğitim programı; biri de görsel algı becerilerini ve uzamsal algı becerisini fokal beyin hasarı olan hemofili çocuklar yönünden ele almaktadır.

Araştırma kapsamında analiz edilen yurt dışında yapılan tezlerin diğer kısmını (Y7, Y8) görsel algı becerilerinin farklı bileşenlerine yönelik yüksek lisans tezleri oluşturmaktadır. Bunlardan bir tanesi görsel algı becerilerinden sıralı görsel hafıza becerisini; diğeri de görsel algı becerilerinden görsel hafıza becerisini resimli kitaplara dayalı olarak incelemektedir.

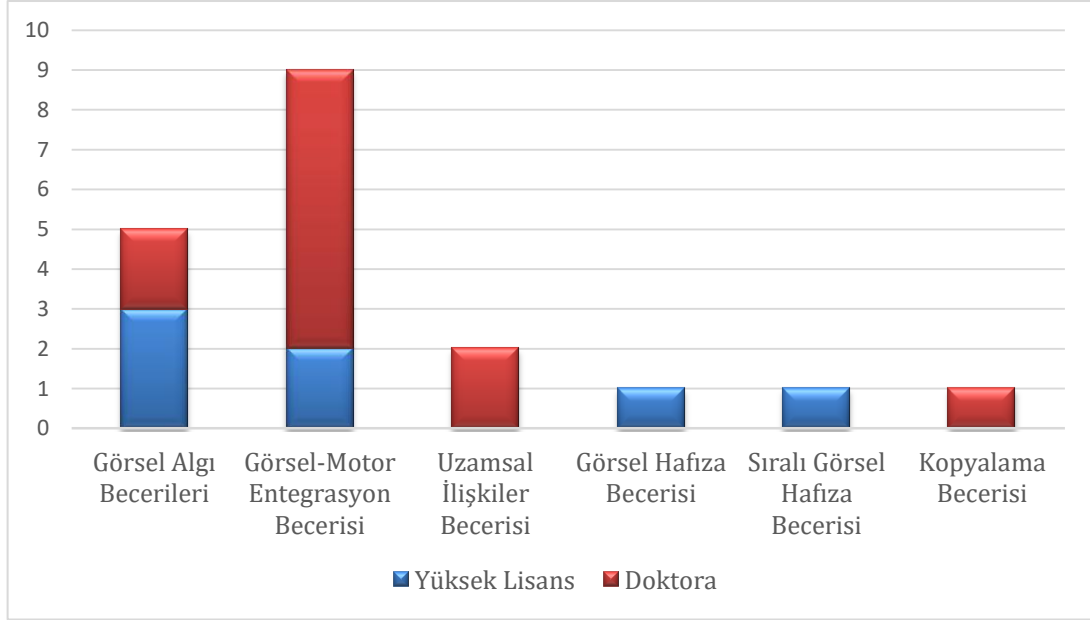


Şekil 5. Yurt Dışında Yapılan Lisansüstü Tezlerin Yıllara Göre Dağılımı

Şekil 5'e bakıldığında, araştırma kapsamına alınan yurt dışında yapılan lisansüstü tezlerin %42'si (8) 2010 yılında, %5.3'ü (1) 2011 yılında, %5.3'ü (1) 2012, %10.5'i (2) 2013 yılında, %21'i (4) 2014 yılında, %5.3'ü (1) 2016 yılında, %5.3'ü (1) 2017 yılında ve %5.3'ünün (1) 2018 yılında yapıldığı görülmektedir.

Şekil 5 göz önüne alındığında, yurt dışında 2010 yılından beri okul öncesi dönemde görsel algı becerilerine yönelik yapılan tez çalışmalarında bir dalgalanma olmakla birlikte günümüze doğru göreceli bir azalmanın olduğu ve 2015, 2019 ve 2020 yılında herhangi bir çalışmaya rastlanmadığı söylenebilir. En çok tez çalışmasının 8 çalışmayla 2010 yılında yapıldığı görülmektedir.

Şekil 5'te göre, yapılan lisansüstü tezlerin %60'ından fazlasının doktora tez çalışması olduğu vurgulanabilir. Bu durumda, yurt dışında okul öncesi dönem görsel algı becerilerine ilişkin tez çalışmalarının yüksek lisans düzeyinden çok, daha kapsamlı ve profesyonel çalışmalar olduğu düşünülen doktora tez çalışmalarında yoğunlaştığı söylenebilir.

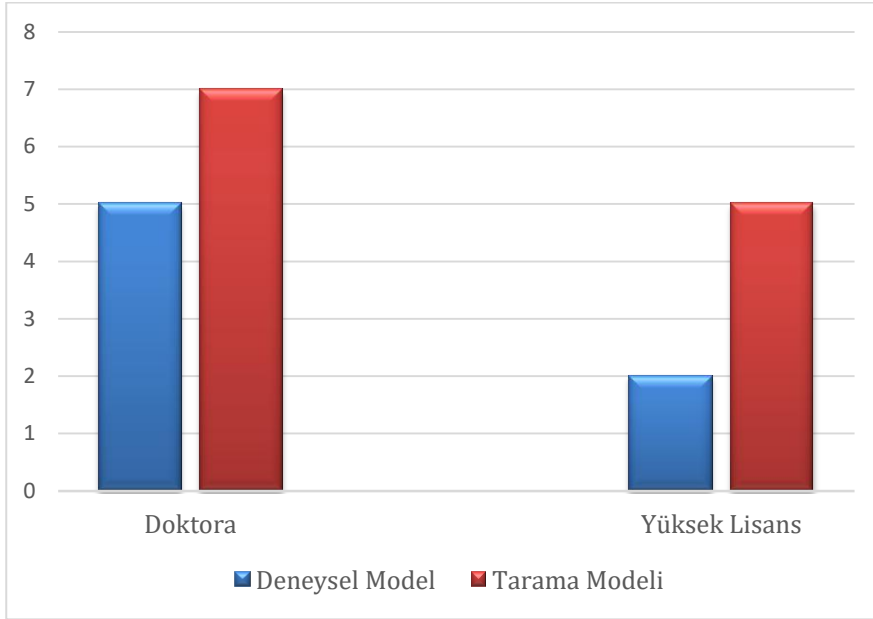


Şekil 6. Yurt Dışında Yapılan Lisansüstü Tezlerin Temalara Göre Dağılımı

Şekil 6 incelendiğinde, araştırma kapsamında analiz edilen yurt dışında yapılan 19 lisansüstü tez çalışmasının %26.4'ü (5) doğrudan görsel algı becerileri, %47.5'i (9) görsel-motor entegrasyon becerisi, %10.5'i (2) uzamsal ilişkiler becerisi, %5.2'si (1) görsel hafıza becerisi, %5.2'si (1) sıralı görsel hafıza becerisi ve %5.2'si (1) kopyalama becerisine yönelik olduğu görülmektedir.

Araştırma kapsamında yurt dışında yapılan tezlerin daha çok görsel-motor entegrasyon becerisine yönelik olması, görsel-motor entegrasyon becerisinin kopyalama, el-göz koordinasyonu, görsel-motor hız gibi becerileri kapsamı ve bu beceriye ilişkin bir problemin çocuğun günlük aktivitelerinde ve akademik becerilerinde zorluklar yaşamasına neden olabilmesiyle ilişkili olabilir.

Şekil 6'ya bakıldığında, doğrudan görsel algı becerisine yönelik yapılan tezlerin %60'ı (3) yüksek lisans, %40'ı (2) doktora çalışmasıdır. Görsel-motor entegrasyon becerisine ilişkin tezlerin %78'i (7) doktora, %22'si (2) yüksek lisans çalışmasıdır. Uzamsal ilişkiler becerisine yönelik yapılan tezlerin tamamı (2) doktora çalışmasıdır. Kopyalama becerisine yönelik olan bir tez doktora çalışmasıdır. Görsel hafıza ve sıralı görsel hafıza becerilerine ilişkin yapılan birer tez ise yüksek lisans çalışmasıdır.



Şekil 7. Yurt Dışında Yapılan Lisansüstü Tezlerin Kullandıkları Yöntemlere Göre Dağılımı

Şekil 7'ye göre, araştırma kapsamındaki yurt dışında yapılan doktora tezlerinden tarama modelinde olanların (%58) deneysel modelde olanlardan (%42) daha çok olduğu söylenebilir. Şekil 7'de, yüksek lisans tezlerinin çoğunluğu (%71) tarama modelini tercih ettiği, geriye kalan kısmının (%29) ise deneysel modelde olduğu görülmektedir. Bu bulgulardan yola çıkılarak, yurt dışında okul öncesi görsel algı becerilerine yönelik lisansüstü tezlerde bu becerileri geliştirmeye yönelik eğitim programlarının yer aldığı deneysel çalışmalar var olmakla beraber, daha çok mevcut durumu saptamaya yönelik tarama çalışmalarının yapıldığı söylenebilir.

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırmada, okul öncesi dönem görsel algı becerilerine ilişkin 2010 Ocak – 2020 Ekim tarihleri arasında yurt içi ve yurt dışında yapılan lisansüstü tez çalışmaları incelenmiştir. Bu bölümde, araştırmadan elde edilen sonuçlar alan yazın ışığında tartışılmıştır.

Araştırma sonuçlarına bakıldığında, yurt içinde doğrudan *görsel algı becerilerine* yönelik çalışmalar çoğunlukta iken, yurt dışında *görsel-motor entegrasyon becerisine* yönelik çalışmaların daha popüler olduğu görülmektedir. Nitekim yurt içinde daha çok genel görsel algı becerilerine yönelik çalışmalar yapılıyorken yurt dışında görsel algının alt bileşenlerine yönelik çalışmaların daha yoğunlukta olduğu söylenebilir. Araştırma kapsamında yer alan lisansüstü tezlerden yurt içinde yapılanlar doğrudan görsel algı becerileri, görsel-motor entegrasyon becerisi ve uzamsal ilişkiler becerisine yönelik iken, yurt dışında yapılan çalışmalar ise bu üç becerinin yanı sıra görsel hafıza becerisi, sıralı görsel hafıza becerisi ve kopyalama becerisine yönelik çalışmaları da içererek daha fazla çeşitlilik göstermektedir. Yurt içinde okul öncesi dönem görsel algı becerilerine yönelik çalışmalarda çeşitliliğin sınırlı olması bu alana yönelik bilimsel çalışmaların Türkiye literatürüne geç girmesinden (ilk lisansüstü tez çalışması; Etker,1977) kaynaklanıyor olabilir. Görsel bilgiyi yorumlama, anlama ve tanımlama becerisi olan görsel algı becerileri; görsel-motor entegrasyon, görsel ayırt etme, uzamsal ilişkiler, görsel tamamlama, görsel hafıza gibi birçok beceriyi içerir. Çocuklar günlük yaşamlarında bu becerileri birlikte koordineli bir şekilde kullanarak akademik ve günlük aktivitelerini gerçekleştirirler (Erhardt & Duckman, 2005; Van Waelvelde, De Weerd, De Cock & Smits-Engelsman, 2004; Gardner, 1996).

Araştırma kapsamında analiz edilen okul öncesi görsel algı becerilerine yönelik lisansüstü tezler incelendiğinde, yurt içinde yüksek lisans tez çalışmalarının çoğunlukta olduğu, yurt dışında ise

doktora tez çalışmalarının daha fazla olduğu görülmektedir. Doktora tez çalışmalarının yapılması ilgili alana ilişkin daha kapsamlı sonuçların elde edilmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Alan yazın incelendiğinde, yurt içinde okul öncesi alanına yönelik farklı konularda yapılmış lisansüstü tez çalışmalarından yüksek lisans tez sayısının doktora tez sayısından daha fazla olduğu birçok araştırmada ortaya konduğu görülmektedir (Ahi & Kıldan, 2013; Ağmaz & Ergülec, 2020; Can Yaşar & Aral, 2011; Ertekin & Çamlıbel Çakmak, 2019; Karlıdağ, 2018; Karoğlu & Çoban, 2019).

Araştırmada, hem yurt içi hem de yurt dışında okul öncesi dönemde görsel algı becerilerine yönelik yapılan lisansüstü tez çalışmalarında 2010 yılından bu yana bir dalgalanma olduğu görülmektedir. Ancak dalgalanma olmakla beraber günümüze doğru çalışmaların sayısı göreceli bir şekilde yurt içinde artarken yurt dışında azaldığı görülmektedir. Yurt dışına nispeten yurt içinde görsel algı becerilerine yönelik bilimsel çalışmaların daha yeni olduğu ve bundan dolayı görsel algı becerilerine ilişkin yurt dışı alan yazının daha doygun olduğu ancak Türkiye’de alan yazına katkı sağlayabilecek çok daha fazla bilimsel çalışmanın yapılabileceği söylenebilir.

Araştırmaya göre, yurt içinde yapılan lisansüstü tez çalışmalarından doktora tezleri daha çok bir eğitim programının ilgili bir görsel algı becerisine etkisini incelemeye yönelik deneysel çalışmalardır. Yurt içinde yapılan yüksek lisans tez çalışmalarında görsel-motor entegrasyon becerisine yönelik olanlar çoğunlukla ilgili bir değerlendirme aracının geçerlik ve güvenilirlik çalışmasına ilişkin iken, doğrudan görsel algı becerilerine yönelik olanlar ise daha çok görsel algı becerilerinin incelenmesi ve görsel algı becerileriyle başka bir beceri arasındaki ilişkiyi vurgulamaya yönelik tarama çalışmalarıdır. Bilgiç ve Kandır (2020) tarafından Türkiye’de erken çocukluk dönemine yönelik yapılan farklı bir araştırmada benzer şekilde araştırmacıların doktora tez çalışmalarında daha çok deneysel desen, yüksek lisans tezlerinde ise tarama desenini kullandıkları bulunmuştur. Ancak yurt dışında yapılan lisansüstü tez çalışmalarından doktora tezlerinde bir eğitim programının ilgili bir görsel algı becerisine etkisini incelemeye yönelik deneysel çalışmalar olmakla beraber görsel algı becerilerinin incelenmesi ve görsel algıyla başka bir beceri arasındaki ilişki gibi çeşitli konulardaki tarama çalışmaları daha ön plandadır. Benzer şekilde, yurt dışında yapılan yüksek lisans tezlerinde de bir eğitim programının ilgili bir görsel algı becerisine etkisini incelemeye yönelik deneysel çalışmalar olmakla beraber görsel algı becerilerinin incelenmesi, değerlendirme araçlarının geçerliği gibi çeşitli konulardaki tarama çalışmaları daha ön plandadır. Bu durumda, yurt içinde yapılan okul öncesi görsel algı becerilerine yönelik lisansüstü tezlerden doktora tez çalışmaları çoğunlukla deneysel modelde; yüksek lisans tez çalışmaları ise, daha çok tarama modelinde olduğu söylenebilir. Ancak yurt dışında yapılan okul öncesi görsel algı becerilerine yönelik lisansüstü tezlerde hem doktora hem de yüksek lisans tezlerinin çoğunlukla tarama modelinde olduğu sonucuna varılabilir. Bu sonuca göre okul öncesinde görsel algı becerilerine ilişkin lisansüstü tez çalışmalarında genellikle pozitivist paradigma bakış açısına sahip olan nicel araştırma yöntemlerinin tercih edildiği söylenebilir.

Araştırmalarda nicel araştırma yöntemlerinin daha çok tercih edilmesi; nicel araştırma yöntemlerinin araştırma sonuçlarını genelleme, geniş örneklemlere ulaşma, zaman ve maliyet bakımından sağladığı avantajlardan kaynaklanıyor olabilir (Göktaş vd., 2012). Ancak araştırmalarda nitel ve karma araştırma yöntemlerinin kullanılması daha zengin ve kapsamlı veri elde edilmesine olanak sağlayabilmektedir. Bu bağlamda Driscoll’un (1995), öğretimsel sistemlerin gelişen doğası gereği eğitim araştırmaları farklı araştırma yöntemlerine açık olmalı ve araştırmalar sadece bir araştırma yönteminin egemenliğinde sürdürülmemeli düşüncesi önemlidir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlara ilişkin aşağıdaki önerilere yer verilmiştir:

- Doğrudan görsel algı becerilerine ve görsel algı beceri sisteminin bir bileşeni olarak kabul edilen görsel-motor entegrasyon becerisine yönelik araştırmalara daha fazla

rastlanmakla birlikte, görsel algı becerilerinin şekil zemin ayırımı, görsel tamamlama, şekil sabitliği, görsel hafıza, el-göz koordinasyonu, kopyalama becerisi gibi bileşenlerine yönelik araştırmalar da yapılabilir.

- Görsel algı becerilerinin şekil zemin ayırımı, görsel tamamlama, şekil sabitliği, görsel hafıza, el-göz koordinasyonu, kopyalama becerisi gibi farklı bileşenlerine yönelik eğitim programlarını geliştirip uygulamayı konu edinen araştırmalar yapılabilir.
- Nitel ve karma yöntemlerin kullanıldığı farklı araştırma modellerinde daha fazla araştırma yapılabilir.

5. KAYNAKÇA

Ağmaz, R. F. & Ergulec, F. (2020). Türkiye’de Okul Öncesi Eğitiminde Teknoloji Kullanımı Alanında Araştırma Eğilimleri: Lisansüstü Tezlerin İçerik Analizi. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 14(31), 60-86.

Ahi, B. & Kıldan, O. (2013). Türkiye’de Okul Öncesi Eğitimi Alanında Yapılan Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi (2002-2011). *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 27 – 44.

Artut, K. (2010). *Okul Öncesinde Resim Eğitimi*. Ankara: Anı.

Auld, M., Boyd, R., Moseley, G. L. & Johnston, L. (2011). Seeing The Gaps: A Systematic Review of Visual Perception Tools for Children With Hemiplegia. *Disability and Rehabilitation*, 33(19-20), 1854-1865.

Avant, S. B. (2017). *The Effects of Training on Visual-spatial Disembedding Skills in Early Childhood*. Doctoral Dissertation, University of California The Department of Education, California.

Avşar, G. (2020). *Sosyal Aktiviteleri Desteklenen 36-69 Aylık Çocukların Görsel Algılarına Etkisinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.

Bezrukikh, M. M.& Terebova, N. N. (2009). Characteristics of The Development of Visual Perception in Five to Seven Year Old Children. *Human Physiology*, 35(6), 37-42.

Bilgiç, Ş. & Kandır, A. (2020). Erken Düşünme Becerilerine Yönelik Türkiye’de Yapılan Bilimsel Çalışmaların İncelenmesi. *Afyon Kocatepe University Journal of Social Sciences*, 22(1), 69-84.

Brown, G. T. & Gaboury, I. (2006). The Measurement Properties and Factor Structure of The Test of Visual-Perceptual Skills-Revised: Implications for Occupational Therapy Assessment and Practice. *The American Journal of Occupational Therapy*, 60(2), 182-193.

Brown, G.T., Rodger, S. & Davis, A. (2003). Test of Visual Perceptual Skills-Revised: An Overview And Critique. *Scandinavian Journal of Occupational Therapy*. 10, 3-15.

Brown, T. & Peres, L. (2018). An Overview and Critique of The Test of Visual Perception Skills–Fourth Edition (TVPS-4). *Hong Kong Journal of Occupational Therapy*, 31(2), 59-68.

Can Yaşar, M. & Aral, N. (2011). Türkiye’de Okul Öncesinde Drama Alanında Yapılan Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(22), 70-90.

Colarusso, R. & Hammill, D. (2015). *Motor-Free Visual Perception Test-4 (MVPT-4)*. Novata, CA: Academic Therapy Publications.

Çukur, D. & Güller Delice, E. (2011). Erken Çocukluk Döneminde Görsel Algı Gelişimine Uygun 25 Mekân Tasarımı. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 24(24), 25-36.

Daly, C.J., Kelley, G.T. & Krauss, A. (2003). Relationship Between Visual-Motor Integration and Handwriting Skills of Children in Kindergarten: A Modified Replication Study American. *Journal of Occupational Therapy*, 57 (4), 459-462

Dankert, H.L., Davies, P.L. & Gavin, W.J. (2003). Occupational Therapy Effects on Visual-Motor Skills in Preschool. *The American Journal of Occupational Therapy*, 57(5), 542-549.

Driscoll, M. (1995). *Paradigms for Research in Instructional Systems*. in G. J. Anglin (Ed.), *Instructional Technology: Past, Present, and Future* (pp. 322-329). Englewood, CO: Libraries Unlimited.

Duiser, I. H., van der Kamp, J., Ledebt, A., & Savelsbergh, G. J. (2014). Relationship Between The Quality of Children's Handwriting and The Beery Buktenica Developmental Test of Visuomotor Integration After One Year of Writing Tuition. *Australian Occupational Therapy Journal*, 61(2), 76-82.

Erben, S. (2005). *Montessori Materyallerinin Zihin Engelli ve İşitme Engelli Çocukların Alıcı Dil Gelişiminde Görsel Algı Düzeyine Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Erdem Özat, N. (2010). *Öğrenme Güçlüğü Yaşayan Çocuklarda Frostig Görsel Algı Eğitim Programının Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

Erhardt, R. P. & Duckman, R. H. (2005). *Visual-Perceptual-Motor Dysfunction And Its Effects on Eye-Hand Coordination and Skill Development*. in: Gentile, M. (ed.) *Functional Visual Behaviour in Children: An Occupational Therapy Guide to Evaluation and Treatment Options*(pp. 171-228). Rockville, MD: American Occupational Therapy Association.

Ertekin, B. D. & Çamlıbel Çakmak, Ö. (2019). Okul Öncesi Eğitim Literatüründeki Resimli Çocuk Kitaplarına Yönelik Yapılan Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi. *Uluslararası Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma Dergisi*, 6(40), 2111-2124.

Etiker, G. (1977). *5-6 Yaş Okulöncesi Çocuklarda Visio-Motor Eğitimin Visio-Motor Gelişime Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Frostig, M., Horne, D. & Miller, A. M. (1972). *Pictures and Patterns: Teacher's Guide*. Follett.

Gardner, M. F. (1996). *Test of Visual Perceptual Skills (Non-Motor)—Revised*. San Francisco, CA: Psychological & Educational Publications.

Göktaş, Y., Küçük, S., Aydemir, M., Telli, E., Arpacık, Ö., Yıldırım, G. & Reisoğlu, İ. (2012). Türkiye’de Eğitim Teknolojileri Araştırmalarındaki Eğilimler: 2000-2009 Dönemi Makalelerinin İçerik Analizi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(1), 177-199.

Görener, Ö. (2006). *Beş-Altı Yaş Grubu Çocuklarda Yapılandırılmış Görsel Sanat Eğitiminin Görsel Algılamaya Etkisinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Grewal, R. K., Vig, D. & Saini, S. (2014). Role of Visual Perception in Improving Quality of Handwriting. *Indian Journal of Health & Wellbeing*, 5(5).

Hammill, D. D., Pearson, N. A. & Voress, J. K. (2014). *Developmental Test of Visual Perception – Third Edition: Examiners Manual*. Austin, TX: Pro-Ed.

İnal, E. E. (2019). *Sanat Galerisi Ziyaretlerinde Gerçekleştirilen Aktif Öğrenme Etkinliklerinin 4-6 Yaş Arası Çocukların Frostig Görsel Algılarına Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

James, S., Ziviani, J., Ware, R. S. & Boyd, R. N. (2015). Relationships Between Activities of Daily Living, Upper Limb Function, and Visual Perception in Children and Adolescents with Unilateral Cerebral Palsy. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 57(9), 852–857.

Karasar, N. (2020). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel.

Karlıdağ, İ. (2018). Türkiye’de Okul Öncesi Eğitimde Yaratıcılık Alanında Yapılan Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi. *Social Sciences Studies Journal*, 4(14), 456-462.

Karoğlu, H. & Çoban, A. E. (2019). Türkiye’de Okul Öncesi Eğitimde Dil Gelişimi ile İlgili Yapılan Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 211-229.

Mabbett, K. L.(2018). *Kinder Tools: The Effectiveness of A 12-Week Response to Intervention Approach to Improve Fine Motor and Visual Motor Perceptual Skills in Kindergarten Students*. Doctoral Dissertation, Boston University Sargent College of Health and Rehabilitation Sciences, Boston.

Martin, N. A. (2017). *Test of Visual Perceptual Skills (4th Ed.)*. Novato, CA: Academic Therapy Publications.

Mazzocco, M. M. & Myers, G. F. (2003). Complexities in Identifying and Defining Mathematics Learning Disability in The Primary School-Age Years. *Annals of Dyslexia*, 53(1), 218-253.

Morgan, C. T. (2015). *Psikolojiye Giriş. (Ed. Sirel Karakaş ve Rükzan Eski)* Konya: Eğitim Kitabevi.

Pieters, S., Desoete, A., Roeyers, H., Vanderswalmen, R.& Van Waelvelde, H. (2012). Behind Mathematical Learning Disabilities: What About Visual Perception and Motor Skills? *Learning and Individual Differences*, 22(4), 498-504.

Schneck, C. M. (2005). *Visual Perception*. in: Case-Smith, J. (Ed.), *Occupational Therapy for Children* (pp. 412–448). St. Louis, MO: Elsevier Mosby.

Sortor, J. M. & Kulp, M. T. (2003). Are The Results of The Beery-Buktenica Developmental Test of Visual-Motor Integration and Its Subtests Related to Achievement Test Scores?. *Optometry and Vision Science*, 80(11), 758-763.

Şahan, N.(2019). *Motor Beceri, Görsel Algılama ve Yaşam Kalitesinin Çocukluk Çağı Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğunun (DEHB) Farklı Eş Tanı Grupları Arasında İncelenmesi*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Şimşek, H. (2009). Eğitim Tarihi Araştırmalarında Yöntem Sorunu. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 42(1), 33-51.

Tsai, C. L., Wilson, P. H. & Wu, S. K. (2008). Role of Visual- Perceptual Skills (Non-Motor) in Children With Developmental Coordination Disorder. *Human Movement Science*, 27, 649-664.

Türköz Sarp, F. (2014). *İşitme Engelli Bireylerde Görsel Algı*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Arel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Van Waelvelde, H., De Weerd, W., De Cock, P. & Smits-Engelsman, B.C. (2004). Association Between Visual Perceptual Deficits and Motor Deficits in Children with Developmental Coordination Disorder. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 46, 661-666.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2018) *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

6. EXTENDED ABSTRACT

Visual perception skills developing rapidly in the pre-school period, provide children with the ability to recognize and distinguish visual stimuli and help children to combine visual stimuli with previous experiences (Frostig, Horne & Miller, 1972). It is important to recognize and support deficiencies in visual perception skills as early as possible in order to prevent future visual perception problems as well as the related cognitive, social and emotional problems. Various studies emphasize understanding visual perception problems and taking necessary precautions in the pre-school period. From this point of view, there is a need for comprehensive studies prepared with a holistic approach that display the big picture by bringing together and examining national and international studies on visual perception skills in the pre-school period. A study prepared in this context is expected to give information about the general tendency towards visual perception skills and research subject diversity in pre-school period, to determine what kind of new research is needed and to give perspective to the field experts in the preparation of educational programs. The present research is thought to fill this gap and contribute to the literature as an original, scientific study. Thus, it was aimed to examine the MA theses and PhD dissertations on visual perception skills in pre-school period.

This research is descriptive and adopted document analysis method. National and international MA theses and PhD dissertations that were conducted between January 2010 and October 2020 were considered as documents. Regarding international studies, ProQuest Dissertations & Theses Global and EBSCO Open Dissertations databases was used by searching keywords such as “visual perception, visual perceptual, figure ground, visual discrimination, form constancy, visual memory, sequential memory, visual closure, position in space, spatial relations, visual spatial, visual-motor, eye-hand coordination, copying, motor speed”. National studies (conducted in Turkey) were reached by searching the database of the Higher Education Council (YÖK) National Thesis Center with the words that are the Turkish equivalents of the determined keywords. Thus, 27 national and 19 international studies were reached. In the databases, there were 24 studies related to the keywords “visual perception” and “visual perceptual”, 16 studies related to the keyword “visual-motor”, 3 study related to the keywords “spatial relations” and “visual spatial”. Also, 1 study related to the keyword “visual memory”, 1 study related to the keyword “sequential memory”, and 1 study related to the keyword “copying”. However, no study was found while searching other key words.

Data analysis included descriptive analysis and descriptive statistics. Descriptions were made taking into account the subjects and themes. Then, descriptive statistics were made and tabulated according to factors such as the type, year, and method of the MA theses and PhD dissertations to better understand the documents.

According to findings, while the majority of studies were generally on visual perception skills in Turkey, studies on visual-motor integration skills were more popular abroad. While the

postgraduate theses were conducted in Turkey are directly focused on visual perception skills, visual motor integration skills and spatial relations skills, those were conducted abroad include visual memory skills, sequential visual memory skills and copying skills in addition to these three skills. Besides, it was found that the number of MA theses was majority in Turkey, while more PhD dissertations were conducted abroad. Although there has been a fluctuation in postgraduate thesis studies on visual perception skills in the preschool period since 2010, it is observed that the number of studies has increased relatively in Turkey, while it has decreased abroad.

PhD dissertations conducted in Turkey were mostly experimental studies to examine the effect of an educational program on a relevant visual perception skill. MA theses conducted in Turkey examining the visual-motor integration skill were mostly related to the validity and reliability of a relevant assessment tool, while those geared directly to visual perception skills were mostly examined visual perception skills and were survey studies aiming to emphasize the relationship between visual perception skills and another skill.

PhD dissertations conducted abroad included experimental studies to examine the effect of an educational program on a relevant visual perception skill, but survey studies examining various subjects such as visual perception skills and the relationship between visual perception and another skills were more prominent. Similarly, MA theses conducted abroad were experimental studies investigating the effect of an education program on a relevant visual perception skill, but survey studies examining various subjects such as visual perception skills and the validity of assessment tools were more prominent.



Muallim Rifat Eğitim Fakültesi Dergisi
Journal of Muallim Rifat Faculty of Education

ISSN: 2667-5234



**Uluslararası Bildirilerin Bazı Parametrelere Göre Eğilimlerinin Belirlenmesi:
İnformel Öğrenme**

Cansu ÖZCAN*

Makale Bilgisi	ÖZET
<i>Geliş Tarihi:</i> 23.03.2021	<p>Öğrenilerinin çoğu gerçek deneyimlerinden kaynaklanmakta ve içsel öğrenme arzusuyla motive edilmektedir. Bu durum yaşamda kendiliğinden ortaya çıkan durumlar için geçerlidir; örneğin, aile çevresi, sosyal ortam gibi. Bireyin okudukları, izledikleri ve dinledikleri sayesinde öğrendikleri sosyal yaşamına da yansımakta bu da bireyin tüm sosyal çevresinin aslında potansiyel bir öğrenme ortamı olduğu noktasına ulaştırmaktadır. Son yirmi yılda, müzeler, bilim merkezleri, hayvanat bahçeleri ve akvaryumlar gibi informal öğrenme ortamlarına yönelik araştırmalar artış göstermektedir. Betimsel içerik analizi olarak yürütülen bu araştırma, fen eğitimi alanında 2013, 2015 ve 2017 Avrupa Fen Eğitimi Araştırma Kurumu (European Science Education Research Association) konferansında informal öğrenmeye yönelik bildiriler; konu, yöntem, örneklem, veri toplama araçları ve veri analiz yöntemi parametrelerine göre incelenmiştir. Elde edilen bulgular, konu parametresinde en çok bilim müzesi, algı, okul bahçesi ve alan gezilerinin; yöntem parametresinde en çok nitel yöntemin; örneklem parametresi bakımından en çok ilkokulun; veri toplama aracı parametresinde görüşme ve anketin; veri analiz parametresine göre en çok içerik analizinin tercih edildiğini göstermektedir. Bu yönüyle araştırma uluslararası alan yazında informal öğrenmeye yönelik yapılan çalışmaların eğiliminin belirlenmesi bakımından alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca, fen bilimleri öğretim programında formal öğrenmelerle bütünleştirilen informal öğrenme ortamlarının düzenlenmesi önerilir.</p>
<i>Düzeltilme Tarihi:</i> 13.04.2021	
<i>Kabul Tarihi:</i> 15.06.2021	
<i>Basım Tarihi:</i> 30.07.2021	
© 2021MREFD. Tüm hakları saklıdır	
Anahtar sözcükler: informal öğrenme; betimsel içerik analizi, parametreler	

**Determining Trends Of International Papers According To Some Parameters:
Informal Learning**

Article Info	ABSTRACT
<i>Received:</i> 23.03.2021	<p>Much of what learn comes from real experiences and is motivated by an inner desire to learn. This situation applies to situations that arise spontaneously in life; for example, family environment, neighborhood environment. What they learn from what they read, watch and listen to is also reflected in the social life of the individual, which leads to the point that the entire social environment of the individual is actually a potential learning environment. In the last two decades, research into informal learning environments such as museums, science centers, zoos and aquariums has increased. This research, which is carried out as a descriptive content analysis, was examined in the field of science education in 2013, 2015 and 2017 European Science Education Research Association (ESERA) conferences in terms of informal learning reports, subject, method, sample, data</p>
<i>Revised:</i> 13.04.2021	
<i>Accepted:</i> 15.06.2021	
<i>Published:</i> 30.07.2021	

*Doktora Öğrencisi, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Anabilim Dalı, Fen Bilgisi Eğitimi Bilim Dalı, Ankara-TÜRKİYE, e-posta: cansuoazcan992@gmail.com, ORCID ID: 0000-0003-1377-4948

collection tools and data analysis method parameters. The findings obtained are mostly related to science museum, perception, school garden and field trips; Most of the qualitative method in method parameter; In terms of sampling parameters, most primary schools; In the data collection tool parameter, interview and survey; According to the data analysis parameter, it shows that content analysis is the most preferred. It is thought that this research will contribute to the field in terms of determining the trends of the studies on informal learning in the international literature. Also it is recommended to employ informal learning environments that are integrated with formal learning in the science curriculum.

© 2021JMRFE. All rights reserved

Keywords: informal learning; descriptive content analysis, parameters

1. GİRİŞ

İnformal öğrenme, insanların yaşamları boyunca, ilgi alanlarına ve geçmiş deneyimlerine dayalı gerçekleşir (Dorsen, Carlson ve Goodyear, 2006). İnformal öğrenmenin gerçekleştirilmesi tarihi yerler, müzeler ve okul bahçesi gibi farklı ortamlarda olabilir. Hofstein ve Rosenfeld'e (1996) göre informal öğrenme genellikle okul kullanımı için özel olarak tasarlanmamış olan tarihi veya yerel müzeler gibi kaynaklar kullanılarak sınıf ortamının dışında gerçekleşebilir. Günümüzde informal öğrenme ortamının sınırları, kitle iletişim araçları, internet araması ve sosyal medya gibi sanal alanlara kadar genişlemiştir. Öğrenme ortamları sosyal, kültürel ve fiziksel ortamları içermesi bakımından; formal ortamlarla karşılaştırıldığında informal ortamlar, görsel sunumlar ve teknoloji yoluyla öğrencilerin dikkatini çekmektedir (Falk 2001). İnformal öğrenme ortamlarına katılım sırasında, öğrenciler bir eserle (örneğin, müze yada bilim merkezi gibi) ilgilenir, sosyal gruplarıyla etkileşimler yoluyla anlam oluşturur ve böylece öğrenciler anlam oluşturma süreçlerine girdikçe kimliklerini geliştirdikleri söylenebilir (Varelas, Pappas, Tucker-Raymond, Arsenault, Ciesla, Kane, Kokkino ve Siuda, 2007). İnformal öğrenme ortamlarına katılan öğrencilerin bilime karşı olumlu tutumlara sahip oldukları (Stakes ve Mares, 2005) ve öğretmenlerin ise öğrencileri için değerli öğrenme deneyimleri elde ettiklerine inandıkları (Falk ve Balling, 1980; Orion ve Hofstein, 1991) bildirmişlerdir.

Malcom, Hodkinson ve Colley (2003) formal ve informal öğrenme türlerini ayrı ayrı tanımlamanın zor olduğunu; formal / informal niteliklerinin tüm öğrenme durumlarında mevcut olacağını ve durumdan duruma farklılık göstereceğini ileri sürmektedirler. Eraut (2004) informal öğrenme özelliklerinin örtük, yapılandırılmamış ve bir öğretmen olmadan öğrenmeyi içerdiğini ifade etmektedir. Ancak tanımlanan informal öğrenmenin formal olarak yapılandırılmış bir öğrenme etkinliği içinde gerçekleşemeyeceği anlamına gelmemektedir. Şöyle ki bir öğretmen eşliğinde yapılandırılmış bir etkinliğin yer aldığı formal bir ortamda, belki de öğrencilerin deneyimlerinden yararlanmaya teşvik edildiği zamanlar olabilir. Sonuç olarak, öğrenmenin hem formal hem de informal öğrenmeden oluşabileceği ve bunun nerede gerçekleşirse gerçekleşsin bir süreklilik içinde gerçekleştiğine ulaştırabilir.

1995 yılından günümüze fen eğitimi alanındaki yeni fikirlerin ve bulguların tartışıldığı, Uluslararası Avrupa Bilim Eğitimi Araştırmaları Derneği tarafından düzenlenen uluslararası konferans olan ESERA, birçok ülkenin katılımıyla Avrupa'nın farklı bölgelerindeki araştırmaların analizine imkan tanımaktadır (Jenkins, 1997). Bu araştırmalarla belirlenen yılların eğilimin belirlenmesinde yeterlik sağlanması bakımından informal öğrenmeye yönelik ESERA bildirimlerini incelemeyi amaçlamaktadır.

1.1. Problem Durumu

Fen eğitimi literatürü genel olarak öğrencilerin fen eğitimi anlamalarına odaklanmaktadır. Bunun yanı sıra daha az ilgi gören önceki bilgi ve deneyimin rolü, geniş ölçüde takdir edilmekte ve geniş çapta tartışılmaktadır. Çocuklar günlük deneyimleriyle çevrelerindeki dünyayı gayri resmi olarak öğrenirler. Örneğin, yemek yapmak, market alışverişi yapmak gibi günlük deneyimler, çocuğun okulda başarılı olmasına yardımcı olacak bilgi ve becerileri geliştirmek için sayısız fırsat sunabilir. İnfomal öğrenme ortamları ise öğrencilere bu benzersiz, ilgi çekici öğrenme deneyimlerine ulaşmalarını sağlayan yaşam boyu devam eden bir süreci tanımlar (Gassert, 1997). Tanımdan anlaşılabilirliği üzere infomal öğrenme, okullar gibi formal ortamlarının dışında gerçekleşir. Bu ortamlara örnek olarak müzeler, parklar, kütüphaneler ve bilim merkezleri verilebilir. Formal öğrenme ise düzenlenmiş ve planlanmış belirli bir programı olan eğitim kurumunda gerçekleşir. Genellikle konulara göre sistematik olarak planlanarak çeşitli değerlendirme ölçütleri kullanılır (Resnick 1987). İnfomal ortamlar, çocukların daha sonra formal ortamlarda başarılarını geliştirebilecek bazı yaşam becerilerini deneyimlemelerine yardımcı olabilir. Bu nedenle infomal öğrenme ortamı, sadece sınıf öğretiminin bir uzantısı veya iyileştirmesi olarak değil, sınıf eğitiminin değerli bir tamamlayıcı olmasına ek olarak öğrencileri yaşam boyu öğrenmeye hazırlamak için mükemmel bir yol olabilir (Orion ve Hofstein, 1994).

1.2. Araştırmanın Amacı

Son yirmi yılda, müzeler, bilim merkezleri, hayvanat bahçeleri ve akvaryumlar gibi infomal öğrenme ortamlarına yönelik araştırmalar artmıştır. Ulusal alan yazında infomal öğrenme ortamlarına yönelik, alan gezileri (Bozdoğan, 2007; Karadoğan, 2016), bilim müzeleri (Metz, 2005; Güler, 2011), doğa temelli etkinlikler (Yardımcı, 2009) ve hayvanat bahçesine (Yavuz ve Balkan Kıyıcı, 2012) yönelik çalışmalar yapılmıştır. Saraç (2017) yaptığı çalışmada 2007-2016 yılları arasında infomal öğrenme ortamlarına ilişkin 133 ulusal çalışmayı içerik analiziyle incelenmiştir. Çalışmanın bulgularında, en çok nicel yöntemin tercih edildiği, bilim merkezi ve gezi etkinliklerinin konularının çalışıldığı, ortaokul öğrencilerinin ve öğretmenlerinin örneklem olarak seçildiği, görüşme formları ve başarı testlerinin veri toplama aracı olarak kullanıldığına ulaşılmıştır. Ürey (2018), okul bahçesinde gerçekleştirilen uygulamalara yönelik 162 makaleyi içerik analiziyle incelenmiştir. Bulgularda, deneysel yöntemin tercih edildiği, örneklem olarak okulöncesi çocukların ve ilkokul öğrencilerinin tercih edildiğine ulaşılmıştır. Bu araştırmanın amacı, uluslararası alanyazında infomal öğrenmeye yönelik yapılan çalışmaların eğiliminin belirlenmesidir.

1.3. Araştırma Problemi

Araştırmanın amacına yönelik olarak aşağıdaki araştırma soruları belirlenmiştir:

2013, 2015 ve 2017 ESERA konferansında sunulan infomal öğrenmeye yönelik bildirilerin;

- a) konu eğilimi nedir?
- b) yöntem eğilimi nedir?
- c) örneklem eğilimi nedir?
- d) veri toplama aracı eğilimi nedir?
- e) veri analiz yöntemi eğilimi nedir?

2. YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, çalışma grubu, verilerin toplanması ve verilerin analizi alt başlıklarına yer verilmiştir.

2.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma nitel araştırma olup betimsel içerik analiziyle yürütülmüştür. Betimsel içerik analizi, belli bir alanda yapılan nitel veya nicel çalışmaların genel eğilimlerinin belirlenmesine yöneliktir (Sözbilir, Kutu ve Yaşar, 2012). Bu çalışmada, ilk olarak fen eğitimi alanında informal öğrenmeye yönelik uluslararası bildirilerin konu, yöntem, örneklem, veri toplama araçları ve veri analiz yöntemi parametrelerince eğilimlerinin belirlenmesinin alana katkısı; ikinci olarak informal öğrenmeye yönelik eğiliminin ortaya çıkarılmasında yeterli olarak görülen zaman diliminin belirlenmesi ve son olarak geçerlik ve güvenilirlik tedbirlerinin ifade edilmesi sağlanmıştır (Çalık ve Sözbilir, 2014).

2.2. Verilerin Toplanması

Bu çalışmada veri toplama tekniği olarak doküman analizi kullanılmıştır. Doküman analizi, elde edilen dokümanların incelenmesini amaçlamaktadır. Bu amaçla çalışmada örneklem 2013, 2015 ve 2017 ESERA konferansında yayımlanan bildirilerden seçilmiştir. Bu bildirilerin seçilmesinde 'informal' anahtar kelimesiyle 2013 ESERA konferansından 5; 2015 ESERA konferansından 2 ve 2017 ESERA konferansından 6 bildiri olmak üzere toplamda 13 çalışma örneklem olarak belirlenmiştir. Dokümanların incelenmesinde; dokümana ulaşma, özgünlüğü kontrol etme, dokümanı anlama, veriyi analiz etme ve veriyi kullanma aşamaları takip edilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

2.3. Verilerin Analizi

Bu çalışmada 2013, 2015 ve 2017 ESERA konferansında sunulan informal öğrenmeye yönelik bildirilerin eğiliminin ortaya çıkmasında yeterli olacağı düşünülmüştür. Bu çalışmada geçerliğin sağlanmasına yönelik, araştırmacı kodlaması ve Araştırma Teknikleri dersi veren uzman üç öğretim üyesinin tutarlılığı, 1-0 kodlaması yapılarak sağlanmıştır. Sonuç olarak, Pearson korelasyon katsayısının $r=0,86$ olduğu belirlenmiştir. Araştırmada belirlenen parametrelerle ilişkili kodların frekans ve yüzde değerleri verilmiştir. Araştırma sonunda bildirilerin benzerlik ve farklılıklarına yönelik değerlendirme yapılmıştır.

3. BULGULAR

Araştırma problemlerine yönelik elde edilen veriler sunulmuştur.

Tablo 1. 2015 ve 2017 ESERA Bildirilerinin Konu Parametresine Göre Dağılımı

Konu	2013 ESERA	2015 ESERA	2017 ESERA	f	%
Agroekoloji	1	-	-	1	7.7
Bilim müzesi	2	-	-	2	15.4
Ulusal park	1	-	-	1	7.7

Algı	1	1	-	2	15.4
Toprak	-	-	1	1	7.7
Doğa temelli etkinlik	-	-	1	1	7.7
Okul bahçesi	-	1	1	2	15.4
Alan gezisi	-	-	2	2	15.4
Deniz kıyısı	-	-	1	1	7.7
Toplam	5	2	6	13	100

Araştırmanın ilk alt problemi olan 2013, 2015 ve 2017 ESERA konferansında informal öğrenmeye yönelik bildirimler konu parametresi bakımından incelenmiştir. 2013 ESERA konferansında agroekoloji (f=1), bilim müzesi (f=2), ulusal park (f=1), algı (f=1); 2015 ESERA konferansında algı (f=1), okul bahçesi (f=1); 2017 ESERA konferansında toprak (f=1), doğa temelli etkinlikler (f=1), okul bahçesi (f=1), alan gezisi (f=2), deniz kıyısı (f=1) kodlarına çalışmalarda yer verilmiştir. Çalışmalarda en çok bilim müzesi (f=2), algı (f=2), okul bahçesi (f=2) ve alan gezisi (f=2) işlenen kodlar olmuştur. 2013 ESERA konferansında sunulan bildirimlerin en çok okul dışında, 2017 ESERA konferansında sunulan bildirimlerde ise okul içerisinde uygulamaların yapıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum son dönemde formal eğitimle informal eğitimin birleştirilmesine çabasıdan ileri geldiği düşünülmektedir.

Tablo 2. 2015 ve 2017 ESERA Bildirilerinin Yöntem Parametresine Göre Dağılımı

Yöntem	2013 ESERA	2015 ESERA	2017 ESERA	f	%
Nitel	5	2	4	11	84.6
Nicel	-	-	2	2	15.4
Toplam	5	2	6	13	100

Araştırmanın ikinci alt problemi olan 2013, 2015 ve 2017 ESERA konferansında informal öğrenmeye yönelik bildirimler yöntem parametresi bakımından incelenmiştir. 2013 ESERA konferansında nitel yöntem (f=5); 2015 ESERA konferansında nitel yöntem (f=2); 2017 ESERA konferansında nitel yöntem (f=4), nicel yöntem (f=2) kodlarına çalışmalarda yer verilmiştir. Çalışmalarda en çok nitel yöntem (f=11) en az nicel yöntem (f=2) tercih edildiği görülmüştür. Elde edilen bulgularla nitel yöntemin tercih edilme nedeni, derinlemesine bilgi toplamayı amaçlanmasından ileri gelebilir. Belirlenen nitel çalışmalarda genellikle durum çalışmasının kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum tek bir durum üzerinde derinlemesine bilgi ve verilerin sistematik toplanmasını sağlayan desen olmasından dolayı tercih edildiği düşünülmektedir.

Tablo 3. 2015 ve 2017 ESERA Bildirilerinin Örneklem Parametresine Göre Dağılımı

Örneklem	2013 ESERA	2015 ESERA	2017 ESERA	f	%
Anaokulu	1	-	-	1	5.8
İlkokul	1	1	3	5	29.4
Ortaokul	1	-	2	3	17.6
Lisans	-	-	1	1	5.8
Öğretmen	3	-	-	3	17.6
Lisansüstü	-	1	-	1	5.8

Diğer paydaşlar	3	-	-	3	17.6
Toplam	9	2	6	17	100

Araştırmanın üçüncü alt problemi olan 2013, 2015 ve 2017 ESERA konferansında informal öğrenmeye yönelik bildirimler örneklem parametresi bakımından incelenmiştir. 2013 ESERA konferansında anaokulu (f=1), ilkokul (f=1), ortaokul (f=1), öğretmen (f=3) ve diğer paydaşlar (komşu, veli, eğitmen) (f=3); 2015 ESERA konferansında ilkokul (f=1) ve lisansüstü (f=1); 2017 ESERA konferansında ilkokul (f=3), ortaokul (f=2) ve lisans (f=1) kodlarına çalışmalarda yer verilmiştir. 2013 ESERA konferansında anaokulu, ilkokul, öğretmen ve diğer paydaşlar (f=1) bir çalışmada örneklem olarak belirlenmiştir. Ayrıca, 2013 ESERA konferansında sunulan bu bildiri dışında diğer paydaşlara çalışmalarda yer verilmediği sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmalarda en çok ilkokul en az ise anaokulu, lisans ve lisansüstü örneklemin tercih edildiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumun doğa temelli etkinlikler, okul bahçesi ve alan gezileri gibi konu parametresiyle ilişkili olduğu düşünülmektedir.

Tablo 4. 2015 ve 2017 ESERA Bildirilerinin Veri Toplama Aracı Parametresine Göre Dağılımı

Yöntem	2013 ESERA	2015 ESERA	2017 ESERA	f	%
Anket	3	-	4	7	46.7
Görüşme	4	2	2	8	53.3
Toplam	7	2	6	15	100

Araştırmanın dördüncü alt problemi olan 2013, 2015 ve 2017 ESERA konferansında informal öğrenmeye yönelik bildirimler veri toplama aracı parametresi bakımından incelenmiştir. 2013 ESERA konferansında anket (f=3) ve görüşme (f=4); 2015 ESERA konferansında görüşme (f=2); 2017 ESERA konferansında anket (f=4) ve görüşme (f=2) kodlarına çalışmalarda yer verilmiştir. 2013 ESERA konferansından seçilen üç çalışmada hem anket hem de görüşme formlarının tercih edildiği belirlenmiştir. 2013 ESERA konferansında üç bildiri dışında diğer konferanslarda anket ve görüşme formlarının birlikte kullanılmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum veri toplama araçları çeşitlenmesiyle sonuçların geçerliliğinin artırılmasına yönelik olduğu düşünülmektedir.

Tablo 5. 2015 ve 2017 ESERA Bildirilerinin Veri Analizi Parametresine Göre Dağılımı

Yöntem	2013 ESERA	2015 ESERA	2017 ESERA	f	%
İçerik analizi	3	-	4	7	53.8
Betimsel analiz	2	2	-	4	30.7
Betimsel tarama	-	-	2	2	15.5
Toplam	5	2	6	13	100

Araştırmanın beşinci alt problemi olan 2013, 2015 ve 2017 ESERA konferansında informal öğrenmeye yönelik bildirimler veri analiz parametresi bakımından incelenmiştir. 2013 ESERA konferansında içerik analizi (f=3) ve betimsel analiz (f=2); 2015 ESERA konferansında betimsel analiz (f=2); 2017 ESERA konferansında içerik analizi (f=4) ve betimsel tarama (f=2) kodlarına çalışmalarda yer verilmiştir. Çalışmalarda en çok içerik analizi (f=7) en az betimsel tarama (f=2) tercih edildiği görülmüştür. Bu bulgu araştırmanın yöntem parametresiyle ilişkilidir. Çalışmalarda nitel yöntemin tercih edilmesine bağlı olarak veri analiz yöntemi olarak betimsel ve içerik analizinin tercih edildiği sonucuna ulaşılmıştır.

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu araştırmada 2013, 2015 ve 2017 ESERA konferansında informal öğrenmeye yönelik bildiriler konu parametresi birinci alt problem olarak incelendiğinde en çok bilim müzesi (f=2), algı (f=2), okul bahçesi (f=2) ve alan gezisinin (f=2) işlenen kodlar olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bilim müzesi ve alan gezisi kodlarının en çok işlenmesi bulgusu Saraç (2017)'in çalışmasıyla benzerlik göstermektedir. Okullar, bilim merkezleri aracılığıyla öncelikle alan gezileri ve rehberli turların sunduğu fırsatlardan yararlanmalıdır (Griffin ve Symington, 1997). Ayrıca, formal öğrenmede öğretmenlerin sunduğu çalışma sayfaları gibi stratejilerin bilim müzelerinde kullanılması, öğrencilerin aktif öğrenmeleri için fırsatlar sağlayacağını belirtmişlerdir. Bir çalışmada informal öğrenme ortamlarında yürütülen araştırma incelemeye dayalı öğrenme yaklaşımının öğrencilerin tartışmalarına, açıklamalarına detaylandırmalarına ve derinleştirmelerine fırsatlar sağladığına ulaşılmıştır (Uitto ve Nordstöm, 2018). Bu bulgu özellikle içinde bulunduğumuz pandemi döneminde öğrencilerin yeni öğrenme ortamlarının belirlenmesinde de yön verici olacağı düşünülmektedir. Okullar, anlamlı fen eğitimi etkinliklerine aileleri ve diğer toplum üyelerini dahil etme konusunda güçlük çekmektedir. Sürdürülebilir kalkınma hedefiyle dört yıl boyunca devam eden sebze bahçesi projesinde tüm paydaşların işbirliği içinde olmasının öğrencilerin gelişmesine olan katkısını inceleyen çalışmada, öğrencilerin bahçecilik faaliyetlerini geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır (Amat ve Espinet, 2013). Bu bulgulara dayalı olarak, alan gezileri, okul bahçesi, bilim müzesi gibi informal öğrenme deneyimlerinin formal eğitime entegre edilmesi öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve devinışsel becerilerine olumlu katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

İkinci alt problem olarak, 2013, 2015 ve 2017 ESERA konferansında informal öğrenmeye yönelik bildiriler yöntem parametresi bakımından incelendiğinde çalışmalarda en çok nitel yöntem (f=11) en az nicel yöntem (f=2) tercih edildiğine ulaşılmıştır. Bu bulgu nitel araştırma yönteminin doğası gereği elde edilen bulguların derinlemesine incelenmesini sağlamasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Çalışmalarda genellikle desen olarak durum çalışması, tek olay üzerinde derinlemesine bilgi sağlama ile değişkenlerin bu olaydan nasıl etkilendiğinin ortaya çıkarılması yönüyle tercih edildiği düşünülmektedir.

Üçüncü alt problem olarak, 2013, 2015 ve 2017 ESERA konferansında informal öğrenmeye yönelik bildiriler örneklem parametresi bakımından incelendiğinde çalışmalarda en çok ilkökul öğrencilerinin en az ise anaokulu öğrencilerinin, lisans ve lisansüstü öğrencilerin örneklem olarak tercih edildiği bulgusuna ulaşılmıştır. Bu bulgu Ürey (2018) in çalışmasıyla benzerlik göstermektedir. Çalışmalarda okul bahçesi, deniz kıyısı, ulusal park, alan gezisi gibi informal öğrenme ortamlarındaki uygulamalara örneklem olarak ilkökul öğrencilerinin seçildiğine ulaşılmıştır. Öğrenciler genellikle akran gruplarıyla, aileleriyle veya diğer paydaşlarla bu öğrenme ortamlarına katılırlar. Böylelikle öğrencilerin bu ortamlarda, temel ve üst düzey düşünme becerilerinin geliştirecekleri söylenebilir. İnfomal öğrenme ortamları okul programına uyarlanabilir ve geleneksel yöntemi desteklemek için kullanılabilir. Tam da bu noktada öğrencileri yaşam boyu öğrenmeye hazırlamada mükemmel bir yol olarak görülebilir (Orion ve Hofstein, 1994).

Dördüncü alt problem olarak, 2013, 2015 ve 2017 ESERA konferansında informal öğrenmeye yönelik bildiriler veri toplama araçları parametresine göre incelendiğinde üç konferansta veri toplama araçları bakımından anket (f=7) ve görüşme (f=8) formlarının tercih edildiği

belirlenmiştir. Bu bulgu Saraç (2017)'ın çalışmasıyla benzerlik göstermektedir. Elde edilen bulgu yöntem parametresiyle ilişkilidir. Çalışmaların genel olarak durum çalışması olarak desenlenmesi belli bir durum üzerinde derinlemesine inceleme yapılmasını sağlaması bakımından tercih edildiği ve buna bağlı olarak anket ve görüşme formlarının tercih edildiği düşünülmektedir. Özellikle 2013 ESERA konferansında sunulan üç bildiride anket ve görüşme formlarının birlikte kullanılması bulgusu, araştırmacıları sonuçların geçerliliğinin arttırılmasında veri toplama araçlarında çeşitlemeye yönelttiğini göstermektedir.

Beşinci alt problem olarak, 2013, 2015 ve 2017 ESERA konferansında informal öğrenmeye yönelik bildiriler veri analiz parametresi bakımından incelendiğinde çalışmalarda en çok içerik analizinin (f=7) tercih edildiği görülmüştür. Bu bulgu araştırmanın yöntem ve veri toplama aracı parametreleriyle ilişkilidir. Çalışmalarda nitel yöntemin tercih edilmesi ile veri toplama araçlarının belirlenmesi sonrasında veri analizinin betimsel ve içerik analizi olarak tercih edilmesine yöneltmiştir. Ayrıca çalışmalarda en az betimsel tarama (f=2) tercih edilmesi yöntem parametresinde nicel yöntemin (f=2) en az tercih edilmesinden kaynaklandığı sonucuna ulaşılmıştır. Özellikle yöntem parametresiyle ilişkilendirildiğinde çalışmalarda karma yöntemin tercih edilmediği sonucuna ulaşılmıştır. Nicel ve nitel yöntemin birbirini tamamlaması ve sonuçların geçerliliğini sağlaması bakımından bu alandaki araştırmacıların tercih etmesi önerilir. Çalışmanın bulguları ışığında bu alanda çalışma yapmak isteyen araştırmacılara ve uygulayıcılara dönük öneriler aşağıda sunulmuştur:

- Fen bilimleri öğretim programında formal öğrenmelerle bütünleştirilen informal öğrenme ortamlarının düzenlenmesi önerilir.
- Günümüz pandemi döneminde tüm dünyada okulların kapatılması informal öğrenme ortamlarının gelecekteki eğitim ortamlarına dönüşümüne katkı sağlayacağı düşünüldüğünden, ilk olarak okul bahçelerinin informal öğrenme ortamı haline getirilmesi önerilir.
- Temel ve üst düzey becerilerin gelişimi açısından öğrencilerle diğer paydaşların süreçte yer almasına dönük çalışmalar yapılması önerilir.
- Nicel ve nitel yöntemin birbirini tamamlaması ve sonuçların geçerliliğini sağlaması amacıyla araştırmacıların karma yöntem çalışmasına yönelmeleri önerilir.
- Veri toplama araçlarının çeşitlendirilmesinde araştırmacıların sonuçların geçerliliğini sağlamada görüşme, gözlem ve doküman incelemeyi birlikte kullanması önerilir.
- Veri analiz yönteminde de çeşitleme yapılması, çalışma bulgularının derinleştirilmesi ve detaylandırılması noktasında sonuçların geçerliliğine katkı sağlayacağından bu alanda araştırma yapmak isteyen araştırmacıların kullanması önerilir.

5. KAYNAKÇA

Amat, A. and Espinet, M. (2013) *A collaboration between school and community through agroecology: a vegetable school garden as a Boundary Object*. 2013 European Science Education

Research Association (ESERA) Conference. European Science Education Research Association (ESERA), Cyprus, 2 - 7 September (paper)

Bozdoğan, A. E. (2007). Students interests towards science fields about exhibitions in science centers: Feza Gursey Science Center in Turkey. *Natural Science Education*. 2 (19), 5-17.

Çalık, M. ve Sözbilir, M. (2014). İçerik analizinin parametreleri. *Eğitim ve Bilim*, 39(174), 33-38.

Dorsen, J., Carlson, B. and Goodyear, L. (2006). Connecting Informal STEM Experiences to Career Choices: Identifying the Pathway. ITEST Learning Resource Center.

Eraut, M. (2004) 'Informal learning in the workplace', *Studies in Continuing Education*, Vol. 26, No. 2, pp. 247-273.

Falk, J. (2001). Free-Choice science learning: Framing the discussion. In J. Falk (Ed.), *Free-choice science education: How we learn science outside of school* (pp. 3-20). New York, NY: Teachers College Press.

Falk, J.H. and Balling, J.D. (1980). The school field trip: Where you go makes the difference. *Science and Children*, 18(3), 6-8.

Gassert-Ramey, L. (1997). Special Issue: Science. *The Elementary School Journal*, 97(4), 433-450.

Güler, A. (2011). Impact of a planned museum tour on the primary school students' attitudes. *Elementary Education Online*, 10(1), 169-179.

Griffin, J. and Symington, D. (1997). Moving from task-oriented to learning-oriented strategies on school excursions to museums. *Science education*, 81(6), 763-779.

Hofstein, A. and Rosenfeld, S. (1996) Bridging the gap between formal and informal science learning. *Studies in Science Education*, 28, 87-112.

Jenkins, E. (1997). Towards a functional public understanding of science. In R. Levinson and J. Thomas, Eds.; *Science Today* (pp. 137-150). London: Routledge.

Karadoğan, S. (2016). Eğitimde sınıf-okul dışı öğrenme uygulamaları ve yaşanan sorunlar. R. Aksu, (Ed.). *Türkiye'de eğitim sorunlarına yönelik akademik değerlendirmeler-I içinde*, (s.47-84). Ankara: Maya Akademi Yayıncılık.

Malcom, J., Hodkinson, P. and Colley, H. (2003) 'The interrelationships between informal and formal learning', *Journal of workplace learning*, Vol. 15, No 7/8, pp. 313-318.

Metz, D. (2005). Field Based Learning in Science: Animating a Museum Experience. *Teaching Education*, 16(2), 165-173.

Orion, N. and Hofstein, A. (1991). Measurement of Students' Attitudes Towards Scientific Field Trips. *Science Education*, 75(5), 513-523.

Orion, N. and Hofstein, A. (1994). Factors that influence learning during a scientific field trip in a natural environment. *Journal of Research in Science Teaching*, 31, 1097–1119.

Saraç, H. (2017). Türkiye’de Okul Dışı Öğrenme Ortamlarına İlişkin Yapılan Araştırmalar: İçerik Analizi Çalışması. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 3 (2), 60-81.

Sözbilir, M., Kutu, H. ve Yaşar, M. D. (2012). Science education research in Turkey: A content analysis of selected features of papers published. In J. Dillon & D. Jorde (Eds.). *The World of Science Education: Handbook of Research in Europe* (pp.341-374). Rotterdam: Sense Publishers.

Stake, J.E. and Mares, K.R. (2005). Evaluating the Impact of Science-Enrichment Programs on Adolescents’ Science Motivation and Confidence: The Splashdown Effect. *Journal of Research in Science Teaching*, 42 (4), 359-375.

Strike, K. and Posner, G. (1992). A revisionist theory of conceptual change. In Duschl, R.A. & Hamilton, R.J. (Eds.), *Philosophy of science, cognitive psychology, and educational theory and practice* (pp. 147–176), Albany: State University of New York Press.

Uitto, A. and Nordstöm, T. (2018). Inquiry in Outdoor Education — A Case Study in Primary School Science. In O. E. Finlayson, E. McLoughlin, S. Erduran, & P. Childs (Eds.), *Electronic Proceedings of the ESERA 2017 Conference. Research, Practice and Collaboration in Science Education. Dublin, Ireland: Dublin City University: Part 9: Strand 9. Environmental, health and outdoor science education (co-ed. Albert Zeyer & Marianne Achiam)* (pp. 1314-1320). Dublin City University. <https://www.esera.org/publications/esera-conference-proceedings/esera-2017>

Ürey, M. (2018). Bahçe Temelli Öğrenme Yaklaşımına Yönelik Eğilimler: Okul Bahçesi Uygulamaları Örneği (2000-2015). *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15 (1), 1054-1080.

Yardımcı, E. (2009). *Yaz bilim kampında yapılan etkinlik temelli doğa eğitiminin ilköğretim 4 ve 5. sınıftaki çocukların doğa algılarına etkisi*. Yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

Yavuz, M. ve Balkan Kıyıcı, F. (2012). *İnformal öğrenme ortamlarının ilköğretim öğrencilerinin fene karşı kaygı düzeylerinin değişmesine ve akademik başarılarına etkisi: Hayvanat bahçesi örneği*. X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi Özet Kitabı. Niğde Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Niğde.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (10. Baskı)*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Varelas, M., Pappas, C. C., Tucker-Raymond, E., Arsenault, A., Ciesla, T., Kane, J., Kokkino and S., Siuda, J. E. (2007). Identity in activities. In W. M. Roth & K. Tobin (Eds.), *Science, learning, and identity: Sociocultural and cultural historical perspectives* (pp. 203-242). Rotterdam, The Netherlands: Sense Publishers.

Vygotsky, L. (1978). Interaction between learning and development. *Readings on the development of children*, 34-41.

6. EXTENDED ABSTRACT

It is thought that this research will contribute to the field in terms of determining the trends of the studies on informal learning in international literature. For this purpose, the following research questions have been determined:

Of the papers presented at the 2013, 2015 and 2017 ESERA conference on informal learning;

- a) What is the subject trend?
- b) What is the method trend?
- c) What is the sampling trend?
- d) What is the data collection tool trend?
- e) What is the data analysis method trend?

This research qualitative research method was conducted with descriptive content analysis. Descriptive content analysis is aimed at determining the general tendencies of qualitative or quantitative studies conducted in a certain field (Sözbilir, Kutu & Yaşar, 2012). In this study, first of all, the contribution of determining trends in international papers on informal learning in science education by subject, method, sample, data collection tools and data analysis method parameters; Secondly, it was ensured that the time period deemed sufficient in revealing the tendency towards informal learning was determined and finally the validity and reliability measures were expressed (Çalık & Sözbilir, 2014). Document analysis was used as a data collection technique in the research.

The papers published in the 2013, 2015 and 2017 ESERA (European Science Education Research Association) conference were selected as the research sample. In the selection of these papers, 5 from the 2013 ESERA conference with the keyword "informal"; 2 from the 2015 ESERA conference; A total of 13 studies, including 6 papers from the 2017 ESERA conference, were determined as samples in this study.

In this study, document analysis was used as a data collection technique. Document analysis aims to examine the obtained documents. In the examination of the documents, the stages of reaching the document, checking the originality, understanding the document, analyzing the data and using the data were followed (Yıldırım & Şimşek, 2016).

In this study, it was thought that the papers presented at the 2013, 2015 and 2017 ESERA conferences would be sufficient for the emergence of the international conference trend. In order to ensure validity in this study, the consistency of the researcher coding and three expert faculty members who teach Research Techniques was ensured by coding 1-0. As a result, it was determined that the Pearson correlation coefficient = .86. The frequency and percentage values of the codes associated with the parameters determined in this study are given. At the end of the study, an evaluation was made regarding the similarities and differences of the presentations.

In this study, the subject parameter of the papers on informal learning in the 2013, 2015 and 2017 ESERA conference was examined as the first sub-problem. It was found that the most

processed codes were science museum (f = 2), perception (f = 2), school garden (f = 2) and field trip (f = 2).

As the second sub-problem, the papers on informal learning in the 2013, 2015 and 2017 ESERA conference were examined in terms of the method parameter. In the studies, it was found that the qualitative method (f = 11) the least quantitative method (f = 2) was preferred.

As the third sub-problem, the papers on informal learning in the 2013, 2015 and 2017 ESERA conference were analyzed in terms of the sampling parameter. In the studies, it was found that primary school was preferred most and the least kindergarten, undergraduate and graduate sample were preferred.

As the fourth sub-problem, the papers on informal learning in the 2013, 2015 and 2017 ESERA conference were examined in terms of the data collection tools parameter. When three conferences were analyzed in terms of data collection tools, it was determined that questionnaire (f = 7) and interview (f = 8) forms were preferred.

As the fifth sub-problem, the papers on informal learning in the 2013, 2015 and 2017 ESERA conference were examined in terms of the data analysis parameter. The finding that content analysis (f = 7) is preferred the most in studies is related to the method and data collection tool parameters of the research.

It is recommended to employ informal learning environments integrated with formal learning in the science curriculum.

Since it is thought that the closure of schools all over the world in today's pandemic period will contribute to the transformation of informal learning environments into future educational environments, it is recommended to turn school gardens into informal learning environments.

In terms of the development of basic and high level skills, it is recommended to conduct studies involving students and other stakeholders in the process.

It is recommended that researchers conduct mixed method studies in order to complement the quantitative and qualitative methods and ensure the validity of the results.

In diversifying the data collection tools, it is recommended that researchers use interviews, observations and document analysis together to ensure the validity of the results.

Diversification in the method of data analysis is recommended to researchers in this field as it will contribute to the validity of the results by deepening and elaborating the study findings.



Muallim Rifat Eğitim Fakültesi Dergisi
Journal of Muallim Rifat Faculty of Education

ISSN: 2667-5234



A Review of the New Normal Education World

Alper YETKİNER*

Makale Bilgisi	ÖZET
<i>Geliş Tarihi:</i> 31.05.2021	<p>Throughout world history, people have been affected by many epidemics and made efforts to get rid of the negative impact of them with minor damage. Outbreaks have slowed and sometimes stopped the usual flow of life, causing people to seek new ways. The Covid-19 virus, which the whole world encountered and was exposed to as it entered 2020, has affected many areas, including education. Educational institutions have been gradually closed worldwide, and the distance education process has been included in our lives. With the closure of the schools, the process started to be managed with different distance education practices both in our country and in the world for education sustainability. The ministries of education and the units responsible for education have determined the steps to be taken, informed the educational institutions, and initiated the distance education process. Distance education has affected all education levels from the pre-school period, in which schooling starts, to the higher education level, including primary and secondary education. This research, which touches on how distance education takes place in preschool, primary education, secondary education, and higher education with the closing of schools around the world, the practices conducted, the positive and negative aspects of distance education, was carried out to explain what happened in the education world and what could be done in the period called the new normal. At the end of the research conducted with the literature review method, suggestions for the country and education administrators were presented.</p> <p>© 2021JMRFE. All rights reserved</p>
<i>Düzeltilme Tarihi:</i> 16.06.2021	
<i>Kabul Tarihi:</i> 17.06.2021	
<i>Basım Tarihi:</i> 30.07.2021	
Anahtar Sözcükler: New normal; distance education; distance education practices.	

Yeni Normal Eğitim Dünyası Üzerine Bir İnceleme

Article Info	ABSTRACT
<i>Received:</i> 31.05.2021	<p>Dünya tarihi boyunca insanlar birçok salgından etkilenmiş ve salgının olumsuz etkisinden en az hasarla kurtulabilmek için çaba sarf etmiştir. Salgınlar, hayatın olağan akışını yavaşlatıp ve bazen de durdurup insanların yeni arayışlar içine girmelerine neden olmuştur. 2020 yılına girerken tüm dünyanın karşılaştığı ve maruz kaldığı Covid-19 virüsü eğitim de dâhil olmak üzere bir çok alanı etkilemiştir. Dünyanın her yerinde kademeli olarak eğitim kurumlarında kapanmaya geçilmiş ve uzaktan eğitim süreci hayatımıza dâhil olmuştur. Okulların kapanması ile birlikte eğitimin sürdürülebilirliği için hem ülkemizde hem de dünyada farklı uzaktan eğitim uygulamaları ile süreç yönetilmeye başlanmıştır. Ülkelerin eğitim bakanlıkları ve eğitimden sorumlu birimleri atılacak adımları belirlemiş, eğitim kurumlarını bilgilendirmiş ve uzaktan eğitim sürecini başlatmıştır. Uzaktan eğitim okullaşmaya başlanan okul öncesi dönemden ilköğretim ve ortaöğretimi de kapsayacak biçimde yükseköğretim kademesine kadar her eğitim kademesini etkilemiştir. Dünya genelinde okullarının kapanması ile birlikte okul öncesi, ilköğretim, orta öğretim ve yükseköğretimde uzaktan eğitimin nasıl gerçekleştiğine,</p>
<i>Revised:</i> 16.06.2021	
<i>Accepted:</i> 17.06.2021	
<i>Published:</i> 30.07.2021	

*Dr. Öğr. Üyesi, Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Muallim Rifat Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı, Kilis- TÜRKİYE, eposta: ayetkiner@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0001-8213-9732

yapılan uygulamalara, uzaktan eğitimin olumlu ve olumsuz yanlarına değinen bu araştırma yeni normal olarak adlandırılan dönemde eğitim dünyasında neler olduğunu ve neler yapılabileceğini açıklamak amacıyla gerçekleştirilmiştir. Doküman incelemesi yöntemi ile gerçekleştirilen araştırmanın sonunda ülke ve eğitim yöneticilerine yönelik öneriler sunulmuştur.

© 2021MREFD. Tüm hakları saklıdır

Keywords: Yeni normal; uzaktan eğitim; uzaktan eğitim uygulamaları.

1. INTRODUCTION

The coronavirus disease, which the whole world has encountered as starting 2020 and has to deal with for more than a year, and its spreading power affecting every area has become a significant problem. The virus, with its effect, caused the Covid-19 pandemic to occur and a period called the new normal to enter our lives. Thus, people have to adapt to the new process. Each field and institution has been affected by the pandemic and has embarked on a quest. The education system has also been affected by the pandemic and continued to pursue its goals with new insights.

Cases of pneumonia of which etiology, was not fully understood began to be heard on December 31, 2019, in Wuhan, Hubei Province of China. It found out that there was a clustering of employees of the Wuhan's South China Seafood City Market (a wholesale fish and livestock market selling different animal species) located in the south of Wuhan. On January 13, 2020, it became definite that a Chinese woman reported from Thailand was the first importing case. In the following days, the number of countries where imported patients were reported gradually increased. By February 2020, countries with domestic contamination started to spread rapidly. As of March 2020, the pace of the pandemic slowed down in China, while an increase in COVID-19 cases and deaths due to this infection was observed in Iran, the Republic of Korea (South Korea), and Italy. Severe case increases have been experienced first in Europe and then in North America with the ongoing process. In Turkey, the first case was seen on March 11, 2020, and case reports have continued to come, as in all countries in the world (T.C. Ministry of Health, 2020). As of April 2021, the number of cases in Turkey was over 4 million, while the number of deaths approached 40,000. Worldwide, as of April 2021, the number of cases approached 145 million, while the number of deaths is over 3 million (WHO, 2021).

2. Pandemic and School Closure

With the introduction of the pandemic in our lives, it has been inevitable to experience changes in the education world as in every field. Because of this sudden situation, educators and students have worried about how the process will progress. With the onset of the pandemic both in Turkey and in other countries of the world, steps have been taken towards the progress of the education process.

In the 21st century, when science and technology have come to the fore, the coronavirus has reappeared as an epidemic disease in the historical process. The frequent occurrence of such diseases caused by bacteria and viruses in specific periods is due to the negative consequences of ignoring the natural balance and the ambition to gain more income and rent. For this reason, the Covid-19 pandemic has created changes in health, education, and sociocultural areas, especially in socio-economic life (Cinel, 2020). With the Covid-19 pandemic, most educational

institutions worldwide have cancelled face-to-face education and switched to distance learning and teaching as of March 2020. Students at all levels had to continue their lessons with distance education from their homes (Di Pietro, Biagi, Costa, Karpinski & Mazza, 2020). With the pandemic, education systems collapsed, approximately 1.6 billion students in more than 190 countries and all continents were adversely affected, and 94% of the schools were closed (United Nations, 2020). Along with the lockdown and social distance measures due to the pandemic, closures of schools, educational institutions, and higher education institutions came into question (Pokhrel & Chhetri, 2021). The Covid-19 outbreak is, above all, a health crisis. Its violent influence has shaken and deeply affected the world to its core. Hence, education systems worldwide have been affected; schools, colleges, and universities have become almost entirely closed. Most governments around the world have temporarily closed educational institutions to control the spread of Covid-19. This situation has caused significant interruptions in students' learning (Balwan, Saba, Rasool & Sharma, 2020).

The Covid-19 outbreak has affected human activities in many ways, including education, research, sports, entertainment, transportation, worship, social meetings/interactions, economy, businesses, and politics. On the other hand, the education sector has become one of the sectors worst hit by the pandemic (Onyema et al., 2020). UNICEF Executive Director Henrietta Fore emphasized that children's education should not be interrupted for another year on January 12, 2021. As the Covid-19 pandemic enters its second year with the increase of cases worldwide, it has been stated that no effort should be avoided to keep schools open or reopen them. With the announcements made, the closure of schools around the world and, therefore, many students being deprived of educational opportunities is a crucial problem (Akçay, 2021). With the spread of the virus among people and the increase in deaths, countries have taken rapid steps to the point that schools should be closed worldwide. Thus, the functioning processes of educational institutions have continued from home. The figure below demonstrates the closure of schools from 2020 March to 2021 February (UNICEF, 2021).

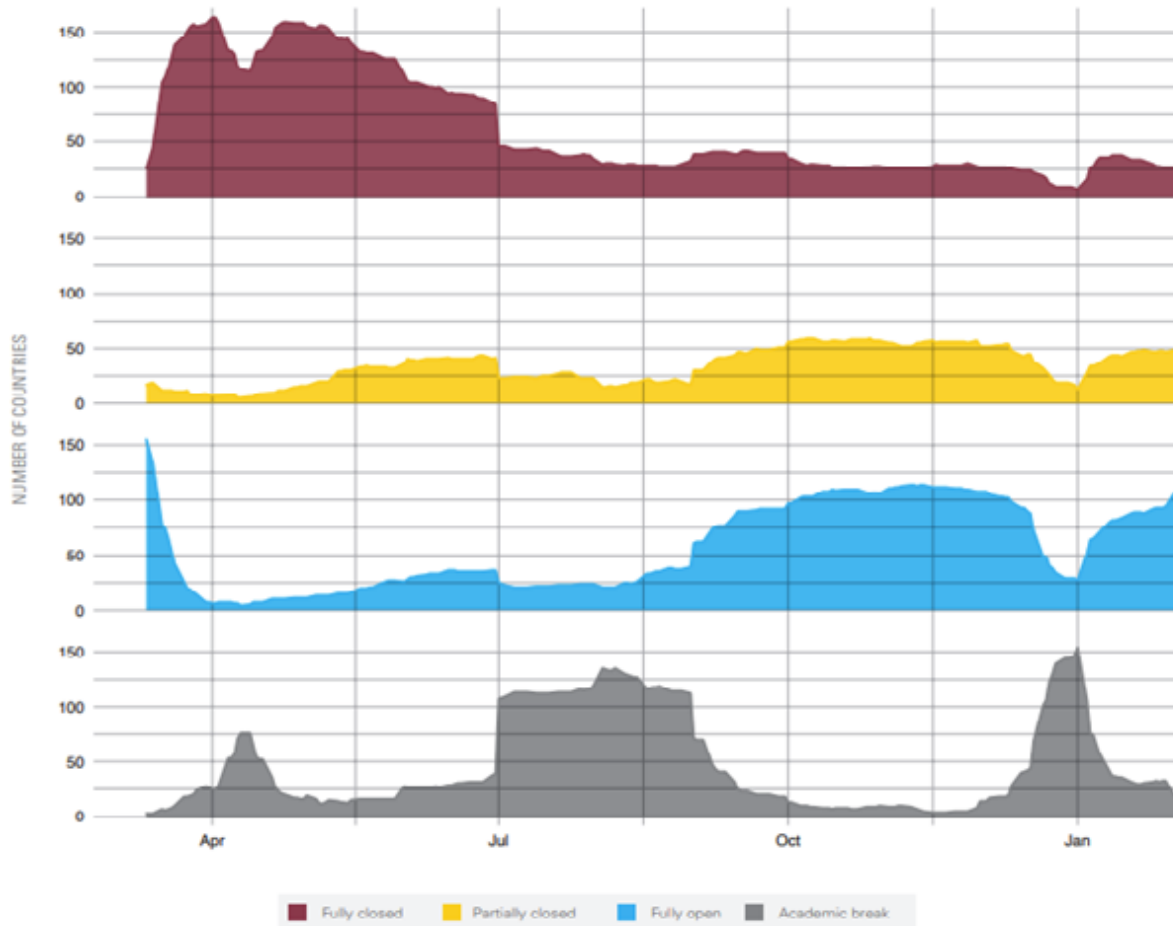


Figure 1. Time-series of school closure from 2020 March to 2021 February (UNICEF, 2021)

Figure 1 shows the trends in school closures from 2020 March to 2021 February. At first, approximately 150 countries closed their schools completely, ten countries partially closed them, and ten countries kept them open. As of May 2020, this situation started to change. The schools began to open, and the number of opened schools increased steadily. From July 2020 to September 2020, there was a decrease in school closures due to the holiday period. As of October 2020, exactly six months after the start of school closures, a reversal in this trend occurred. Approximately 100 countries fully opened schools, 50 countries partially opened their schools and, almost 25 countries closed their schools completely (UNICEF, 2021). Completely closing, partially closing, and keeping schools open the whole world varies according to the epidemic course of the countries. Therefore, it is evident that the numbers vary in the current sense.

3. Commencement of the Distance Education Process

The distance education process, which is the inevitable result of the pandemic, has been one of the first long-term practices in the world. In almost every country of the world, people expected to stay at home and adapt to social distance during the pandemic, with "stay at home" warnings and informative statements by the relevant administrations. Of course, this situation has caused the education world to prefer distance education and set sail for a new journey.

With the pandemic, emergency remote education applications have been put into practice worldwide by taking a quick step by many educational institutions not to interrupt education (Bozkurt, 2020). Distance education is a concept often referred to as online learning, e-learning, distance learning, correspondence training, external studies, flexible learning, and massive open online courses (MOOCs). It involves using media and technology to communicate and exchange in the learning process, regardless of space, time, or both. Printed learning materials or one-way mass broadcast (TV and radio programs) can be provided through web-based exchange using social media channels or learning platforms (UNESCO, 2020).

With the closure of all educational institutions within the restrictions made to prevent the spread of the virus during the Covid-19 pandemic, the subject of necessary distance education has come to the fore. In a short time, in line with the possibilities at hand, educational institutions have attempted to continue the education process (material sharing with learners and communication process, etc.) remotely. In this period, different types of applications such as TV broadcasts, printed material sharing, live classroom systems (Adobe Connect, Microsoft Teams, Zoom, etc.), learning management systems (Moodle, Academic LMS, etc.) stand out. Efforts to continue education remotely due to compulsory reasons such as pandemic are called “emergency remote education” (İzmirli and Şahin İzmirli, 2021).

The Covid-19 pandemic, which can show as a first pandemic in the history of humanity affecting the worldwide and causing a large part of the world population to be closed to their homes, has given a new impetus to education. In particular, implementations have been made quickly not to take away the right of individuals to receive education and to minimize the inequality of opportunity in education. Distance education has become the first option countries embraced to continue their education during the pandemic. Throughout history, distance education has been dealt with so intensely for the first time, has come to the fore, and has been put into practice worldwide. However, the fact that every country has started distance education does not indicate that they have equal distance education conditions. Even though distance education has quickly started with the closure of schools in economically more vital countries giving importance to distance education over time and having established the necessary infrastructure (Eken, Tosun, & Tuzcu Eken, 2020), it is pretty difficult to state that the process works similarly in countries with a low level of development.

The distance education practices for all ages to students with the pandemic were endeavoured to implement. With the beginning of schooling, all individuals studying till the end of higher education were affected by distance education practices in different ways and were included in the process. Of course, the training activities implemented at all levels are not the same. It is essential to examine distance education applications that vary according to levels.

4. Distance Education in Preschool Period

The Covid-19 pandemic has affected education and everyone benefiting from it. Early childhood education has also been affected by the closure of schools. Children in this period experienced online learning to reduce the spreading of the epidemic since face-to-face learning cannot be achieved (Gayatri, 2020). Most countries have benefited from technology and online learning at varying rates at different levels. The rate of countries implementing this learning about preschool is 60%. The type of technology used in preschool education in the online education

process has generally been using television and radio (UNICEF, 2020). Early childhood education, referred to as the preschool period, differs from other learning levels. It is of critical importance for the development of children (Santos & Lacerda, 2020). The preschool period includes a process in which children play a lot, have fun, and include school preparation education. Its importance for children is indisputable. However, with the impact of the pandemic, the way children in the preschool period were affected by it was generally negative. İnan (2020) also underlined in her research that the children of families with low socioeconomic status were experiencing even more difficulties with the closure of schools. She stated that especially some children had the opportunity to play in the fresh air in the gardens of their homes and that the confinement of children living with crowded families at home had very negative consequences. Yoshikawa et al. (2020) stated in their research that global socioeconomic inequalities worsened the situation of millions of families, and those living in vulnerable geographic areas suffered more.

In the distance education of preschool students' families have been encumbered with much responsibility. Especially children spending time with their family during the day need to throw off their energy and play games due to their age. However, it is evident that the possibilities and potentials of families also affect this situation. Park, Logan, Zhang, Kamigaichi & Kulapichitr (2020) stated that many parents were asked to support their children's learning at home. Despite the opportunities offered by online learning, access to these opportunities and the technical knowledge of parents are fundamental was stated. Especially the families' access to technological devices or having limited access to reliable internet connections created disadvantages. With the pandemic, families also played an essential role in educating their children who had to go through their preschool education process from their homes. It was determined that preschool education institutions and teachers generally communicated with mothers in distance education practices during the stay-at-home process that entered our lives with the effect of the pandemic. It is quite clear that they made activity suggestions and video sharing via online means. However, a comprehensive educational activity such as distance education practice in the institutional sense was not carried out (Zeybekoğlu Akbaş & Dursun, 2020). Considering the age of preschool children, the face to face training at school cannot be associated with the practices at home and that the children cannot be provided with the efficiency of their schools with distance education. In addition, the fact that we faced with not getting the same efficiency from education when economic conditions come into play comes to the fore.

5. Distance Education in Primary Education

Since the pandemic has affected the whole world, students at all school levels have been affected by the process differently. In primary education, as in pre-school education, countries have implemented several measures to carry out the process and ensure that students do not lag behind their learning.

Primary education is a level helping individuals recognize and develop themselves, be sensitive to their country's problems, and become good citizens. It is an institution considered essential in preparing the individual for adulthood. Primary education is a significant turning point in a child's life (Oktay, 2013). EBA TV Primary School channel opened to appeal to a broad audience in cooperation with TRT (Turkish Radio and Television Corporation) for the primary education

level after the confusion experienced with the onset of the pandemic in Turkey(Çoruk& Moran, 2021). Via both EBA and preferred different platforms by teachers, lessons were carried out in the spring term of 2020 and have continued afterwards. Thus, it has been tried to ensure that the students continue their education. However, in line with the rate of spread of the virus and the decisions taken, schools opened alternately, and students had their holidays during the summer vacation period. In the fall of 2020 and spring of 2021, schools were kept open for a while, and then, with the decisions taken in line with the course of the pandemic, it was switched to distance education.

With the introduction of the pandemic into our lives, different practices used in parts of the world to support the learning processes of primary school students, and the teaching process continued. Especially televisions became the first technological equipment preferred in the distance education process. Preparing the programs' content on TV were suitable for young children, and supported the learning process was declared by authorities(Ministry of Education and Vocational Training, 2020). The distance education practices carried out in all countries of the world are, of course, related to the economic conditions of the families, as well. The family's technological equipment, internet infrastructure, and the level of caring for their children have also been determinant in the efficiency of the education received. With the pandemic process, the levels of being affected by distance education have changed, and the problems experienced have also come to light. Çoruk and Moran (2021) examined the problems encountered during distance education practices at the primary education level; they summarized them as uncertainty problem, assessment and evaluation problem, access problem, inequality problem, a technology addiction problem, focus problem, communication and interaction problem, lack of application problem, social and emotional development problem and problems caused by parents. In his research, Fidan (2021) stated that there were social, inequality of opportunity, and psychological problems in primary education during the pandemic process and the main reason was the effect of the pandemic on individuals. He also expressed that face-to-face training might be carried out in a limited way to increase the equality of opportunity.

6. Distance Education in Secondary Education

Another level that is in the inevitable sphere of influence of the pandemic is secondary education. Secondary education, which is the last stage before students start their university life, is vital in making sense of an individual's life. The transition from primary education to secondary education (Jaramillo, 2020), in which the rate of dropping out of school is relatively high, is also known as the period in which individuals experience adolescence. It has been progressing excruciatingly with the effect of the pandemic.

Secondary education includes all general, vocational, and technical education institutions based on primary education, providing four-year compulsory, formal or non-formal education. The children who are complete these schools considered being secondary education graduates. Secondary education aims to provide a minimum common general knowledge and to prepare students for higher education both professional and life/business fields (EURYDICE, 2021).Secondary distance education practices have been implementing through EBA and the internet in Turkey, as in primary education. According to the course of the pandemic, schools opened on certain days of the week in specific periods face-to-face training provided, and education through online and television continued in the remaining days.

During the pandemic period, distance education was carried out in our country and worldwide through online platforms. Both the economic conditions of the families and the distance education models and approaches preferred by the countries during this process have created different effects on the students. Çoruk (2021) stated the problems in secondary education during the pandemic as uncertainty, the existence of inequalities between students, access problems, problems encountered in assessment and evaluation, problems due to lack of implementation, and problems related to social and emotional development. Pinar and Dönel Akgül (2020) stated in their research that secondary school students had problems in distance education due to software-related problems, and therefore, they could not find the practices very efficient. They stated that the error warnings, system density, entrance restrictions, time allocated to live lessons, and insufficient internet quotas of the students, especially encountered in live course applications, caused significant problems in the process. However, they also stated that some secondary school students felt like they were at school with the distance learning models used, could get answers instantly by asking questions they could not solve, could review and reinforce the topics, were more motivated, understood the subjects better in this way, could see their friends thanks to these practices, and even preferred these practices to education at school. Helbling, and Moser (2020), investigating the experiences of primary and secondary education students in Switzerland during the pandemic, found out that secondary education students were not affected by school closures and that this situation did not have many negative consequences on their learning speed.

7. Distance Education in Higher Education

Another level of education that had to continue the distance education process in the shadow of the pandemic was higher education. Higher education, which is the final pre-vocational education level of individuals, is a crucial and critical stage of professional development. With the pandemic, distance education practices were preferred in higher education, similarly to other education levels. With the pandemic onset, universities had to do their classes online to complete their academic semesters. Academic, administrative staff, and students coordinated quickly. Students quickly adapted to learning management systems such as Moodle, Blackboard, Brightspace, Google Education, and communication software products for distance education such as Zoom, Adobe Connect, Skype, and Teams (Champagne & Granja, 2021). Considering the age of students at the higher education level, it is possible to state the diversity of platforms used in distance education. International Association of Universities (2020) findings indicated that countries' governments, universities, and faculties preferred their own distance education approach. Laboratory studies, applied fields, and studies requiring cooperation were quite difficult to perform with distance education. Agormedah, Henaku, Ayite & Ansah (2020) found in their research that university students used some platforms such as UCC Moodle, Alison, and Google class. In addition, various social media platforms and smartphones also used in the process. The age ranges of university students are effective in using different platforms. Xiao and Fan (2020) also stated in their research that approximately 200 countries started online lessons not to interrupt education with the pandemic. They expressed that distance learning technologies, virtual and augmented reality, and 3D printing were included in online learning, together with robot teachers supported by artificial intelligence.

Some negativities of the pandemic have occurred in higher education, just like in other education levels. Notably, 39.16% of higher education students stated that they had to deal with

internet networks and Wi-Fi connection problems. Another group of approximately 17.41% mentioned the problems arising from one-sided communication. They underlined that this situation also reduced the quality of education. They also expressed that having on-screen concentration impairment, limitations in team projects, and decreased academic achievement were other problems experienced (Fatoni et al., 2020). In his research, Muftahu (2020) stated that students and academic staff experienced some primary difficulties such as lack of computer, knowledge, and skills and that both some academic staff and students resisted adopting technology and accepting distance learning.

8. Well, what happens next? What should be done?

With the effect of the pandemic, the transition to the new normal education world has been very rapid. The closure of schools around the world and then a controlled opening led to recent steps in education. Online and distance education will undoubtedly be an integral part of our lives with the developing understanding.

If the prevention of the spread of the virus, it is thought that life will return to normal all over the world in a controlled manner. Perhaps in the next period, diseases that seem possible to be transmitted to people in contagious ways will always exist in our lives. Experts also state that the virus can gain a seat in our lives, and we should get used to this situation. For this reason, education will have to continue to function just like other sectors in the ordinary course of life. Consequently, new understandings will be experienced by all educators and students.

It is possible to say that hybrid (blended) learning has gained a place in understanding the new normal education world that emerged with the pandemic. Hybrid (blended) learning is a learning method that combines distance learning and traditional learning (Liu, Zhang, Ye, & Wu, 2020). The officials responsible for education in almost all countries of the world underline that in the new normal order, and the following period, distance education and face-to-face education will be together, and this situation will become a habit. Thus, the issue of technology literacy in today's societies comes to the fore. While the pandemic revealed our inability to use technological equipment and technology, it also offered us opportunities to improve ourselves. The important thing is that every segment of society should consider the possibility of distance education being an indispensable part of our lives. For this reason, it seems possible to make some suggestions together with the effects of the new normal and possible predictions in the next period:

- Considering the epidemic's impact on educational systems education policies should update, and equality of opportunity education should take into account. In particular, supporting the learning of disadvantaged students and taking the necessary precautions by considering the conditions that pose an obstacle are among the essential issues that should be discussed in the education management system of each country.
- Problems such as internet connection and insufficient technological infrastructure in the distance education process have created significant problems for students and teachers to attend classes. Based on the understanding that distance education will always exist in the next stage of life, the administrative system of each country should provide technological

infrastructure support not only for learners but also for all individuals to ensure their active use.

- To better understand and show the effects of distance education on students' learning, it is necessary to ensure that families also have information about the distance education process. It is necessary to create content for families in the countries' distance education processes and ensure that they observe and understand students' experiences. Of course, if necessary, an alternative can be developed for the countries' governments to provide technical infrastructure support for the internet and create additional packages for families.
- Guidance and Psychological Counseling services should support students and their families' mental health to fight pandemics. Undoubtedly, increasing motivation with approaches that will guide what should be done for the current conditions and experiences will be very beneficial.
- Providing uniform education in the distance education process and presenting the educational content with a particular understanding also affects the efficiency of distance education. Teachers should be enlightened about distance learning methods and approaches and, they should train on how to design online activities to be done in cooperation or with groups. Parents and teachers should support their pupils in creating educational products at home, thus learning permanence may be ensured.
- Assessment and evaluation approaches in education should update to be fit online education, especially with the pandemic. Indeed, only a result-oriented assessment at the end of the course or term will not be beneficial. For this reason, using not only summative but also formative measurement-evaluation tools and approaches will be beneficial for students.
- All students had to spend more time with technological devices, with distance education. This situation has led to the emergence of technology addiction. Students, parents, and teachers should train about the purposeful and efficient use of technological tools.

9. REFERENCES

Agormedah, E. K., Henaku, E. A., Ayite, D. M. K. & Ansah, E. A. (2020). Online Learning in Higher Education During COVID-19 Pandemic: A Case of Ghana. *Journal of Educational Technology & Online Learning*, 3(3), 183-210.

Akçay, R. C. (2021). Salgın Sürecinde Türk Eğitim Sistemini Yeniden Düşünmek. İçinde A. Çoruk (Ed.), *Covid-19 Salgınının Türk Eğitim Sistemine Yansımaları (1-13)*. Pegem Akademi.

Balwan, W. K., Saba, N., Rasool, N. & Sharma, K. K. (2020). Decoding the Impact of Covid-19 Pandemic on Education System: A Review. *Indian Journal of Scientific Research*, 11(1), 101-105.

Bozkurt, A. (2020). Koronavirüs (Covid-19) pandemi süreci ve pandemi sonrası dünyada eğitime yönelik değerlendirmeler: Yeni normal ve yeni eğitim paradigması. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(3), 112-142.

Champagne, E. & Granja, A. D. (2021). How the COVID-19 pandemic may have changed university teaching and testing for good. Retrieved April, 26, 2021 from

<https://theconversation.com/how-the-covid-19-pandemic-may-have-changed-university-teaching-and-testing-for-good-158342>.

Cinel, E. A. (2020). Covid-19'un Küresel Makroekonomik Etkileri ve Beklentiler. *Politik Ekonomik Kuram*, 4(1), 124-140.

Çoruk, A. & Moran, C. (2021). Salgın Sürecinde Temel Eğitim. İçinde A. Çoruk (Ed.), *Covid-19 Salgınının Türk Eğitim Sistemine Yansımaları (29-43)*. Pegem Akademi.

Çoruk, A. (2021). Salgın Sürecinde Ortaöğretim. İçinde A. Çoruk (Ed.), *Covid-19 Salgınının Türk Eğitim Sistemine Yansımaları (47-57)*. Pegem Akademi.

Di Pietro, G., Biagi, F., Costa, P., Karpinski, Z. & Mazza, J. (2020). The likely impact of COVID-19 on education: Reflections based on the existing literature and recent international datasets, EUR 30275 EN, Publications Office of the European Union, Luxembourg.

Eken, Ö., Tosun, N. & Tuzcu Eken, D. (2020). Covid-19 Salgını ile Acil ve Zorunlu Uzaktan Eğitime Geçiş: Genel Bir Değerlendirme. *Milli Eğitim*, 49(1), 113-128.

EURYDICE. (2021). Upper Secondary and Post-Secondary Non-Tertiary Education. Retrieved April, 24, 2021 from https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/upper-secondary-and-post-secondary-non-tertiary-education-44_en.

Fatoni, Arifiati, N., Nurkhayati, E., Nurdiawati, E., Fidziah, Pamungkas, G., Adha, S., Irawan, Purwanto, A., Julyanto, O. & Azizi, E. (2020). University Students Online Learning System During Covid-19 Pandemic: Advantages, Constraints and Solutions. *Systematic Reviews in Pharmacy*, 11(7), 570-576.

Fidan, M. (2021). COVID-19 and Primary School 1st Grade in Turkey: Starting Primary School in The Pandemic Based on Teachers' Views. *Journal of Primary Education*, 3(1), 15-24.

Gayatri, M. (2020). The Implementation of Early Childhood Education in the Time of Covid-19 Pandemic: A Systematic Review. *Humanities & Social Sciences Reviews*, 8(6), 46-54.

International Association of Universities.(2020). Regional/National Perspectives on the Impact of COVID-19 on Higher Education. Retrieved April, 24, 2021 from https://www.iau-aiu.net/IMG/pdf/iau_covid-19_regional_perspectives_on_the_impact_of_covid-19_on_he_july_2020_.pdf.

İnan, H. Z. (2020).Covid-19 Pandemi Sürecinde Okul Öncesi Eğitimin Yeniden Yapılandırılması. *Milli Eğitim*, 49(1), 831-849.

İzmirli, S. & Şahin İzmirli, Ö. (2021). Salgın Sürecinde Acil Uzaktan Eğitim Uygulamaları. İçinde A. Çoruk (Ed.), *Covid-19 Salgınının Türk Eğitim Sistemine Yansımaları (99-113)*. Pegem Akademi.

Jaramillo, S. G. (2020). COVID-19 and primary and secondary education: the impact of the crisis and public policy implications for Latin America and the Caribbean. COVID19 Policy Document Series. Retrieved April, 24, 2021.

Liu, S., Zhang, H., Ye, Z. & Wu, G. (2020). Online blending learning model of school-enterprise cooperation and course certificate integration during the COVID-19 epidemic. *Science Journal of Education*, 8(2), 66-70.

Ministry of Education and Vocational Training (2020). El Ministerio de Educación y FP y RTVE lanzan 'Aprendemos en casa' para facilitar el aprendizaje de todo el alumna durante la suspensión de clases presenciales [Ministry of Education and FP and RTVE launch 'learn at home' during school closure], Ministry of Education and Vocational Training, Spain. Retrieved April, 22, 2021 from <https://www.educacionyfp.gob.es/prensa/actualidad/2020/03/20200321-mefprtve.html>.

Muftahu, M. (2020). Higher Education and Covid-19 Pandemic: Matters Arising and the Challenges of Sustaining Academic Programs in Developing African Universities. *International Journal of Educational Research Review*, 5(4), 417-423.

Oktay, A. (2013). Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretimin Çocuğun Yaşamındaki Yeri ve Önemi içinde. A. Oktay (Ed.), *İlköğretime Hazırlık ve İlköğretim Programları (1-21)*. Pegem Akademi.

Onyema, E. M., Eucheria, N. C., Obafemi, F. A., Sen, S., Atonye, F. G., Sharma, A. & Alsayed, A. O. (2020). Impact of Coronavirus Pandemic on Education. *Journal of Education and Practice*, 11(13), 108-121.

Park, E., Logan, H., Zhang, L., Kamigaichi, N. & Kulapichitr, U. (2020). Responses to Coronavirus Pandemic in Early Childhood Services Across Five Countries in the Asia-Pacific Region: OMEP Policy Forum. *International Journal of Early Childhood*, 52(3), 249-266.

Pınar, M. A. & Dönel Akgül, G. (2020). The Opinions of Secondary School Students About Giving Science Courses with Distance Education During the Covid-19 Pandemic. *Journal of current Researches on Social Sciences (JoCReSS)*, 10(2), 461-486.

Pokhrel, S. & Chhetri, R. (2021). A Literature Review on Impact of COVID-19 Pandemic on Teaching and Learning. *Higher Education for the Future*, 8(1), 133-141.

Santos, D. O. & de Lacerda, C. M. S. (2020). The Impact of COVID-19 Pandemic on Early Childhood Education and Comorbidities in Brazil: Challenges and Perspectives. *Creative Education*, 11, 1947-1961. <https://doi.org/10.4236/ce.2020.1110142>.

T.C. Sağlık Bakanlığı. (2020). COVID-19 (SARS-CoV-2 Enfeksiyonu) Genel Bilgiler, Epidemiyoloji ve Tanı. Retrieved April, 20, 2021 from <https://covid19.saglik.gov.tr/Eklenti/39551/0/covid-19rehberigenelbilgiler epidemiyolojivetanipdf.pdf>.

Tomasik, M. J., Helbling, L. A. & Moser, U. (2020). Educational gains of in-person vs. distance learning in primary and secondary schools: A natural experiment during the COVID-19 pandemic school closures in Switzerland. *International Journal of Psychology*, Special Issue, 1-11.

UNESCO.(2020). Covid-19 Education Response. Education Sector issue notes. Retrieved April, 22, 2021 from <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse/issuenotes>.

UNICEF. (2021). COVID-19 And School Closures. One Year of Education Disruption.

UNICEF. (2020). COVID-19: Are children able to continue learning during school clousers? Retrieved April, 22, 2021 from <https://data.unicef.org/resources/remote-learning-reachability-factsheet/>.

United Nations. (2020). Policy Brief: Education during COVID-19 and beyond.

WHO.(2021). WHO Coronavirus (COVID-19) Dashboard. Retrieved April, 21, 2021 from <https://covid19.who.int/>.

Xiao, Y. & Fan, Z. (2020). 10 technology trends to watch in the COVID-19 pandemic. Retrieved April, 24, 2021 from <https://www.weforum.org/agenda/2020/04/10-technology-trends-coronavirus-covid19-pandemic-robotics-telehealth/>.

Yoshikawa, H., Wuermli, A. J., Britto, P. R., Dreyer, B., Leckman, J. F., Lye, S. J., Ponguta, L. A., Richter, L. M. & Stein, A. (2020). Effects of the Global Coronavirus Disease-2019 Pandemic on Early Childhood Development: Short-and Long-Term Risks and Mitigating Program and Policy Actions. *The Journal of Pediatrics*, Vol: 223, 188-193.

Zeybekoğlu Akbaş, Ö. & Dursun, C. (2020, 23-25 October). "A Study on Working Mothers of Children Missing Out on Preschool Education During Stay-Home Order. World Children Conference, Ankara, Turkey.



Muallim Rifat Eğitim Fakültesi Dergisi
Journal of Muallim Rifat Faculty of Education

ISSN: 2667-5234



Türkçe Öğretmenliği Birinci Sınıf Öğrencilerinin Hazırlıksız Konuşma Becerileri Üzerine Bir Araştırma*

Duygu YÜCEER, Yusuf DOĞAN*****

Makale Bilgisi

ÖZET

Geliş Tarihi:
01.06.2021

Düzeltilme Tarihi:
28.06.2021

Kabul Tarihi:
29.06.2021

Basım Tarihi:
30.07.2021

Araştırmanın amacı Türkçe öğretmenliği birinci sınıf öğrencilerinin hazırlıksız konuşma beceri düzeylerini ve bunu etkileyen unsurları belirlemektir. Araştırmada genel tarama modellerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümünde öğrenim gören birinci sınıf öğrencileri (n=94) oluşturmaktadır. Araştırmada Türkçe öğretmenliği birinci sınıf öğrencilerinin hazırlıksız konuşma beceri düzeylerini belirlemek için öncelikle çalışma grubunda yer alan her bir öğrenciye sınıf ortamında hazırlıksız konuşmalar yaptırılmış ve bu konuşmalar kamera ile kaydedilmiştir. Ardından öğrencilerle onların hazırlıksız konuşma başarılarına etki edebileceği düşünülen faktörleri belirlemeye yönelik bir görüşme gerçekleştirilmiştir. Veri analizinin ilk aşamasında kayıtlar izlenerek gerçekleştirilen hazırlıksız konuşmalar puanlandırılmış, ikinci aşamasında öğrencilerin hazırlıksız konuşma beceri düzeyleri ve buna etki edebilecek faktörler arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğrenci puanlarının aritmetik ortalaması 100 üzerinden 64 olarak tespit edilmiştir. Öğrencilerin hazırlıksız konuşma beceri düzeyleri ve buna etki edebilecek temel faktörler arası ilişki incelendiğinde ise bu faktörlerden tiyatro ve drama çalışmasına katılım durumu ile hazırlıksız konuşma başarı düzeyi arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Tiyatro ve drama çalışmasına katılanların hazırlıksız konuşma becerisi başarı puanı ortalaması, katılmayanların başarı puanı ortalamasından daha yüksektir. Bu sonuçlar doğrultusunda konuşma eğitimiyle ilgili öğretmenlere, öğretmen adaylarına ve araştırmacılara öneriler sunulmuştur.

© 2021 MREFD. Tüm hakları saklıdır

Anahtar Sözcükler: Hazırlıksız konuşma, konuşma eğitimi, öğretmen adayları.

A Research on Impromptu Speech Skills of Freshmen of Turkish Language Teaching Department

Article Info

ABSTRACT

Received:
01.06.2021

Revised:
28.06.2021

The aim of this research is to identify the levels of impromptu speech skills of freshmen in the department of Turkish Language Teaching and the factors that affect it. The relational scanning model, one of the general scanning models, was used in this research. The research was carried out with a study group that consists of freshmen (n=94) at Gazi University, Faculty of Education, Turkish Language Teaching Department. In order to identify the impromptu speech success of these

*Bu çalışma, ikinci yazarın danışmanlığında hazırlanan "Türkçe Öğretmenliği Birinci Sınıf Öğrencilerinin Hazırlıksız Konuşma Becerileri Üzerine Bir Araştırma" adlı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

**Arş. Gör. Dr., Adıyaman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi ABD, Adıyaman-Türkiye, yuceerduygu@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-3963-2756

*** Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi ABD, Ankara-Türkiye, ydogan@gazi.edu.tr, ORCID ID: 0000-0001-8384-9808

Accepted:
29.06.2021

Published:
30.07.2021

students, impromptu speeches were made to each student in the study group in the class environment and they were videotaped. Next, an interview was conducted with these students to determine the factors that are thought to have an impact on their impromptu speech success. In the first stage of data analysis, the students' impromptu speeches were scored by watching the video recordings and in the second stage, the relationship between the impromptu speech skill levels of the students and the factors that may affect it was examined. According to the results of research, the arithmetic mean of student scores was determined 64 in the evaluation made out of 100. As the relationship between the impromptu speech skill levels of students and its fundamental factors were analyzed, a significant difference was found between participating in theater or drama activities and impromptu speech success level. Students having participated in theater or drama activities have a better impromptu speech success level than those who haven't participated. According to these evidences, suggestions about speaking education were made to teachers, teacher candidates and researchers.

© 2021JMRFE. All rights reserved

Keywords: Impromptu speech, speaking education, teacher candidates.

1. GİRİŞ

Örgün eğitim sürecinde karşılaşılan dil öğretiminin temel amacı, bireye anlama ve anlatma becerilerini kazandırmak ve kazanılan bu becerilerin niteliğini artırmaktır. Türkçe öğretimi, bu becerileri kazandırma amacına yönelik olarak dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma ile dil bilgisini öğrenme alanlarını kapsamaktadır. Bunlardan dinleme/izleme ve okuma alanı anlama becerisi kapsamında değerlendirilirken konuşma ve yazma alanı anlatma becerisi adı altında detaylandırılmaktadır. Dilin yapısını oluşturan ve işleyişini belirleyen kurallardan oluşan dil bilgisi ise tüm öğrenme alanlarını destekleyen bir niteliğe sahiptir.

Anlama ve anlatma becerilerini ve bu becerilerin gelişimini birbirinden ayırmak oldukça güçtür. Becerilerden birinde meydana gelecek gelişim ve değişim doğrudan veya dolaylı olarak bir diğerine etki etmektedir. Konuşma becerisi bakımından Kavcar, Oğuzkan ve Sever (2004, s. 58) bu durumu "Konuşma; zamanla çocuğun Türkçede kazanacağı dinleme, okuma, sözcük dağarcığını zenginleştirme, yazma gibi becerilerine de bağlı olarak gelişir." şeklinde ifade etmiştir. Anlama ve anlatma becerilerinin bu şekilde ayrı öğrenme alanları olarak ele alınmasının temelinde ise dil öğretimsürecinin ayrıntılı bir şekilde planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesini sağlama hedefi bulunmaktadır. Bu hedef doğrultusunda her bir beceri üzerine birbiriyle ilişkili öğretim tasarımları yürütülse de birey, bazı becerilerle diğerlerinden daha erken temas kurmaktadır.

İlgili alan yazın incelendiğinde anlama ve anlatma becerilerinin belirli bir edinim sırasına sahip olduğu görülmektedir. Bu sıralamaya göre birey öncelikle dinleme/izleme becerisini harekete geçirecek bir süreçle karşılaşmaktadır. Bu süreci konuşma, okuma ve yazma becerileri takip etmektedir. İfade edildiği üzere dinleme/izleme ilk kazanılan dil becerisi olma özelliğini taşır. Bebek daha anne karnındayken seslere tepki vermektedir (Ömür, 2006). Bununla birlikte konuşma becerisi, anlatma becerileri arasında kazanılan ikinci beceri alanını ifade eder. İnsanın sosyal çevresiyle kurduğu iletişimin temelinde yer alan konuşma; bireyin bilgi ve birikimlerini paylaşmasını, duygu, düşünce, hayal ve gözlemlerini ifade etmesini sağlayan araçlardan biri olarak karşımıza çıkar. Aksan (2009) konuşmanın insanı insan yapan niteliklerin başında geldiğini ve insanın duygularını, düşüncelerini, isteklerini bütün incelikleriyle açığa vurmasına, yaşamını sürdürebilmesine olanak sağladığını ifade etmiştir. Dahası, konuşma becerisi

toplumsal huzur ve bütünlüğün sağlanması ve devamı açısından önemi göz ardı edilemeyecek olan iletişimin temel yapı taşını meydana getirmektedir.

1.1. Problem Durumu

Bireyin hayatında büyük bir önem taşıyan konuşma becerisinin diğer dil becerileriyle karşılaştırıldığında eğitimde geri planda kaldığı görülmektedir. Konuşma becerisinin dil öğretiminde etkinlik ve ders saati olarak yeterince yer bulamamasının en önemli nedenlerinden biri, bu becerinin okuma ve yazmanın tersine gelişim sürecinde doğal olarak kazanıldığı yönündeki düşüncedir. Konuşma becerisi için yeterince zaman ayrılmaması ve etkinlik düzenlenmemesi, bu becerinin gelişimini kendi kaderine terk etmektedir. İlkokulda okuma ve yazma becerisine daha çok ağırlık verilmektedir. Dolayısıyla, çocuk okulda ailesinden getirdiği konuşma becerisini geliştirme imkânını yeteri kadar bulamamaktadır.

Sever (1997) her beceri gibi konuşma becerisinin de eğitimle geliştiğini belirtir. Ona göre konuşma eğitimi; insanın duygu, düşünce ve isteklerini etkili bir biçimde sözle anlatır hâle gelmesidir. Çocuklar konuşma becerisiyle ilgili belli alışkanlıkları edinerek okula gelirler. Bu bağlamda birey; ailenin gelenek, görenek ve alışkanlıklarının oluşturduğu sınır içinde gelişen bir konuşma eğitiminden geçer. Bu sebeple çocuklarda bazı konuşma eksiklik ve yetersizlikleri de görülebilir. Demirel (2002, s. 95) bu eksiklik ve yetersizlikleri şu şekilde sıralamıştır:

1. Çekingenlik,
2. Yerel ağızla konuşmak,
3. Sesi ayarlayamamak,
4. Kısa ve yetersiz konuşmak,
5. Gereksiz şeyler söylemek,
6. Dağınık konuşmak,
7. Sözcük dağarcığının fakirliği,
8. Konuşurken gereksiz el-kol, gövde hareketleri yapmak.

Konuşma becerisi eğitimi kapsamında yapılan çalışmalarla çocuğun bu beceriyle ilgili eksikliklerinin tamamlanması, yanlışlarının düzeltilmesi ve konuşmasının geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Öncelikle öğrencilerin durumunun tespit edilmesi ve bu tespitin ardından konuşma eğitimiyle ilgili uygulamalar yapılması öğrencilerin bu beceride daha iyi noktalara gelmelerini sağlayacaktır.

Konuşma eğitimi planlanırken ve verilirken konuşma becerisine etki eden faktörler konusunda bilgi sahibi olmak verilecek eğitimin etkililiği ve verimliliği açısından önem arz etmektedir. Ergenç (2000, s. 119-120) bu faktörleri beyin, çevre ve eğitimin olarak sınıflamıştır. Ona göre konuşmada beyin belirleyici, çevre ise biçimlendirici ve üretici bir rol üstlenmektedir. Eğitim ise konuşma becerisine etki eden üçüncü bir faktördür.

Göğüş (1978, s. 25-26) ana dili gelişimini, dolayısıyla da konuşmayı etkileyen altı etmen üzerinde durmuştur: fiziksel etmen, zekâ etmeni, deney etmeni, duygusal etmen, çevre etmeni ve olgunluk etmeni. Fiziksel etmen beslenme yeterliliği, işitme, görme, konuşma organlarının gücü, devimsel uyum yeteneği, salgı bezlerinin düzgün çalışması ile ilgilidir. Zekâ etmeni, beyin ve bellekle ilişkilidir. İyi bir konuşmacı olmak için bireylerin zihinsel girdilerini, anlamlı olarak

kodlayıp depolaması ve ihtiyaç duyduğu yer ve zamanda hızla geri çağırıp açığa vurması gerektiği bilinmekte ve herkes tarafından kabul gören başarılı konuşmacıların bu özelliklere sahip olduğu görülmektedir (Yalçın, 2002, s. 110). Deney etmeni deneyim çeşitliliğini ifade ederken duygusal etmen bireyin duygusal kimliğini yansıtmaktadır. Çevre etmeni; yaşanan yerin köy ya da kent oluşu, sanayi, ticaret, tarım çevresi olması, ailenin zenginliği ya da yoksulluğu, evde radyo, televizyon bulunuşu, eve dergi ya da gazete gelişi, arkadaş kümesi gibi sosyo-ekonomik ve kültürel düzeyle ilgili durumu içermektedir. Son olarak olgunluk etmeni ise sorumluluk duygusu, saygı ve empati ile ilgilidir. Dil gelişimini etkileyen faktörler hakkındaki bir diğer sınıflama Yavuzer'e (2012, s. 93-94) aittir. Araştırmacı bu faktörleri sağlık, zekâ, sosyo-ekonomik koşullar, cinsiyet, aile ilişkileri ve konuşmaya teşvik olarak sıralamıştır.

Tüm bu sınıflamalar konuşmanın fiziksel ve zihinsel unsurların bir arada çalışması ile ortaya çıkan, çevre ve eğitim ile şekillenebilen karmaşık bir süreç olduğunu ortaya koymaktadır. Konuşma, eğitim ile şekillenen bir beceri olması yanında eğitimin kendisi için de oldukça önemlidir. Tüm eğitim kademelerinde öğretmen-öğrenci arasındaki bilgi alışverişi, açıklama, anlatma, değerlendirme en çok konuşma aracılığıyla yapılır (Özbay, 2009, s. 100). Sağlıklı ve başarılı eğitim-öğretim ortamları için doğru ve etkili bir konuşma becerisi geliştirmiş öğretmen ve öğrencilere ihtiyaç vardır. Bu da ancak eğitimle mümkündür.

Uçgun (2007, s. 66) öğrencilere konuşma becerisinin kazandırılabilmesi ve bu becerinin geliştirilebilmesi için öğretmen yetiştirme süreçlerinde de bu konunun üzerinde özenle durulması gerektiğini belirtmiştir. Dil doğru ve etkili kullanamayan bir öğretmenin verdiği eğitimde başarıya ulaşmasının beklenemeyeceğini çünkü Türkçeyi doğru konuşan ve yazan bireylerin yetiştirilmesinin Türkçe öğretmenlerinin derslerini bilgi değil, ifade ve beceri dersi olarak görmelerine bağlı olduğunu vurgulamıştır. Büyükkız ve Hasırcı (2013) da konuşma becerisinin kazanılması ve geliştirilmesi hususunda ana dili eğitimcilerine önemli görevler düştüğünün altını çizmiştir. Bu bağlamda hem öğrenciliği devam eden hem de geleceğin dil öğretmeni adayı olan Türkçe öğretmenliği birinci sınıf öğrencilerinin konuşma becerisi bakımından bulunduğu seviyeyi ve buna etki eden faktörleri tespit etmek önemlidir. Binlerce öğrenciyi yetiştirecek öğretmen adaylarına lisans öğrenimleri boyunca verilecek eğitimin planlanması açısından da bu bir gerekliliktir.

Öte yandan YÖK Ulusal Tez Merkezi'nde Nisan 2021 itibariyle "konuşma becerisi" anahtar terimi ile yapılan taramada Türkçenin ana dili olarak eğitimi-öğretimi konusunda toplam 53 yüksek lisans ve doktora tez çalışmasına ulaşılmıştır. Farklı eğitim kademelerini de kapsayan bu araştırmaların yalnızca 8'i öğretmen adaylarını konu almıştır. Konuşma becerisi ve eğitimiyle ilgili genellikle ilköğretim düzeyinin çalışma alanı olarak seçildiği ve ilköğretim okullarında konuşma beceri düzeyinin istenen seviyede olmadığı ortak görüşüne varıldığı tespit edilmiştir. Yeni çalışmalarla bu yetersizliklerin nedenlerini tespit etmek, sorunların aşılmasında atılacak ilk ve önemli adımı oluşturacaktır. Ayrıca konuşma eğitiminin sadece ilköğretim düzeyinde verilmediği gerçeğinden yola çıkarak bütünsel bir bakış açısı geliştirmek yerinde olacaktır. Bu bağlamda, "Türkçe Öğretmenliği Birinci Sınıf Öğrencilerinin Hazırlıksız Konuşma Becerileri Üzerine Bir Araştırma" isimli çalışmamızın alana önemli bir getirisi olacağı düşünülmektedir. Öğretmen adaylarının hazırlıksız konuşma durumlarının tespit edilmesi, öğrenim hayatları boyunca yapılacak çalışmaların planlanması adına önem taşımaktadır. Ayrıca araştırmamız öğretmen adaylarının hazırlıksız konuşma konusunda tespit edilen eksikliklerinin öğrenim hayatları içinde hangi yollarla tamamlanabileceğine ilişkin planlamalar adına fikir verecektir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı “Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü birinci sınıf öğrencilerinin hazırlıksız konuşma beceri düzeyleri nedir ve bunu etkileyen unsurlar nelerdir?” soruna cevap aramaktır. Araştırmada genel amaca bağlı olarak şu araştırma sorularına cevap aranmıştır:

1. Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü birinci sınıf öğrencilerinin hazırlıksız konuşma beceri düzeyleri nedir?
2. Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü birinci sınıf öğrencilerinin hazırlıksız konuşma becerisi başarı düzeylerini öğrencilerin;
 - a. Cinsiyetleri,
 - b. Anne eğitim düzeyleri,
 - c. Baba eğitim düzeyleri,
 - ç. Ebeveyn tutumları,
 - d. Sosyo-ekonomik düzey algıları,
 - e. Oyun ve eğitim grubuna katılımları,
 - f. Tiyatro ve drama çalışmasına katılımları,
 - g. Şiir dinletisine katılımları,
 - h. Grup tartışmasına katılımları,
 - ı. Önemli gün veya haftalarda katılımcı ya da sunucu olarak görev almaları,
 - i. Kitap okuma alışkanlıkları,
 - j. Kendilerini yazarak ya da konuşarak ifade etmeleri,
 - k. Topluluk karşısında konuşurken kaygı seviyeleri etkilemekte midir?

2. YÖNTEM

Bu araştırmada genel tarama modellerinden olan ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelleri, geçmişte ya da hâlen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde var olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları herhangi bir şekilde etkileme ya da değiştirme çabası gösterilmez (Karasar, 2010, s. 77). Tarama modellerinden biri olan ilişkisel taramada ise iki veya daha çok değişken arasında birlikte değişimin varlığı ve/veya derecesi belirlenmeye çalışılır (Karasar, 2010, s. 81).

Bu araştırmada da Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü birinci sınıf öğrencilerinin hazırlıksız konuşma beceri düzeyleri kendi koşulları içinde var olduğu gibi tanımlanmaya çalışılmıştır. Hazırlıksız konuşma beceri düzeyini herhangi bir şekilde etkileme ya da değiştirmeye çabası gösterilmemiştir. Ayrıca araştırmanın amacı doğrultusunda beceri düzeyini etkileyen unsurlar arasında birlikte değişimin varlığı ve derecesi belirlenmeye çalışılmıştır.

2.1. Çalışma Grubu

Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü’nde öğrenim gören 94 birinci sınıf öğrencisi araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır. Çalışma grubunda yer alan 94 katılımcının 68’i kadın, 26’sı erkektir.

2.2. Veri Toplama

Veri toplamanın ilk basamağını, öğrencilerin mevcut hazırlıksız konuşma başarılarını belirlemeye yönelik çalışmalar oluşturmuştur. Öğrencilerin hazırlıksız konuşma başarılarını ölçmek için 94 öğrencinin her birine sınıf ortamında hazırlıksız konuşmalar yaptırılmıştır. Bunun öncesinde konuşmaların hangi ölçütler doğrultusunda yapılacağı öğrencilere bildirilmiş, yapılan konuşmalar daha sonra değerlendirilmek üzere kamera ile kaydedilmiştir.

Hazırlıksız konuşmalar öncesi, yabancı ve Türkçe kaynaklar taranarak genel bir hazırlıksız konuşma konuları listesi belirlenmiştir. Listede yer alan 58 konuşma konusunun Türkçe öğretmenliği birinci sınıf öğrencilerine uygunluğu ile ilgili on alan uzmanının görüşüne başvurulmuştur. Yapılan değerlendirme sonucu uygunluk derecesi en yüksek olan 36 konu belirlenmiştir. Bu maddelerde yer alan her konu bir kâğıt parçasına yazılarak bir torbaya konulmuştur. Uygulama esnasında öğrenciler torbadan rastgele seçtikleri konuya ilişkin konuşmalar gerçekleştirmişlerdir. Konuşmadan önce her öğrenciye zihinsel bir plan oluşturması için bir dakika süre tanınmıştır.

Veri toplamanın ikici ve son basamağını ise öğrencilerle yapılan görüşme oluşturmuştur. Görüşme için yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Her bir öğrenciyle yüz yüze yapılan görüşmeler daha sonra çözümlenmek üzere ses kayıt cihazı aracılığıyla kaydedilmiştir. Görüşme formu, öğrencilerin hazırlıksız konuşma başarılarına etki edeceği varsayılan maddeleri kapsamaktadır. Bunlar arasında öğrencilerin cinsiyetleri; anne eğitim düzeyleri; baba eğitim düzeyleri; ebeveyn tutumları; sosyo-ekonomik düzey algıları; oyun ve eğitim grubuna, tiyatro ve drama çalışmalarına, şiir dinletilerine ve grup tartışmalarına katılımları; önemli gün veya haftalardaki programlarda katılımcı ya da sunucu olarak görev almaları; kitap okuma alışkanlıkları; kendilerini yazarak ya da konuşarak ifade etmeleri; topluluk karşısında konuşurken kaygı seviyeleri bulunmaktadır.

2.3. Veri Analizi

Çalışma grubundaki öğrencilerden araştırmanın amaçları doğrultusunda toplanan veriler bilgisayar ortamına aktarılmış ve verilerin istatistiki analizinde SPSS 20 (Statistic Package For Social Science) paket programı kullanılmıştır.

Veri analizinin ilk aşamasında öğrencilerin hazırlıksız konuşmaları videodan izlenerek dereceli puanlama anahtarı aracılığı ile puanlanmıştır (Ek-1). Öğrenci konuşmaları değerlendirilirken araştırmacı tarafından geliştirilen analitik dereceli puanlama anahtarı kullanılmıştır. Dereceli puanlama anahtarı, öğrenci başarısının belirlenmesinde, beklenen başarının sınırlarını belirleyen, bir çerçeve sunan, puanlama için bir anahtar işlevi gören, çalışma veya ürün için gösterilen başarıyı güçlüden zayıfa, iyiden kötüye doğru derecelleyen bir ölçüt takımındadır (Kutlu, Doğan ve Karakaya, 2010, s. 52). Analitik dereceli puanlama anahtarı geliştirilirken şu aşamalar takip edilmiştir:

1. Öğrencilerin hazırlıksız konuşma yaparken göstereceği başarı ses, beden dili ve konuşma düzeni olmak üzere üç boyutta incelenmiş; her bir boyut için alt ölçütler belirlenmiştir. Ses boyutu anlamlılık, sesin işitilebilirliği ve açıklığı; beden dili göz teması, jest ve mimik;

konuşmanın düzeni ise konu, organizasyon, geçişler, tanım/örneklendirme/ayrıntılılandırma ve zaman kullanımından oluşmuştur.

2. Her alt boyut için dört başarı düzeyi ve puanı belirlenmiştir: başlangıç düzeyinde, 1 puan; kabul edilebilir, 2 puan; başarılı, 3 puan; oldukça başarılı, 4 puan ile karşılık bulmuştur.
3. Öğrencilerin her alt boyut ve ölçütte göstermesi beklenen başarı her düzey için ayrıntılı olarak tanımlanmıştır.

Dereceli puanlama anahtarında güvenilirlik ve geçerliliği sağlamak için de birtakım önlemler alınmıştır. Güvenilirlik için ölçütlerin açık ve anlaşılır olmasına; her bir ölçütün kendi amacıyla sınırlı olmasına, yani ölçütlerin binişik olmamasına; ölçütlere ilişkin betimsel tanımlamaların ilgili ölçütü tam olarak yansıtabilmesine; derece tanımlamalarına ilişkin betimsel açıklamaların dereceleri doğru yansıtacak biçimde yazılmasına; derecelerin öğrenci başarıları arasındaki farkları temsil edecek sayıda olmasına dikkat edilmiştir. Güvenilirlik hakkında bilgi verecek bir diğer yol olan puanlayıcı güvenilirliğine de başvurulmuştur. Bunun için araştırmacı dışında iki uzman daha öğrenci konuşmalarını değerlendirmiş ve değerlendirme sonuçları arasındaki tutarlılığa Kendall W'si ile bakılmıştır. Kendall W, iki veya daha fazla sayıdaki puanlayıcının vermiş olduğu puanlar arasındaki uyum düzeyini belirlemek için kullanılan istatistikî bir tekniktir (Kutlu vd., 2010, s. 86). Hazırlıksız Konuşma Başarısı Dereceli Puanlama Anahtarı'nın puanlayıcı güvenilirliğini belirlemek için de bu yola başvurulmuştur. Bunun için puanlayıcıların derecelendirme puanlama anahtarının her bir maddesinde belirtilen öğrenci konuşmalarına verdikleri puanların toplamı arasındaki uyum incelenmiştir. Birinci alt probleme yanıt bulabilmek için uygulanan Kendall W testi sonucundan elde edilen bulgular Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1. *Puanlayıcıların Dereceli Puanlama Anahtarı Kullanarak Öğrenci Konuşmalarına Verdikleri Toplam Puanlar Arasındaki Uyum*

Derecelendirme Puanlama Anahtarı	n	Kendall W	Sd	p
Toplam Puan	3	.89	10	.00

Tablo 1 incelendiğinde puanlayıcıların dereceli puanlama anahtarı kullanarak öğrenci konuşmalarına verdikleri puanlar arasındaki Kendall W sonucu; dereceli puanlama anahtarının on bir maddesinden elde edilen toplam puanlar ölçüt olarak alındığında .89 bulunmuştur. Bu değer puanlayıcıların dereceli puanlama anahtarı kullanarak verdikleri puanlar arasında dereceli puanlama anahtarından elde edilen toplam puan için yüksek bir uyum olduğunu göstermektedir. Kendall W testi toplam puanlayıcılar arasındaki uyumu değerlendirmek için kullanılan bir test olduğundan, puanlayıcıların öğrenci konuşmalarına verdikleri puanların birbiriyle tutarlı olduğu söylenebilir.

Dereceli puanlama anahtarının geçerliliğini sağlamak amacıyla da sekiz alan uzmanının görüşüne başvurulmuştur. Görüşler doğrultusunda dereceli puanlama anahtarı yeniden şekillendirilmiştir. Ayrıca bir ön deneme yapılmış ve anahtardan elde edilen puanların öğrenci başarısını yansıtmaya derecesi belirlenmeye çalışılmıştır.

Veri analizinin ikinci aşamasında ise öğrencilerin hazırlıksız konuşma becerisi başarı puanlarının "cinsiyet; anne eğitim düzeyi; baba eğitim düzeyi; ebeveyn tutumu; sosyo-ekonomik

düzyey algısı; oyun ve eğitim grubuna, tiyatro ve drama çalışmalarına, şiir dinletilerine ve grup tartışmalarına katılım; önemli gün veya haftalardaki programlarda katılımcı ya da sunucu olarak görev alma; kitap okuma alışkanlığı; kendilerini yazarak ya da konuşarak ifade etme; topluluk karşısında konuşurken kaygı seviyesi” değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla parametrik ve non-parametrik testler kullanılmıştır.

Veri analizinde kullanılan istatistiki işlemler; değişkenlerin bağımlı ve bağımsız, sürekli ve süreksiz oluşuna; varyans dağılımlarının homojen ve heterojen oluşuna ve bağımsız değişkenin faktör sayısına göre belirlenmiştir. Araştırmanın bağımlı ve sürekli değişkeni hazırlıksız konuşma becerisi başarı puanıdır. Araştırmanın bağımsız değişkenleri, bu değişkenlerin faktörleri ve faktör sayıları ise şunlardır:

- a. Cinsiyet: kadın ve erkek (2 faktör)
- b. Anne eğitim düzeyi: okumaz-yazmaz, ilkokul, ortaokul, lise, yüksekokul (5 faktör)
- c. Baba eğitim düzeyi: okumaz-yazmaz, ilkokul, ortaokul, lise, yüksekokul (5 faktör)
- ç. Ebeveyn tutumu: otoriter, serbest, ilgisiz ve kayıtsız, dengesiz ve kararsız, aşırı koruyucu, reddedici, mükemmeliyetçi, güven verici ve destekleyici (8 faktör)
- d. Sosyo-ekonomik düzey algısı: düşük, orta, yüksek (3 faktör)
- e. Oyun ve eğitim grubuna katılım durumu: evet ve hayır (2 faktör)
- f. Tiyatro ve drama çalışmasına katılım durumu: evet ve hayır (2 faktör)
- g. Şiir dinletisine katılım durumu: evet ve hayır (2 faktör)
- h. Grup tartışmasına katılım durumu: evet ve hayır (2 faktör)
- ı. Önemli gün ve haftalardaki programlara katılım durumu: evet ve hayır (2 faktör)
- i. Kitap okuma alışkanlığı: var, yok, düzenli değil (3 faktör)
- j. Bireyin kendini ifade etme şekli: konuşarak, yazarak (2 faktör)
- k. Topluluk karşısında konuşurken kaygı seviyesi: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10 (10 faktör)

Bu araştırmada çarpıklık ve basıklık katsayısı ve normallik testlerinden “kolmogoro-smirnov (KS)” ve “shapiro-wilk (SW)” kullanılmıştır. Verilerin analizinde kullanılan istatistiki yöntemler Tablo 2’de görüldüğü gibidir:

Tablo 2. Veri Analizinde Kullanılan İstatistiki Yöntemler

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	Bağımsız Değişkenin Faktör Sayısı	Varyans Dağılımı	Test
Hazırlıksız Konuşma Becerisi Başarı Puanı	Cinsiyet	2	Homojen	Independent Samples t-Test (Bağımsız örneklem için t-Testi)
	Anne eğitim düzeyi	5	Heterojen	Kruskal Wallis
	Baba eğitim düzeyi	5	Heterojen	Kruskal Wallis
	Ebeveyn tutumu	8	Heterojen	Kruskal Wallis
	Sosyo-ekonomik düzey algısı	3	Heterojen	Kruskal Wallis
	Oyun ve eğitim grubuna katılım	2	Homojen	Independent Samples t-Test (Bağımsız örneklem için t-Testi)
	Tiyatro ve drama	2	Homojen	Independent Samples t-Test

çalışmasına katılım			(Bağımsız örneklem için t-Testi)
Şiir dinletisine katılım	2	Heterojen	Mann-Whitney U
Grup tartışmasına katılım	2	Homojen	Independent Samples t-Test (Bağımsız örneklem için t-Testi)
Önemli gün ve haftalardaki programlarda katılımcı ya da sunucu olarak görev alma	2	Heterojen	Mann-Whitney U
Kitap okuma alışkanlığı	3	Heterojen	Kruskal Wallis
Kendini etkili ifade etme şekli (yazma-konuşma)	2	Homojen	Independent Samples t-Test (Bağımsız örneklem için t-Testi)
Topluluk karşısında konuşurken kaygı seviyesi	10	Heterojen	Kruskal Wallis

3. BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın genel amacı doğrultusunda belirlenen her bir araştırma sorusuna ait bulgular ayrı alt başlıklarda ele alınmıştır.

3.1. Öğrencilerin Hazırlıksız Konuşma Başarısına İlişkin Bulgular ve Yorum

Öğrencilerin hazırlıksız konuşma becerisi başarı düzeyleri araştırmacı tarafından geliştirilen dereceli puanlama anahtarı ile ölçülmüştür. Öğrencilerin hazırlıksız konuşma yaparken göstereceği performans dereceli puanlama anahtarında ses, beden dili ve konuşma düzeni olmak üzere üç boyutta incelenmiştir. Her bir boyut için alt ölçütler belirlenmiştir. Ses boyutu anlamlılık, sesin işitilebilirliği ve açıklığı; beden dili göz teması, jest ve mimik; konuşmanın düzeni ise konu, organizasyon, geçişler, tanım/örneklendirme/ayrıntılılandırma ve zaman kullanımı alt başlıklarından oluşmaktadır. Her bir boyut için öğrencilerin puan dağılımları aşağıdaki tabloda görülmektedir:

Tablo 3. Hazırlıksız Konuşma Başarısı Dereceli Puanlama Anahtarı Alt Boyutlarına Göre Öğrenci Puanlarının Betimsel Analizi

Alt Boyutlar	n	En Düşük	En Yüksek	Ortalama
Sesin Anlamlılığı	93	1	4	2,68
Sesin Açıklığı	93	1	4	2,83
Sesin İşitilebilirliği	93	3	4	3,03
Göz Teması	92	1	3	2,66
Jest Kullanımı	93	2	4	2,68
Mimik Kullanımı	93	1	4	2,51

Konu	93	1	4	2,54
Organizasyon	93	1	4	2,69
Geçişler	93	1	4	2,54
Tanım/Örn./Ayrnt	93	1	4	2,46
Zaman Kullanımı	93	1	3	1,66
Toplam Puan	93	41,00	84,00	64,1075

Tablo 3'te hazırlıksız konuşma becerisiyle ilgili belirlenen her bir boyuta dair öğrenci puanların betimsel istatistiği verilmiştir. Araştırma 94 öğrenci üzerinden yürütülmesine rağmen öğrencilerden biri hazırlıksız konuşmasını yapamadığından dereceli puanlama anahtarıyla yapılan puanlamanın dışında bırakılmıştır. Bu nedenle araştırmanın bu kısmında, göz teması (n=92) dışında bütün hesaplamalar, toplam 93 öğrenci üzerinden yürütülmüştür. Göz temasındaki puanlamanın 92 öğrenci üzerinden hesaplanmasının nedeni ise öğrencilerden birinin görme engelli olmasıdır.

Tabloda 3'te görüldüğü gibi hazırlıksız konuşma boyutları arasında en yüksek ortalama 3,03 ile sesin işitilebilirliğine, en düşük ortalama ise 1,66 ile zaman kullanımına aittir. Diğer boyutlara ait ortalama puanlar ise 2,5 civarında yığılmıştır. Dereceli puanlama anahtarında her alt boyut için dört başarı düzeyi ve puanı belirlendiği ve puanların "başlangıç düzeyinde, 1 puan; kabul edilebilir, 2 puan; başarılı, 3 puan; oldukça başarılı, 4 puan" olarak betimlendiği göz önünde bulundurulursa öğrencilerin zaman kullanımı açısından ortalamasının altında bir başarıya sahip oldukları, sesin işitilebilirliğinde ise başarıyı yakaladıkları söylenebilir. Ayrıca diğer boyutlar açısından da 2,5 ile vasat bir seviyeyi yakaladıkları yorumu yapılabilir.

Öğrenci toplam puanları normal bir dağılım göstermektedir. Bu da aritmetik ortalamaları 100 üzerinden 64 puan olarak belirlenen grubun %68'lik kısmının bu ortalama civarında puan aldığı anlamına gelmektedir. Çünkü normal dağılımda, notların %68'lik bir bölümü ortalamasının etrafında toplanır ve artı-eksi uçlara doğru dereceli ve simetrik bir azalma vardır (Akt. Akbulut, 2010, s. 11). Sonuç itibarıyla ölçümün yapıldığı grup ortalama bir başarıya sahiptir ve homojen dağılım göstermektedir. Ayrıca, toplam puana ait çarpıklık ve basıklık sayısı +1 ve -1 (-,324 ve ,049) arasındadır. Bu da dağılımın homojen oluşunun bir diğer kanıtıdır.

3.2. Öğrencilerin Hazırlıksız Konuşma Beceri Düzeyine Etki Edeceği Öngörülen Genel Bağımsız Değişkenler ve Başarı Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Dair Bulgular ve Yorum

Araştırmanın bu bölümünde, Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği birinci sınıf öğrencilerinin hazırlıksız konuşma becerisi başarı düzeyleri ile öğrencilerin;

- Cinsiyetleri,
- Anne eğitim düzeyleri,
- Baba eğitim düzeyleri,
- Ebeveyn tutumları,
- Sosyo-ekonomik düzey algıları,
- Oyun ve eğitim grubuna katılımları,
- Tiyatro ve drama çalışmasına katılımları,
- Şiir dinletisine katılımları,
- Grup tartışmasına katılımları,

1. Önemli gün veya haftalardaki programlarda katılımcı ya da sunucu olarak görev almaları,
- i. Kitap okuma alışkanlıkları,
- j. Kendilerini yazarak ya da konuşarak ifade etmeleri,
- k. Topluluk karşısında konuşurken kaygı seviyeleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığı durumu incelenmiştir.

Bu incelemede SPSS 20 paket programı kullanılmıştır. Bu aşamada hangi istatistiki analiz programlarının kullanılacağına değişkenlerin türüne, faktör sayısına ve normalliğine bakarak karar verilmiştir.

Tablo 4. Hazırlıksız Konuşma Becerisi Başarı Puanlarının Cinsiyete Göre t-Testi Sonuçları

Cinsiyet	n	\bar{X}	S	sd	t	p
Kadın	67	64,04	7,27	91	,126	,900
Erkek	26	64,26	8,77			

Öğrencilerin hazırlıksız konuşma becerisi başarı puanlarının cinsiyete göre t-testi sonuçları Tablo 4'te gösterilmiştir. Öğrencilerin hazırlıksız konuşma becerisi başarı puanları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($t(91)=,126$; $p>,05$). Yani, kadın ya da erkek olma durumunun öğrencilerin hazırlıksız konuşma becerisi başarı puanına bir etkisi yoktur.

Tablo 5. Hazırlıksız Konuşma Becerisi Başarı Puanlarının Annenin Eğitim Düzeyine Göre Kruskal Wallis Testi Sonucu

Anne Düzeyi	Eğitim	n	Sıra Ort.	sd	X ²	p
Yok		6	42,17	4	,56	,966
İlkokul		68	47,18			
Ortaokul		6	53,25			
Lise		10	45,35			
Yüksekokul		3	45,50			

Hazırlıksız konuşma becerisi başarı puanlarının annenin eğitim düzeyine göre Kruskal Wallis testi sonucu Tablo 5'te verilmiştir. Analiz sonuçları, hazırlıksız konuşma becerisi başarı puanlarının annenin eğitim düzeyine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığını göstermektedir ($\chi^2=,56$ ve $p>,05$). Dolayısıyla, bu araştırmada annelerinin eğitim düzeyinin katılımcı öğrencilerin hazırlıksız konuşma becerisi başarı puanına bir etkisinin olmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 6. Hazırlıksız Konuşma Becerisi Başarı Puanlarının Babanın Eğitim Düzeyine Göre Kruskal Wallis Testi Sonucu

Baba Eğt. Düzeyi	n	Sıra Ort.	sd	X ²	p
Yok	2	33,25	4	1,04	,903
İlkokul	45	47,30			
Ortaokul	12	48,79			
Lise	14	48,61			
Yüksekokul	19	43,00			

Hazırlıksız konuşma becerisi başarı puanlarının babanın eğitim düzeyine göre Kruskal Wallis testi sonucu Tablo 6'da verilmiştir. Analiz sonuçları, hazırlıksız konuşma becerisi başarı puanlarının babanın eğitim düzeyine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığını göstermektedir ($\chi^2= 1,04$ ve $p> ,05$). Başka bir ifadeyle, babalarının eğitim düzeyinin katılımcıların hazırlıksız konuşma becerisi başarı puanına bir etkisi yoktur.

Tablo 7. Hazırlıksız Konuşma Becerisi Başarı Puanlarının Ebeveyn Tutumuna Göre Kruskal Wallis Testi Sonucu

Ebeveyn Tutumu	n	Sıra Ort.	sd	X ²	p
Otoriter	5	66,10	6	6,71	,348
Serbest	2	42,25			
İlgisiz/Kayıtsız	1	4,00			
Dengesiz/Kararsız	2	47,00			
Aşırı Koruyucu	7	34,50			
Mükemmeliyetçi	1	50,50			
Güven Ver./Destek.	75	47,55			

Hazırlıksız konuşma becerisi başarı puanlarının ebeveyn tutumuna göre Kruskal Wallis testi sonucu Tablo 7'de verilmiştir. Analiz sonuçları, hazırlıksız konuşma becerisi başarı puanlarının ebeveyn tutumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığını göstermektedir ($\chi^2= 6,71$ ve $p> ,05$). Yani, ebeveyn tutumlarının katılımcı öğrencilerin hazırlıksız konuşma becerisi başarı puanına etkisi bulunmamaktadır.

Tablo 8. Hazırlıksız Konuşma Becerisi Başarı Puanlarının Sosyo-Ekonomik Düzey Algısına Göre Kruskal Wallis Testi Sonucu

Sosyo-eko. Düzey	n	Sıra Ort.	sd	X ²	p
Düşük	4	48,25	2	,067	,967
Orta	83	46,76			
Yüksek	6	49,50			

Hazırlıksız konuşma becerisi başarı puanlarının sosyo-ekonomik düzey algısına göre Kruskal Wallis testi sonucu Tablo 8'de verilmiştir. Analiz sonuçları, hazırlıksız konuşma becerisi başarı puanlarının sosyo-ekonomik düzey algısına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığını göstermektedir ($\chi^2= ,67$ ve $p> ,05$). Dolayısıyla, bu araştırmada sosyo-ekonomik düzey algısının katılımcı öğrencilerin hazırlıksız konuşma becerisi başarı puanına etkisinin olmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 9. Hazırlıksız Konuşma Becerisi Başarı Puanlarının Oyun ve Eğitim Grubuna Katılım Durumuna Göre t-Testi Sonuçları

Oyun/Eğitim Gr. Katılım	n	\bar{X}	S	sd	t	p
Evet	25	65,40	6,57	91	,985	,327
Hayır	68	63,63	8,02			

Öğrencilerin hazırlıksız konuşma becerisi başarı puanlarının oyun ve eğitim grubuna katılım durumuna göre t-testi sonuçları Tablo 9'da gösterilmiştir. Öğrencilerin hazırlıksız konuşma becerisi başarı puanları oyun ve eğitim grubuna katılım durumuna göre anlamlı bir farklılık

göstermemektedir ($t(91) = ,985$; $p > .05$). Sonuç olarak, oyun ve eğitim grubuna katılma durumunun katılımcı öğrencilerin hazırlıksız konuşma becerisi başarı puanına bir etkisi yoktur.

Tablo 10. Hazırlıksız Konuşma Becerisi Başarı Puanlarının Tiyatro ve Drama Çalışmasına Katılım Durumuna Göre t-Testi Sonuçları

Tiyatro/Drama Çalış. Katılım	n	\bar{X}	S	sd	t	p
Evet	42	65,97	6,60	91	2,174	,032
Hayır	51	62,56	8,19			

Öğrencilerin hazırlıksız konuşma becerisi başarı puanlarının tiyatro ve drama çalışmasına katılım durumuna göre t-testi sonuçları Tablo 10'da gösterilmiştir. Öğrencilerin hazırlıksız konuşma becerisi başarı puanları tiyatro ve drama çalışmasına katılım durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($t(91) = 2,174$; $p < .05$). Tiyatro ve drama çalışmasına katılanların hazırlıksız konuşma becerisi başarı puanı ortalaması (65,97), tiyatro ve drama çalışmasına katılmayanların başarı puanı ortalamasından (62,56) daha yüksektir.

Tablo 11. Hazırlıksız Konuşma Becerisi Başarı Puanlarının Şiir Dinletisine Katılım Durumuna Göre U-Testi Sonuçları

Şiir Dinletisine Katılım	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Evet	26	46,69	1214,00	863,00	0,945
Hayır	67	47,12	3157,00		

Hazırlıksız konuşma becerisi başarı puanlarının şiir dinletisine katılım durumuna göre U-testi sonuçları Tablo 11'de verilmiştir. Buna göre, öğrencilerin hazırlıksız konuşma becerisi başarı puanları ile şiir dinletisine katılım durumu arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($U=863,00$ ve $p > ,05$). Diğer bir ifadeyle, şiir dinletisine katılma durumunun katılımcı öğrencilerin hazırlıksız konuşma becerisi başarı puanına bir etkisi yoktur.

Tablo 12. Hazırlıksız Konuşma Becerisi Başarı Puanlarının Grup Tartışmasına Katılım Durumuna Göre t-Testi Sonuçları

Grup Tartış. Katılım	n	\bar{X}	S	sd	t	p
Evet	37	65,62	7,30	91	1,55	,122
Hayır	56	63,10	7,80			

Öğrencilerin hazırlıksız konuşma becerisi başarı puanlarının grup tartışmasına katılım durumuna göre t-testi sonuçları Tablo 12'de gösterilmiştir. Öğrencilerin hazırlıksız konuşma becerisi başarı puanları grup tartışmasına katılım durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($t(91) = 1,55$; $p > .05$). Yani, grup tartışmasına katılma durumunun katılımcı öğrencilerin hazırlıksız konuşma becerisi başarı puanına bir etkisi yoktur.

Tablo 13. Hazırlıksız Konuşma Becerisi Başarı Puanlarının Önemli Gün ve Haftalardaki Programlarda Sunucu ya da Katılımcı Olarak Görev Alma Durumuna Göre U-Testi Sonuçları

Katılımcı/Sunuculuk	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Evet	72	49,57	3569,00	571,00	,088
Hayır	21	38,19	802,00		

Hazırlıksız konuşma becerisi başarı puanlarının önemli gün ve haftalarda sunucu ya da katılımcı olarak görev alma durumuna göre U-testi sonuçları Tablo 13'te verilmiştir. Buna göre, öğrencilerin hazırlıksız konuşma becerisi başarı puanları ile önemli gün ve haftalarda sunucu ya da katılımcı olarak görev alma durumu arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır (U=571,00 ve p > ,05). Sonuç olarak, önemli gün ve haftalarda sunucu ya da katılımcı olarak görev alma durumunun katılımcı öğrencilerin hazırlıksız konuşma becerisi başarı puanına bir etkisi yoktur.

Tablo 14. Hazırlıksız Konuşma Becerisi Başarı Puanlarının Kitap Okuma Alışkanlığına Göre Kruskal Wallis Testi Sonucu

Okuma Alışkanlığı	n	Sıra Ort.	sd	X ²	p
Var	41	49,99	2	1,33	,512
Yok	10	49,65			
Düzenli Değil	42	43,45			

Hazırlıksız konuşma becerisi başarı puanlarının kitap okuma alışkanlığına göre Kruskal Wallis testi sonucu Tablo 14'te verilmiştir. Analiz sonuçları, hazırlıksız konuşma becerisi başarı puanlarının kitap okuma alışkanlığına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığını göstermektedir (x²= 1,33 ve p> ,05). Dolayısıyla, kitap okuma alışkanlığının katılımcı öğrencilerin hazırlıksız konuşma becerisi başarı puanına bir etkisi yoktur.

Tablo 15. Hazırlıksız Konuşma Becerisi Başarı Puanlarının Kendini Etkili İfade Etme Şekline Göre t-Testi Sonuçları

İfade Şekli	n	\bar{X}	S	sd	t	p
Yazarak	50	63,76	8,49	91	,469	,640
Konuşarak	43	64,51	6,67			

Öğrencilerin hazırlıksız konuşma becerisi başarı puanlarının kendini etkili ifade etme şekline göre t-testi sonuçları Tablo 15'te gösterilmiştir. Öğrencilerin hazırlıksız konuşma becerisi başarı puanları kendilerini etkili ifade etme şekline göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir (t(91)= ,469; p> .05). Yani, kendini etkili ifade etme şeklinin katılımcı öğrencilerin hazırlıksız konuşma becerisi başarı puanına bir etkisi yoktur.

Tablo 16. Hazırlıksız Konuşma Becerisi Başarı Puanlarının Topluluk Karşısında Konuşurken Kaygı Seviyesine Göre Kruskal Wallis Testi Sonucu

Kaygı Seviyesi	n	Sıra Ort.	sd	X ²	p
1	3	82,33	9	10,16	,337
2	2	20,75			
3	10	50,10			
4	5	50,70			

5	21	46,14
6	16	52,31
7	16	42,97
8	9	47,94
9	3	42,33
10	8	34,50

Hazırlıksız konuşma becerisi başarı puanlarının topluluk karşısında konuşurken kaygı seviyesine göre Kruskal Wallis testi sonucu Tablo 16'da verilmiştir. Analiz sonuçları, hazırlıksız konuşma becerisi başarı puanlarının topluluk karşısında konuşurken kaygı seviyesine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığını göstermektedir ($\chi^2= 10,16$ ve $p> ,05$). Diğer bir ifadeyle, topluluk karşısında konuşurken kaygı seviyesinin katılımcı öğrencilerin hazırlıksız konuşma becerisi başarı puanına bir etkisi yoktur.

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

4.1. Sonuç ve Tartışma

Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü birinci sınıf öğrencilerinin hazırlıksız konuşma beceri düzeylerini ve bunu etkileyen unsurları belirlemek amaçlı yürütülen çalışmada iki alt araştırma sorusuna yanıt aranmıştır. Araştırma sorularından ilki Türkçe Eğitimi Bölümü birinci sınıf öğrencilerinin hazırlıksız konuşma beceri düzeylerini belirlemeye yöneliktir. Araştırmanın ilk sorusuna yönelik yapılan çalışmada şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Öğrencilerin hazırlıksız konuşma beceri düzeyini belirlemek için hazırlanan dereceli puanlama anahtarında ses, beden dili ve konuşma düzeni olmak üzere üç başarı boyutu belirlenmiştir. Her bir boyut için alt ölçütler oluşturulmuştur. Ses boyutu için: anlamlılık, sesin işitilebilirliği ve açıklığı. Beden dili boyutu için: göz teması, jest ve mimik. Konuşma düzeni boyutu için: konu, organizasyon, geçişler, tanım/örneklendirme/ayrıntılılandırma ve zaman kullanımı. Hazırlıksız konuşma boyutları arasında en yüksek ortalama 3,03 ile sesin işitilebilirliğine, en düşük ortalama ise 1,66 ile zaman kullanımına aittir. Diğer boyutlara ait ortalama puanlar ise 2,5 civarında yığılmıştır. Dereceli puanlama anahtarında her alt boyut için dört başarı düzeyi ve puanı belirlendiği ve puanların "başlangıç düzeyinde, 1 puan; kabul edilebilir, 2 puan; başarılı, 3 puan; oldukça başarılı, 4 puan" olarak betimlendiği göz önünde bulundurulursa öğrencilerin zaman kullanımı açısından beklenen düzeyde (3-4 dakikalık bir sürede konuşmayı gerçekleştirme) başarılı olmadığı, sesin işitilebilirliğinde ise başarıyı yakaladıkları söylenebilir. Ayrıca diğer boyutlar açısından da öğrencilerin 2,5 ile vasat bir seviyeyi yakaladıklarını ifade etmek mümkündür. 100 üzerinden yapılan değerlendirmede öğrenci puanlarının aritmetik ortalaması 64'tür.

Öğretmen ve öğretmen adaylarının konuşma becerisi düzeylerini değerlendirmeye yönelik araştırmalar incelendiğinde mevcut araştırma ile benzer sonuçlara ulaşıldığı görülmüştür. Kaya (2019) Türkçe öğretmenlerinin konuşma becerisi yeterliliklerine ilişkin araştırmasında öğretmenlerin söyleyiş becerileri açısından, en az 1 en çok 4 puan alınan bir derecelemede, 2,1 puan ile geliştirilebilir düzeyde olduklarını tespit etmiştir. Ayrıca araştırmanın katılımcısı olan öğretmenler de konuşma becerileri konusunda kendilerini yetersiz buldukları yönünde görüş bildirmiş ve bu durumu lisans eğitimlerinin yetersizliğine bağlamıştır. Kıymaz ve Doymuş

(2020) ise Türkçe öğretmeni adaylarının dinlediklerinden hareketle hazırlıksız konuşma başarılarını belirlemeye yönelik çalışmalarında adayların konuşmalarında dilin işlevsel yönünden yararlanmadıklarını ve dili yetkin kullanmada geliştirilebilir düzeyde olduklarını tespit etmiştir.

Bunlara ek olarak, farklı eğitim kademelerindeki öğrencilerin konuşma becerisine yönelik söz varlığını ele alan araştırmalar da bulunmaktadır. Söz varlığı, etkili ve başarılı bir konuşma becerisi için oldukça önemlidir. Balantekin (2021) Türkçe dersinde yaşanan sorunlarla ilgili olarak yaptığı meta-sentez çalışmasında öğrencilerin konuşma becerisinde yaşadıkları sorunların büyük bölümünün söz varlığı yetersizliğinden kaynaklandığını ortaya koymuştur. Kalfa (2019), üniversite birinci sınıf öğrencilerinin konuşma becerilerine yönelik söz varlığını araştırdığı çalışmasında öğrencilerin söz varlığı katsayılarının oldukça düşük olduğunu tespit etmiştir. Bayburtlu (2019) ise ortaokul öğrencilerinin hazırlıksız konuşmalarında kelime hazinesi katsayılarını belirlemeye yönelik bir çalışma yapmıştır. Çalışma sonunda araştırmaya katılan öğrencilerin yarısından fazlasının kelime hazinesi katsayılarının orta düzeyde olduğunu bulmuştur. Yine başarılı bir konuşma becerisi için önemli bir unsur olarak sözlü anlatım öz yeterlilik algısı da bu alandaki araştırmaların konusu olmuştur. Demir ve Börekçi (2021), araştırmalarında ortaokul öğrencilerinin sözlü anlatım öz yeterlilik algılarının orta düzeyde olduğunu vurgulamıştır. Öğretmenler, öğretmen adayları ve farklı öğrenim düzeyindeki öğrencilerin konuşma becerisi başarı düzeyini gerek doğrudan inceleyen gerekse başarı düzeyine etki eden unsurlar bakımından ele alan bu araştırmalar, konuşma becerisinde istenilen düzeye ulaşılamadığını ortaya koymaktadır. Bu durum, öncelikle Türkçe öğretmen adayları olmak üzere her eğitim kademesinde konuşma becerisinin eğitimi üzerinde özenle durulması gerektiğinin bir göstergesidir.

İkinci ve son araştırma sorusu ise Türkçe Eğitimi Bölümü birinci sınıf öğrencilerinin hazırlıksız konuşma becerisi başarı puanlarının öğrencilerin “cinsiyetleri; anne eğitim düzeyleri; baba eğitim düzeyleri; ebeveyn tutumları; sosyo-ekonomik düzey algıları; oyun ve eğitim grubuna, tiyatro ve drama çalışmalarına, şiir dinletilerine ve grup tartışmalarına katılımları; önemli gün veya haftalardaki programlarda katılımcı ya da sunucu olarak görev almaları; kitap okuma alışkanlıkları; kendilerini yazarak ya da konuşarak ifade etmeleri; topluluk karşısında konuşurken kaygı seviyeleri”ne göre farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymaya yöneliktir. Bu amaca yönelik elde edilen araştırma sonuçları şöyledir:

- Yürütülen araştırmada öğrencilerin hazırlıksız konuşma becerisi başarı puanları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Kardaş (2018) ile Hamzadayı, Bayat ve Gölpınar (2018) da ortaokul düzeyinde yürüttükleri araştırmalarında cinsiyet ve konuşma becerisi düzeyi arasında ilişki olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Kelime hazinesi üzerinden hazırlıksız konuşma başarısını inceleyen Bayburtlu (2019) da araştırmasında aynı sonuca ulaşmıştır. Öte yandan Demir ve Börekçi (2021) öz yeterliliğin dil başarısına etkisini vurguladıkları araştırmalarında sözlü anlatım öz yeterlilik algısı ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir farklılık tespit etmiştir. Buna göre kız öğrencilerin sözlü anlatım öz yeterlilik algıları erkek öğrencilere göre daha yüksektir. Adı geçen bu araştırmalardan konuşma becerisi başarı düzeyi ve cinsiyet değişkeni arasında ilişki bulamayanların ortak noktası katılımcıların başarı düzeyini onların performansı aracılığıyla ortaya koymalarıdır. Bu değişkenler arasında anlamlı bir ilişki tespit eden araştırma ise öğrenci beyanına dayanmaktadır. Bu bağlamda ortaya çıkan farklı sonuçların araştırma yaklaşımlarındaki

farklılıktan kaynaklandığı söylenebilir. Ancak bu konuda net bir ayrıma gitmek için benzer yaklaşım ve yaş grupları ile yürütülecek daha fazla araştırmaya ihtiyaç vardır.

- Çalışmada hazırlıksız konuşma becerisi başarı puanlarının, anne ve babanın eğitim düzeyine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Bu durum Kardeş'in (2018) araştırma sonuçları ile uyumludur. Bununla birlikte Demir ve Börekçi (2021) araştırmalarında anne baba eğitim düzeyinin öğrencilerin sözlü anlatım öz yeterlilik algıları üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğunu ortaya koymuştur. Sonuçlar arasındaki bu farkın, tıpkı cinsiyet değişkeninde olduğu gibi, verilerin ayrı yaklaşımlar ile elde edilmesinden kaynaklandığını söylemek mümkündür.
- Öğrencilerin hazırlıksız konuşma becerisi başarı puanları, ebeveyn tutumuna göre; sosyo-ekonomik düzey algısına göre ve oyun ya da eğitim grubuna katılım durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Konuya dair yapılan alan yazın taramasında bu sonuçları destekleyen ya da bunun tersini ortaya koyan bir çalışmaya rastlanmamıştır.
- Öğrencilerin hazırlıksız konuşma becerisi başarı puanları tiyatro ve drama çalışmasına katılım durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Tiyatro ve drama çalışmasına katılanların hazırlıksız konuşma becerisi başarı puanı ortalaması, tiyatro ve drama çalışmasına katılmayanların başarı puanı ortalamasından daha yüksektir. Aykaç'ın (2011) çalışması da bu sonucu destekler niteliktedir. Buna göre çocuk edebiyatı metinleriyle kurgulanan yaratıcı drama etkinlikleri öğrencilerin konuşma ve yazma becerilerini anlamlı derecede arttırmaktadır. Ayrıca yaratıcı drama yöntemi ile yapılan konuşma eğitiminin ilk ve ortaokul seviyesindeki öğrencilerin konuşma becerilerine olumlu yönde etki ettiğini gösteren birçok araştırma mevcuttur (Kardeş, 2018; Öztürk, 2017; Öztürk-Pat ve Yılmaz, 2021; Sevim ve Turan, 2017; Uysal, 2014). Bunlara ek olarak Aykaç ve Çetinkaya (2013) da Türkçe öğretmen adayları ile yürüttükleri araştırmalarında drama etkinlikleri ile işlenen derslerin adayların konuşma beceri düzeylerini artırdığını ortaya koymuştur.
- Öğrencilerin hazırlıksız konuşma becerisi başarı puanları ile şiir dinletisine katılım durumu; grup tartışmasına katılım durumu ile önemli gün ve haftalardaki programlarda sunucu ya da katılımcı olarak görev alma durumu arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu sonuç Gedik ve Orhan'ın (2014) araştırma sonucuyla çelişmektedir. Bunda araştırmaya konu olan katılımcıların farklı düzeylerde olmasının etkili olduğu düşünülmektedir. Dahası mevcut araştırma betimsel temelli olarak Gedik ve Orhan'ın (2014) yürüttükleri araştırma müdahaleye dayalıdır. Araştırmacılar ortaokul düzeyinde yürüttükleri araştırmalarında sosyal etkinliklere katılan öğrencilerin sosyal etkinlikte görev almayanlara göre konuşma becerilerini geliştirme hususunda daha başarılı olduklarını ortaya koymuştur.
- Araştırma sonuçlarına göre hazırlıksız konuşma becerisi başarı puanları kitap okuma alışkanlığına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır. Kardeş (2018) da araştırmasında kitap okuma durumu ile konuşma becerisi arasında ilişki bulamamıştır. Buna karşın, Demir ve Börekçi (2021) evde bulunan kitap sayısı ve günlük okunan ortalama kitap sayfa sayısının öğrencilerin sözlü anlatım öz yeterlilik algısı üzerinde anlamlı etkisi olduğunu ifade etmektedir. Sonuçlar arasındaki farkın katılımcıların yaş grubu ve araştırmanın temel yaklaşımından kaynaklanabileceğini söylemek mümkündür. Bununla birlikte ilgili sonuçlar üzerinde anlamlı bir biçimde tartışma yürütebilmek için daha fazla araştırmaya ihtiyaç duyulmaktadır.
- Öğrencilerin hazırlıksız konuşma becerisi başarı puanları kendilerini etkili ifade etme şekline göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

- Hazırlıksız konuşma becerisi başarı puanlarının topluluk karşısında konuşurken kaygı seviyesine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Bu sonuç Baki ve Kahveci (2017) ile Hamzadayı, Bayat, ve Gölpınar'ın (2018) araştırma sonucu ile çelişmektedir. Araştırmacılar konuşma başarısı ile konuşma kaygı düzeyi arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki tespit etmiştir. Bahsi geçen bu araştırmalarda konuşma kaygısına dair elde edilen veriler konuşma kaygı ölçeği aracılığıyla toplanmıştır. Mevcut araştırma kapsamında ise katılımcıların konuşma kaygısına dair veriler onların görüşmede "Topluluk karşısında konuşurken kaygı seviyeniz ne derecededir? 1-10 arası puanlayınız." sorusuna verdikleri cevaba dayanmaktadır. Araştırma sonuçları arasındaki farklılığın bu durumdan kaynaklandığı düşünülmektedir.

4.2. Öneriler

Yapılan araştırmada elde edilen sonuçlar öğrencilerin hazırlıksız konuşmalarında ses, beden dili ve konuşma düzeni açısından vasat düzeyde, zaman kullanımı açısından ise düşük düzeyde olduklarını göstermiştir. Bu açıdan ilk ve ortaöğretim düzeyinde konuşma eğitimi verilirken öğretmenlere uygulama sırasında şunlara dikkat etmesi önerilebilir:

- Hazırlıksız konuşmalarda sesle ilgili problemlerin aşılması için öğrencilerin boğumlama kusurları tek tek düzeltilmelidir.
- Beden diliyle ilgili olarak öğrencileri daha iyi bir seviyeye ulaştırmak için göz teması kurmanın, uygun jest ve mimiklerle konuşmayı desteklemenin önemi yapılacak etkinliklerle öğrenciye kavratılmalıdır.
- Hazırlıksız konuşmalarda, konuşma öncesi zihinsel bir plan yapmanın konuşmanın düzeni ve zaman kullanımı açısından gerekli olduğu öğrenciye kavratılmalıdır. Konuşma eğitimindeki planlamanın yazma eğitimindeki planlamadan çok da farklı olmadığı vurgulanmalıdır. Kümeleme, genelden-özele, özelden-genele sıralama, yakından-uzağa, uzaktan-yakına düzenleme, örnek olaydan hareket etme gibi belli başlı planlama çeşitleri hakkında öğrencilere bilgi verilmeli ve uygulamalar yaptırılmalıdır.

Araştırmada ulaşılan, tiyatro ve drama çalışmasına katılanların hazırlıksız konuşma becerisi başarı puanı ortalaması, tiyatro ve drama çalışmasına katılmayanların başarı puanı ortalamasından daha yüksek olduğu sonucundan hareketle okullarda tiyatro ve drama gibi sözel ve bedensel iletişime dayalı faaliyetlere daha fazla yer verilmesi gerektiği söylenebilir. Tiyatroda daha uzun bir süreye ihtiyaç duyulması ve tüm öğrencilerin bu faaliyete katılımının mümkün olmadığı göz önünde bulundurulursa derste grupla çalışmayı olanaklı kılan drama etkinliklerine sıkça yer verilmesinin uygunluğu ve gerekliliği ortaya çıkmaktadır.

5. KAYNAKÇA

Akbulut, Y. (2010). *Sosyal bilimlerde SPSS uygulamaları*. İstanbul: İdeal Yayıncılık.

Aksan, D. (2009). *Her yönüyle dil*. Ankara: TDK.

Aykaç, M., & Çetinkaya, G. (2013). Yaratıcı drama etkinliklerinin Türkçe öğretmen adaylarının konuşma becerilerine etkisi. *Turkish Studies*, 8(9), 671-682.

Baki, Y., & Kahveci, G. (2017). Türkçe öğretmeni adaylarının konuşma kaygılarının etkili konuşma becerileri üzerindeki etkisi: Bir yapısal eşitlik modellemesi. *Turkish Studies*, 12(4), 47-70.

Balantekin, Y. (2021). İlkokul düzeyinde Türkçe dersinde yaşanan sorunlara yönelik çalışmaların analizi: Bir meta- sentez çalışması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(1), 242-261.

Bayburtlu, Y. S. (2019). Öğrencilerin hazırlıksız konuşmalarında Kelime Hazinesi Katsayıları. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(1), 44-66.

Büyükikiz, K. K., & Hasırcı, S. (2013). Ana dili öğretiminde konuşma becerisinin yeri. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 1(1), 57-63.

Demir, S. & Börekçi, M. (2021). Ortaokul öğrencilerinin sözlü anlatım öz yeterlik algularına çeşitli değişkenlerin etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(1), 94-110.

Demirel, Ö. (2002). *Türkçe öğretimi*. Ankara: PegemA Yayıncılık.

Ergenç, İ. (2000). Dilin beyindeki organizasyonu ve konuşmanın gerçekleşmesi. S. Karakaş, H. Aydın, C. Erdemir, & Ç. Özsemi. (Editörler), *Multidisipliner yaklaşımla beyin ve kognisyon içinde* (ss. 113-125). Çizgi Tıp Yayınevi.

Gedik, M., & Orhan, S. (2014). Öğrencilerin sosyal etkinliklere katılımlarının konuşma becerilerini geliştirmeye etkisi. *Turkish Studies*, 9 (5), 167-178.

Göğüş, B. (1978). *Orta dereceli okullarımızda Türkçe ve yazın eğitimi*. Ankara: Gül Yayınevi.

Hamzadayı, E., Bayat, N., & Gölpınar, Ş. (2018). Konuşma kaygı düzeyi ile konuşma başarımları arasındaki ilişki. *Journal of Language Education and Research*, 4(2), 75-85. DOI: 10.31464/jlere.425224

Kalfa, M. (2019). Üniversite birinci sınıf öğrencilerinin konuşma becerisine yönelik söz varlığı. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(1), 158-178.

Karasar, N. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel.

Kardaş, N. (2018). *Drama etkinliklerinin 7. Sınıf öğrencilerinin Türkçe dersi konuşma becerisi ve kaygısına etkisi: Karma yöntem araştırması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Siirt.

Kavcar, C., Oğuzkan, F. & Sever, S. (2004). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Engin.

Kaya, Ö. (2019). *Türkçe öğretmenlerinin konuşma becerisi yeterliliklerine ilişkin bir durum çalışması - Sakarya örneği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.

Kıymaz, M. S. & Doyumđaç, İ. (2020). Türkçe öğretmeni adaylarının dinlediklerinden hareketle hazırlıksız konuşma başarıları: Karma yöntem araştırması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(4), 1049-1070.

Kutlu, Ö., Doğan, C. D. ve Karakaya, İ. (2010). *Öğrenci başarısının belirlenmesi*. Ankara:Pegem Akademi.

Ömür, M. (2006). Kulağımızın göz kapağı yoktur. *Cumhuriyet Bilim*, 990, 16-17.

Özbay, M. (2009). *Türkçe özel öğretim yöntemleri II*. Ankara: Öncü.

Öztürk-Pat, Ö., & Yılmaz, M. (2021). Impact of creative drama method on students' speaking skills. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi [Journal of Theoretical Educational Science]*, 14(2), 223-245.

Öztürk, Ö. (2017). *İlkokul 3. sınıf Türkçe dersinde yaratıcı drama yönteminin konuşma becerilerini geliştirmeye etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.

Sever, S. (1997). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Ankara:Anı.

Sevim, O., & Turan, L. (2017). Drama etkinliklerinin 6. Sınıf öğrencilerinin dinleme ve konuşma becerilerine etkisi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35, 1-13.

Uçgun, D. (2007). Konuşma eğitimini etkileyen faktörler. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22(1),59-67.

Uysal, B. (2014). *Dinleme ve konuşma becerilerinin kazandırılmasında yaratıcı drama temelli bir model önerisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Yalçın, A. (2002). *Türkçe öğretim yöntemleri yeni yaklaşımlar*. Ankara: Akçağ.

Yavuzer, H. (2012). *Çocuk psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Muallim RifatEğitim Fakültesi Dergisi (MREFD) 3(2), 81-103(2021)
Journal of Muallim Rifat Faculty of Education (JMRFE) 3(2), 81-103(2021)

Ek-1. HAZIRLIKSIZ KONUŞMA BAŞARISI DERECELİ PUANLAMA ANAHTARI

ÖLÇÜTLER	BAŞARI DÜZEYİ				BAŞARI PUANI
	Başlangıç Düzeyinde (1)	Kabul Edilebilir (2)	Başarılı (3)	Oldukça Başarılı (4)	
SES					
<i>İşitilebilirlik</i>	Konuşmada ses işitilemeyecek seviyedeydi.	Konuşma genellikle işitildi ancak birkaç kez işitilebilirlik kayboldu.	Konuşmada ses işitilebilir seviyedeydi.	Konuşmacı ses seviyesini ortama uygun olarak ayarladı. İşitilebilirlikte sıkıntı yaşanmadı.	
<i>Sesin Anlamlılığı</i>	Anlatım tekdüzeydi.	Anlatım yer yer tekdüzeydi.	Anlatımda vurgu, tonlama ve uygun duraklarla coşkunluk ve akıcılık sağlandı.	Anlatımın coşku ve akıcılığı dinleyicinin ilgisini canlı tuttu.	
<i>Sesin Açıklığı</i>	Telaffuz kötüydü.	Yer yer telaffuz hataları vardı.	Telaffuz düzgündü.	Etkileyici bir telaffuzla düşüncelerini oldukça net ifade etti.	
BEDEDİLİ					
<i>Göz Teması</i>	Göz temasından kaçındı.	Sınırlı düzeyde göz teması kurdu.	Etkili göz teması kurdu.	Etkili göz temasıyla dinleyicinin ilgisini canlı tuttu.	
<i>Jest</i>	Hiç jest kullanmadı.	Jest kullanımı sınırlıydı.	Jestlerini etkili kullandı.	Jestlerini etkili kullanarak dinleyici ilgisini canlı tuttu.	
<i>Mimik</i>	Hiç mimik kullanmadı.	Mimik kullanımı sınırlıydı.	Mimiklerini etkili kullandı.	Mimiklerini etkili kullanarak dinleyici ilgisini canlı tuttu.	
KONUŞMA DÜZENİ					
<i>Konu</i>	Konudan uzaklaştı.	Konunun kimi yönleri eksik kaldı.	Konuyu doğru şekilde ifade etti.	Konuyu açık, doğru ve etkili bir şekilde ifade etti.	
<i>Organizasyon</i>	Düşünceler düzensizdi ve birbiriyle ilgili değildi.	Düşünceler uygun şekilde düzenlenmişti ancak anlatım yer yer açık değildi ve anlatımda tutarsızlıklar vardı.	Düşünceler düzenli ve anlatım tutarlıydı.	Düşünceler ve anlatım oldukça düzenli ve tutarlıydı.	
<i>Geçişler</i>	Ana fikir ve yardımcı fikirler arasında bağlantı yoktu.	Ana fikir ve yardımcı fikirler arası bağlantı sınırlı düzeydeydi.	Ana fikir ve yardımcı fikirler arasında bağlantılar kuruldu.	Ana fikir ve yardımcı fikirler arası bağlantı etkili şekilde kuruldu.	
<i>Tanım/Örneklendirme/Ayrıntılandırma</i>	Tanım/örnek/ayrıntılılandırma yoktu.	Tanım/örnek/ayrıntılılandırma konuyu ifade etmede yetersiz kaldı.	Tanım/örnek/ayrıntılılandırmalar konuyu anlaşılır kıldı.	Tanım/örnek/ayrıntılılandırmalarla konu etkili şekilde ifade edildi.	
<i>Zaman Kullanımı</i> (3-4 dk.lık bir konuşma bekleniyor.)	Süre 2 dk. ve üzeri miktarda aşıldı ya da eksik kullanıldı.	Süre 1 dk. civarında aşıldı ya da eksik kullanıldı.	Konuşma 3-4 dk.lık sürede tamamlandı.	Konuşmaya ayrılan 3-4 dk.lık süre etkili şekilde kullanıldı.	
TOPLAM					

6. EXTENDED ABSTRACT

The aim of this research is to identify the levels of impromptu speech skills of freshmen in the department of Turkish Language Teaching and the factors that affect it.

The relational scanning model, one of the general scanning models, was used in this research. The research was carried out with a study group that consists of freshmen ($n = 94$) at Gazi University, Faculty of Education, Turkish Language Teaching Department. In order to identify the impromptu speech success of these students, impromptu speeches were made to each student in the study group in the class environment and they were videotaped. Next, an interview was conducted with these students to determine the factors that are thought to have an impact on their impromptu speech success. These factors are limited as follows: students' gender, mother's education level, father's education level, parental attitudes, perception of socio-economic level, participation in a play or an education group, participation in theater and drama activities, participation in poetry recitals, participation in group discussions, acting as a participant or presenter in programs on important days or weeks, reading habits, expressing themselves by writing or speaking, and anxiety levels in public speaking. In the data analysis phase, the analytical rubric developed by the researcher was used. First, the students' impromptu speeches were scored by watching the video recordings. In the second stage of data analysis, the relationship between the impromptu speech skill levels of the students and the factors that may affect it was examined based on the interview records.

The research results for the first research purpose are as follows: The rubric that was created to identify the impromptu speech skill level of students consists of three dimensions: sound, body language, and speech order. Sub-criteria were created for each dimension. For the sound dimension: expressiveness, audibility, and clarity of sound. For the body language dimension: eye contact, gesture, and facial expressions. For the speech order dimension: topic, organization, transitions, description / exemplification / elaboration, and time use. The highest mean score among the impromptu speech dimensions belongs to the audibility (the sound dimension) with 3.03, and the lowest mean score belongs to the time use (speech order dimension) with 1.66. The mean scores for the other dimensions have been piled up around 2.5 points that is defined as mediocre. In the evaluation made out of 100, the arithmetic average of the student scores is 64. Similarly, Bayburtlu (2019), Demir and Börekçi (2021) and Kaya (2019) found in their research participants' expressive skills were at an medium level. On the other hand, Kıymaz and Doyumğaç (2020) and Kalfa (2019) found in their research participants' expressive skills were at an low level.

The research results for the second research purpose are as follows:

- Students' impromptu speaking skill achievement scores do not show a significant difference based on gender. Researchers also concluded that there is no relationship between gender and speaking skill level in their studies at the secondary school level (Bayburtlu, 2019; Hamzadayı, Bayat, & Gölpinar, 2018; Kardaş, 2018). This result contradicted the research results of Demir and Börekçi (2021).
- It was found that impromptu speaking skill achievement scores do not differ significantly based on the education level of the parents. This situation is compatible with Kardaş's (2018) research results. On the other hand, this result contradicted the research results of Demir and Börekçi (2021).

- Students' impromptu speaking skill achievement scores do not show a significant difference based on parental attitudes, socio-economic level perception, and participation in the game or education group.
- Students' impromptu speaking skill success scores show a significant difference based on their participation in theater and drama activities. The mean score of impromptu speaking skill of those who have participated in the theater and drama study was higher than the mean score of those who have not. The study of Aykaç and Çetinkaya (2013) also supported the current study result. In their research conducted with Turkish teacher candidates, the researchers revealed that the lessons taught with drama activities increased the speaking skill levels of the candidates. In addition, there are studies showing that speaking education with the creative drama method has a positive effect on the speaking skills of students at different education levels (Kardaş, 2018; Öztürk, 2017; Sevim & Turan, 2017; Uysal, 2014).
- There was no significant difference between the students' impromptu speaking skill achievement scores and their participation in poetry recitals, group discussions, programs on important days and weeks as presenters or participants. This result contradicted with the study result of Gedik and Orhan (2014) that revealed students who participated in social activities were more successful in developing their speaking skills than those who did not take part in social activities. It is thought that this is due to the fact that the participants in the research are at different educational levels and the research is based on intervention.
- The achievement scores of impromptu speaking skills do not differ significantly based on the reading habit. Kardaş (2018) also did not find any relationships between the situation of reading a book and speaking skill. On the other hand, this result contradicted the research results of Demir and Börekçi (2021).
- Students' impromptu speaking skill achievement scores do not show a significant difference based on how they express themselves effectively.
- It was found that impromptu speaking skill achievement scores do not differ significantly based the level of anxiety when speaking in public. This result contradicted the research results of Baki and Kahveci (2017), and Hamzadayı, Bayat, and Gölpınar (2018). In these studies, the data on speech anxiety were collected through the speech anxiety scale. Within the scope of the current research, the data on the speaking anxiety of the participants are based on their statements to the relevant interview question. It is thought that the difference between the research results is due to this situation.

The results obtained in the research showed that the students were at a mediocre level in terms of voice, body language, and speech pattern in their impromptu speech, but at a low level in terms of time use. In this respect, it can be recommended that teachers should pay attention to these elements during the training while giving speaking education at different education levels. In addition, it can be suggested that teachers should give more space to verbal and physical communication-based activities such as theater and drama in schools, based on the conclusion reached in the research that the average of impromptu speaking skill achievement score of those who have participated in the theater and drama study was higher than those who have not participated.



Muallim Rifat Eğitim Fakültesi Dergisi
Journal of Muallim Rifat Faculty of Education

ISSN: 2667-5234



Erken Çocuklukta Akıl Yürütme Becerilerine İlişkin Türkiye’de Yapılan Araştırmaların İncelenmesi

Zerrin MERCAN*

Makale Bilgisi

ÖZET

Geliş Tarihi:
04.06.2021

Düzeltilme Tarihi:
06.07.2021

Kabul Tarihi:
07.07.2021

Basım Tarihi:
30.07.2021

Türkiye’de erken çocuklukta akıl yürütme becerilerine ilişkin yapılan araştırmaların tematik dağılımlarının incelendiği bu çalışmada tarama modeli kullanılmıştır. 2010–2020 yılları arasında okul öncesi dönemde akıl yürütme becerilerine ilişkin yapılan araştırmalar, “okul öncesi” “erken çocukluk” “akıl yürütme” ve “muhakeme” anahtar sözcükleri kullanılarak araştırılmıştır. Bu bağlamda 24 yayın (tez ve makale) bu çalışmaya dahil edilmiştir. Doküman analiz tekniği ile yapılan incelemelerde, bu araştırmaların çoğunlukla “işitsel muhakeme” ve “matematiksel muhakeme” konularında yapıldığı görülmüştür. Ancak bilişsel muhakeme, görsel uzamsal muhakeme, muhakeme ve eğitim programları gibi farklı alanlarda yapılan araştırmalara da alan yazında rastlanılmıştır.

© 2021MREFD. Tüm hakları saklıdır

Anahtar Sözcükler: Erken çocukluk, okul öncesi, akıl yürütme, muhakeme

Studies On Early Childhood Reasoning Skills In Turkey

Article Info

ABSTRACT

Received:
04.06.2021

Revised:
06.07.2021

Accepted:
07.07.2021

Published:
30.07.2021

In this study, the thematic distribution of the studies on reasoning skills in early childhood in Turkey was examined, the survey model was used. Studies on reasoning skills in the preschool period between 2010 and 2020 were investigated using the keywords "preschool" "early childhood" and "reasoning". In this context, 24 publications (theses and articles) were included in this research. In the examinations made with the document analysis technique, it was seen that these studies were mostly conducted on "auditory reasoning" and "mathematical reasoning". However, studies in different fields such as cognitive reasoning, visual spatial reasoning, reasoning and educational programs have also been found in the literature.

© 2021JMRFE. All rights reserved

Keywords: Early childhood, preschool, reasoning,

1. GİRİŞ

Düşünme, akıl yürütme, problem çözme ve sorgulama becerilerinin etkileşimli olduğu zihinsel bir süreçtir. Ergin’e göre (2015) düşünme, “Bir konu üzerinde akıl yürütmek, zihin yormak, muhakeme etmek, aklımdan geçirmek, hayal etmektir.” Akıl yürütme, düşünme becerileri kapsamında yer alan bilişsel bir yetenektir. Akıl yürütme, bireyin belirli bir konuda, durumda ve ya olayda karar verebilmek için çıkarımlarda bulunmasını sağlayan “zihinsel bir deneyim” ve ya “bilişsel bir süreç” olarak tanımlanabilir (Kurtz, Gentner ve Gunn, 1999; Baydilek, 2015; Baydilek ve Türkoğlu, 2016, Mercan ve Kandır, 2019). Türk Dil Kurumu’na göre (2020) muhakeme/akıl yürütme kavramı yargılama, usa vurma ve bir sorunu çözmek için çıkar yol

*Dr. Öğr. Üyesi, Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Gaziantep-TÜRKİYE, e-posta: zerrin.mercan@hku.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-9263-4363

arama olarak tanımlanır. İnal ve Ömeroğlu'na göre (2011) verilen bilgilerden çıkarım yapmayı gerektiren bilişsel bir süreç, Lohman ve Hagen'e göre (2003), sözel, sayısal ve görsel uzamsal muhakeme becerilerini içine alan süreçtir. Akıl yürütme becerileri, bireyin karar almasında ve bilişsel süreçlerinde gerekli, yaşamsal becerilerdir. Bu becerilere anne rahminden başlayarak yaşamın her alanında ve her zamanında ihtiyaç duyulabilir. Çünkü yaşam, bireylerin etkin seçimler yapabilmesini ve kararlar alabilmesini zorunlu kılar.

Akıl yürütme becerilerini de içinde barındıran düşünme becerileri, öğretimin ve eğitim programlarının odak noktası haline gelmiştir (Baydilek, 2015). 21. Yüzyıl öğrenme ortaklığı (Partnership for 21st century learning)P21'e göre (2019) 21. Yüzyıldaki eğitim- öğretimin içerik ve yöntemleri, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme ve akıl yürütme becerilerini kazandıracak nitelikte olmalıdır. Bu bağlamda, eğitim programlarında akıl yürütme becerilerinin etkili bir şekilde kullanılması, desteklenmesi ve teşvik edilmesini amaçlayan araştırmaların önemi de yadsınamaz. Türkiye'de akıl yürütme becerilerine ilişkin yapılan araştırmalar okul öncesi dönemden başlayarak, temel eğitim dönemi, ortaöğretim dönemi, yükseköğretim vb. dönemleri içermekle birlikte öğretmen adayları, öğretmenler, ebeveynler vb. yetişkinlik dönemlerini de içermektedir.

P21'e göre (2019), akıl yürütme becerileri ve düşünme becerileri 21. Yüzyıl ve sonrasında ihtiyaç duyulacak temel becerilerdendir ve bu becerilerin erken çocukluk döneminden itibaren bireylere kazandırılması esastır. Eğitim öğretim sürecinde akıl yürütmeyi teşvik eden öğrenme ortamlarının oluşturulması, eğitimcilerin akıl yürütme becerilerini destekleyen yöntem ve teknikleri kullanması, öğrencilere bu konuda etkin rehberlik yapabilmesi, öğrenenlerin akıl yürütme süreçlerini kullanmayı deneyimlemesi önemlidir. Ergül ve Artan'a göre (2015), akıl yürütme sürecini etkin kullanan çocuklar etkin öğrenen ve toplumda geliştirici rol üstlenen çocuklardır. Akmeşe, Kol, Kirazlı, Suner ve Öğüt (2020), erken çocukluk döneminde neden sonuç ilişkisi kurma ile farklı durum ve olaylar arasında ilişki kurma yoluyla çocukların akıl yürütme becerilerini kullandıklarının altını çizmektedir. Doğan'a göre (2018), akıl yürütme, bir sonuca varmak için doğru ve kararlı biçimde düşünmeyi gerektirir. Bununla ilgili problem durumları sebep-sonuç ilişkileri dâhilinde mantıklı kararlar vermek yoluyla bir sonuca varmayı teşvik eder. Baydilek ve Türkoğlu'na göre (2016), erken yaşlarda çocuklar bilimsel düşünmenin temeli olan akıl yürütme süreçlerini etkin kullanabilirler. Erken çocukluk döneminde akıl yürütme becerileri kazanan çocuklar, yaşamın ilerleyen süreçlerinde de bu becerileri etkin kullanabilirler. Bu nedenle erken çocukluk döneminde akıl yürütme becerilerini destekleyen, teşvik eden eğitim programlarının kullanılması, erken çocukluk döneminde akıl yürütme becerilerine yönelik bilimsel araştırmaların yapılması gereklidir.

Alan yazındaki araştırmalar incelendiğinde, erken çocukluk döneminde yapılan araştırmaların sınırlı sayıda olduğu görülmüştür. Bununla birlikte, bu araştırmaların tematik dağılımlarını yapan bir araştırmaya ise rastlanılmamıştır. Akıl yürütme becerilerini kapsayan eğitim programlarının erken dönemlerden itibaren gerekliliği ve bu programların bilimsel temelli olmasına duyulan ihtiyaçtan yola çıkılarak bu araştırmada, erken çocukluk döneminde/okul öncesi dönemde akıl yürütme becerilerine ilişkin yapılan araştırmaların tematik dağılımlarının incelenmesi amaçlanmıştır.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırma Modeli

Erken çocukluk döneminde akıl yürütme becerilerine ilişkin bilimsel araştırmaların tematik dağılımların incelenmesi amacıyla yapılan bu araştırma betimsel nitelikte olup, tarama modeliyle yapılmıştır. Betimsel araştırmalar, herhangi bir durum, olay ve problemi derinlemesine tanımlamak, yorumlamak ve irdelemek için kullanılır (Aydoğdu, Karamustafaoğlu ve Bülbül, 2017).

Türkiye’de 2010–2020 yılları arasında yapılan araştırmalar “erken çocukluk” “okul öncesi” “akıl yürütme” “muhakeme” anahtar kelimeleri ile taranmıştır. Bu anahtar kelimelerin araştırmanın (tez ve makale) ana başlığında yer almasına dikkat edilmiştir. Bu bağlamda 7 araştırma makalesi ve 17 lisansüstü tez olmak üzere toplam 24 araştırma, bu araştırmaya dâhil edilmiştir.

2.2. Veri Toplama

Bu araştırmada veri toplama yöntemi olarak epistemolojik doküman analizi kullanılmıştır (Büyükoztürk vd. 2009). Araştırmanın ilk aşamasında, belirlenen ölçütlere (erken çocukluk, okul öncesi, akıl yürütme ve muhakeme kavramlarının yer aldığı bilimsel çalışmalar) uygun makale ve tezler “Google akademik” ve “ YÖK(yükseköğretim kurumu başkanlığı)” web sitelerinden araştırılmıştır.

2.3. Veri Analizi

İkinci aşamada amaca uygun makale ve tezler incelenmiş, yıllara, temalarına, kullandığı yöntem ve tekniklere göre analiz edilmiştir. Üçüncü aşamada ilgili alan yazın ışığında ilgili araştırmalar tartışılmıştır. Bu araştırmada yer alan araştırmalar belirlenen yıl aralığı ve anahtar kelimeler ile sınırlıdır.

3. BULGULAR

Bu araştırma, Türkiye’de erken çocukluk döneminde akıl yürütme becerilerine ilişkin yapılan bilimsel araştırmaların tematik dağılımlarının incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Erken çocukluk döneminde akıl yürütme becerileri konusunda 2010–2020 yılları arasında yapılan araştırmalar akıl yürütme becerileri (genel), sözel/işitsel akıl yürütme becerileri, matematiksel akıl yürütme becerileri, sözel olmayan/görsel uzamsal akıl yürütme becerileri ve diğer akıl yürütme becerileri olmak üzere 5 başlıkta ele alınmıştır. Araştırmaya dâhil edilen çalışmaların konusuna göre dağılımı Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo1. Araştırmaya Dahil Edilen Çalışmaların Tematik Dağılımı

Araştırmanın teması	Sayı
Akıl yürütme becerileri (genel)	9
Matematiksel akıl yürütme becerileri	7
İşitsel/sözel akıl yürütme becerileri	6
Görsel uzamsal/sözel olmayan akıl yürütme becerileri	1
Diğer	1
Toplam	24

Tablo 1’de Türkiye’de erken çocukluk döneminde akıl yürütme/muhakeme becerilerine yönelik yapılan bilimsel çalışmaların (tez ve makale) tematik dağılımları yer almaktadır. Buna göre erken çocukluk döneminde akıl yürütme becerilerine ilişkin 2010–2020 yılları arasında yapılan araştırmaların 9’u akıl yürütme becerilerini genel kapsamda ele alırken, 7si matematiksel akıl yürütmeyi, 6sı işitsel/sözel akıl yürütmeyi, 1’i görsel uzamsal akıl yürütmeyi, 1’i diğer akıl yürütme becerilerini ele almaktadır. Buna göre, en fazla genel kapsamda akıl yürütme becerilerini ele alan araştırmalar, sonrasında ise sözel ve matematiksel akıl yürütme becerilerine ilişkin araştırmalar bulunmaktadır. Görsel uzamsal akıl yürütme becerilerine ilişkin sadece 1 araştırmanın, diğer kapsamında da sadece 1 araştırmanın yer aldığı görülmektedir. Akıl yürütme becerilerini genel kapsamda ele alan araştırmalara ilişkin bilgiler tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Türkiye’de 2010–2020 Yılları Arasında Erken Çocukluk Dönemi Akıl Yürütme Becerileri (Genel) Kapsamında Ele Alınan Araştırmalar

Araştırmacının adı	Araştırmanın adı	Araştırmanın yılı	Yöntem
Baydilek, N.B	Nesnelerin karakteristik özelliklerinin değiştirilmesine dayalı etkinliklerin 6 yaş çocuklarının akıl yürütme becerilerine etkisi	2010	1. Ön test-sontest-kontrol gruplu deneysel desen 2. 6 yaş grubu 200 çocuk 3. Wechsler Çocuklar İçin Zekâ Ölçeği’nin Akıl Yürütme Becerileri Bölümü soruları 4. Wechsler Çocuklar İçin Zekâ Ölçeği’nin Dikkat Becerileri Bölümü
İnal, G.	Bilişsel yetenekler testi form-6’nın geçerlik güvenirlik çalışması ve altı yaş çocuklarının bilişsel yeteneklerine muhakeme eğitim programının etkisinin incelenmesi	2011	1. Deneysel desen 2. İlk örneklem grubunda tesadüfi örnekleme yöntemi ile seçilen 380 çocuk, İkinci örneklem grubunu ise, 41 deney grubu, 41 kontrol grubu olmak üzere toplam 82 çocuk 3. Genel bilgi formu Bilişsel Yetenekler Testi Form-6
Baydilek, N.B.	Okul öncesi eğitim programında akıl yürütme becerilerinin yeri ve okul öncesi eğitim sınıflarında akıl yürütme becerilerinin desteklenmesinde örtük programın işlevi	2015	1. Durum çalışması/ Yapılandırılmamış gözlem 2. 4 yaş grubunda 25, 5 yaş grubunda 24 olmak üzere toplam 49 çocuk

			3. Gözlem
Ergin, B	Annelerin çocuklarına uyguladıkları açıklayıcı akıl yürütme ve bilişsel uyarım davranışları açısından çocuklarının görsel algı ve alıcı dil gelişimlerinin incelenmesi	2015	1. İlişkisel Tarama Modeli Okul öncesi eğitimine devam eden 5-6 yaş grubu 425 çocuk ve onların anneleri 2. Genel Bilgi Formu, İngiliz Resim-Kelime Testi-III (British Picture Vocabulary Scale-III), Frostig Gelişimsel Görsel Algı Testi-III (Frostig Developmental Test of Visual Perception-III), Çocuk Yetiştirme Davranışları Ölçeği "Açıklayıcı Akıl Yürütme" ve "Bilişsel Uyarım" alt ölçekleri kullanılmıştır
Çolak, F.	Örüntü temelli matematik eğitimi programı'nın 61-72 aylık çocukların akıl yürütme becerisine etkisi	2016	1. Karma desen (ön test son test kontrol gruplu deneysel desen, gözlem ve görüşme) 2. 20 deney ve 20 kontrol grubu olmak üzere toplam 40 çocuk, deney grubunda yer alan çocukların aileleri ve iki sınıf öğretmeni 3. Genel Bilgi Formu", "Bilişsel Yetenekler Testi Form-6", "Öğretmen Gözlem Formu", "Öğretmen Görüşme Formu" ve "Aile Katılımı Değerlendirme Formu"
Baydilek ve Türkoğlu	Okul öncesi eğitim programı ve örtük program bağlamında akıl yürütme becerilerinin yeri	2016	1. Nitel araştırma deseni 2. Durum çalışması 3. Uzman görüşü 4. İçerik analizi ve betimsel analiz
Cangözüm, A.İ,	Okul öncesi dönemde dikkat yetisinin gelişimi	2017	1. Deneysel desen/Solomon

	programının çocukların dikkat yetisi kazanımı ile akıl yürütme becerilerine etkisi		dörtlü grup modeli 2. Bağımsız anaokullarına devam eden beş yaşındaki çocuklar arasından tesadüfi olarak seçilen 80 çocuk 3. Genel Bilgi Formu", "Beş Yaş Çocukların Dikkat Toplama Testi" (Frankfurter Test Für Funjahrige Konzentration -FTF-K) "Bilişsel Yetenekler Testi Form-6" (Cognitive Abilities Test Form 6 - CogAT Form 6) kullanılmıştır.
İnan, M. Aydın, O. Ve Bilgin, H.	6-9 Yaş çocuklarının hareket gelişimleri ile akıl yürütme yeteneği arasındaki ilişkinin incelenmesi	2017	1. İlişkisel tarama modeli 2. Özel bir ilkokula devam etmekte olan 6-9 yaş grubundaki öğrencilerden random yoluyla belirlenmiş toplam 78 çocuk 3. Hareket gelişimlerini ölçmek amacıyla Lincoln Oseretzsky Motor Gelişim Testi 4. Akıl yürütme yeteneklerini (akıcı zekâ) ölçmek amacıyla WJRCog Zihinsel Yetenek Test Bataryası'nda yer alan Analiz-Sentez Testi.
Göncü, H. B.	Tahmin becerilerinin geliştirilmesinin 60-72 aylık çocukların akıl yürütme ve sezgisel matematik yeteneklerine etkisi	2020	1. Yarı deneysel desen 2. Anasınıfına devam eden 47 çocuk (kontrol grubunda 22, deney grubunda ise 25 çocuk) 3. Ergül (2014) tarafından geliştirilen Erken Matematiksel Akıl Yürütme Becerileri Değerlendirme Aracı 4. Güven (2001) tarafından

Tablo 2'ye göre, erken çocukluk döneminde 2010–2020 yılları arasında akıl yürütme becerilerini ele alan araştırmaların çeşitli eğitim programlarının akıl yürütme becerilerine etkisinin incelenmesi, bilişsel yetenekler, tahmin, vb. ile akıl yürütme becerilerinin ele alınması, hareket gelişimi ile akıl yürütme becerilerinin ilişkisinin incelenmesi gibi alanlarda yer aldığı görülmektedir. Bu araştırmaların çoğunlukla deneysel desen ile yapıldığı, ancak ilişkisel tarama ve karma desen gibi farklı yöntemlerin de kullanıldığı görülmektedir.

Erken dönemde matematiksel akıl yürütme becerilerine ilişkin bilimsel araştırmalar ele alındığında, bu araştırmaların sıklıkla eğitim programlarını kapsayan deneysel araştırmalar oldukları görülmektedir. Baydilek ve Türkoğlu (2016) okul öncesi eğitim programını ele alırken, Çolak (2016) örüntü temelli matematik eğitim programının, Can Gözüm (2017) dikkat yetisinin gelişimine yönelik eğitim programının matematiksel akıl yürütme becerilerine etkisini incelemektedir. Ölçek /test geliştirmeye yönelik sadece 1 araştırmanın yer aldığı, İnal (2011) tarafından yürütülen bu araştırmanın Bilişsel Yetenekler Test'i kullanılarak yürütüldüğü görülmektedir. Bu durumda matematiksel akıl yürütme becerilerinin değerlendirmesine ilişkin değerlendirme araçlarına ihtiyaç olduğu açıktır.

Türkiye'de erken çocukluk dönemi matematiksel akıl yürütme becerilerine ilişkin yapılan araştırmalar incelendiğinde, ortaya konulan bulgular tablo 3'de gösterilmiştir.

Tablo 3. Türkiye'de 2010–2020 Yılları Arasında Erken Çocukluk Döneminde Matematiksel Akıl Yürütmeye İlişkin Araştırmalar

Araştırmacının adı	Araştırmanın adı	Araştırmanın yılı	Yöntem
Ergül, A.	Erken matematiksel akıl yürütme becerileri değerlendirme aracı geliştirilmesi	2014	1. Metodolojik araştırma 2. 60–74 ay arasında olan, tipik gelişim gösteren 204 çocuk 3. Erken Matematiksel Akıl Yürütme Becerileri 4. Değerlendirme Aracı ve Çocuk Bilgi Formu
Ergül, A. ve Artan, İ.	Erken matematiksel akıl yürütme Becerilerinin İncelenmesi	2015	1. Metodolojik araştırma 2. 60–74 ay arasında olan, tipik gelişim gösteren 204 çocuk 3. Erken Matematiksel Akıl Yürütme Becerileri 4. Değerlendirme Aracı ve Çocuk Bilgi Formu
Baydilek, N.B.	Okul öncesi eğitim programında akıl yürütme becerilerinin yeri ve okul öncesi eğitim sınıflarında akıl yürütme becerilerinin	2015	1. Nitel araştırma deseni 2. Durum çalışması 3. Yapılandırılmamış gözlem 4. Uzman görüşü

	desteklenmesinde örtük programın işlevi		
Doğan, C.	Anasınıfına devam eden 60-72 aylık çocukların matematiksel akıl yürütme becerilerine piyano destekli müzik etkinliklerinin etkisi	2018	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ön-test ve son-test kontrol gruplu deneysel desen 2. 16 deney, 16 kontrol grubu olmak üzere toplam 32 çocuk 3. Ergül tarafından 2014'de geliştirilen Erken Matematiksel Akıl Yürütme Becerileri Değerlendirme Aracı
Pay, G.	Okul öncesi dönem çocuklarının matematiksel akıl yürütme becerilerinin incelenmesi	2018	<ol style="list-style-type: none"> 1. Nedensel karşılaştırma 2. Anasınıflarında öğrenim görmekte olan 240 çocuk 3. Ergül (2014) tarafından geliştirilen 'Erken Matematiksel Akıl Yürütme Becerileri Değerlendirme Aracı' - "Çocuk Aile Genel Bilgi Formu"
Doğan, C. ve Tecimer, B.	Anasınıfına devam eden çocukların matematiksel akıl yürütme becerilerine piyano destekli müzik etkinliklerinin etkisi	2019	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ön-test son-test 2. Kontrol gruplu deneysel desen 3. Ergül tarafından 2014'de geliştirilen Erken Matematiksel Akıl Yürütme Becerileri Değerlendirme Aracı <p>16 deney, 16 kontrol grubu olmak üzere toplam 32 çocuk</p>
Akmeşe, P.P. ; Kol, Kirazlı, G. Suner, A. ve Ögüt, F.	İşitme kayıplı ve normal işiten okul öncesi dönem çocukların erken matematiksel akıl yürütme becerilerinin karşılaştırılması	2020	<ol style="list-style-type: none"> 1. Nedensel- karşılaştırmalı betimsel araştırma yöntemi 2. Okul öncesi dönemde (60-72 ay) anasınıfına ve özel eğitim merkezine devam eden 22 koklear implantlı çocuk ve bu çocuklarla yaş ve cinsiyete göre eşleştirilmiş anasınıfı öğrencisi 22 normal işiten çocuk, toplam 44 çocuk 3. Ergül tarafından 2014 yılında geliştirilen, "Erken Matematiksel Akıl Yürütme Becerileri Değerlendirme Aracı"

Tablo 3'e göre, Türkiye'de erken çocukluk döneminde 2010-2020 yılları arasında matematiksel akıl yürütmeye yönelik yapılan araştırmalar, erken matematiksel akıl yürütmenin tanımlanması, değerlendirilmesine ilişkin değerlendirme araçları geliştirilmesi, müzik ve matematik ilişkisini temel alan araştırmalar ve işitme kayıplı ve normal işiten çocuklarda matematiksel akıl yürütme

becerileri karşılaştırılmasına yöneliktir. Araştırmaların 2014–2020 yılları arasında yer aldığı, yöntem olarak deneysel desen, metodolojik araştırma ve nedensel karşılaştırma yöntemlerini tercih ettiği görülmektedir.

Türkiye’de erken çocukluk dönemi sözel/işitsel akıl yürütme becerilerine ilişkin yapılan araştırmalar incelendiğinde, ortaya konulan bulgular Tablo 4’de gösterilmiştir.

Tablo 4. Türkiye’de 2010–2020 Yılları Arasında Erken Çocukluk Döneminde Sözel/İşitsel Akıl Yürütmeye İlişkin Araştırmalar

Araştırmacının adı	Araştırmanın adı	Araştırmanın yılı	Yöntem
Er, S.	Farklı bilişsel tempoya sahip 5–6 yaş grubu çocukların işitsel muhakeme ve işlem becerilerinin incelenmesi	2012	1. İlişkisel tarama 2. Tesadüfi küme örnekleme yöntemi ile seçilen 350 çocuk 3. Kişisel Bilgi Formu” 4. “Kansas Reflection-Impulsivity Scale for Preschool (KRISP): Kansas Okul öncesi Dönemdeki Çocuklar İçin Düşüncelilik-İçtepiselilik Ölçeği (KOÖDÇDİ)” nin A formu 5. Gardner (1992) tarafından geliştirilen Test of Auditory Reasoning and Processing Skills-TARPS temel alınarak yeniden geliştirilen “Selçuk İşitsel Muhakeme ve İşlem Becerileri Testi-(SİMİBT)”
Selimoğlu, H.	60–72 aylık çocukların işitsel muhakeme ve İşlem becerilerinin ebeveynlere ait değişkenler açısından incelenmesi	2014	1. İlişkisel tarama 2. tesadüfi küme örnekleme yöntemi ile seçilen 168 kız 184 erkek öğrenci olmak üzere 352 çocuk ve ebeveynleri 3. Selçuk İşitsel Muhakeme ve İşlem Becerileri Testi (SİMİBT)” 4. Ebeveyn Kabul-Red/Kontrol Ölçeği Ebeveyn Formu”,

			"Ebeveyn Tutum Ölçeği" ve "Çocuk-Ana-baba İlişki Ölçeği"
Ersan, G.A.	60-72 aylık çocukların sosyal problem çözme becerilerinin ve akran ilişkilerinin işitsel muhakeme ve işlem becerileri açısından incelenmesi	2014	1. İlişkisel tarama 2. Resmi okulların anasınıfları ve özel anaokulunda eğitim gören 300 okul öncesi dönemi çocuk 3. "Wally Sosyal Problem Çözme Testi", Selçuk Akran İlişkilerini Değerlendirme Ölçeği" ve "Selçuk İşitsel Muhakeme ve İşlem Becerileri Testi"
Gül, F.S	5-6 yaş grubu çocukların işitsel muhakeme ve işlem becerilerinin annelerin açıklayıcı akıl yürütme ve bilişsel uyarım davranışları açısından incelenmesi	2015	1. İlişkisel tarama 2. tesadüfî küme örnekleme yöntemi ile seçilen 300 çocuk ve onların anneleri 3. Selçuk İşitsel Muhakeme ve İşlem Becerileri Testi (SİMİBT) ve "Çocuk Yetiştirme Anketi"
Koyuncu, B. ve Yabaş, D.	Okul Öncesi dönem çocukların sözel muhakeme yetenekleri ile matematik işlem becerileri arasındaki ilişki	2017	1. Durum çalışması 2. 5 yaşındaki 10 çocuk 3. Hikâye kitapları ve sorular
Yüksel, B.	Okul öncesi çocuklarına uygulanan yaratıcılık eğitim programının çocukların yaratıcılık ve işitsel muhakeme becerilerine etkisi	2018	1. Ön test son test kontrol gruplu deneysel desen 2. 20'si deney 20'si kontrol olmak üzere 40 çocuk 3. Çocuk Aile Bilgi Formu", "Yaratıcılık Gözlem Formu" ve "Selçuk İşitsel Muhakeme ve İşlem Becerileri Testi"

Tablo 4'e göre işitsel/sözel akıl yürütmeye ilişkin araştırmalar işitsel muhakemenin tanımlanması, farklı yaşlar için incelenmesi, sosyal problem çözme ve akran ilişkileri, matematik işlem becerileri ile ilişkisi, yaratıcılık eğitim programının işitsel akıl yürütmeye etkisi gibi konularda ele alınmıştır. Araştırmaların 2012-2018 yılları arasında yoğunlaştıkları görülmektedir. Yöntem olarak büyük bir çoğunluğun ilişkisel tarama modelinde araştırmalar yaptığı, diğer araştırmaların da durum çalışması ve ya deneysel desende yürütüldüğü görülmektedir.

Türkiye’de erken çocukluk dönemi görsel uzamsal akıl yürütme becerilerine ilişkin yapılan araştırmalar incelendiğinde, ortaya konulan bulgular tablo 5’de gösterilmiştir.

Tablo 5. *Türkiye’de 2010–2020 Yılları Arasında Erken Çocukluk Döneminde Görsel Uzamsal Akıl Yürütmeye İlişkin Araştırmalar*

Araştırmacının adı	Araştırmanın adı	Araştırmanın yılı	Yöntem
Mercan, Z.	Erken geleceğe programının çocukların görsel uzamsal akıl yürütme becerilerine etkisi	2019	1. Karma desen (deneysel desen, gözlem, görüşme) 2. İki deney grubundan 38 (20si deney1 grubu, 18i deney2 grubu olmak üzere) kontrol grubundan 16 çocuk olmak üzere toplam 54 çocuk 3. "Kişisel Bilgi Formu", "5–8 Yaş Çocuklar İçin Görsel Uzamsal Akıl Yürütme Becerileri Testi", "Erken STEAM Geleceğe Hazırlık Programı", "Öğretmen Gözlem Formu", "Öğretmen Görüşme Formu" ve "Aile Görüşme Formu"

Tablo 5’e göre Türkiye’de 2010–2020 yılları arasında erken çocukluk döneminde görsel uzamsal akıl yürütmeye ilişkin sadece 1 araştırma yer almıştır.

İlgili alan yazında akıl yürütme becerilerinin matematiksel, sözel ve görsel uzamsal akıl yürütme becerileri kapsamında ele alınabileceği düşünüldüğünde (Mercan, 2019); görsel uzamsal akıl yürütmeye ilişkin sadece 1 araştırmanın olması dikkat çekicidir. Görsel uzamsal akıl yürütme, görsel imge, şekil, figür vb. kullanarak çıkarsamalar yapmayı gerektirdiğinden, erken çocukluk döneminde oldukça önemlidir. Yapılan araştırmalar erken çocukluk döneminde görsel uzamsal akıl yürütme becerilerinin problem çözme, neden sonuç ilişkisi kurma, perspektif, mekânda konum, vb. bir çok alan ile ilişkilendirilebileceğinin altını çizmektedir (Gershmerl ve Gershmerl, 2007; Casey, 2008; Frick, Hansen, & Newcombe; 2013; Cheng ve Mix, 2014; Jirout and Newcombe, 2014; Ontorio, 2014; Dindyal, 2015; Newcombe, Levine & Mix 2015) Ayrıca, erken dönemlerde görsel uzamsal akıl yürütme becerilerini etkin kullanan çocukların ilerleyen dönemlerde de bu becerilerini etkin kullanabileceği ve bu alanların mimarlık, mühendislik, fotoğrafçılık, çizerlik gibi meslek alanlarında gerekli görüldüğü de bilinmektedir. Bu nedenle erken çocukluk döneminde görsel uzamsal akıl yürütme becerilerini temel alan bilimsel araştırmalara, çalışmalara ve projelere ihtiyaç olduğu söylenebilir.

4. SONUÇ VE ÖNERİLER

Tarihin tüm süreçlerinde olduğu gibi 21. Yüzyıl ve sonrasında da eğitim programlarının ve yaşamın temel becerilerinden biri olan akıl yürütme becerisi, erken yaşlardan itibaren bireylere kazandırılmalıdır. İlgili alan yazında erken çocukluk döneminde akıl yürütme becerilerinin neden ve nasıl desteklenebileceğine yönelik araştırmalar mevcuttur. Bu araştırmalar akıl

yürütme, matematiksel, sözel ve görsel uzamsal akıl yürütme alanlarında yürütülmüştür. Türkiye’de erken çocukluk döneminde akıl yürütme becerilerine ilişkin son on yılın araştırmaları incelendiğinde 24 araştırmanın yer alması umut vericidir. Ancak akıl yürütme becerilerini erken dönemlerden itibaren kazandırmaya yönelik daha fazla bilimsel araştırmaya ihtiyaç duyulmaktadır. Bu bağlamda bu araştırma aşağıdaki önerileri getirebilir:

- Akıl yürütme becerilerine ilişkin yapılan araştırmaların boylamsal araştırmalar ile çeşitlendirilmesi, böylece erken dönemde kazanılan becerilerin yaşamın sonraki zamanlarına etkisinin bilimsel temelli olarak ortaya konulması gereklidir.
- Akıl yürütme becerilerine ilişkin araştırmaların daha çok matematiksel akıl yürütme ve işitsel akıl yürütme becerilerine yönelik yapıldığı düşünülürken görsel uzamsal akıl yürütmeye ilişkin daha fazla sayıda, farklı örneklem grupları ile ve farklı yaş aralıkları ile araştırma yapılması gereklidir.
- Matematiksel akıl yürütme becerilerine yönelik araştırmalar incelendiğinde matematiksel akıl yürütmenin erken dönemlerde değerlendirilmesi için geçerli ve güvenilir değerlendirme araçlarına ihtiyaç olduğu görülmektedir. Bu bağlamda erken dönemlerde matematiksel akıl yürütme becerilerini değerlendirecek test ve ölçeklerin alan yazına kazandırılması gereklidir.

5. KAYNAKÇA

Akmeşe, P. Kol, G. Kirazlı, G. Suner, A. ve Ögüt, F. (2020). İşitme kayıplı ve normal işiten okul öncesi dönem çocukların erken matematiksel akıl yürütme becerilerinin karşılaştırılması. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 4(1), 197-221.

Aydoğdu, Ü. R., Karamustafaoğlu, O., & Bülbül, M. Ş. (2017). Akademik araştırmalarda araştırma yöntemleri ile örneklem ilişkisi: doğrulayıcı doküman analizi örneği. *Dicle University Journal of Ziya Gokalp Education Faculty*, (30).

Başara Baydilek, N. (2010). *Nesnelerin karakteristik özelliklerinin değiştirilmesine dayalı etkinliklerin 6 yaş çocuklarının akıl yürütme becerilerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

İnal, G. (2011). *Bilişsel yetenekler testi form-6'nın geçerlik güvenirlik çalışması ve altı yaş çocuklarının bilişsel yeteneklerine muhakeme eğitim programının etkisinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Başara Baydilek, N. (2015). *Okul öncesi eğitim programında akıl yürütme becerilerinin yeri ve okul öncesi eğitim sınıflarında akıl yürütme becerilerinin desteklenmesinde örtük programın işlevi*. Doktora Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.

Baydilek, N. B. & Türkoğlu, A. (2016). Okul öncesi eğitim programı ve örtük program bağlamında akıl yürütme becerilerinin yeri. *Elementary Education Online*, 15(2).

Can Gözüm, A.İ. (2017). *Okul öncesi dönemde dikkat yetisinin gelişimi programının çocukların dikkat yetisi kazanımı ile akıl yürütme becerilerine etkisi*. Doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Casey, B. M. Andrews, N. Schindler, H. Kersh, J. E. Samper, A. and Copley, J. (2008). The development of spatial skills through interventions involving block building activities. *Cognition and Instruction*, 26(3), 269–309.

Cheng, Y. L. and Mix, K. S. (2014). Spatial training improves children's mathematics ability. *Journal of Cognition and Development*, 15(1), 2–11.

Çolak, F. (2016). *Örüntü temelli matematik eğitimi programı'nın 61–72 aylık çocukların akıl yürütme becerisine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Doğan, C. (2018). *Anasınıfına devam eden 60–72 aylık çocukların matematiksel akıl yürütme becerilerine piyano destekli müzik etkinliklerinin etkisi*. Doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Doğan, C. ve Tecimer, B. (2019). Anasınıfına devam eden çocukların matematiksel akıl yürütme becerilerine piyano destekli müzik etkinliklerinin etkisi. *E-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*. 6(3).13–33

Dindyal, J. (2015). *Geometry in the early years: A commentary*.ZDM, 47(3), 519–529.

Er, S. (2012). *Farklı bilişsel tempoya sahip 5–6 yaş grubu çocukların işitsel muhakeme ve işlem becerilerinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Ergin, B. (2015). *Annelerin çocuklarına uyguladıkları açıklayıcı akıl yürütme ve bilişsel uyarım davranışları açısından çocuklarının görsel algı ve alıcı dil gelişimlerinin incelenmesi*. Doktora tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Ergül, A. (2014). *Erken matematiksel akıl yürütme becerileri değerlendirme aracı geliştirilmesi*. Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Ergül, A. ve Artan, İ. (2014). Erken matematiksel akıl yürütme becerilerinin incelenmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 8(4), 454–485.

Ersan, G.A.(2014). *60–72 aylık çocukların sosyal problem çözme becerilerinin ve akran ilişkilerinin işitsel muhakeme ve işlem becerileri açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Frick, A., Hansen, M. A., & Newcombe, N. S. (2013). Development of mental rotation in 3-to 5-year-old children. *Cognitive Development*, 28(4), 386–399.

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.

Gül, F. S. (2015). *5-6 yaş grubu çocukların işitsel muhakeme ve işlem becerilerinin annelerin açıklayıcı akıl yürütme ve bilişsel uyarım davranışları açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Göçü, H. B. (2020). *Tahmin becerilerinin geliştirilmesinin 60-72 çocukların akıl yürütme ve sezgisel matematik yeteneklerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

İnal, G. & Ömeroğlu, E. (2011). Bilişsel yetenekler testi form 6'nın 61-72 aylar arasında olan çocuklar için geçerlik güvenirlik çalışması. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 4(2), 198-207.

İnan, M. Aydın, O., & Bilgin, H (2017). 6-9 yaş çocuklarının hareket gelişimleri ile akıl yürütme yeteneğiarasındaki ilişkinin incelenmesi. *Türkiye Beden Eğitimi Öğretmenleri Derneği. Beden Eğitimi ve Spor Araştırmaları Dergisi*. 9 (1), 24-34.

Jirout, J. J. & Newcombe, N. S. (2014). Mazes and maps: Can young children find their way? *Mind, Brain, and Education*, 8(2), 89-96.

Koyuncu, B. ve Yabaş, D. (2017). Okul öncesi dönem çocukların sözel muhakeme yetenekleri ile matematik işlem becerileri arasındaki ilişki. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*. 18(3). 722-739

Kurtz, K. Gentner, D., & Gunn, V. (1999). Reasoning. In B. M. Bly & D. E. Rumelhart (Eds), *Cognitive Science*, California: Academic Press.

Lohman, D.F. and Hagen, E. (2003). *Interpretive guide for teachers and counselors: Cognitive Abilities Test Form- 6 All Levels*. Itasca, Illinois: Riverside Publishing.

Mercan, Z. (2019). *Erken STEAM geleceğe hazırlık programının çocukların görsel uzamsal akıl yürütme becerilerine etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Newcombe, N. S. Levine, S. C. & 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*. U.S.A: Queen's Printer Ontario.

P21EarlyChildhoodGuide (2019). *21st century learning for early childhood guide. Partnership for 21st century learning. A network of Battelle of Kids*. <http://static.battelleforkids.org/documents/p21/P21EarlyChildhoodGuide.pdf> adresinden 08.09.2020 tarihinde erişilmiştir.

Pay, G. (2018). *Okul öncesi dönem çocuklarının matematiksel akıl yürütme becerilerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Selimoğlu, H. (2014). *60-72 aylık çocukların işitsel muhakeme ve işlem becerilerinin ebeveynlerine ait değişkenler açısından incelenmesi*. Doktora tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Türk Dil Kurumu (2020). *Güncel Türkçe Sözlük*. <https://sozluk.gov.tr/> adresinden 09.12.2020 tarihinde erişilmiştir.

Yüksel, B. (2018). *Okul öncesi çocuklarına uygulanan yaratıcılık eğitim programının çocukların yaratıcılık ve işitsel muhakeme becerilerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

6. EXTENDED ABSTRACT

Thinking; It is a mental process in which reasoning, problem solving and questioning skills are interactive. According to Ergin (2015), thinking is "to reason on a subject, to think, to reason, to think, to dream." Reasoning is a cognitive ability that is within the scope of thinking skills. Reasoning can be defined as a "mental experience" or a "cognitive process" that enables an individual to make inferences in order to make decisions on a particular issue, situation or event (Kurtz, Gentner, & Gunn, 1999; Baydilek, 2015; Baydilek & Türkoğlu, 2016, Coral and Kandır, 2019). According to the Turkish Language Association (2020), the concept of reasoning / reasoning is defined as judgment, reasoning and seeking a way out to solve a problem. These skills can be needed in all areas of life and at all times, starting from the mother's womb. Because life requires individuals to make effective choices and make decisions.

Thinking skills, which include reasoning skills, have become the focal point of teaching and training programs (Baydilek, 2015). According to P21 (2019), the content and methods of education and training in the 21st century should be capable of providing critical thinking, creative thinking and reasoning skills. In this context, the importance of research that aims to effectively use, support and encourage reasoning skills in educational programs cannot be denied. Turkey starting from reasoning skills related to research on preschool, basic training period, the period of secondary education, higher education and so on. teacher candidates, teachers, parents, etc. includes adulthood periods.

According to P21 (2019), reasoning skills and thinking skills are among the basic skills that will be needed in the 21st century and beyond, and it is essential to gain these skills to individuals from early childhood. It is important to create learning environments that encourage reasoning in the education process, that educators use methods and techniques that support their reasoning skills, that they can effectively guide students in this regard, and that learners experience using reasoning processes. According to Ergül and Artan (2015), children who use the reasoning process effectively are children who learn effectively and take a developmental role in society. Children who gain reasoning skills in early childhood can use these skills effectively in the later stages of life. For this reason, it is necessary to use educational programs that support and encourage reasoning skills in early childhood and to conduct scientific research on reasoning skills in early childhood.

Based on the necessity of educational programs that include reasoning skills from the early stages and the need for these programs to be scientifically based, this study aimed to examine the thematic distribution of research on reasoning skills in early childhood / preschool period.

This research, which aims to examine the thematic distributions of scientific research on reasoning skills in early childhood, is descriptive and has been conducted with a survey model. Studies conducted in Turkey between the years of 2010-2020 "early childhood" "pre-school" "reasoning" "reasoning" is screened by keywords. In this context, a total of 24 research, have been included in this research.

In this study, epistemological document analysis was used as data collection method (Büyüköztürk et al. 2009). In the first stage of the research, articles and theses in accordance with the determined criteria were searched from the websites of "Google academic" and "YÖK higher education institution". In the second stage, articles and theses suitable for the purpose were examined and analyzed according to years, themes, methods and techniques used. In the third stage, related researches were discussed in the light of related literature. The researches in this research are limited to the specified year range and keywords.

This research, scientific reasoning skills related to early childhood research was conducted to examine the thematic distribution in Turkey. Research on early childhood reasoning skills between 2010 and 2020 under 5 headings: reasoning skills (general), verbal / auditory reasoning skills, mathematical reasoning skills, non-verbal / visual spatial reasoning skills, and other reasoning skills.

While 9 of the studies dealt with reasoning skills in general, 7 were mathematical reasoning, 6 were auditory / verbal reasoning, 1 was visual spatial reasoning, 1 was other reasoning. It deals with executive skills. Accordingly, there are studies that deal with reasoning skills in the most general scope, followed by studies on verbal and mathematical reasoning skills.

The studies on reasoning skills of various educational programs, cognitive abilities, prediction, etc. It is seen that it takes place in areas such as the handling of reasoning skills, the examination of the relationship between movement development and reasoning skills. It is seen that these studies are mostly done with experimental design, but different methods such as relational scanning and mixed design are also used.

When scientific researches on early mathematical reasoning skills are considered, it is seen that these studies are often empirical studies involving educational programs. While Baydilek and Türkoğlu (2016) discuss the preschool education program, Çolak (2016) examines the effect of the pattern-based mathematics education program and Can Gözüm (2017) the education program for the development of attention competence on mathematical reasoning skills. It is seen that there is only 1 study for scale / test development, and this research conducted by İnal (2011) was carried out using the Cognitive Abilities Test. In this case, it is clear that evaluation tools are needed to evaluate mathematical reasoning skills.

Studies on auditory / verbal reasoning were discussed in subjects such as the definition of auditory reasoning, its examination for different ages, social problem solving and peer relationships, its relationship with mathematical processing skills, and the effect of creativity education program on auditory reasoning. It is seen that the studies concentrated on between

2012-2018. As a method, it is seen that the majority of researches are conducted in relational scanning model, and other studies are conducted in case study or experimental design.

Considering that reasoning skills can be considered within the scope of mathematical, verbal and visual spatial reasoning skills in the relevant literature (Mercan, 2019); It is noteworthy that there is only one study on visual spatial reasoning. Studies conducted in early childhood, visual spatial reasoning skills problem-solving, establishing cause-effect relationship, perspective, location, etc. underlines that it can be associated with many areas (Gershmell & Gershmell, 2007; Casey, 2008; Frick, Hansen, & Newcombe; 2013; Cheng & Mix, 2014; Jirout and Newcombe, 2014; Ontorio, 2014; Dindyal, 2015; Newcombe, Levine & Mix 2015).

As in all processes of history, reasoning skill, one of the basic skills of education programs and life in the 21st century and beyond, should be acquired from an early age. In this context, this research may suggest the following:

- It is necessary to diversify the studies on reasoning skills with longitudinal studies, so that the effects of the skills acquired in the early period on the later times of life should be put forward on a scientific basis.
- Considering that researches on reasoning skills are mostly focused on mathematical reasoning and auditory reasoning skills, it is necessary to conduct more studies on visual spatial reasoning with different sample groups and different age ranges.
- When the studies on mathematical reasoning skills are examined, it is seen that valid and reliable assessment tools are needed to evaluate mathematical reasoning in the early stages. In this context, it is necessary to introduce tests and scales that will evaluate mathematical reasoning skills in the early stages.



Muallim Rifat Eğitim Fakültesi Dergisi
Journal of Muallim Rifat Faculty of Education

ISSN: 2667-5234



Suriyeli Öğrencilerin Fen Bilimleri Dersine Yönelik Motivasyonlarının İncelenmesi

Rabia ACEMİOĞLU*, Yakup DOĞAN, Muhammed ŞAHİN*****

Makale Bilgisi	ÖZET
<i>Geliş Tarihi:</i> 07.06.2021	Bu çalışmada, Suriyeli öğrencilerin fen bilimleri dersine yönelik motivasyonlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışma betimsel tarama modeli ile yürütülmüştür. Çalışmanın verilerini toplamak için 23 maddeden oluşan 5'li likert tipi "Fen Öğrenmeye Yönelik Motivasyon Ölçeği" kullanılmıştır. Veriler, 2018-2019 eğitim öğretim yılında Kilis il merkezinde bulunan devlet ortaokullarının 5, 6 ve 7. sınıflarında öğrenim gören toplam 250 Suriyeli öğrenciden toplanmıştır. Verilerin analizinde betimsel istatistikler, Mann-Whitney U Testi ve Kruskal Wallis Testi kullanılmıştır. Çalışma sonucunda cinsiyet değişkeni açısından kız öğrenciler lehine, kampta kalıp kalmama değişkeni açısından kampta kalmayanlar lehine Suriyeli öğrencilerin motivasyonlarında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Fakat sınıf düzeyi, yaşantılarını en uzun süre geçirdikleri yer, baba eğitim düzeyi ve anne eğitim düzeyi değişkenlerine göre öğrencilerin motivasyon düzeylerinde istatistiki olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.
<i>Düzeltilme Tarihi:</i> 30.06.2021	
<i>Kabul Tarihi:</i> 30.06.2021	
<i>Basım Tarihi:</i> 30.07.2021	
© 2021MREFD. Tüm hakları saklıdır	
Anahtar Sözcükler: Suriyeli öğrenciler, fen eğitimi, motivasyon	

Examination of Syrian Students' Motivations for the Science Course

Article Info	ABSTRACT
<i>Received:</i> 07.06.2021	In this study, it is aimed to examine the motivation of Syrian students towards science course in terms of different variables. The study was carried out with descriptive survey model. To collect the data, a 5-point Likert-type "Motivation Scale for Science Learning" scale which is consists of 23 items was used. The data were collected from a total of 250 Syrian students studying at the 5th, 6th and 7th grades of state middle schools in Kilis city center in 2018-2019 academic year. Descriptive statistics, Mann-Whitney U Test and Kruskal Wallis Test analysis were used to analyze the data obtained in the study. According to the results, there was a statistically significant difference between the groups according to the average score obtained from the motivation scale in favor of female students in terms of gender variable and in favor of students who do not stay in the refugee camp in terms of whether or not to stay in the refugee camp. However, there was no significant difference between the groups in terms of the students' motivation scale scores according to the students' grade, the place where they lived the longest time, father and mother educational level variables.
<i>Revised:</i> 30.06.2021	
<i>Accepted:</i> 30.06.2021	
<i>Published:</i> 30.07.2021	
© 2021JMRFE. All rights reserved	
Keywords: Syrian students, science education, motivation	

*Öğr. Gör, Iğdır Üniversitesi, Tuzluca Meslek Yüksekokulu, Iğdır-TÜRKİYE, e-posta: racemioglu@gmail.com, ORCID ID: 0000-0003-4369-2986

**Doç. Dr., Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Muallim Rifat Eğitim Fakültesi, Kilis-TÜRKİYE, e-posta: yakupdogan06@gmail.com, ORCID ID: 0000-0003-0721-1268

***Fen Bilgisi Öğretmeni, Milli Eğitim Bakanlığı, e-posta: msahinn094@gmail.com

1. GİRİş

Küreselleşmenin yoğun olarak yaşandığı coğrafyalarda gündemin ilk sıralarında göç yer almaktadır (Sarıtaş, şahin ve şatalbaş, 2016). Göç insanlık tarihi boyunca sürekli karşılaşılan bir olgu olarak karşımıza çıkmaktadır. Ülkelerin siyasi yapısındaki değişimler, güvenlik sorunları, ekonomi, savaş gibi etkenler göçe sebebiyet verirken, göç eden bireyleri de etkileyen birçok faktör bulunmaktadır (Uzun ve Bütün, 2016). Yetersiz beslenme, maddi yetersizlik, yoksulluk, bulaşıcı hastalıklar, ruhsal sıkıntılar, eğitim hakkından yoksun kalma gibi durumlar göç edenleri etkileyen faktörler arasında yer alabilir. Dolayısıyla göç olgusu, sonuçları bakımından siyasi, ekonomik ve eğitimsel açıdan fazla etkiler barındıran bir nüfus hareketidir (Levent ve çayak, 2017).

Özellikle Dera şehrinde yer alan bir okulun duvarına çocukların “halk düzenin yıkılmasını istiyor” yazmasıyla başladığı bilinen Suriye olaylarıyla birlikte 250 kişilik bir grup Nisan 2011 tarihinde Türkiye’ye göç etmek zorunda kalmışlardır (Seydi, 2013). Zaman geçtikçe ülkemize gelen Suriyelilerin sayısında bir artış gözlemlenmiştir. Türkiye’de bulunan geçici koruma altındaki Suriyelilerin nüfusu 2018’de 3.623.192, 2019’da 3.576.370, 2020’de 3.641.370, 2021’de ise 3.661.995 olarak belirtilmektedir (MEB,2021).Türkiye’de zorunlu okul çağındaki Suriyeli çocukların sayısı 2018-2019 eğitim-öğretim döneminde 1.047.536’dır. Türkiye’deki eğitim çağındaki nüfus sayısı 1.047.536 kişidir–Bu nüfusun %61.39’u okullarda eğitim almakta ve bu öğrencilerin 316.485’ini kız, 326.573’ünü ise erkek öğrenciler oluşturmaktadır. Öte yandan Suriyeli öğrenci nüfusunun %57.66’sı ise ortaokul eğitim kademesindedir (Erdoğan, 2019). 5. sınıfta 68.411, 6. Sınıfta 45.330, 7. Sınıfta 31.573 ve 8. Sınıfta ise 27.938 kişi olmak üzere toplam 173.252 Suriyeli öğrenci 2018 yılında ortaokula kayıtlı görünmektedir(MEB, 2018). Suriyeli öğrencilerin okullardaki eğitime entegre edilmesinde, hem yabancı uyruklu hem de sayıca fazla olmaları adaptasyon sürecinde sorun yaratabilmektedir.

Suriyelilerin Türkiye’ye göç etme hareketi birçok noktada uyumsuzlukları beraberinde getirmektedir. Kendi ülkelerinden kaçararak başka bir ülkeye sığınmak zorunda kalan mültecilerin iş, eğitim, aile ve sosyal hayatlarında da baş gösteren bu uyumsuzluklar göç entegrasyonunu önemli kılabilmektedir. Milyonlarca kişinin Suriye’den ülkemize göç etmesi barınma, beslenme ve eğitim gibi temel ihtiyaçların karşılanması gerekliliğini ortaya çıkarmıştır (Ağır, 2018).Bununla beraber çocukların eğitime erişim konusu temel gereksinimlerin arasında sayılabilmektedir (Demirel ve Dinçer, 2017). Eğitim önceden belirlenmiş amaçlara göre bireyin davranışlarında değişiklikler meydana getirmeyi amaçlayan ve bireyin toplumda yer almasını sağlayan bir dizgedir(Kıroğlu ve Elma, 2019). Eğitim çocuğun topluma uyum sağlaması açısından önem teşkil eden süreç olmakla beraber tüm çocukların hakkıdır. Özellikle 2010 yılında başlayan ve “Arap Baharı” olarak adlandırılan Suriye olayları sürecinde 2011’de ülkemize göç ederek eğitimini ülkemizde devam ettiren Suriyeli bazı öğrencilerin maruz kaldıkları travmalar, yaşadıkları zorluklar eğitim hayatlarında olumsuzluklara neden olmaktadır. Ülkemize gelen Suriyeli öğrencilerin yaşadığı mekânsal, kültürel, psikososyal, ekonomik temelli sorunların iyileşmesinde eğitim önemli bir faktördür (Aslan ve Kan, 2021). Yeni bir ülkeye dahil olmanın getirdiği bu olumsuzlukların en aza indirilmesinde Suriyeli öğrencilerin eğitime entegre edilmesi önem taşıyan bir konudur. Suriyeli ebeveynlerin de en çok kaygı duyduğu konulardan biri de zaten , çocuklarının eğitimlerine devam etmede karşılaştıkları zorluklar olarak karşımıza çıkmaktadır (Kaypak ve Bimay, 2016). Suriyeli öğrencilerin Türkiye’deki eğitim sistemine entegre edilmesi öğrencilerin motivasyon, ilgi ve isteklerinde

artışa sebep olabilir. Motivasyon; güdü, istek, arzu, ihtiyacı barındıran kavram olmanın yanı sıra (Arslan ve Taşgın, 2019); öğrencilerin zaman ve çaba harcayarak sahip oldukları becerileri kullanmaya istekli olmaları şeklinde tanımlanmaktadır (Karip, 2007). Öğrencinin motivasyonu yüksek iken kendi bilgi ve becerilerinin farkına varması, çevresini keşfetmesi daha çok mümkündür. Söz konusu farkındalık ve keşif öğrencinin ego bütünlüğünü sağlayabilmeleri açısından da önem teşkil etmektedir. Çevresel etkenler, benlik kavramı ve geçmiş yaşantılar motivasyon üzerinde etkilidir (Çeliker, Tokcan ve Korkubilmez, 2015). Geçmiş yaşantıların, çevresel etkenlerin motivasyon üzerinde etkili olması eğitim sürecinin gerçekleştiği ortamların da öğrenci motivasyonunu etkilemesine neden olmaktadır (Demirel ve Dinçer, 2017) Öğrencilerin fen öğrenimine yönelik motivasyonları öğrenme ortamları, öğretim programları gibi faktörlerden etkilenen bir yapıdır (Alkan ve Bayri,2017). Amacı eğitimle sağlıklı düşünebilen, keşfeden, araştıran, sorgulayan, doğru kararlar verebilen gibi temel yaşam becerilerini geliştiren bireyler yetiştirmek olan fen bilimlerinin eğitime entegre aşamasında fene yönelik motivasyon ihmal edilmemesi gereken bir boyuttur (MEB,2018; Freedman, 1997; Lee &Brophy, 1996). Yakın çevrede gerçekleşen olaylara ilişkin merak uyandırma, tutum geliştirme, doğayı keşfetme, problemleri çözmeye sorumluluk alarak yaşam becerilerini kullanan, çevre ve toplum arasındaki etkileşimi fark eden bireyler yetiştirmek Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'nın temel amaçları arasında yer almaktadır (MEB,2018). Fen Bilimleri öğretim programının temel amaçları ile motivasyon kavramının ilişkili olduğu söz edilmektedir (Tuan, Çene ve Shieh, 2005). Özellikle savaş ve ölüm gibi durumların yaşandığı yerden gelen sığınmacı öğrencilerin fen dersine karşı motivasyonlarını sağlayabilmek adına psikososyal süreçlerini yönetebilmek için sağlık ve eğitim hizmetlerinin düzenlenmesi gerekmektedir. Bu bağlamda Suriyeli öğrencilerin gereksinimleri belirlenerek mevcut eğitim fırsatlarından yararlanmaları sağlanmalı ve öğrenme ortamlarının amaçlar doğrultusunda düzenlenmesine ilişkin faaliyetler gözden geçirilmelidir (Kirk ve Cassity, 2007). Bu sebeple Suriyeli öğrencilerin Fen Bilimleri dersine yönelik motivasyon durumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi bu araştırmanın amacını oluşturmaktadır. Bu kapsamda araştırma soruları şu şekilde sıralanmıştır;

- Suriyeli öğrencilerin Fen Bilimleri dersine yönelik motivasyon düzeyleri cinsiyete değişkenine göre nasıl değişim göstermektedir?
- Suriyeli öğrencilerin Fen Bilimleri dersine yönelik motivasyon düzeyleri sınıf düzeyi değişkenine göre nasıl değişim göstermektedir?
- Suriyeli öğrencilerin Fen Bilimleri dersine yönelik motivasyon düzeyleri kampta kalıp kalmama değişkenine göre nasıl değişim göstermektedir?
- Suriyeli öğrencilerin Fen Bilimleri dersine yönelik motivasyon düzeyleri yaşantısını en uzun süre geçirdiği yer değişkenine göre nasıl değişim göstermektedir?
- Suriyeli öğrencilerin Fen Bilimleri dersine yönelik motivasyon düzeyleri baba eğitim düzeyi değişkenine göre nasıl değişim göstermektedir?
- Suriyeli öğrencilerin Fen Bilimleri dersine yönelik motivasyon düzeyleri anne eğitim düzeyi değişkenine göre nasıl değişim göstermektedir?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırma Deseni

Bu araştırma tarama modeli ile desenlenmiştir. Tarama modeli, mevcut olayların şartlarla ilişkisini göz önünde bulundurarak daha önceki olaylarla etkileşimini açıklamaktadır (Balcı,

2018). Suriyeli sığınmacıların Türkiye'ye göç etmeleriyle beraber sağlık, ekonomi, eğitim gibi birçok alanda niceliksel ve niteliksel anlamda olumsuzluklar meydana getirmiştir. Özellikle toplumun temel taşlarından biri olan eğitim alanında meydana gelen olumsuzluklar hem Türk hem de Suriyeli öğrencilerin eğitsel performansını etkileyeceğinden bu araştırmada ortaokulda öğrenim görmekte olan Suriyeli öğrencilerin fen bilimleri dersine yönelik motivasyon durumlarını incelemek amaçlandığından tarama modeli tercih edilmiştir.

2.2. Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma gurubunu Kilis il merkezinde bulunan devlet okullarının 5. 6. ve 7. sınıflarında öğrenim gören gönüllü 250 Suriyeli öğrenci oluşturmaktadır. Ülkemize göçle gelen Suriyeli öğrencilerin yoksun kalmış oldukları eğitim hakkına sahip olmaları önem taşımaktadır. Öğrencilerin yaşamış oldukları ruhsal, eğitsel sıkıntılar eğitimle beraber giderilebilir. Özellikle doğayı, teknolojiyi, bilimi anlamının yolunun fen bilimlerinden geçtiğinin ve savaş gibi olağanüstü durumlarda daha da önemli olduğunun farkına varılması bireyin eğitsel açıdan donanımı için önemlidir. Bu bağlamda bu çalışmada Suriyeli öğrenciler araştırmanın çalışma grubu olarak belirlenmiştir.

Suriyeli öğrencilerin demografik özelliklerine ilişkin bulgular Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Suriyeli Öğrencilerin Demografik Özellikleri

		f	%
Cinsiyet	Kız	142	56.8
	Erkek	108	43.2
Sınıf	5. Sınıf	111	44.4
	6. Sınıf	87	34.8
	7. Sınıf	52	20.8
Öğrencilerin Kampta Kalma Durumu	Evet	80	32
	Hayır	170	68
Yaşantısını En Uzun Geçirdiği Yer	Kırsal	81	32.4
	Kentsel	169	67.6
Baba Eğitim Düzeyi	Okuryazar değil	23	9.2
	İlkokul	31	12.4
	Ortaokul	92	36.8
	Lise	53	21.2
	Üniversite	51	20.4
Anne Eğitim Düzeyi	Okuryazar değil	32	12.8
	İlkokul	41	16.4
	Ortaokul	99	39.6
	Lise	49	19.6
	Üniversite	29	11.6

Tablo 2 incelendiğinde Suriyeli öğrencilerin %56.8'i kız, %43.2'si erkek; %44.4'ü 5. sınıf, %34.8'i 6. sınıf, %20.8'i 7.sınıf düzeyinde eğitim görmektedir. Suriyeli öğrencilerin kampta kalıp kalmama durumuna bakıldığında, %32'sinin kampta kaldığı, %68'sinin ise kampta hiç kalmadığı görülmektedir. Suriyeli öğrencilerin %32.4'ünün yaşantılarını en fazla kırsal alanda geçirdiği, %67.6'sının ise yaşantılarını en fazla kentsel alanlarda geçirdikleri belirlenmiştir.

Suriyeli öğrencilerin babalarının eğitim düzeyi %9.2'si okuryazar değilken; %12.4'ü ilkokul, %36.8'i ortaokul, %21.2'si lise ve %20.4'ü ise üniversite mezunudur. Anne eğitim seviyesinin

%12.8 okuryazar olmayan, %16.4 ilkokul, %39.6 ortaokul, %19.6 lise ve %11.6 üniversite şeklinde dağılım gösterdiği Tablo 2’de görülmektedir.

2.3. Veri Toplama Aracı

Bu araştırmada Dede ve Yaman (2008) tarafından geliştirilen 5’li Likert tipi “*Fen Öğrenmeye Yönelik Motivasyon Ölçeği*” (FÖYMÖ) kullanılmıştır. Ölçeğin puanlanması ise 1 ile 5 arasında değişmektedir. FÖYMÖ 23 madde ve 5 alt faktörden oluşmaktadır. FÖYMÖ’ de yer alan 17 ve 18 nolu maddeler olumsuz maddelerdir. FÖYMÖ’ nün alt faktörleri; “*araştırma yapmaya yönelik motivasyon*”, “*performansa yönelik motivasyon*”, “*iletişime yönelik motivasyon*”, “*işbirlikli çalışmaya yönelik motivasyon*” ve “*katılıma yönelik motivasyon*” olmak üzere ayrılmaktadır. Ayrıca FÖYMÖ’den alınabilecek puanlar 23-115 aralığında değişmektedir. Dede ve Yaman (2008) tarafından ölçeğin tamamının güvenilirliği (cronbach alpha) .80; test-tekrar-test yöntemi sonucunda ise cronbach alpha değeri .82 olarak hesaplanmıştır. Mevcut çalışmada FÖYMÖ’nün Cronbach alpha değeri .85 olarak hesaplanmıştır. FÖYMÖ’de yer alan maddeler Türkçe olduğundan dolayı ölçeğin uygulanması aşamasında tercüman yardımından faydalanılmıştır.

2.4. Veri Toplama Süreci

Araştırmada öğrencilerin kişisel bilgileri bilgi formu ile elde edilmiştir. Bilgi formunda cinsiyet, sınıf, öğrencinin kampta kalıp kalmama durumu, yaşantısını en uzun süre geçirdiği yer, anne ve baba eğitim düzeyi bağımsız değişkenleri yer almaktadır. Bağımsız değişkenler ve veri toplama aracında yer alan sorular ve seçenekler tercüman aracılığıyla Arapçaya çevrilerek öğrencilere okunmuştur. Öğrencilerin verdikleri cevaplar doğrultusunda öğrencilere en yakın gelen seçeneklerin işaretlenmesi sağlanmıştır.

2.5. Verilerin Analizi

Araştırma sorularına yanıtlar bulmak için öncelikle elde edilen veriler kayıp veri, uç değerler ve normallik açısından sınanmıştır. Daha sonra araştırmada kullanılacak hipotez testlerine karar verebilmek için betimsel istatistik analizi yapılmış olup analiz sonucuna ilişkin değerler Tablo 1’de verilmiştir. Araştırma da elde edilen verilerin analizlerinde kullanılacak testleri belirlemek için toplam puan üzerinden normallik analizi yapılmıştır. Elde edilen veri setinin normal dağılım göstermesi için verilerin basıklık ve çarpıklık değerlerinin -3, +3 arasında olması gerekirken Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk testi sonucunda ise $p < .05$ olması gerekmektedir. (Kılıç ve İnce, 2017; Yaratan, 2017; Bursal, 2017). Araştırmada elde edilen verilerin normal dağılım göstermediği saptanmıştır ($p < .05$).

Tablo 1. FÖYMÖ’ye İlişkin Betimsel İstatistikler

	FÖYMÖ
Ortalama	84.03
Standart Sapma	15.77
Kolmogorov-Smirnov	.000
Shapiro-Wilk	.000
Çarpıklık (Skewness)	-.151
Basıklık (Kurtosis)	-.814
Ranj	76
Minimum Puan	39
Maximum Puan	115

Tablo 1'e göre, Suriyeli ğrencilerin FYM'den aldıkları en yüksek puan 115, en düşük puan ise 39'dur. FYM'den elde edilen puanların ortalamaları 84.03, standart sapma değeri ise 15.77 olarak hesaplanmıştır. Ölçekten elde edilen puanların Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk için p değeri .000 olarak hesaplanırken; arpıklık (skewness) katsayısı -.151; basıklık (kurtosis) katsayısı -.814 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen bu bulgulara göre veri seti normal dağılım göstermediği için ikili grupların karşılaştırılmasında non-parametrik testlerden Mann-Whitney U Testi ve ikiden fazla grupların karşılaştırılmasında ise Kruskal Wallis Testi kullanılmıştır.

3. BULGULAR

Araştırmanın bu kısmında, 250 Suriyeli ğrencinin demografik özellikleri ve FYM'ne verdikleri cevapların analizleri sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Suriyeli ğrencilerin FYM'den aldıkları puan ortalamalarının cinsiyet, öğrencilerin kampta kalıp kalmama durumu ve yaşantılarını en uzun süre geçirdikleri yer değişkenleri açısından incelenmesine yönelik bulgular Tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo 3. Mann-Whitney U Test analiz sonuçları

Gruplar		n	\bar{X}	U	p
Cinsiyet	Kız	142	135.5	6274.5	.012
	Erkek	108	112.3		
Öğrencilerin Kampta Kalma Durumu	Evet	80	112.0	5727.5	.044
	Hayır	170	131.8		
Yaşantısını En Uzun Geçirdiği Yer	Kırsal	81	115.1	6004.5	.116
	Kentsel	169	130.4		

Tablo 3 incelendiğinde Suriyeli ğrencilerin fen bilimleri dersine yönelik motivasyonları cinsiyet değişkenine göre kızların lehine anlamlı farklılık göstermektedir ($\bar{X}_{kız}=135.5$, $x_{erkek}=112.3$, $p=.012<.05$). Suriyeli ğrencilerin fen bilimleri dersine yönelik motivasyon durumları ile kampta kalıp kalmama değişkeni arasında, kampta hiç kalmayanların lehine anlamlı farklılık belirlenmiştir ($x_{evet}=112$ $x_{hayır}=131.8$, $p=.044<.05$). Tablo 3 incelendiğinde Suriyeli ğrencilerin fen bilimleri dersine yönelik motivasyon durumları ile yaşantısını en uzun süre geçirdiği yer ($p=.116>.05$) değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Suriyeli ğrencilerin FYM'den aldıkları puan ortalamalarının sınıf, baba eğitim düzeyi ve anne eğitim düzeyi yer değişkenleri açısından karşılaştırılmasına ilişkin bulgular Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Kruskal Wallis test analiz sonuçları

Gruplar	n	p	Sıra ortalaması
Sınıf	5. Sınıf	111	118,24
	6. Sınıf	87	135,56
	7. Sınıf	52	124,16
Baba Eğitim Düzeyi	Okuryazar değil	23	95,91
	İlkokul	31	136,11
	Ortaokul	92	126,80
	Lise	53	133,45
Anne Eğitim Düzeyi	niversite	51	121,78
	Okuryazar değil	32	117,20

İlkokul	41	.198	121,04
Ortaokul	99		117,28
Lise	49		144,82
Üniversite	29		136,38

Tablo 4 incelendiğinde, Suriyeli öğrencilerin fen bilimleri dersine yönelik motivasyon durumları ile sınıf ($p=.244>.05$), baba eğitim düzeyi ($p=.255>.05$) ve anne eğitim düzeyi ($p=.198>.05$) değişkenleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Sıra ortalamalarına bakıldığında eğitim düzeyleri, sınıf düzeyleri ile motivasyon ilişkileri benzerlik göstermektedir.

Tablo 4 incelendiğinde, Suriyeli öğrencilerin fen bilimleri dersine yönelik motivasyon durumları ile sınıf ($p=.244>.05$), baba eğitim düzeyi ($p=.255>.05$) ve anne eğitim düzeyi ($p=.198>.05$) değişkenleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Sıra ortalamalarına bakıldığında eğitim düzeyleri, sınıf düzeyleri ile motivasyon ilişkileri benzerlik göstermektedir.

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırmadan elde edilen bulgular Suriyeli öğrencilerin FÖYMÖ'den aldıkları puan ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiğini ve bu farklılığın kızların lehine olduğunu göstermektedir. Bu durum göç sonrası yaşanan adaptasyon problemi, içinde bulunduğu ülkeye ve bireylere karşı oluşabilen ön yargı, duygusal açıdan olgunlaşma düzeyinin bireysel farklılık göstermesi, yeni bir dil öğrenme konularında yaşanan güçlükler ile ilişkilendirilebilir. Ortadoğu ülkelerinde kadınların daha çok ikinci plana atılarak kız çocuklar üzerinde kurulan baskının Türkiye'ye yapılan göçle beraber hafifleme ihtimali bu durumun diğer bir nedeni olarak gösterilebilir. Yaşanan psikolojik sorunların çözümünde erkeklerin kızlara oranla daha içe kapanık olabilmesi kızların lehine anlamlı farklılığın ortaya çıkmasıyla ilişkilendirilebilir. Literatürde Suriyeli öğrencilerinin doğrudan fen bilimleri dersine yönelik motivasyonlarını konu edinen bir çalışmaya rastlanmamış olup farklı eğitim kademelerinde bağımlı değişkeni farklı olan çalışmalar yer almaktadır. Güllüce (2019), okul öncesi eğitimine devam eden Suriyeli çocuklar ile bölge çocuklarının sosyal becerilerini ölçtüğü çalışmada Suriyeli çocukların sosyal beceri puan ortalamalarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık oluşturduğu gözlemlenmiştir. Eroğlu, Ünver, Ünver, Yazıcı ve Ağar (2018), ise yaptıkları çalışmada 10-13 yaş aralığındaki Suriyeli mülteci öğrencilerin teknolojiye yönelik tutumlarını farklı değişkenler açısından inceledikleri çalışmada; teknolojiye yönelik tutumların cinsiyet açısından anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşmışlardır. Suriyeli mülteci öğrencilerin de katılımcı konumunda olduğu Coşkun (2018)'nin çalışmasında gözlem ve görüşmelerden elde edilen veriler öğrencilerin fen bilimleri dersine karşı motivasyonlarının arttığı yönündedir. Mevcut çalışmayla amaç doğrudan aynı olmasa da fen bilimleri dersine yönelik motivasyonunun artışı açısından konu olarak benzerlik gösterdiği söylenebilir. Dönüş-Coşgun ve Karamustafaoğlu (2017), Suriyeli öğrencilerin madde olgusuna ilişkin düşüncelerini belirlemek amacıyla yaptığı nitel çalışmada ilkökul üçüncü ve dördüncü sınıftaki öğrencilerin öğretim programında yer alan maddeyle ilgili kazanımları istenilen nitelikte kazanamadıklarını saptamıştır. Mevcut çalışmanın amacının bu çalışmadan farklı olmasına rağmen; etkili bir fen öğretimi öğrencilerin kavramlarla ilgili bilgi ve becerilerini geliştirmeleriyle sağlanabileceği için fen bilimleri ile ilgili kavramların istenilen nitelikte kazanılması, fen bilimlerine yönelik motivasyon, tutum, ilgi ve istekle ilişkilendirilebilir. Ergün (2018)'ün yaptığı çalışmada geçici koruma altındaki öğrencilerinden

birinin “Oyun oynuyorum. Sınıfımı seviyorum ama bazı arkadaşlarım beni oyununa almıyor. matematik ve fen derslerini seviyorum.” şeklindeki ifadesi ile fen derslerine yönelik motivasyon düzeyinin azalabileceği ilişkilendirilmiştir. Bu çalışma mevcut çalışma ile konu bakımından paralellik göstermemesine rağmen fen dersine yönelik motivasyonun ilişkilendirilmiş olması çalışmayı mevcut çalışmayla bazı içerikler anlamında benzer kılabilir.

Alanyazında Suriyeli olmayan öğrencilerin ise fen bilimlerine yönelik motivasyonlarını farklı değişkenler açısından inceleyen birçok çalışma yer almaktadır. Lee (1989), 12 tane 6.sınıf öğrencisinin fen öğrenmeye yönelik motivasyonlarını; fen bilimlerindeki başarı durumlarına, fen dersinin genel hedefleri gibi değişkenler açısından inceleyerek bazı öğrencilerin fen öğrenmeye karşı yüksek düzeyde motive olduklarını ortaya koymuştur. Fortus ve Toutio (2021), 5., 6., 7., ve 8.sınıf öğrencilerinin fene yönelik motivasyonlarını hangi çevresel faktörün etkilediğini incelediği araştırmada, ebeveyn,akran, okul kültürü gibi etkenlerden etkilendiğini belirlemiştir. Altıparmak ve Eryılmaz-Muştu (2021), ortaokulda okuyan 8.sınıf öğrencilerin fen bilimlerine yönelik motivasyonlarını incelemek amaçlı yaptıkları deneysel çalışmada deney ve kontrol gruplarının motivasyonları arasında anlamlı bir farklılık bulmamıştır. Tekin ve Yıldırım (2020), yedinci sınıf öğrenciler üzerinde yaptığı çalışmada probleme dayalı öğrenme yaklaşımının (PDÖ) fen öğrenmeye yönelik motivasyonlarını incelendiğinde PDÖ'nün uygulandığı deney grubuyla ve güncel eğitim programının uygulandığı kontrol grubunun fen öğrenmeye karşı motivasyonları arasında farklılık bulunmamıştır. Karakaya, Avgın ve Yılmaz (2018), Sert-Çıbık (2014), Derya-Atay (2014) ortaokul 6., 7. ve 8. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin fen öğrenmeye yönelik motivasyonları, Güvercin (2008)'in , Güvercin-Tekkaya ve Sungur (2010)'un , Azizoğlu ve Çetin (2009)'in çalışmalarıyla paralellik göstererek cinsiyete göre kızların lehine anlamlı derecede farklıdır. Kız ve erkek öğrencilerin fen bilimleri dersine yönelik başarı motivasyon puan ortalamalarına bakıldığında kızların lehine bir farklılığın olduğu görölmektedir (Simpson ve Steve-Oliver, 1985).

Araştırmadan elde edilen bulgular Suriyeli öğrencilerin FÖYMÖ'den almış oldukları puanların sıra ortalaması 6. Sınıf düzeyinde daha yüksektir. Bu durum savaş, göç gibi faktörlerin öğrencilerin psikolojik süreçlerini her sınıf düzeyinde aynı şekilde etkilemediğinden kaynaklanabilir. Aynı zamanda bu durum eğitimsel anlamda güdü, istek, ilgi, tutum gibi kavramların kişinin psikolojik süreçlerinden dolayı farklı şekilde değişiklik gösterebileceğiyle ilişkilendirilebilir. Bu faktörlerin FÖYMÖ'den alınan puan ortalamaları ile sınıf değişkeni arasında anlamlı fark oluşturacak düzeyde olmadığı görölmektedir. Alanyazında Yıldırım ve Karataş (2018), 5., 6, 7., ve 8. sınıf öğrencilerinin, Sert-Çıbık (2014), Derya-Atay(2014) 6., 7, ve 8. sınıf öğrencilerinin fen öğrenmeye yönelik motivasyonları sınıf düzeyi değişkeni açısından anlamlı bir farklılığın olduğunu bu farklılığın 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin lehine olduğunu saptamıştır. Tseng, Tuan ve Çene (2009) ve Halimoğlu (2019) alışmalarında da sınıf düzeyi yükseldikçe öğrencilerinin motivasyonlarının arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Yenice, Saydam ve Telli (2012), ilköğretim öğrencilerinin fen dersine karşı motivasyon düzeylerinin sınıf düzeyi değişkeninden etkilendiğini ortaya koymuştur. Akpınar, Batdı ve Dönder (2013), ilköğretim öğrencilerinin fen dersine karşı motivasyon düzeylerinin sınıf değişkeninden anlamlı düzeyde etkilendiğini ve sınıf düzeyinin düştükçe fen dersine karşı motivasyon düzeylerinin arttığını ortaya koymuştur.

Suriyeli öğrencilerin baba eğitim düzeyi ilkokul olan öğrencilerin FÖYMÖ puan ortalamaları sırası diğer eğitim kademelerine göre daha yüksektir. İlkokulu ve ortaokul kademesindeki

babaların çocuklarının puan ortalama sıraları arasında ise çok fark bulunmamaktadır. Bu durum ilkökul ve ortaokul kademesinde verilen fen eğitimiyle ilgili bilgilerin daha kalıcı olmasıyla yorumlanabilir. Söz konusu bu kalıcılık eğitim düzeyleri arasında anlamlı fark oluşturmamıştır. Bu durum ise ülkelerinden göç eden Suriyeli vatandaşların çocuklarının eğitiminden önce içinde bulunmuş oldukları durumla ilgili her türlü düşünceden kaynaklanabilir. Suriyeli öğrencilerin anne eğitim düzeyi lise olan öğrencilerin FÖYMÖ puan ortalamaları sırası diğer eğitim kademelerine göre daha yüksektir. Bu duruma eğitim düzeyinin artışıyla daha bilinçli bireyler olarak annelerin çocuklarıyla ilgilenme durumundaki değişiklikler neden olabilir. Söz konusu ilgilenmelerdeki değişimler diğer eğitim kademeleriyle beraber öğrencilerin FÖYMÖ puan ortalamaları arasında anlamlı değişiklik oluşturmayacak kadar önemsizdir. Farklılığın olmadığı bu durum ise kadınların ruhsal süreçlerini yönetme kabiliyetlerinin benzer olabilme, toplumda kadına yüklenen rolleri benzer şekilde yerine getirme gibi etkenlerle ilişkilendirilebilir. Alanyazında Yıldırım ve Karataş (2018), ortaokul öğrencilerinin fen öğrenmeye yönelik motivasyonlarının ebeveyn eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediğini belirlemiştir. Derya-Atay (2014) ise 6. 7. ve 8.sınıfta öğrenim gören öğrencilerin fen öğrenmeye yönelik motivasyon düzeylerinin anne -baba eğitim durumu değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterdiğini saptamıştır. Demir, Öztürk ve Türkme (2012), Aydın (2007) yedinci sınıf öğrencilerinin fen öğrenimine yönelik motivasyon ile anne-baba eğitim düzeyi arasında bir ilişki bulamamıştır.

FÖYMÖ'den alınan puan ortalamalarının kampta kalıp kalmama değişkenleri açısından kampta hiç kalmayanların lehine farklılık göstermektedir. Bu farklılık kampta yaşayan Suriyeli öğrencilerin barınma, beslenme, sağlık koşullarının yetersiz veya eksik olmasıyla ilişkilendirilebilir. Aynı zamanda bu farklılık çocuk işçiliğinin Suriyeli çocuklarla beraber artış göstermesinden kaynaklanabilir. Suriyeli öğrencilerin yaşantısını en uzun süre geçirdiği yer değişkenine göre FÖYMÖ'den aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılık bulunmamasına rağmen puan ortalaması yüksek olan grup yaşantısını en uzun süre kentte geçirenlerdir. Bu durum kentte mekan, sağlık, eğitim gibi koşullarının kırsal bölgeye göre daha gelişmiş olmasının kişinin eğitim sürecindeki sosyal ve psikolojik süreçleri etkileyebilmesi ile ilişkilendirilebilir. Alan yazında Suriyeli öğrencilerin fen dersine yönelik motivasyonlarını kaldıkları ve yaşadıkları yer değişkenleri açısından inceleyen çalışmaya rastlanmamıştır. Alan yazında yapılan çalışmalara bakıldığı zaman fen bilimleri dersine yönelik motivasyon kavramının başarıyı artırmada önem teşkil ettiği Ceylan, Sağirekmeççi, Tatar ve Bilgin (2016), Cavaş (2011), George (2006); öğrenme ortamından etkilenen çok boyutlu bir yapı olduğu (Alkan ve Bayri, 2017) tarafından yapılan çalışmalarla ortaya konulmuştur. Birçok çalışma fene yönelik motivasyon üzerinde yürütülmüş olmasına rağmen ülkemizin sağlık, kültür, ekonomi, eğitim gibi birçok noktada etkilendiği Arap Baharıyla beraber ülkemize sığınan Suriyeli öğrencilerin eğitimiyle ilgili çalışmalar fazla bulunmamaktadır. Özellikle Suriyeli öğrencilerin fen derslerine yönelik motivasyonu, tutumu, ilgiyi, isteği araştıran herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Fen Bilimleri gelişen teknoloji dünyasında önemli bir disiplin olduğundan fen derslerine yönelik yüksek motivasyon düzeyi de başarıyı beraberinde getirecektir. Yüksek motivasyon ilgili alanda yüksek performans demektir. Özellikle farklı bir kültürden ülkemize sığınmış olan Suriyeli öğrencilerin eğitim sürecindeki motivasyon, uyum, iletişim gibi faktörlerin olumsuz şekillenmesi fen derslerine yönelik öğrenme durumlarını etkilemektedir. Bu sebeple Suriyeli öğrencilerin öğrenme ortamındaki uyum sorunları giderilerek Fen Bilimlerine yönelik motivasyonları sağlanmalıdır. Bu bağlamda sıralanabilecek öneriler şu şekildedir;

- Suriyeli ğrencilerin fen derslerine yönelik motivasyon düzeylerini etkileyen etkenleri belirlemeye ve bu etkenleri en aza indirgemeye yönelik destekleyici çalışmalar düzenlenebilir.
- Erkek ğrencilerin motivasyon düzeylerinin yükselmesi için kız ve erkek öğrencilerin eğitim sürecindeki ihtiyaçları ve davranışları ğretmen, rehber ğretmen tarafından saptanarak gerektiği takdirde ilgili sağlık ve sosyal kurumlardan yardım alınabilir.
- Öğrenci okul dışında en çok ailesiyle zaman geçirdiği için Suriye’de yaşanan olaylardan etkilenen ebeveynlerin de ruhsal süreçlerini düzenleyecek eğitimlere tabi tutulması gerekebilir.
- Kampta yaşayan mültecilerin sağlık, beslenme, barınma gibi koşulların iyileştirilmesine yönelik gerekli çalışmalar kabul ve barınma merkezleri, belediyeler gibi ilgili kamu kurum ve kuruluşları tarafından geerletirilebilir. İlgili kamu kurum ve kuruluşlar arasında iş birliği sağlanabilir.
- Öğretmenler, ğrencilerin yüksek motivasyona sahip olmalarını sağlayacak etkinlikleri belirleyerek öğrenme ortamlarını bu doğrultuda düzenleyebilir.
- Öğretmenler öğrencide merak uyandıracak fenle ilgili animasyon ve belgeseller izletip, öğrencilere deneyler yaptırarak öğrencinin aktifleşmesini sağlayıp katılım, ilgi ve motivasyon düzeyini yüksek tutacak faaliyetler geerletirebilir.
- Öğrencilerin fen bilgisi dersine yönelik motivasyonlarını daha yüksek düzeyde tutmak amacıyla veli-okul-ğretmen iş birliği sağlanabilir.
- Suriyeli ğrencilerin kendilerini yabancı hissetme, Türk ğrenciler tarafından dışlanabilme gibi durumları fen derslerine yönelik motivasyonları olumsuz etkileyebileceğinden Suriyelilerle ilgili iyi yönde alının yönetimi için uzun dönem amaçları içeren devlet destekli politikalar geliştirilebilir.
- Suriye ve Türk toplumlarının birbirlerini kabul etme düzeylerini olumlu anlamda geliştirecek seminer, konferans, kurs gibi etkinlikler ilgili kurum ve kuruluşlar tarafından düzenlenerek öğrencilerin fen bilgisi dersine yönelik motivasyonlarını etkileyebilen asosyalleşme, dışlanma vb. durumlarının ortadan kaldırılması sağlanabilir.

5. KAYNAKÇA

Ağır, O. (2018). Türkiye’deki Suriyelilere sağlanan kamusal hizmetlere yönelik bir değerlendirme. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 8(2), 111-128.

Akpınar, B., Batdı, V., & Dnder, A. (2013). İlköğretim ğrencilerinin fen bilgisi öğrenimine yönelik motivasyon düzeylerinin cinsiyet ve sınıf değerkenine göre değerlendirilmesi. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 2(1), 15-26.

Alkan, İ. & Bayri, N. (2017). Fen ğrenmeye yönelik motivasyon ile fen başarısı arasındaki ilişki üzerine bir meta analiz alışması. *Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (32), 865-874. DOI:http://dx.doi.org/10.14582/DUZGEF.1853

Altıparmak, T., & Eryılmaz-Mustu, . (2021). The effects of scamper technique activities in the 8th grade simple machines unit on students' academic achievement, motivation and attitude towards science lessons. *International Journal of Educational Methodology*, 7(1), 155-170. DOI:10.12973/ijem.7.1.155

Arslan, A. & Tasgın, A. (2019). Ortaokul öğrencileri için “Türkçe dersine yönelik motivasyon ölçeği” geliştirme çalışması. *Journal of Computer and Education Research*, 7(14), 228-249. DOI:10.18009/jcer.565717

Aslan, S., & Kan, S. (2021). Suriyeli öğrencilere yönelik tutum ölçeği geliştirme geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 25(1), 193-206.

Aydın, B. (2007). *Fen bilgisi dersinde içsel ve dışsal motivasyonun önemi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Yeditepe Üniversitesi.

Azizoğlu, N., & Çetin, G. (2009). 6 ve 7. Sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri, fen dersine yönelik tutumları ve motivasyonları arasındaki ilişki. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(1), 171-182.

Balcı, A. (2018). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler* (13.baskı). Ankara: PegemAkademi.DOI: 10.14527/9789756802403

Bursal, M. (2017). *SPPS ile temel veri analizleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Cavas, P. (2011). Factors affecting the motivation of Turkish primary students for science learning. *Science Education International*, 22(1), 31-42.

Ceylan, E., Sağirekmekçi, H., Tatar, E., & Bilgin, İ. (2015). Ortaokul öğrencilerinin merak, tutum ve motivasyon düzeylerine göre fen bilgisi dersi başarılarının incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(1), 39-52.

Coşkun, L. (2018). *İlkokul 4. sınıflarda fen bilimleri dersinin araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımıyla işlenmesi: bir eylem araştırması*[Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi.

Çeliker, H. D., Tokcan, A., & Korkubilmez, S. (2015). Fen öğrenmeye yönelik motivasyon bilimsel yaratıcılığı etkiler mi?. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(30), 167-192.

Dede, Y., & Yaman, S. (2008). Fen öğrenmeye yönelik motivasyon ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 2(1), 19-37.

Demir, R., Öztürk, N., & Dökme, İ. (2012). İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin fen ve teknoloji dersine yönelik motivasyonlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(23), 1-21.

Demirel, Ö., & Dinçer, S. (2017). *Öğretmenlerin öğrenme-öğretme anlayışları, öğretme motivasyonları ve öğrenci başarısı üzerine yapısal eşitlik modellemesi*. Yıldızlı, H, Saban, A ve Baştuğ. M (Ed.), Eğitim bilimlerinde nitelikler ve yenilik arayışı (s. 209-223) içinde. Ankara: Pegem Akademi

Derya-Atay, A. (2014). *Ortaokul öğrencilerinin fen öğrenmeye yönelik motivasyon düzeylerinin ve üstbilişsel farkındalıklarının incelenmesi*. Yüksek lisans tezi. Adnan Menderes Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Aydın.

Dönüş-Coşgun, Ö., & Karamustafaoğlu, O. (2017). İlkokul üçüncü ve dördüncü sınıf mülteci öğrencilerin madde kavramına ilişkin düşünceleri. *Sakarya University Journal of Education*, 7(3), 525-540.DOI: 10.19126/suje.321729

- Erdoğan, M.M. (2019). *Türkiye'deki Suriyeli mülteciler*. Ankara: Konrad Adenauer Stiftung.
- Ergün, Ö.R. (2018). *Geçici koruma statüsündeki Suriyeli çocukların eğitim sürecindeki toplumsal uyum sorunları: Burdur örneği*. Yüksek lisans tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Eroğlu, M. A., Kocadağ-Ünver, T., Ünver, M., Yazıcı, L., & Ağar, M. (2018) Mülteci öğrencilerin teknolojiye yönelik tutumlarının incelenmesi: Tokat örneği. *Türkiye Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 3(1), 83-92.
- Fortus, D., & Toutio, I. (2021). Change stostudents' motivation to learn science. *Disciplinary and Interdisciplinary Science Education Research*, 3(1), 1-14. DOI: 10.1186/s43031-020-00029-0
- Freedman, M. P. (1997).Relationship among laboratory instruction, attitude toward science, and achievement in science knowledge.*Journal of Research in Science Teaching*, 34(4), 343-357.
- George, R. (2006). A cross-domain analysis of change in students' attitudes toward science and attitudes about the utility of science. *International Journal of Science Education*, 28(6), 571-589.
- Güllüce, E.S. (2019). *Okul öncesi eğitime devam eden bölge çocukları ve Suriyeli mülteci çocukların sosyal becerilerinin ve problem davranışlarının psikometrik özelliklerine göre incelenmesi (şanlıurfa ili örneği)*. Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Güvercin, Ö. (2008). *Investigating elementary students' motivation towards science learning: a crossage study*. Yüksek Lisans Tezi, Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Güvercin, Ö., Tekkaya, C., & Sungur, Ö. (2010). A crossage study of elementary students' motivation towards science learning. *Hacettepe University Journal of Education*, 39, 233-243.
- Halimoğlu, G. (2019). *Ortaokul öğrencilerinin fen bilimlerine karşı merak, motivasyon ve fen okuryazarlık düzeylerine etki eden faktörlerin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Karakaya, F., Avgın, S. S., & Yılmaz, M. (2018). Ortaokul öğrencilerinin fen öğrenmeye yönelik motivasyonlarının incelenmesi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(2), 359-374.
- Karip, E. (2007). *Sınıf yönetimi*(Ergün, M, Ed.). Ankara: Pegem Akademi.
- Kaypak, ř., & Bimay, M. (2016). Suriye savaşı nedeniyle yaşanan göçün ekonomik ve sosyokültürel etkileri: Batman örneği. *Yaşam Bilimleri Dergisi*, 6(1), 84-110.
- Kılıç, K., & İnce, M. L. (2017). Revize edilmiş yarışma durumluk kaygı envanterinin kendine güven alt ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Sportre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 15(4), 135-142.
- Kıroğlu, K., & Elma, C. (2019). *Eğitime giriş*. Ankara: Pegem Akademi.
- Kirk, J., & Cassity, E. (2007). Minimum standards for quality education for refugee youth. *Youth Studies Australia*, 26(1), 50-56.

Lee, O. (1989). *Motivation to learning science in middle school classrooms. University Microfilms International*. [Unpublished doctoral dissertation]. Michigan State University.

Lee, O., & Brophy, J. (1996). Motivational patterns observed in sixth-grade science classrooms. *Journal of Research in Science Teaching*, 33(3), 585-610.

Levent, F., & Çayak, S. (2017) Türkiye'deki Suriyeli öğrencilerin eğitimine yönelik okul yöneticilerinin görüşleri.. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(27), 21-46.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2018). *Hayat boyu öğrenme genel müdürlüğü göç ve acil durumlarda eğitim daire başkanlığı*.
https://hbogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_05/23115755_21-05_2018_Ynترنت_BYlteni.pdf adresinden 18.04.2021 tarihinde erişilmiştir.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2018). *Hayat boyu öğrenme genel müdürlüğü göç ve acil durumlarda eğitim daire başkanlığı*.
http://hbogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_03/18104635_Mart_internet_bulteni_pdf adresinden 22.04.2021 tarihinde erişilmiştir.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2018). *İlköğretim kurumları (İlkokullar ve Ortaokullar) Fen Bilimleri dersi (3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.

Sarıtaş, E., Şahin, Ü., & Çatalbaş, G. (2016). İlkokullarda yabancı uyruklu öğrencilerle karşılaşılan sorunlar. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 25(1), 208-229.

Sert-Çıbık, A. (2014). Investigation of primary education second level students' motivations toward science learning in terms of various factors. *In Asia-Pacific Forum on Science Learning & Teaching*, 15(2).

Simpson R., & Steve-Oliver J. (1985). Attitudes towards science and achievement motivation profiles of male and female students in grade six through ten. *Science Education*, 69(4), 511-525.

Tekin, A.D., & Yıldırım, M. (2020). Probleme dayalı öğrenme yaklaşımının ortaokul öğrencilerinin bilimsel süreç becerilerine ve fen öğrenmeye yönelik motivasyonlarına etkisinin incelenmesi. *Araştırma ve Deneyim Dergisi*, 5(2), 58-71.

Tuan, H. L., Chin, C.C., & Shieh, S.H. (2005). The development of a questionnaire to measure students' motivation towards science learning. *International journal of science education*, 27(6), 639-654.

Tseng, C.H., Tuan, H.L., & Chin, C.C. 2009. Investigating the influence of motivational factors on conceptual change in a digital learning context using the dual-situated learning model. *International Journal of Science Education*, 32(14), 1853-1875.

Uzun, E. M., & Bütün, E. (2016). Okul öncesi eğitim kurumlarındaki Suriyeli sığınmacı çocukların karşılaştıkları sorunlar hakkında öğretmen görüşleri. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 1(1), 72-83.

Yaratan, H. (2017). *Sosyal bilimler için temel istatistik*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Yenice, N., Saydam, G., & Telli, S. (2012). İlköğretim öğrencilerinin fen öğrenmeye yönelik motivasyonlarını etkileyen faktörlerin belirlenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 231-247.

Yıldırım, H.İ., & Karataş, F. (2018). Ortaokul öğrencilerinin fen öğrenmeye yönelik motivasyonları üzerine bir araştırma. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 7(3), 241-268. DOI:10.30703/cije.423383



Muallim Rifat Eğitim Fakültesi Dergisi
Journal of Muallim Rifat Faculty of Education

ISSN: 2667-5234



Kreş ve Gündüz Bakımevlerinin Yönetim Süreci Bağlamında İncelenmesi (Kilis 7 Aralık Üniversitesi Örneği)*

Mehmet KARAOĞLAN, Fatih BEKTAŞ*****

Makale Bilgisi

ÖZET

Geliş Tarihi:
22.06.2021

Düzeltilme Tarihi:
10.07.2021

Kabul Tarihi:
16.07.2021

Basım Tarihi:
30.07.2021

Bu araştırmada Kilis 7 Aralık Üniversitesinde yer alan Kreş ve Gündüz Bakımevinin yönetim süreçleri açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Kilis 7 Aralık Üniversitesi Kreş ve Gündüz Bakımevinde görev yapan kurum müdürü, öğretmenler ve kurumda öğrencisi bulunan öğrenci velileri oluşturmaktadır. Çalışma grubu amaçlı örnekleme tekniğinden yararlanılarak oluşturulmuştur. Katılımcılar belirlenirken amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme tekniği kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen verilerin analizinde betimsel analiz tekniği temel alınmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre kreş ve gündüz bakımevinin yönetim süreçlerinde; öğretmenler kurulu toplantılarının önemli bir yer tuttuğu görülmektedir. Eğitim öğretim faaliyetleri ile öngörülen bütçenin ve kurumun genel işleyişiyle ilgili kararlarının bu toplantılar aracılığıyla karara bağlandığı saptanmıştır. İletişim sürecinde yatay iletişim yolunun tercih edilmesi, personel sayısının az olması nedeniyle kurum içerisinde samimi ve sıcak bir iletişim sürecinin yaşandığı görülmektedir. Kreş ve gündüz bakım evinde kurum içerisinde eşgüdümleme sürecinin sağlıklı işlediği fakat çevre ile eşgüdümleme sürecinde aksaklıklar olduğu saptanmıştır. Değerlendirme sürecinin öğrenci gelişimi odaklı olduğu görülürken ayrıca denetim konusunda belirsizliklerin olduğu ve bu duruma bağlı aksaklıkların yaşandığı belirlenmiştir.

© 2021MREFD. Tüm hakları saklıdır

Anahtar Sözcükler: Yönetim süreçleri, kreş ve gündüz bakımevleri, okulöncesi

Examining of Nursey and Day Care Home in Context of Management Proceses (Kilis 7 Aralık University Example)

ArticleInfo

ABSTRACT

Received:
22.06.2021

Revised:
10.07.2021

Accepted:
16.07.2021

Published:
30.07.2021

It is aimed, in the context of that study, examining of nursery and day care home. Study group of that study is consisting of company manager of Kilis 7 Aralık University Nursery and Day Care Home, teachers and parents of the students in that institution. Study group is made by using no stochastic sampling methods and aimed sampling techniques. By choosing participants, standard sampling technique, of aimed sampling methods, is based on. Data acquired from the survey, with the aim of specifying the management processes, is analyzed with the technique of descriptive analysis. According to the outcome of the survey, in the processes of management in nursery and day care home, it is seen that it has an important role in the planning of general meetings of teachers. General running decisions of budget and institution are foreseen by education activities, is decided by means of that meetings, is determined. It is seen that process of communication is on the way by the advantage of the number of personnel less, sincere communication atmosphere

* Bu makale ikinci yazarın danışmanlığında yürütülen yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

**Okul öncesi öğretmeni, Şemsi-Ahmet Ünlükahraman Anaokulu, Kilis-TÜRKİYE, eposta: mehmetkaraoglan0198@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-3364-5409

***Doç. Dr., Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Muallim Rifat Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Yönetimi ABD, Kilis-TÜRKİYE, eposta: fatihbektas@kilis.edu.tr, ORCID ID: 0000-0003-3684-6801

and preferring horizontal communication way. . It is determined that coordination process in nursery and day care home institution is on the way but coordination process with environment is wrong. While it is observed that the evaluation process is development-oriented, it is also observed that there are uncertainties and problems related to this situation.

© 2021JMRFE. All rights reserved

Keywords: Management processes, nursery and day care home, pre-school

1. GİRİŞ

Doğumdan başlayarak okul hayatının ilk yıllarına kadar süregelen, çocukluk yıllarını içine alan, çocukların kişisel özelliklerine ve gelişim düzeylerine uygun, çeşitli ve zengin uyarıcı ortama sahip, bilişsel ve sosyal yönden çocukları hayata hazırlayan, temel eğitim süreci olarak adlandırılan süreç; okul öncesi eğitim olarak tanımlanmaktadır (Aral, Kandır ve Yaşar, 2011). Başka bir ifadeyle; okul öncesi eğitim 0-72 ay dönemindeki çocukların tüm gelişim özellikleri ve bireysel farklılıklarına uygun, bedensel, zihinsel, duygusal ve sosyal yönden gelişimlerini destekleyen, öz bakım becerilerinin gelişmesine katkı sunan, çocukları toplumun değer yargıları doğrultusunda yönlendiren, çocukları ilköğretime hazırlayan bir eğitim sürecini ifade etmektedir. Bundan dolayı okul öncesi dönemin, çocuğun gelecek yaşamını etkileyeceği ve yaşamında önemli rol oynayabileceği söylenilmektedir (Ramazan ve Ural, 2007).

Çocuğun bedensel ve zihinsel gelişme hızının çok yüksek olduğu okul öncesi dönemde sadece aile ortamında veya kendi çevresiyle oluşan etkileşimin çocuğun bulunduğu gelişim döneminin özelliklerini kazandırmada istenilen düzeye çıkması beklenemeyebilir. Bu nedenle çocuklarının temel eğitime hazır hale gelmesi için okul öncesi dönemde formal bir eğitim almaları gerektiği günümüzde gelişen bir anlayıştır (Çiftçi, 2018). Ülkemizde, ilkokulda okul öncesi dönem çocukları arasında okul öncesi eğitimi almış ve okul öncesi eğitimi almamış çocuklar arasında bir fark olması beklenir. Alınan eğitim sonucu oluşan bu farkın ileriki yıllarda da devam etmesi ve eğitime de olumlu katkısı olduğu iddia edilmektedir. Bu nedenlerden dolayı özellikle son yıllarda “okul öncesi eğitime” öncelik verildiği söylenebilir (Güler, 2008).

Türkiye’de okul öncesi eğitim kurumları çeşitli kuruluşlar tarafından faaliyet göstermektedir. Okul öncesi eğitim kurumları, Milli Eğitim Bakanlığı’na (MEB) ve Sosyal Hizmetler Çocuk Esirgeme Kurumu’na bağlı olarak çalışmaktadırlar. Bunların dışında, Aile ve Sosyal Politikalar, Sağlık, Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlıklarına ve üniversitelere bağlı okullar da bulunmaktadır. Okulöncesi eğitim kurumlarının bağlı oldukları bakanlık ve kurulma amaçlarındaki çeşitlilik; programları ve mekân donanımları yönünden farklılıklar meydana getirmektedir. Bu farklılıklardan dolayı; okul öncesi eğitim kurumlarında amaçlanan eğitim hedeflerine ulaşılabilmek için kurum yönetimlerinde çeşitli sorunlarla karşılaşılmaktadır (Oktay, 2000). Bu durumun, yönetim, eğitim yönetimi ve yönetim süreçleri kavramlarının doğru işleyişinin önemini ortaya çıkardığı görülmektedir.

Yönetim, ortak bir amacı gerçekleştirmek üzere bir araya gelen insanların kıt kaynakları rasyonel ve verimli bir şekilde kullanma süreci olarak ifade edilebilir. Şemsiye bir kavram olarak ele alınan yönetim, psikoloji, ekonomi, antropoloji, sosyoloji ve hukuk gibi birçok bilim dalıyla etkileşim halinde oluşmuş ve bu alanlardaki gelişmelerden etkilenerak şekillenmiştir (Paşaoğlu, 2013).

Yönetim kavramının bir alt dalı olarak eğitim yönetimini, eğitim öğelerinin, kaynaklarının en verimli şekilde kullanılarak, belirlenen hedeflere ulaşılabilmesi adına yürütülen süreç olarak ifade edebiliriz (Erdoğan, 2008). Eğitim yönetimi ve eğitim sistemi ifadeleri, okulu ve okul yönetimini de kapsar (Şişman, 2012). Yönetim bir süreç olarak düşünüldüğünde; yönetim kavramı, örgütün amaçlarını gerçekleştirebilmek için yönetim süreçlerini birbiriyle en etkili şekilde işlevsel hale getirilmesi olarak ifade edilebilir (Erdoğan, 2014).

Yönetim süreçleri, devlet ve özel eğitim kurumlarının yönetimi için kabul gören sistemli ve kapsamlı öneriler sunmaktadır (Şengül, 2007). Eğitim kurumlarındaki yöneticilerin, başarılı bir yönetim gösterebilmeleri, eğitim kurumlarındaki insan ve madde kaynaklarını eğitim kurumunun hedeflerine göre kullanması, yönetim bilimi ve süreçlerine hâkim olmasıyla yakından ilişkilidir (Bursalıoğlu, 2015). Geçmişten günümüze eğitim yönetiminin eğitim üzerindeki etkileri araştırmacıların ilgi odağı haline gelmektedir. Günümüze kadar gelen eğitim yönetimi alanındaki araştırmacılar yönetim süreçlerini, karar, planlama, örgütleme, iletişim, eşgüdümleme ve değerlendirme olarak sınıflandırmışlardır (Gürsel, 2012).

Okul öncesi eğitimin sağlıklı bir şekilde yürütülebilmesi için uygun öğrenme ortamlarının oluşturulması gerekmektedir. Okul öncesi dönem çocuklarının eğitimlerinin ailede başlayarak, eğitim ortamlarının çocukların gelişim özelliklerine uygun şekilde düzenlenen okul öncesi eğitim kurumlarında devam etmektedir. Dolayısıyla okul öncesi eğitim kurumlarında nitelikli bir eğitimin verilmesi çocukların gelecekteki eğitim hayatlarına son derece olumlu katkılar sunacaktır. Bu nedenle okul öncesi eğitim kurumlarında sunulacak eğitimin niteliği üzerinde etkisi olan yönetime dair rol ve sorumlulukların göz ardı edilmemesi gerekir. Okul öncesi eğitim kurumlarında yöneticilerin yönetim süreçlerine dair alan hâkimiyeti ve uygulama kabiliyetleri okul öncesi kurumların kendilerinden beklenen işlevleri daha bütüncül bir anlayışla yerine getireceği şeklinde değerlendirilebilir. İlgili alan yazın incelendiğinde okul öncesi eğitim kurumları arasında yer alan özel kreş ve gündüz bakımevlerinin yönetim süreçleri üzerine gerçekleştirilen çalışmaların yeterli olduğunu söylemek mümkün görünmemektedir (Büte, 2007; Ergen, 2014; Ebabil, 2015).

1.1. Araştırmanın Önemi ve Amacı

Yönetim, bir örgütü hedeflerine ulaştırmak için elde var olan imkânları en verimli şekilde kullanabilme becerisi olarak ifade edilmektedir. Yönetim kavramının içeriğinin geniş alanlara yayılması, yöneticilerin çok yönlü yetki ve sorumluluk alanlarında etkin olmalarını kaçınılmaz kılmaktadır. Bu nedenle eğitim yönetimi ve okul yönetimi eğitim sistemi içerisinde büyük önem arz etmektedir (Hoşgörür ve Yoncalık, 2004).

Okul öncesi eğitim kurumlarının yönetim süreçlerinin çocukların akademik gelişimlerine en az öğretmenler kadar etkili olduğu söylenebilir. Okulları yönetim süreçlerine hâkim ve etkin yürütebilen okul yöneticilerinin, öğretmen, personel ve öğrenci velileriyle oluşturduğu etkileşim, okulların akademik, sosyal ve kültürel varlığına anlamlı katkılar sunabilir. Bunun için bu çalışmada Kreş ve Gündüz Bakımevleri yönetim süreçleri bağlamında müdür, öğretmen ve öğrenci velisi görüşleri alınarak incelenmeye çalışılmıştır.

Bu çalışmada, Kilis 7 Aralık Üniversitesinde yer alan kreş ve gündüz bakımevinde çalışan yönetici ve öğretmenlerle birlikte velilerin görüşleri doğrultusunda yönetim süreçlerinin

incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır:

1. Karar verme sürecine ilişkin yönetici, ğretmen ve veli görüşleri nelerdir?
2. İletişim sürecine ilişkin, yönetici, ğretmen ve veli görüşleri nelerdir?
3. Eşgüdümleme (koordinasyon) sürecine ilişkin, yönetici, ğretmen ve veli görüşleri nelerdir?
4. Değerlendirme sürecine ilişkin yönetici, ğretmen ve veli görüşleri nelerdir?

2. YÖNTEM

Bu alışma, Kilis 7 Aralık Üniversitesi Kreş ve Gündüz Bakımevinde görev yapan okul müdürü, ğretmen ve velilerin yönetim süreçlerine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amaçlandığından nitel araştırma yaklaşımı temel alınarak tasarlanmıştır. Nitel araştırma yaklaşımlarından bir konunun daha derinlemesine incelenmesine olanak tanıyan durum çalışması deseni tercih edilmiştir. Durum alışması araştırılan konunun derinlemesine incelenmesi adına çoklu veri toplama araçları aralığıyla kullanılan metodolojik bir yaklaşımdır (Chmiliar, 2010 Aktaran; Subaşı ve Okumuş, 2017). Durum alışması araştırma konusu olan bir durum ya da olayın derinlemesine incelenmesi için sistemli şekilde verilere ulaşmayı hedefleyen veri toplama araçlarıyla, araştırma konusunun tüm gerçekliği ile boyutlandırıldığı bir yöntemdir (Subaşı ve Okumuş, 2017).

2.1. Araştırma Grubu

Bu alışma kreş ve gündüz bakımevinin yönetim süreçlerini incelemeyi amaçladığından, çalışma grubu belirlenirken olasılıklı olmayan rneklemeye tekniklerinden, amaçlı rneklemeye tekniğinden yararlanılarak katılımcılar belirlenmiştir. Katılımcılar belirlenirken amaçlı rneklemeye yöntemlerinden lt rneklemeye tekniği temel alınmıştır. Çalışmada yer alacak katılımcıların belirlenmesinde geçerli lt, aynı kurumda en az 2 yıl çalışmış olmalarıdır. Katılımcılar arasında yer alan okul müdürü üç yıldır kurum müdürü görevini yürütmektedir. Kurum öğretmenlerinden bir ğretmen üç yıldır kurumda çalışmaktadır, diğer iki ğretmen ise iki yıldır kurumda görev yapmaktadır.

Çalışmada yer alan veliler için ise belirlenen lt, çocuğunun kreş ve gündüz bakım evindeki ikinci yılı olması olarak belirlenmiştir. Bu ltlerin belirlenmesinin temel nedeni kurumun yönetimine dair daha ayrıntılı veriler elde edebilmektir.

2.2. Veri Toplama Aracı

Veri toplamak amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen görüşme soruları kullanılmıştır. Görüşme soruları hazırlama aşamasında daha önce bu konuda yapılan çalışmalar incelenmiş, Büte'nin (2007), araştırma sorularından yararlanılmıştır. Ayrıca okul öncesi alanında bir ğretmen ve akademisyenin görüşlerine başvurulmuştur.

Verilerin tamamı, 2019-2020 eğitim ğretim yılı içerisinde Kilis 7 Aralık niversitesi kreş ve gündüz bakımevi yönetici, öğretmenleri ve velilerden yaklaşık 60 dakika süren görüşmeler sonucunda toplanmıştır. Görüşmelerden önce ilgili kişi telefon ile aranarak görüşme hakkında ön bilgilendirme yapılmış olup, görüşmenin süreceği ortalama zaman dilimi bildirilerek randevu

alınmıştır. Görüşmeler ilgili katılımcıların soruları yanıtlama sürelerine göre değişkenlik göstermiştir. Katılımcılarımızdan bir öğrenci velimiz ile görüşme randevumuz il dışı seyahatleri sebebiyle gerçekleştirilememiştir.

Görüşmelerde sorulan sorulara katılımcılar tarafından verilen cevapların içeriğine göre bazı sorular sorulmamıştır. Bazı soruların içinde görüşmenin içeriği açısından sonda soruları sorulmuştur. Görüşmelerin yapılabilmesi için Kilis 7 Aralık Üniversitesi'nden gerekli izinler ve çalışma etik kurul izni alınmıştır.

2.3. Verilerin Analizi

Araştırmadan elde edilen veriler süreçlerin işleyişinin belirlenmesi amacıyla betimsel analiz yaklaşımı ile analiz edilmiştir. Bu yaklaşımda amaç görüşme ve gözlem sonucu elde edilen verilerin düzenlenmiş ve yorumlanmış bir şekilde okuyucuya sunulmasıdır. Veriler daha önceden belirlenmiş temalara göre sınıflandırılır, özetlenir ve yorumlanır. Bulgular arasında neden-sonuç ilişkisi kurulur ve gerekirse olgular arasında karşılaştırmalar yapılır (Karataş, 2015)

Betimsel analiz, farklı veri toplama araçlarıyla elde edilen verilerin daha önceden belirlenen kategorilere uygun olarak özetlenmesi ve yorumlanmasını kapsayan bir nitel veri analiz türüdür. Bu analiz türünde araştırmacı görüştüğü ya da gözlemiş olduğu bireylerin görüşlerini etkili bir şekilde sunabilmek amacıyla doğrudan alıntılara sık sık yer verebilmektedir. Bu analiz türünde temel amaç elde edilmiş olan bulguların okuyucuya özetlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde sunulmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2005).

Veri analizi aşamasında, görüşme esnasında kaydı tutulan görüşme notları önce bilgisayar ortamında yazıya aktarılmıştır. Yazıya aktarılan görüşmeler araştırmacı tarafından tekrar tekrar okunarak bulgular kategorilere ayrılmıştır. Görüşmeye katılanları yapılan kodlamalarla; kurum müdürü (Y), öğretmenler (Ö,1) (Ö,2) (Ö,3), öğrenci velileri (V,1) (V,2) (V,3) (V,4) (V,5) şeklinde kısaltmalarla kodlanmıştır.

3. BULGULAR

Bu bölümde araştırma sorularına bağlı kalınarak, yapılan analizler sonucunda elde edilen bulgular, karar verme, iletişim, eşgüdümleme ve değerlendirme süreçleri bağlamında ayrı ayrı incelenerek, belirtilen yönetim süreçlerine dair katılımcıların görüşlerine yer verilmiştir. Bulgular yorumlanmadan objektif bir şekilde sunulmuştur. Bulgularla ilgili yorumlara tartışma ve sonuç bölümünde yer verilmiştir.

3.1. Karar Verme Sürecine İlişkin Bulgular

Kreş ve Gündüz Bakımevinde karar verme süreçlerine yönelik yapılan görüşmelerin kapsamında, karar verme sürecinde genel olarak toplantıların önemli yer tuttuğu görülmektedir. Grupla karar alma sürecinde öğretmenler kurulu toplantıları, yönetim kurulu toplantıları ve veli toplantılarından bahsedilmektedir. Öğretmenler kurulu toplantılarında bir yıl içerisinde uygulanacak eğitim planları, belirli gün ve haftalarla ilgili kutlamalar ve görev dağılımları karara

bağlanmaktadır. Ayrıca üst yönetim tarafından oluşturulan personel alımı, öğrenci ücretlerinin belirlenmesi ve bütçenin belirlenmesi; Üniversite Rektörü başkanlığında, ilgili akademisyenler ve kurum müdürünün katılımıyla gerçekleştirilen yönetim kurulu toplantıları aracılığıyla grupla karar alma sürecine katıldıkları belirlenmiştir.

Kreş ve Gündüz Bakımevinde personel alımlarında oluşturulan komisyonlarla kreş ve gündüz bakımevinde görev alacak öğretmen ve diğer personelin üst yönetim tarafından belirlenen komisyon tarafından belirlendiği ifade edilmektedir. Komisyonla üniversite rektörü, akademisyenler, kreş ve gündüz bakımevi müdürü bulunmaktadır.

Kreş ve Gündüz Bakımevine personel alımlarında oluşturulan komisyona üniversite rektörü başkanlık etmektedir. Kreş ve gündüz bakımevi müdürü yapılan başvuruları incelemekte ve uygun başvuruları personel alım komisyonuna sunmaktadır. Kreş ve Gündüz Bakımevi öğrenci ücretleri Kreş ve Gündüz Bakımevi müdürü tarafından hazırlanan tahmini ihtiyaç ve gider planlamaları muhasebe birimine gönderilmektedir. Muhasebe birimi tarafından hazırlanan bütçe planı kreş ve gündüz bakımevi müdürü tarafından üst yönetime sunulmaktadır. Yönetim kurulu kararıyla öğrenci ücretleri belirlendiği ifade edilmektedir.

Tablo 1. Kreş ve Gündüz Bakımevinde Karar Verme Sürecine İlişkin Bulgular

Grupla Karar Verme Süreci

- Komisyonlarla karar alma
- Toplantılarla karar alma

Kreş ve Gündüz bakımevinde karar verme süreçlerine yönelik yapılan görüşmeler kapsamında, karar verme sürecinde genel olarak toplantıların önemli yer tuttuğu görülmektedir. Grupla karar alma sürecinde öğretmenler kurulu toplantıları, yönetim kurulu toplantıları ve veli toplantılarından bahsedilmektedir. Öğretmenler kurulu toplantılarında bir yıl içerisinde uygulanacak eğitim planları, belirli gün ve haftalarla ilgili kutlamalar ve görev dağılımları karara bağlanmaktadır. Ayrıca üst yönetim tarafından oluşturulan personel alımı, öğrenci ücretlerinin belirlenmesi ve bütçenin belirlenmesi yönetim kurulu toplantıları aracılığıyla grupla karar alma sürecine katıldıkları belirlenmiştir. Aşağıda kurum yöneticisiyle yapılan görüşmelerden elde edilen ifadeler yer almaktadır:

Kreş ve gündüz bakımevinde personel alımlarında oluşturulan komisyonlarla kreş ve gündüz bakımevinde görev alacak öğretmen ve diğer personelin üst yönetim tarafından belirlenen komisyon tarafından belirlendiği ifade edilmektedir. Komisyonla üniversite rektörü, akademisyenler, kreş ve gündüz bakımevi müdürü bulunmaktadır. (Y)

Kreş ve Gündüz bakımevine personel alımlarında oluşturulan komisyona üniversite rektörü başkanlık etmektedir. Kreş ve gündüz bakımevi müdürü yapılan başvuruları incelemekte ve uygun başvuruları personel alım komisyonuna sunmaktadır. Kreş ve gündüz bakımevi öğrenci ücretleri kreş ve gündüz bakımevi müdürü tarafından hazırlanan tahmini ihtiyaç ve gider planlamaları muhasebe birimine gönderilmektedir. Muhasebe birimi tarafından hazırlanan bütçe planı kreş ve gündüz bakımevi müdürü tarafından üst yönetime sunulmaktadır. Yönetim kurulu kararıyla öğrenci ücretleri belirlendiği ifade edilmektedir. Karar verme sürecine yönelik yönetici görüşleri aşağıda sunulmuştur. (Y)

3.2.İletişim Sürecine İlişkin Bulgular

Kreş ve gündüz bakım evlerinde iletişim ikliminin genel olarak olumlu olduğu belirtilmiştir. Kurum personel sayısının az olması iletişim kolaylığı olarak ifade edilmektedir. Kurum içi iletişimle ilgili olarak kurum yöneticisi ve öğretmenler aile ortamının varlığından bahsetmekle beraber, seviyeli, samimi ve sevgi-saygı çerçevesinde bir iletişim iklimi olduğunu ifade etmektedir. Kurum yöneticisinin kurum içi iletişimle ilgili ifadeleri aşağıda sunulmuştur.

Okulumuzda şöyle bir kural var, burası anaokulu, burada bir aile ortamı olmak zorunda, eğer bir aile ortamı olmazsa burada hiçbir şekilde hizmet olmaz yani eğitim de olmaz, çocuklarla ilişkilerinizde öğretmenle olan ilişkilerinizde oradaki çalışan personel ile olan ilişkilerinizde bir aile ortamını korumak zorundasınız, oradaki çalışan personelin hepsi, bu şekilde davranır ve davranmak zorundadır. Yeni birini alacak olsam ya da yeni biri gönderildiği zaman bize kimdir bu kısmı zamanlı öğrencidir bu iş kurdan gelen yardımcı personeldir, ilk yaptığım toplantı bu konudur, bir anaokulu burada bir aile ortamı olmak zorunda, (Y)

Kreş ve gündüz bakımevlerinin az sayıda personele sahip olmalarının genel olarak iletişim avantajı oluşturduğu ifade edilmektedir. Öğretmenlerin iletişim kanalı olarak sözlü iletişimi daha çok tercih ettikleri belirtilmektedir. Gün içerisinde öğretmenler ve yöneticinin kısa süreli diyaloglarının olduğu kurum içerisinde olumlu iletişim ikliminin varlığının hissedildiği ifade edilmektedir. Bu konudaki öğretmen görüşleri aşağıda yer almaktadır.

Yani ben kendi adıma söyleyeyim hani benim buradaki herkesle iletişimim çok iyi çok şükür, şöyle bir şey var hani ben şuna inanıyorum sen karşıdaki insanı nasıl davranırsan ya da nasıl gidersen karşıdaki insanda sana öyle gider, resmiyet ben kimseyle müdür bey hariç öyle fazla bir resmi dil kullanmıyorum. Daha çok samimi davranıyorum insanlara çalışanlarımıza, - yani yazılı iletişimlerden çok sözlü iletişim kanalını seçiyorsunuz. (Ö,1)

Kurumum özel bir kurum daha önce devlet kurumunda da çalıştım, devlet kurumunda daha bir resmi konuşmamız oluyor yani bu gerek müdür tarafından olsun gerekse çalışan personeller tarafından olsun gayet resmi, ama burada birazcık daha bir sıcak ortam var, hani biz birbirimize bey hanım demek yerine hani o bize hocam biz ona abla tarzında hani yaşadım mı bir problem şükürler olsun yaşamadım, ben de onları çok seviyorum, inanıyorum onlarda beni seviyorlardır.(Ö,3)

Kurum yöneticisi kreş ve gündüz bakımevindeki öğretmenlerin ve diğer yardımcı personellerin genel olarak aile ortamı içerisinde bir iletişim ikliminin olduğunu ifade etmektedir. Öğretmenlerin birbirini destekleyen, geliştiren, sorular sorabilen bir iletişim ikliminde oldukları ifade edilmektedir. Özel kurum olması ve görev tanımlarının sabit olması sebebiyle bir yarış ortamının olmaması, aile ortamına ve güçlü iletişim ağı oluşmasında etkili olduğu ifade edilmektedir. Öğretmenler arası gruplaşmalara ve yarış ortamına kurum yönetimi olarak müsaade edilmediği ifade edilmektedir. Aşağıda kurum yöneticisiyle yapılan görüşmelerden elde edilen ifadeler yer almaktadır:

Kurum personellerinin kendi arasındaki ilişki aile ilişkisi olarak ifade edebilirim, hani arkadaş, birbirlerinden destek alan birbirlerine soru soran, birbirlerini geliştiren bir ilişki gözlemliyorum. Örneğin kurumda deneyimli bir hocamız vardı, genelde herkes ona sorular sorarlardı, bazen bana sorarlardı. Yalnız şu son aylarda bazı hocalar arasında bir çekişme var gibi ve o konuda da bir gariplik var, oysaki hepsinin görevi aynı görev, bir yükselme şansı yok,

çok çalışınca müdür olma şansı yok, sonuçta özel bir kurum ve bir çekişme oluşuyor. Fakat her seferinde kendilerini de uyarırım, ben bu konuda aralarında bir kıyaslama olmayacağı da olamayacağı da konusunda (Y)

Kurum yöneticisi kreş ve gündüz bakımevlerinde ğretmen sayısının az olmasının avantajlarının yanı sıra dezavantajlarının da olduğunu ifade etmektedir. Öğretmen sayısının az olması öğretmenlerin samimi ortamlar oluşturması sonrasında kişisel sebeplerden dolayı bazı sorunların ortaya çıkabileceğini belirtmiştir.

Kreş ve gündüz bakım evlerinde kurum içi iletişim süreci ile ilgili görüşler incelendiğinde, kreş ve gündüz bakımevlerinde genel olarak iletişim sürecinin olumlu işlediği görülmektedir.

Tablo 2. İletişim Sürecine İlişkin Bulgular

Olumlu iletişim ikliminin olması

- Çalışanların uyum ve eşgüdüm içerisinde olmaları
- Çalışanlar arasında fikir alışverişinin olması

Okul-evre iletişimi

- Velilerle iletişimin olumlu olması
 - Üst kurumlara iletişimin sınırlı olması
-

Kreş ve gündüz bakımevlerinin en yakın çevresini ğrenci velileri oluşturmaktadır. Öğrenci velileriyle iletişim temelinde güvenin oluşturulmaya çalışıldığı ifade edilmektedir. Genel olarak kurum yöneticisi ve velilerin iletişim sürecini olumlu olarak yürüttükleri belirlenmiştir. Aşağıda kurum yöneticisiyle yapılan görüşmelerden elde edilen ifadeler yer almaktadır:

...Mesela oraya gelen velilerle her ocuk bizim kendi çocuğumuz gibi, velilere bu güveni vermemiz gerekir, hani sonuçta çocuklarını bize emanet ediyorlar, kafalarında bir soru işareti olduğu sürece bizlere karşı sürekli hani bir sıklıştırma, yada rahatsız etme durumu olacak, sürekli bir iletişimsel sorunlar yaşayacağız ve ben her zaman şunu söylerim, buraya gelen bir ocuk kendi çocuğumuz gibi ğretmen de aynı şekilde düşünecek, orada çalışan diğer personelde aynı şekilde düşünecek mesela benim kreşimden hiçbir ocuk a gidemez, bunu veliye bunun teminatını veririm ben. Orda hem aile ortamı hem de resmi bir yapımız var, iletişim noktasında velilere ben her zaman şunu söyledim, acil bir durum olmadıktan sonra mesai bitiminden sonra beni aramayın ama çözemediğiniz bir şey varsa da beni her zaman arayabilirsiniz, veliye ucu açık bir şey de veririm onlara ve iletişim noktasında da sağ olsun herkes saygılıdır, yerini korur ve hocam olarak hitap eder, hocam diye hitap ederler, bende bunların hani bu samimiyetine gvenerekten samimi bir işimiz olduğu için samimiyetine gvenerekten oradaki çocukları sahiplenmesi velilerin sahiplenmesi noktasında da hem onlara yardımcı olurum hem de bizim kendi kurumumuzdaki insanlara yardımcı olurum, samimi ve şey resmi bir iletişimimiz olur.(Y)

Kreş ve gündüz bakım evinde ğrenci velilerinin en çok iletişim kurduğu kişiler öğretmenlerdir. Öğretmenler, ğrenci velileriyle olan iletişim sürecini genel itibariyle sözlü iletişim kanalıyla sözlü diyaloglarla yürüttüklerini ifade etmektedirler. Bunun yanı sıra ğretmen ve velilerin bulunduğu whatsapp grubu aracılığıyla iletişim kurdukları belirtilmiştir. Öğretmenler sürece resmi bir dil kullanarak başladıkları zaman içerisinde daha samimi iletişim kurulduğunu belirtmektedirler. Öğretmen ve veli arasındaki iletişim sürecinin veli yaklaşımlarından etkilendiği belirtilmektedir. Öğretmenlerin velilerle ilgili iletişim süreçlerinin olumlu olduğu

görülmektedir. Öğretmen ve veliler arasındaki iletişim süreci ile ilgili öğretmenler görüşleri aşağıda belirtilmiştir.

Benim velilerimle iletişimim ne çok samimi ne de çok resmi. Gerektiğinde resmi gerektiğinde samimi bir iletişimimiz var. Velilerimiz ile hani whatsapp grubumuz var iletişim genel olarak mesaj yoluyla da devam etmekte. Arıca bu gruba çocukların resimleri ve videolarını gönderiyoruz, velilerle duygusal bir bağ da oluşmaktadır.(Ö,1)

Velilerle hocam hani ne çok yakın davranıyorum, ne çok resmi davranıyorum tam orta yani gülerlerse gülüyorum yani ağlarlarsa ağlıyoruz hesap yani kendilerinin bize gösterdiği iletişimden hareket ediyoruz birazcık ta nasıl sıcak davranıyorlarsa sıcak davranıyoruz ama yok soğuk davranıyorlarsa biz de bir tık geri duruyoruz yani.(Ö,2)

Şöyle hocam normalde resmi başlıyoruz zaten eğitime ben öylede götürmek istiyordum ama onlar beni artık çocukların öğretmeni değil de bir ablası olarak görüyorlar, hani ben çok açık bir velimi arayıp da yani saat 11:00 de normalde yapılmaması gereken bir şey beni çok yakın buldukları için hocam bunu nasıl yapalım diye sordukları oluyor, rahatsız oluyor muyum? Olmuyorum, hani çok belki işim olduğu zamanlar oluyor, o yüzden çok mutluyum onlarla gayri bir şekilde resmiyetim yok, sıcakkanlıyız, onlar bana saygıda kusur etmiyorlar ben onlara saygıda kusur etmiyorum, o yüzden iletişimde hiç sorun yaşamadım (Ö,3)

Öğrenci velileri, öğretmenlerle olan iletişimlerini sevgi ve saygı çerçevesinde ve seviyeli bir şekilde olduğunu belirtmektedir. Genelde öğrencilerin okul çıkış saatlerinde velilere bilgilendirmeler yapıldığı ve bu şekilde sözlü iletişim kanalının daha çok tercih edildiği ifade edilmektedir. Öğretmenler tarafından oluşturulan whatsapp grupları veliler ile iletişimde etkin bir kanal olarak kullanılmaktadır. Öğrenci velileri gerek duyduklarında, öğretmenlere telefon ile ulaşabildiklerini ifade etmişlerdir. Bunun yanı sıra veli toplantıları aracılığıyla öğrenci velileriyle iletişim kurulduğu ancak yapılan toplantılar da katılımın az olduğu görülmektedir. Öğrenci velilerinin iletişim süreci ile görüşleri aşağıda sunulmuştur.

Bence olması gerektiği gibi benimle olması gerektiği gibi yani ne çok samimi ne çok resmi günlük yapılan bazı aktivitelerle ilgili bizim veli grubuna bazı fotoğraflar videolar paylaşarak bize duyuru yapıyorlar, bende hani fırsat buldukça izlemeye bakmaya çalışıyorum, mesela atıyorum çocuklarla bir şarkı etkinliği bir oyun etkinliği izliyorum, bakıyorum bazen bunda çocuk kenara çekilmiş o zaman öğretmene sorma ihtiyacı hissediyorum, çocuk neden etkinliğe katılmadı gibisinden, bazen fotoğraflarda farklı etkinlik görüyorum çok güzel olduğunu ifade ediyoruz kendilerine bu şekilde daha çok internet ortamından bize yollamaları vesilesi ile haberdar oluyoruz. (V,3)

Her gün çocuğumuz almaya gittiğimizde o gün günlük olarak söylüyor sadece sözel olarak veya onun dışında aklına geldi o gün görüşemedik veya söylemeyi unuttu veya çıkışta çocuğu alırken kalabalıktı fırsat olmadı ya da aklına gelmedi, whatsapp'tan yani iletişim kurarak orada yazıyoruz ya da arıyor bizi özel olarak ya da çocuğumuzda herhangi bir diyelim ki işte kolu çizilmiş işte bir şey olmuş veya işte çocuk çok huzursuz o gün, gitmek istemiyor okula, böyle durumlarda hocayı arıyoruz veya ertesi gün konuşuyoruz kendisi ile çıkışta veya sabah çocuğu bırakırken yani böyle bir problem mi oldu veya koluna ne oldu tarzında bu tarz iletişim kuruyoruz yani. (V,2)

Üniversiteyle iletişim genel anlamda yazılı olarak ilerlemektedir. Bunun yanı sıra kurum yöneticisinin akademisyen olmasından dolayı üst yönetim ile zaman zaman sözlü iletişim

kanalları ile iletişime geçtikleri ifade edilmektedir. İletişim sürecinin işleyişi ile ilgili olarak yönetici görüşleri aşağıda sunulmuştur.

Diğer anaokulları ve ana sınıfları ile ilgili iş birliğimiz yani okul olarak bir iş birliği aşında geçen yıl planladık hani bir kardeş bir anaokulu belirleyelim, birbirimize gidelim ziyaret edelim şeklinde yani hem zamanlama hem işte veliler ile ilgili şeylerden dolayı bu ertelendi yalnız ben hani okul ile ilgili bir durum oluştuğunda bizzat gidip başka bir anaokulundaki müdürlerle ya da öğretmenlerle tanıştığımız öğretmenlerle onlara fikir danışarak buradaki sorunları da yine çözmeye çalışırım.(Y)

3.3.Eşgüdümlene Sürecine İlişkin Bulgular

Araştırmanın kreş ve gündüz bakımevlerinin eşgüdümlene sürecinin işleyişinin nasıl olduğuna yönelik sorulara verilen cevaplar sonucunda elde edilen bulgular “okul içi eşgüdüm” ve “okul çevre eşgüdümü ” olarak iki alt kategori altında ele alınmıştır.

Tablo 3. Eşgüdümlene Sürecine İlişkin Bulgular

Okul içi eşgüdüm

- Eşgüdümün sağlanması için yapılması zorunlu çalışmalar
- Resmi olmayan eşgüdüm çalışmaları

Okul-çevre eşgüdümü

- Okul-veli eşgüdümü çerçevesinde yapılan çalışmalar
- Okul-üst ve diğer kurumlar arasındaki eşgüdüm
- Diğer öğrenim düzeylerindeki okullar ile kurulan eşgüdüm

3.3.1.Kurum İçi Eşgüdümlene Sürecine İlişkin Bulgular

Okul içi eşgüdüm sürecinde eşgüdümün sağlanmasının yasal zorunluluklar ve zorunlu olmayan yollarla okul içerisinde yürütüldüğü görülmektedir.

Kreş ve gündüz bakımevlerinde kurum içi eşgüdümlene sürecinin yasal zorunluluklar dahilinde yapılan eşgüdümlene süreçlerinin temelini toplantılar oluşturmaktadır. Kreş ve gündüz bakımevinde yapılan dönem başı öğretmenler kurul toplantıları aracılığı ile öğretmenlerin sınıf dağılımlarının yapılması, belirli gün ve haftalarla ilgili görev dağılımlarının yapılması, öğrencilerin kişisel ve bilişsel gelişimleri için yapılacak sosyal ve kültürel eğitim faaliyetleri ve eğitimcilerin belirlenmesi, aile ile ilgili planlamaların yapılması ve yıl içerisinde eğitim faaliyetleri sürecinin koordineli bir şekilde yürütülmesi sağlanmaktadır. Bu durumla ilgili olarak yönetici ve öğretmen görüşleri aşağıda sunulmuştur.

Yıl içerisinde yapacağımız etkinlikleri belirleriz, mesela şunu söyleyeyim, yerli malını nasıl kutlayacağız? Yerli malı için velilerle mi kutlayalım yoksa sadece biz kendimiz mi kutlayalım. Mezuniyeti nasıl belirleyelim, diyelim 23 Nisan'ı nasıl belirleyelim? Çocuklara ekstra bir eğitim mesela İngilizce eğitimini satranç eğitimi, bunları verip vermeyeceğimizi, bunları verebilecek hocalarımızın olup olmadığını, tartışırız(Y)

Dönem başında öğretmenler kurulu toplantısı yaptık ama böyle normal dönemin nasıl geçeceğine dair yani hangi tarz etkinlikler yapacağız ya da ne gibi değişiklikler olacak? Planlar günlük planlar tarzında o tarzda toplantı oldu. Müdür bey görevlendirmeleri yaptı.(Ö,2)

Gündeme geliyor onda da görev dağılımı şöyle oluyor, bir yaş grubumuz zaten küçük yaş grubu, diğer üç sınıfta öğretmenler kendi arasında toplanıp konuşuluyor müdür beye sunuluyor, müdür beyde onayladıktan sonra biz o etkinliği yapıyoruz.(Ö,3)

3.3.2. Kurum ve Çevre Eşgüdümleme Sürecine İlişkin Bulgular

Kreş ve gündüz bakımevinde çevre ile eşgüdümün, üniversite üst yönetim kurulu ve veli toplantıları aracılığıyla gerçekleştirildiği belirtilmektedir. Üniversitenin, kreş ve gündüz bakımeviyle ilgili oluşturulan üst yönetim kurulu; kurumun talep ve ihtiyaçları doğrultusunda toplanmaktadır. Öğretmenler kurulu toplantısından bir ay sonra ilk veli toplantısının yapıldığı görülmektedir. Yıl içerisinde veli toplantılarının zaman aralıklarıyla yapıldığı ifade edilmektedir. Bu konuyla ilgili yönetici ve öğretmen görüşleri aşağıda sunulmuştur.

Okulumuzun kendi kuralları var, veliler bilgilendiriliyor, öğretmenler toplantısından sonra eğitim hayatı başladıktan 1 ay sonra veliler ile bir veli toplantısı yaparız, her dönemin başında. (Y)

Okul açıldıktan yen döneme geçtikten sonra veli toplantısı yapıyoruz. Zaman aralıkları içerisinde veli katılımı veya evde yapılacaklarla ilgili bilgilendirme yapıyoruz.(Ö,3)

Kreş ve gündüz bakımevinde öğrenci yaş gruplarında tek sınıf olmaları sebebiyle zümre toplantılarının yapılmadığı belirtilmiştir. Öğretmen görüşlerine göre il genelinde yapılan zümre toplantılarıyla ilgili görüşleri şu şekilde ifade edilmiştir.

Kendimin yetebildiğini düşünüyorum ama benden daha üstün kişiler de vardır kesinlikle ya da benim fikirlerimden haberdar olmayan bu fikri daha önce hiç duymamıştım diyen öğretmenlerimizde çıkabilir, o yüzden kesinlikle bu toplantının olmasını ve bu toplantıya katılmayı isterdim (Ö,3)

İl genelindeki bütün kreş ve anaokullarının gittiği gidişattan en azından haberimiz olurdu, ama öyle olmadığı için hani haberimiz olmuyor birbirimizden kopuk olarak oluyor yani yapacağı etkinliklerden hiçbir şekilde bilgimiz olmuyor yani. (Ö,2)

3.4.Değerlendirme Sürecine İlişkin Bulgular

Kreş ve gündüz bakımevinde değerlendirme süreçlerinin işleyişi “kurum içi değerlendirme” ve “kurumun değerlendirilmesi” alt başlıklarında incelenmiştir.

Tablo 4. Değerlendirme Sürecine İlişkin Bulgular

Okul başarısının üst kurumlar tarafından değerlendirilmesi

- Rehberlik ve teftiş olmak üzere iki sürecin gerçekleşmesi
- Öğretmenlerin sınıf ortamında gözlemlenmesi
- Kurumun çeşitli açılardan denetlenmesi

Okul başarısının okul içi süreçlerle değerlendirilmesi

- Planların değerlendirilmesi
 - Okul başarısının değerlendirilmesinde bazı göstergelerin göz önüne alınması
-

3.4.1.Kurum İçi Değerlendirme Sürecine İlişkin Bulgular

Kreş ve gündüz bakımevlerinin değerlendirme süreçlerinin işleyişinde kurum yöneticisi tarafından yapılan değerlendirmelerin, dönem sonu toplantıları aracılığıyla; dönem süresince yaşanan aksaklıkların tespiti, planlanan iş ve işlemlerin gerekleşiş gerçekleşmediğinin denetimi olarak belirtilmektedir. Ayrıca oğretmen tarafından takibi yapılan, oğrencilerin gelişimsel değişimleri de değerlendirme süreci içerisinde yer almaktadır. Oğrenci velilerinin kurum ile ilgili memnuniyetleri, kayıt yenileme ve yeni kayıtlarda yaşanan yoğunluk vb. kriterlerin değerlendirme sürecinde dikkate alındığı görülmektedir. Bu durumla ilgili olarak yönetici görüşleri aşağıda sunulmuştur.

Kurumumuzun başarısı şimdi kreşimiz yeni bir kreş hani bu yıl ikinci yılımız desem yeridir, kurumumuzun başarısı benim gözümde bir çocukların gelişimleri, çocukların gelişimlerini takip ediyorum, gelişim raporlarını ve bizzat çocuklar ile iletişim kurarak 2 veliler velilerin kreş ile ilgili verilenleri takip ediyorum bu yüzden diyorum ya hani çocuklar alınırken ya da çocuklar teslim edilirken velileri çağırır bazen konuşurum, hatta bazı özel velilerim olur,özelden kastım şu mesela çocuğu ile ilgili farklı beklentileri olan, çağırıp işte çocuğunla ilgili sosyal gelişimin nasıl işte öz bakım becerileri noktasında gelişti mi? Kişisel becerileri noktasında nasıl? Evde bir değişim gzlemleyebildi mi? Bu konuda velileri çağırır yaptığımız için doğru mu yanlış mı belki de yeteri hizmeti veremiyoruz, bunu gözleme şansım oluyor ve değerlendirme şansımız da oluyor, bir diğer şey de şu oğrenci sayımız. Ben burada bir hizmet veriyorum değil mi? Okul ncesi eğitim hizmeti ben iyi bir eğitim vermesem burada ocuk sayım ne olacak ister istemez düşecek, biz buraya başladığımızda ocuk sayımız 27 idi. Birinci yılın ilk döneminin sonunda biz 35i bulduk, mesela 8 oğrenci kaydımız daha oldu ve sürekli değişen bir şey zaten ana okullarında bu sayıların değişimi normaldir, birinci yılın sonundaki ocuk sayımız 40 idi, 27 ile başladık ilk açılan bir kurum için 40 tane oğrencinin olması güzel, herkes açılacak yani devam edecek edemeyecek şeklinde düşünürken biz ikinci yılın kayıtlarının sona erdiğinde bizim sınıflarımızın sayısı yetmiyor artık toplam 70'di, 70 tane oğrenci kapasitesine ulaştığ, şimdi bu sizin başarınız ile alakalı mı yoksa hani insanların merakı ile ilgili mi? Hadi diyelim merakı olsun, biz şu an 67'deyiz, eğer merakı olmuş olsa bu sayı git gide düşerdi değil mi? Hani adam denerdi 1.yıl dönemin sonunda geri çekerdi sayıyı, ama şu an biz 67 yiz, çoğu oğrencimizin sayısının azalmasındaki sebep de yeterli sınıf sayımızın olmaması yani yeterli kontenjanımızın olmaması.(Y)

Kreş ve gündüz bakımevinde değerlendirme süreçlerinin işleyişinde; oğretmenler oğrencilerin gelişim özeliklerine dikkat etmektedir. Dönem başında planlanan eğitim planlarının uygulanabilirliği, işlerliği oğretmenlerin değerlendirme sürecinde dikkate aldıkları kriterler arasında yer almaktadır. Ayrıca dönem sonunda verilen gelişim raporlarıyla oğrenci gelişimlerini değerlendirdikleri belirtilmektedir. Velilerden gelen dönütlerde değerlendirme süreci içerisinde yer almaktadır. Oğretmenlerin değerlendirme sürecinin işleyişi ile ilgili görüşleri aşağıda sunulmuştur.

Kurumumuzun başarısını bana göre şey çok talep görmesi okulun başarılı olduğunu gösterir, yapılan etkinlikler dışarı veliler tarafından yani beğenilmesi kurumun çok iyi olduğu anlamına gelir bana göre. Yani okulunuzun başarısını şöyle söyleyeyim, iyi planladık. Başarılı planladık, ama başarılı bir sonuç getirdik mi işte süreçler içinde planladığımız işte (,2)

Yani genelde dönem sonunda hocam değerlendirme süreci oluyor benim fikrim olarak, yani kimseyle konuştuğum veya bireysel olarak düşündüğüm hani bu gelişim raporları verildiğinde karneler verildiğinde çocuklar mezun olduğunda hani o insanların şeyini anlayabiliyorum, bazı veliler diyor ki ders çocuğu daha tam gelişmedi yani kendine yetebilecek düzeyde değil, bazıları da diyor ki bize çok

faydası oldu, hani hepsinin bize faydası olsun, demesini istiyorum yani eksiklikleriniz hala var bence (Ö,3)

Ben şöyle başarılı buluyorum, daha çok hani çocuklara ve velileri memnun etme yöntemde bizim kurumumuz, yani bunu da elimizden geldiğince yapmaya çalışıyoruz daha elimizden fazlasını yapmaya çalışıyoruz, ne kadar başarılı ne kadar başarılı olamayacağımızı da belirler karar verip memnun olanlar var memnun olmayanlar var. (Ö,1)

3.4.2. Kurumun Değerlendirilmesi Sürecine İlişkin Bulgular

Kreş ve gündüz bakım evi değerlendirme süreçlerinde kurum müdürünün kurumun fiziksel denetimi ve akademik denetiminden sorumlu olduğu belirtilmektedir. Kreş ve gündüz bakımevinin fiziksel denetimi Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı tarafından belirlenen kriterler çerçevesinde Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler İl Müdürlüğü tarafından yapılmaktadır. Kurumun akademik denetimi kurum müdürü tarafından yapılarak üst yönetim kuruluna sunulmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yasada belirtilen aralıklarla kurumun denetiminin yapılması gerektiği belirtilmektedir. Kurum müdürünün denetim ve değerlendirme sürecinin işleyişi ile ilgili görüşleri aşağıda sunulmuştur.

Şimdiye kadar iki yıllık süreçte fiziksel bir denetimden geçtik, eğitsel yani akademik bir denetim olmadı akademik denetimi arkadaşların denetimini ben kendim yapıyorum, yani yönetici olarak onu ben kendim yapıyorum, fiziksel denetimi de Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler İl Müdürlüğü gerçekleştirdi. Yaklaşık 10 tane maddeden oluşan bir talep listesi oldu, mesela kapıların dışarıya doğru açılması, pencerelere köşebendlerin yerleştirilmesi misal diyorum, lavaboların olduğu yerlerdeki işte basamakların korunaklı olması en basitinden, işte havuzumun kenarında çitler yoktu. Daha çok güvenlik ile ilgili talepleri bulundu, eğitim anlamında da denetimi ben şu şekil yapıyorum, yani, yasayı incelediğimizde Milli Eğitim Müdürlüğü'nün yapması gerekiyor bu denetimi, hani fiziksel denetimi Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı'nın temsilcisi olan ildeki Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı yapar, Eğitim denetimini de Milli Eğitim Müdürlüğü'nün yapması beklenilebilir, ama şöyle bir şey var Milli Eğitim Müdürlüğünden herhangi bir denetime gelen olmadı yalnız ben alandan gelen biri olduğum için nelerin yapılması gerektiğini az buçuk biliyorum, ondan dolayı eğitimin denetimini ben kendim yapıyorum (Y)

Üniversitenin yönetim kurulu akademik bir denetim yapmıyor, yani içeride ne oluyor ne bitiyor çok büyük bir ilgisi yok, yani -Fiziksel denetimlerle ilgili mi? -Fiziksel denetim daha çok, çünkü şöyle düşünüyorlar yani bende olsam mantiken öyle düşünürüm hani okul öncesi eğitim ana bilim dalı başkanını biz oraya sorumlu olarak koymuşuz, akademik denetimini illa ki o yapacak, hatta üniversite şöyle bir şey yaptı, bizleri idari yapısını çekerek akademik danışmanı olarak görevlendirdi oraya, yani oradaki eğitimin danışmanlığını yapıyorum artık yani üniversite adına ben yapıyorum buradaki eğitim danışmanlığını, ayrıca idari görevini de yapıyorum.(Y)

Görüşmelerden elde edilen bulgular ışığında, kreş ve gündüz bakımevi değerlendirme ve denetleme sürecinde öğretmenler, öğretmenler kurulu toplantısında alınan kararlar neticesinde eğitim içeriklerinin; iş ve işlemleriyle ilgili olarak dosyalamalar yapmaktadır. Kurum müdürü dosyaların ön incelemesinde ve eksikliklerin giderilmesinde ön denetim yapmaktadır. Yapılan ön denetim de; öğretmenlerin aylık ve günlük plan dosyaları incelenmekte, ayrıca öğretmenler tarafından oluşturulan öğrenci gözlem formları ve gelişim raporları incelenmektedir. Kurum müdürü, eksiklerin tamamlanmasına rehberlik etmektedir. Kurum müdürünün yanı sıra,

üniversite yönetimi tarafından oluşturulan akademisyenlerin yer aldığı heyet, sınıfların eğitim öğretim ortamına uygunluğu ve eğitim planları, öğrenci gelişim dosyaları aracılığıyla bir değerlendirme süreci yürütmektedir. Kreş ve gündüz bakım evi öğretmenlerinin değerlendirme süreciyle ilgili görüşleri aşağıda yer almaktadır.

Hazır dosyalarımız, günlük planlarımız hepsi ay ay bölmüşüzdür dosyalar var, kurum müdürümüz aylık planlarımızı ve dosyalarımızı incelemekte eksiklikleri tamamlamamız yönünde uyarılarda bulunuyor. Rektörlük tarafından gelen görevliler incelemelerde bulunuyorlar... (Ö,2)

Denetime en son 2017 de geldiler hocam, yanlış hatırlamıyorsam, ondan sonra ben 1 yıllık ara vermiştim, bakanlıkta çalıştığım için bu yıl yine denetim olunacağını biliyoruz zaten biz hepimizin planları yani yapılan işte ay yıl olarak etkinliklerimiz hazır bir şekilde, genelde kurum müdürümüz ve rektörlükten gelen akademisyenler yönetim tarafından yapılıyor. (Ö,3)

Bu denetleme sürecinde, hani bir sorun olduğu zaman da müdür beyin zaten bize söylüyor kendimizi düzeltelim, yani kendi adıma konuşayım mesela bir şeyi yapamadım, öğrencilerimle alakalı müdür bey beni uyarıyor ben ona göre kendimi düzeltmeye çalışıyorum. (Ö,1)

Kreş ve gündüz bakımevinin değerlendirme süreçlerinin veli görüşlerine göre incelendiğinde; sürece velilerin sadece sözlü iletişim yoluyla dahil edildiği görülmektedir. Öğrenci velilerinin sürece daha kurumsal çalışmalarla dahil olma ve kurumun akademik kalitesini artırmaya yönelik ifadelerinin olduğu görülmektedir. Velilerin, kurumun değerlendirme süreciyle ilgili olarak; kurum personellerinin, etkili iletişim, yönetim ve okul öncesi alanına yönelik hizmet içi eğitimlere katılım sağlayarak, kuruma ve öğrencilere katkı sunabileceği ifade edilmektedir. Bununla ilgili veli görüşleri aşağıda sunulmaktadır.

Yani yönetimin mesela şöyle bir şey yapmasını beklerdim velilerden zaman zaman memnuniyet anketi türünde onların beklentilerini veya beklentilerinin karşılanması yönüyle görüş ve öneriler böyle bir şey hatırlamıyorum yapıldığını, belki de ben kaçırmışım ama hatırlamıyorum böyle bir şey, o yüzden değerlendirme daha çok şahsi gözlemler yolu ile oluyor, ve kurum bazen soruyoruz biz hani nasıl gidiyor şeklinde, daha çok yani var olan şartlar içerisinde en iyisinin yapıldığını ifade ediyor ancak eksikliklerin kendileri tarafından bilinmesine rağmen çözümün olmadığı ifade ediliyor, ama dediğim gibi bunların daha sağlam temellere bilgilere belgelere dayanılarak yapılması çok daha anlamlı, siz de takdir edersiniz ki kurumsal bir yönetim süreçlerinde her zaman veliye dayanmak çok daha sağlıklı sonuçlar elde eder, çünkü sözlü iletişim her zaman değişebilir ana görevde değişebilir... (V,2)

Fiziksel alt yapı olarak değerlendirdiğimiz zaman orta sınıf olarak ifade edebiliriz. Fiziksel alt yapısının güçlendirilmesi gerekiyor zayıf kaldığı bir nokta fiziksel alt yapı, kadro konusunda yine zayıf kaldığını söyleyebiliriz yani şu açıdan kadronun yetersizliği nicelik açısından yetersizlik var, nitelik açısından da belki işte dediğimiz gibi o burada akademik noktası olduğu için belki sertifikalar iyileştirilebilir yani illaki kadrolu eleman bulamayabilirsiniz, bunun haricinde akademik açıdan baktığımız zaman yani iyi düzeyde olduğumuzu söyleyebilirim yani çocuğumuzun gelişimi açısından beklentilerimizi karşıyor. (V,3)

Kreş ve gündüz bakımevinde değerlendirme sürecinin işleyişi hakkında kurum müdürü, öğretmen ve veli görüşlerine göre; kurumun iç değerlendirme sürecinde kurum müdürünün etkin rol oynadığı görülmektedir. Üniversite üst yönetim kurulunun, kurumun değerlendirilmesinde yönetmelikler üzerinden resmi bir denetleme yaptığı görülmektedir.

Ayrıca il düzeyinde Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler İl Müdürlüğü ve İl Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından oluşturulan olan heyetle gerçekleşmesi gereken değerlendirme ve denetim sürecinin gerçekleşmediği görülmektedir.

4.SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu çalışma, kreş ve gündüz bakımevlerinin, kurum müdürü, kurum öğretmenleri ve öğrenci velilerinin görüşlerine göre yönetim süreçleri bağlamında incelenmesini amaçlamıştır. Çalışmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşme soruları aracılığıyla toplanmıştır. Elde edilen veriler betimsel analiz yöntemiyle analiz edilmiş, yönetim süreçleriyle ilgili kodlamalar ve alt başlıklar altında toplanmıştır.

4.1.Tartışma ve Sonuç

Kurum müdürü, öğretmenler ve veli görüşleri doğrultusunda elde edilen veriler bağlamında karar verme sürecinin yönetici görüşlerine göre yasal prosedürler çerçevesinde işlediği görülmektedir. Karar verme süreci genel olarak toplantılar aracılığıyla yürütülmektedir. Öğretmenler kurulu toplantılarının karar verme sürecinde geniş yer aldığı görülmektedir. Bunun yanı sıra üst yönetim kurulu toplantılarının kreş ve gündüz bakımeviyle ilgili karar verme sürecinde etkin rol aldığı görülmektedir. Üst yönetim kuruluna iletilen konularda, karar alma süreçlerinde yaşanan gecikmelerin uygulamalarda aksaklıklara neden olduğu görülmektedir. Büte (2007)'in bağımsız anaokullarının yönetim süreçlerinin değerlendirilmesiyle ilgili yaptığı çalışmada karar alma süreçlerinde komisyonların ve toplantıların yanı sıra öğretmenlerin ve müdürlerin de tek başına karar aldıkları belirlenmiştir. Ayrıca müdürlerin kriz anı ve yeni uygulamalarda karar vermedeki etkin durumu görülmektedir. Çalışmada karar verme sürecinde kararların genel olarak toplantılar ile grupla karar alma süreçlerinin yer aldığı görülmektedir. Kurum müdürünün üst yönetime olan sorumluluklarının, tek başına karar vermesine engel oluşturduğu görülmektedir. Bu durumun planlanan uygulamaların zamanında gerçekleştirilmesinde aksaklıklara yol açtığı söylenebilir.

Argon ve Kaya'nın (2016) çalışmasında ise özel okul yöneticilerinin yönetim kurulunda alınan kararlarla ilgili çalışanlarla paylaşımında buldukları sonucuna ulaşılmıştır. Özel okulların yönetim yapısı incelendiğinde yönetim kurulu başkanı, yönetim kurulu üyeleri, okul müdürleri ve okul müdür yardımcıları olduğu görülmektedir. Bu açıdan özel okullarda okul müdürlerinin yönetim kuruluna bağlı olarak çalıştığı ve yönetim kurulunun karar süreçlerini etkilediği görülmektedir. Kreş ve gündüz bakımevinde bütçe ile ilgili karar verme sürecinin, öğretmenler kurulu toplantılarında belirlenen gıda, kırtasiye ve personel ihtiyaçlarının, kurum müdürü tarafından muhasebe birimine bildirilmesi ve üst yönetim tarafından onaylanmasıyla gerçekleştiği görülmektedir. Kreş ve gündüz bakımevinde karar verme sürecinde öğretmenlerin öğretmenler kurulu toplantılarında görüşlerinin alındığı fakat nihai kararın yönetim kurulu tarafından verildiği sonuçlarına ulaşılmıştır. Velilerin karar verme sürecine veli toplantıları aracılığıyla katıldığı fakat pasif rol aldıkları görülmüştür.

Kreş ve gündüz bakımevinde öğretmenler karar verme sürecinde, kendi yaş gruplarıyla ilgili kararlarda özerk davranabilmektedir. Uygulamaya karar verdikleri eğitim planlarını kurum müdürüne onaylatarak yasal sorumluluklarını yerine getirdikleri sonuçlarına ulaşılmıştır. Kreş

ve gündüz bakımevinde karar verme sürecini daha çok maliyet, ğretmen tutumları ve ğrenci velilerinin beklentilerinin sınırlandırdığı belirlenmiştir.

Kreş ve gündüz bakımevinde iletişim sürecinin resmi yazışmalar haricinde sözlü iletişim yoluyla işlediği de bulgularda saptanmıştır. Ayrıca st yönetim kurulu kararları yazılı ve sözlü iletişim yoluyla kurum personeline iletilmektedir. Kreş ve gündüz bakımevinde velilerle iletişimin bire bir görüşme, sosyal medya ve teknolojik araçlarla sağlandığı görülmektedir. Kurum alışanlarının sayısının az olması nedeniyle birebir görüşme ve sözlü iletişim yolunu seçmektedirler. Bunun yanı sıra kurum müdürü ve öğretmenlerin yer aldığı whatsapp grupları aracılığıyla kurumla ilgili duyuruların bu araçlarla sağlandığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Cantürk (2016) okul yöneticilerinin bilişim teknolojilerini yönetim süreçlerinde kullanımı ile ilgili yaptığı araştırmada; yöneticilerin okulun tüm üyeleriyle, veliler ve üst yönetim ile iletişimi sağlamada teknolojiden yararlandığını, bu durumla ilgili olarak whatsapp, kısa mesaj, e-mail, sosyal medya vb. iletişim araçlarının kullanıldığını saptamıştır. Kreş ve gündüz bakımevinde yönetici, ğretmen ve veli görüşlerine göre iletişim sürecinde yanlış anlama, mesajların eksik anlaşılması haricinde sorun yaşanmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Kreş ve gündüz bakımevinde eşgdmlleme süreci, yönetici, ğretmen ve veli görüşlerine göre genel olarak toplantılarla sağlanmaktadır. Bununla ilgili olarak yönetici ve öğretmenlerin katılım sağladığı öğretmenler kurulu toplantıları ve periyodik olarak düzenlenen veli toplantılarının olduğu görülmektedir. Bunun yanı sıra kurum yöneticisinin başkanlığında plansız gerçekleşen toplantılarla da eşgdmlleme süreci işlemektedir. Plansız gerçekleşen toplantılarda motivasyon ve kuruma aidiyet kavramlarının ne çıktığı görülmektedir.

Kreş ve gündüz bakımevinde ğretmen görüşlerine göre, öğretmenlerin il geneli zümre toplantılarına katılmadıkları görülmektedir. Öğretmenler, zümre toplantılarına katılmalarının eğitim ğretim sürecine katkı sunacağını belirtmektedirler. Büte ve Balcı'nın (2010), araştırmasında eğitim ve öğretimle ilgili her konuda zümre toplantıları yapıldığı bulgusuna ulaşılmaktadır. Çalışmamızda ğretmenlerin zümre toplantılarına katılmadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumun öğretmenlerin il genelinde okul öncesi öğretmenleriyle olan koordinasyon ve eğitimlerinde uyum eksikliği oluşturabileceği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Kreş ve gündüz bakımevinde değerlendirme süreçleri okul öncesi eğitim programı kapsamında belirlen kazanım ve göstergelerin çocuklarda oluşturduğu gelişim ve davranış değişiklikleri odak alınarak gerçekleştirildiği görülmektedir. Demirtaş ve Küçük (2014), okul yöneticilerinin performanslarının değerlendirilmesinde öğrencilerin akademik ve eğitsel yönden gelişimlerinin değerlendirme lt olarak faydalanılması gerektiği sonuçlarına ulaşmıştır. Çalışmanın değerlendirme sürecine ilişkin sonuçlarıyla paralellik gösterdiği görülmektedir. Öğretmenlerin değerlendirme süreci kurum müdürü ve üst yönetim kurulu tarafından yapılan denetimle işlediği görülmektedir. Ayrıca kurum müdürü yönetim kuruluna karşı değerlendirme sürecinden sorumludur.

Kreş ve gündüz bakımevinde öğrencilerin değerlendirme süreci, öğretmenler tarafından oluşturulan portfolyo ve gelişim raporlarıyla sağlanmaktadır. Öğrencilerin yaş gruplarının gelişim özelliklerine uygun olarak hazırlanan eğitim planlarının uygulanması ve içeriğinde yer alan kazanım göstergelerinin kazanılmasıyla gerçekleşen davranış değişiklikleri değerlendirme sürecinin odağı durumundadır. Kreş ve gündüz bakımevinde, öğretmenlerin değerlendirme

süreci kurum müdürü ve üst yönetim kurulu tarafından, öğretmen ve öğrenci dosyalarının denetimi ve eğitim sürecinin denetimiyle işlemektedir. Öğretmenlerin ilgili yönetmelikte belirtilen öğrenci dosyaları, toplantı tutanakları, eğitim planlarının değerlendirme sürecinde incelendiği görülmektedir. Büte (2007), çalışmasında benzer sonuçlara ulaşmıştır. Öğretmen ve okul denetimlerinin ayrı olarak denetlendiği mevzuatta belirtilen dosya ve belgelerin incelendiğini belirtmiştir. Kreş ve gündüz bakım evinde yönetici görüşlerine göre kurumun değerlendirilmesinde başarı kriterlerinin; öğrencilerdeki istenik davranış değişiklikleri ve öğrenci velilerinin beklentilerinin karşılanması olduğu sonuçlarına ulaşmıştır.

Sezer (2016), araştırmasında okul yöneticilerinin eğitimin hedeflerine ulaşmaya çalıştıklarını ve okul paydaşlarının memnuniyetlerini önemsediklerine değinmektedir. Müge ve Büte (2010), okulun değerlendirilmesinin öğretmen, öğrenci ve velilerin memnuniyetleri, öğrencilerin okulu sevmeleri ve bir sonraki okulun tercih edilmesi olarak belirlendiği sonuçlarına da yer vermektedirler.

4.2.Öneriler

1. Kilis 7 Aralık Üniversitesi Kreş ve Gündüz Bakımevinde gerçekleştirilen bu araştırmadan elde edilen veriler doğrultusunda özellikle karar verme süreçlerine aile birliğinden temsilcilerin de dahil edilmesi gerektiği söylenebilir. Bu durumun velilerin kurum kararlarına olan katılımını artıracak ifade edilebilir.
2. Kreş ve gündüz bakımevinde kurum personeline, etkili iletişim alanında hizmet içi eğitimler düzenlenerek sürecinde sağlıklı yürütmelerine katkı sunulabilir.
3. Kreş ve Gündüz Bakımevinin internet sitesi aktif hale getirilerek etkinlik ve eğitim süreci paylaşımlarıyla zenginleştirilerek velilerin kuruma dair gelişmelerden daha hızlı ulaşmaları sağlanabilir.
4. Kreş ve gündüz bakımevinde işbirliği ve paylaşımcılık kültürü oluşturulmalı ve grup çalışmaları desteklenmelidir. Öğretmenlere yönelik “ etkinlik havuzu” oluşturularak kurumsal paylaşım artırabilir.
5. Kurumun diğer eğitim kurumları ve milli eğitime bağlı anaokullarıyla işbirliği oluşturulmalıdır.

5. KAYNAKÇA

Aral, N., Kandır, A. ve Yaşar, M. (2011). Okul öncesi eğitim ve okul öncesi eğitim programı. (4. Baskı). İstanbul: Ya-Pa Yayınları.

Argon, T. ve Kaya, A. (2016). Özel okullarda insan kaynağı yönetimi işlevlerinden yönlendirme işlevinin okul yöneticilerine göre değerlendirilmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 140-152.

Aydoğan, İ. (1998). Özel Okullarda Yönetim Süreçlerinin İşleyişi (Kayseri İli Örneği). Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.

Bursalıoğlu, Z. (2015). Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış, (19. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Büte, M. (2007). *Bağımsız Anaokulu Yöneticilerinin Bakış Açışından Okul Yönetimi Süreçlerinin İşleyişi, Sorunlar ve Sorunlarla Başa Çıkma Yolları (Mersin ili merkezi örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.

Büte, M. ve Balcı, F.A. (2010). Bağımsız anaokulu yöneticilerinin bakış açışından okul yönetimi süreçlerinin işleyişi ve sorunlar, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16(4), 485-509.

Cantürk, G. (2016). *Okul Yöneticilerinin Teknolojik Liderlik Davranışları ve Bilişim Teknolojilerinin Yönetim Süreçlerinde Kullanımı Arasındaki İlişi*. Doktora Tezi, Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Antalya.

Chmiliar, L. (2010). Multiple-case designs. In A. J. Mills, G. Eurepas & E. Wiebe (Eds.), *Encyclopedia of case study research*, (pp 582-583). USA: SAGE Publications.

Çiftçi, M. (2018). *Okulöncesi Eğitim Alanındaki Araştırmaların Yönelimleri: Bir İçerik Analizi*. Yüksek Lisans Tezi. Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sivas.

Demirtaş, Z. ve Küçük, Ö. (2014). Okul yöneticilerinin performanslarını değerlendirme ölçütleri ve performanslarını düşüren nedenler: Nitel bir araştırma. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 40, 47-67. doi: 10.15285/EBD.2014409742.

Dönmez, B. (1999), Değişme ve Yenileşme. E. Toprakçı (Ed.), *Yönetici Adayları Eğitim Programı*, İnönü Üniversitesi Yayını, Malatya, Türkiye,13-29.

Ebabil, D. (2015). *Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Yönetim Süreçlerinin İşleyişinin Yönetici ve Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale On sekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Çanakkale.

Erdoğan, İ. (2008). *Eğitim ve okul yönetimi*, İstanbul: Alfa Yayıncılık.

Erdoğan, İ. (2014). *Eğitim ve okul yönetimi*, (3.Baskı). İstanbul: Alfa Yayıncılık.

Ergen, Ü. (2014). *Temel Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Yönetimsel Süreç Becerilerine İlişkin Okul Öncesi Öğretmenlerinin Görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Okan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Güler, N. (2008). *Müzikle çocuk eğitimi*. (1. Basım). İstanbul: Hepsi Çocuk Yayınları.

Gürsel, M. (2012). *Okul yönetimi (kuram ve uygulamalı)*. Konya: Eğitim Kitabevi.

Hoşgörür, V., & Yoncalık, T.M. (2004). *Bilgi toplumunda eğitim yönetimi: Eğitimde çağdaş yaklaşımlar*, Bilgi şöleni 2, Samsun: Birmat Matbaacılık.

Karataş, Z. (2015). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri, *Manevi Temelli Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, Cilt 1, Sayı 1,

MEB. (2013). *36-72 aylık çocuklar için okul öncesi eğitim programı*. İstanbul: Ya-Pa Yayınları.

Oktaç, A. (2000). Yaşamın Sihirli Yılları: Okul Öncesi Dönem. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.

Paşaoğlu, D. (2013). Yönetim ve organizasyon. C. Koparal ve İ. Özalp, (Ed.) Yönetim ve Yöneticilik (2-21). Anadolu Üniversitesi Yayını.

Ural, O., Ramazan, O. (2007). Türkiye’de Okul Öncesi Eğitimin Dünü ve Bugünü. Servet Ö., Hasan B. ve Murat S. (Editörler). Türkiye’de Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Sistemi Temel Sorunlar ve Çözüm Önerileri Konferansı Kitabı. 1. Baskı, Ankara: Türk Eğitim Derneği.

Sezer, Ş. (2016). Okul müdürlerinin görev öncelikleri ve karar alma süreçlerini etkileyen faktörlere ilişkin görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(3), 121-137. doi: 10.17679/iuefd.17311445.

Subaşı, M. ve Okumuş, M. (2017). Bir araştırma yöntemi olarak durum çalışması. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 21(2): 419-426

Şişman, M. (2012). Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (5. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık

6. EXTENDED ABSTRACT

The most intense period of learning when basics habits are gained, that period covers the preschool period in which physical, sociology-emotional, mental, language developments are shaped, has an important role in human life. It is known that preschool education starts in the family and continues in preschool institutions. Sufficient conditions must be provided in order to carry out preschool education of desired quality. Within this scope, the effect of school administrators’ level of supply preschool education needs on the educational environment is crucial. School administrators can be expressed as people who have primary responsibility towards people in top management, teachers, students, parents and society in order to produce a quality education service. (Dönme, 2004). Therefore it can be said that the functioning of school management processes has the most important role in ensuring the effectiveness of the school. The Preschool education period is an important period in human life and this period, it can be stated that the preschool teachers, school administrators and parents who play a role in the management processes have an important position. In this research management processes in kindergarten and daycare centers; analyzed in the context of the views of administrators, teachers, and parents.

This research is limited to Kilis 7 Aralık University Kindergarten and Daycare Center administrators, teachers and parents of students. Kilis 7 Aralık University Kindergarten and Daycare Center administrators, teachers and parents of students were determined as participants, semi-structured interview questions were chosen as a data collection tool. Research questions of (Büte,2007) were used in the formation of interview questions. The study group was formed by using the purposive sampling technique. While determining the participants, the criterion sampling technique, one of the purposeful sampling methods, was

taken as the basis. In the analysis of the data obtained from the research, the descriptive analysis technique was taken as the basis. In this research, it is aimed to examine the administrators and teachers working in the kindergarten and daycare centers, and with the views of the parents (who have students in the institution) on the research questions, in the context of the management processes of the kindergartens and daycare centers.

According to the results of this research, it is seen that decision-making processes in kindergartens and day care centers are meeting-oriented. Kindergarten and daycare center administrators carry out the group decision-making process together with teachers. Moreover, it is seen that meetings are used as a tool in the decision-making process with the group. Teachers' board meetings, parents' meetings can be given as examples of group decision-making processes. It is seen that the kindergarten and daycare center have a senior management board consisting of the university rector, academic commission members, and the director of the institution. This upper board of kindergarten and daycare center decides on issues such as personnel recruitment and student fees. It has been determined that the decision-making process in the kindergarten and daycare centers is mostly limited by the cost, teacher attitudes, and expectations of the students' parents.

It is seen that the communication processes in the kindergarten and daycare centers are carried out as horizontal communication. It is observed that the low number of personnel in the kindergarten and daycare center brings the advantages of family environment and fast communication. Besides, it is seen that in some measures the communication process is negatively affected by the formation of groupings and separations among the personnel. The communication process in the kindergarten and daycare center is maintained through written and verbal communication ways. The written communication method is used when official correspondence and announcements are the subjects. The usage of verbal communication has an important role in the functioning of the communication processes in the kindergarten and daycare centers. It is seen that verbal communication is intensely chosen as the communication method of administrator-teacher, teacher-teacher, teacher-parent. It is seen that digital communication forms are used in the operation of the communication process. In addition to this, digital communication ways, which have an important place in teacher-parent communication, are used to inform parents and share student activities. It has been determined that the verbal communication method is used intensively in teacher-parent communication. It was determined that the parents preferred the verbal communication method at the beginning or end of the day with the teachers regarding the changes noticed about the children.

It is seen that the coordination processes within the institution work well in the kindergarten and daycare centers. However, there are problems in the processes of coordination with the environment. It is well-observed that the coordination process with other kindergartens, and daycare centers, kindergartens and institutions does not work effectively.

It has been determined that the evaluation processes in the kindergarten and daycare centers are child-oriented. It is seen that the evaluation process works with the effects of the achievements and indicators determined according to the developmental characteristics of my children on the development of the child. Furthermore, it is seen that the portfolio and student files created by the teachers in the evaluation process have an important place in the evaluation process. Meeting the expectations of the parents in the evaluation process of the kindergarten

and daycare center is also seen as an evaluation criterion; The fact that the parent chose the institution again is seen as a positive evaluation.

Kindergarten and daycare home has the regulation rules which are determined as criteria in the functioning of the institution and teacher evaluation processes. It is seen that the teachers are examined according to the criteria determined in the supervision and evaluation process by the institution manager and corrections are made with the feedback. In the evaluation of the institution, the preliminary evaluation participates in the evaluation process based on the supervision and evaluation criteria determined by the senior management. In addition, it has been determined that the kindergarten and daycare center should be inspected by the commission determined by the Governor's Office, the Provincial Directorate of Family, Labor and Social Policies, the National Education Directorate, but the institution has not yet been included in such an inspection and evaluation process.

More active participation and representation of students' parents in the decision-making processes in the kindergarten and daycare centers will increase their participation to perform decisions taken in the decision-making process. It is thought that it would be beneficial to include the personnel in the effective communication process with in-service training in terms of the healthier functioning of the communication processes in the kindergarten and daycare centers. By enriching the existing digital accounts of the kindergarten and daycare center; should be accessible to parents. By planning "Family Trainings" for parents, they can contribute to their development together with children. Kindergarten and daycare centers, other kindergartens, and daycare centers; They can gather around joint projects with kindergartens affiliated with the National Education and act together in various collaborations.



Muallim Rifat Eğitim Fakültesi Dergisi
Journal of Muallim Rifat Faculty of Education

ISSN: 2667-5234



Sosyal Kaygı Ölçeği Kısa Formunun Türkçeye Uyarlanarak Psikometrik Özelliklerinin İncelenmesi

Fatih CAN*, Kayhan BOZGÜN**

Makale Bilgisi

ÖZET

Geliş Tarihi:
15.06.2021

Düzeltilme Tarihi:
17.07.2021

Kabul Tarihi:
26.07.2021

Basım Tarihi:
30.07.2021

Sosyal kaygı, bireyi sosyal ortamlardan ve sosyalleşmeden uzaklaştırmaktadır. Sosyal kaygı yaygın görülmeyle birlikte genellikle ergenlik dönemlerinde başlangıç göstermektedir. Bu çalışma da lise öğrencileri ve yetişkinler için geliştirilen Sosyal Kaygı Ölçeği Kısa Formu'nun uyarlanarak psikometrik özelliklerini incelemeyi amaçlamaktadır. Çalışmanın verileri Orta Karadeniz Bölgesinde yer alan bir devlet üniversitesinde öğrenim gören öğrencilerden iki farklı örneklemden toplanmıştır. Verilerin analizi için SPSS 22 paket programı ile LISREL 8.8 programı kullanılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliği için Doğrulayıcı Faktör Analizi ve Açımlayıcı Faktör Analizi, güvenilirliğinin belirlenmesi amacıyla iç tutarlılığının hesaplanmasında kullanılan Cronbach alfa ve McDonald omega katsayıları incelenmiştir. Elde edilen bulgularda, Açımlayıcı Faktör Analizi sonucunda ölçeğin üç boyutlu yapıda olduğu ve maddelerin ilgili alt faktörlerde toplandığı belirlenmiştir. Doğrulayıcı Faktör Analizi sonucunda ölçek maddelerinin standardize edilmiş faktör yüklerinin .61 ile .94 arasında değişen aralıklarda değerler aldığı ve tüm *t* değerlerinin anlamlı olduğu görülmüştür. Ayrıca elde edilen modelin uyum indeksi değerlerinin kabul edilebilir ve mükemmel değerlere sahip olduğu anlaşılmıştır. Güvenirlik analizi bulgularında ölçeğin alt boyutları ve geneli için güvenirlilik katsayılarının .78 ve üzerinde değerler alması ölçeğin güvenilir bir ölçme aracı olarak kullanılabilmesini göstermektedir. Sonuç olarak ölçme aracının Türkiye örnekleminde lise öğrencileri ve yetişkinlerin sosyal kaygılarını belirlemek amacıyla kullanılabilmesi önerilmektedir.

© 2021MREFD. Tüm hakları saklıdır

Anahtar Sözcükler:Sosyal kaygı, ölçek uyarlama, yapı geçerliği, güvenirlilik.

The Adaptation of Short Form of Social Anxiety Scale and Examination its Psychometric Properties

ArticleInfo

ABSTRACT

Received:
15.06.2021

Revised:
17.07.2021

Accepted:
26.07.2021

Published:
30.07.2021

Social anxiety distract the individual from social environments and socialization. Although social anxiety is common in every stage of life, it usually starts in adolescence. This study aims to analyze the psychometric properties of the Short Form of Social Anxiety Scale developed for high school students and adults by adapting it to Turkish language. The data of the study were collected from two different samples of students studying at a state university. Scale adaptation steps were followed in the study. SPSS 22 package program and LISREL 8.8 program were used for data analysis. Confirmatory Factor Analysis and Exploratory Factor Analysis were used for the construct validity of the scale, and Cronbach's alpha and McDonald omega coefficients, which were used to calculate the internal consistency, were examined in order to determine its reliability. As a result of the Confirmatory

*Dr. Öğr. Üyesi, Amasya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi ABD, Amasya-TÜRKİYE, e-posta: fatihcan.fatih@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0002-9593-2382

**Arş. Gör. Dr. Amasya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Eğitimi ABD, Amasya-TÜRKİYE, e-posta: kayhanbozgun@gmail.com ORCID ID: 0000-0001-9239-2547

Factor Analysis, it was seen that the standardized factor loadings of the scale items took values between .61 and .94 and all *t* values were statistically significant. In addition, it was concluded that the fit index values of the model obtained were acceptable to excellent values. As a result of the EFA it was determined that the scale has three-dimensional structure and the items were collected in the relevant sub-factors. The reliability coefficients for the sub-dimensions and the overall scale were .78 and above, indicating that the scale can be used as a reliable measurement tool. As a result, it is suggested that the measurement tool can be used to determine the social anxiety of high school students and adults in the Turkish sample.

© 2021JMRFE. All rights reserved

Keywords: Social anxiety, scale adaptation, construct validity, reliability.

1. GİRİŞ

Birey, var olduğu ve içinde yaşamış olduğu toplumda çocukluktan yetişkinliğe kadar bir gelişim içindedir. Bu gelişim süreci içinde birey, topluma uyum sağlamak ve sorunların üstesinden gelmede sosyalleşmeden faydalanmaktadır. Ancak bireyin kaygı içinde olması, onu sosyal çevreden uzaklaştırmakta ve korku, endişe duyması gibi sorunlara yol açabilmektedir (Yıldız vd., 2012). Bireyin sosyal ortamlarda yaşadığı bu korku, endişeler sosyal kaygı olarak tanımlanmaktadır (Çakmak, 2014). Sosyal kaygısı olan birey, kaygılandırıcı düşüncelerle kendine odaklanarak bulunduğu sosyal ilişkilerinin ve bu ilişkilerinde gerçekleştirdiği iletişimin olumsuz değerlendirileceği düşüncesindedir (Doğan ve İlçin Tosun, 2016). Birey, kaygının gereksiz olduğunu düşünmesi durumunda bile olumsuz beklenti hâli, onun rahat olmamasına ve stres oluşturmaya sebebiyet vermektedir (Baltacı ve Hamarta, 2013).

Aynı zamanda sosyal kaygı, günlük yaşamda da birtakım sorunların oluşmasına yol açarak huzursuzlukla birlikte akademik bakımdan zorluklar yaşanmasına, kötü madde kullanımına da sebebiyet vermektedir (Aydın ve Tekinsav Sütçü, 2007). Yaşanan sosyal kaygı ile birlikte bireyin akademik anlamda sahip olduğu dinamikleri sergileyemeyerek eğitim süreçlerine olumsuz etki etmekte hatta öğrenim hayatından ayrılmaları dahi görülebilmekle birlikte koymuş olduğu hedeflere ilerlemede de birtakım olumsuz durumlar yaşanabilmektedir (Atlı Özbaş vd., 2012). Bu bağlamda, genel anlamda kaygı düzeyi, öğrenme süreçlerini olumlu ya da olumsuz olarak etkileyebilmektedir (Baş, 2013). Dolayısıyla sosyal kaygı, genel anlamda bireylerin kaygı durumları, eğitim öğretim süreçlerinde etkin bir rol oynamaktadır. Kaygının neden olduğu başaramama ya da başarıya giden yolda bazı engellerin çıkacağı yönünde düşünceler, öğrenme süreçlerini olumsuz yönde etkileyebileceği düşünülebilir.

Sosyal kaygının oluşması, bireyin doğup büyüdüğü aile içinde ve ebeveynlerinin çeşitli davranış ve tutumlarına bağlı olarak da ilişkilendirilebilmektedir. Bu durumun oluşmasında aile ortamında ebeveynlerin çocuğu rahatsız edici şekilde kontrol etmesi, onaylamama, aile içi şiddet, ihmal vb. davranışlar yer almaktadır. Bu davranış, çocuğun psikolojisine etki ederek olumsuz duygular yaşamasına yol açarak sosyal kaygının oluşmasına zemin hazırladığı ileri sürülebilir (Karasu, 2020). Dolayısıyla aile içinde çocuğun da bir birey olduğu çeşitli davranış ve tutumlarla ona hissettirilerek olumlu duygular pekiştirmesini sağlamak için ortam hazırlanmalıdır. Bu bağlamda, sosyal kaygının oluşmasına neden olan aile ortamı ve ebeveynlere ilişkin bazı durumlar arasında şunlar yer almaktadır (Kearney, 2005'ten akt. Yazıcı Çelebi, 2017, s. 1730):

- Çocuğu sosyal aktivitelerden, sıcaklık ve ilgiden mahrum bırakma,

- Genel olarak ailenin sosyallikten uzak durması ve sosyal ilişkilerde güçlü olmaması,
- Çocuğun reddedilmesi,
- Çocuğa gereğinden fazla korumacı olunması,
- Ebeveynler arası çatışma ve aile içi olumsuz durumlar.

Sosyal kaygı, bireyi sosyal ortamlardan ve sosyalleşmeden uzaklaştırmaktadır. Sosyal kaygı yaygın görülmele birlikte genellikle ergenlik dönemlerinde başlangıç göstermektedir. Aynı zamanda sosyal kaygı, bireyin eğitim süreçlerine ve psikolojik durumuna da olumsuz etki etmektedir (Şimşek vd., 2020). Ergenlik dönemiyle birlikte geçirmiş olduğu fiziki değişimlerine ve kusurlarına alışma döneminde olan bireyin düşüncelerinde de birtakım değişiklikler meydana gelerek kendisinin izlendiği ve olumsuz yönden değerlendirildiği fikrine kapılarak sosyal kaygı düzeyinin yükselmesine neden olmaktadır. Bu anlamda yetişkinliğe doğru ilerleyen, kendisinden beklenen görevleri ve rolleri yerine getirme aşamasında bireyin kaygıyı beraberinde getirdiği düşünölmektedir (Eriş ve İkiz, 2013). Ergenlik döneminde bireyler, sosyalleşmeye ve sosyal ortamlar içinde bulunmaya oldukça gereksinim duymasına rağmen genellikle beğenilmeme, kusurlu davranışlar sergilemekten, olumsuz geri dönüşler almaktan çekinmesinden dolayı sosyal kaygının en çok göröldüğü dönemdir. Bu dönemde bireyler, sosyal kaygı içinde bulduklarından içe kapanık, iletişim ve etkileşimden uzak bir tavır ortaya koyduğu görölmektedir (Tagay vd., 2018).

Sosyal kaygı, ergenliğin son dönemleri olan üniversite dönemlerinde de görölebilmektedir. Üniversite öğrencileri ailelerinden uzaklaşıp kendilerine yeni olan bir ortama ve arkadaşlara uyum sağlama ihtiyacı hissetmektedirler. Bu ortamlarda da üniversite öğrencileri hata yapma, küçük düşme, alaya alınma ve benzeri kaygılar yaşayarak sosyal kaygı yaşayabilmektedirler (Toluç, 2020). Bireyin yaşamında yeni bir dönem olan üniversite döneminde bireyler, tamamen farklı bir ortama girip burada yaşamlarına devam etme süreçlerinde de birtakım zorluklar yaşayabilmektedir. Alışık olmadıkları, tamamen farklı bir ortam olan üniversitede arkadaşlık kurma, ortama uyum sağlama gibi pek çok durumla karşı karşıya kalabilmektedir. Yeni bir kitle karşısına çıkarak onların değerlendirmelerini zihninde barındıran birey, çeşitli performanslarını sergilemede etrafındaki insanların ona yönelik olumsuz değerlendirmelerini düşünerek sosyal yaşantısında zorluklar yaşayabilmektedir (Met, 2019).

Sosyal Kaygı ile ilgili literatürde yer alan çalışmalar arasında bulunan La Grace ve Lopes'in (1998) çalışması sosyal kaygı düzeyinin belirlenmesinde başvuru olan ilk kaynaklardan biri olması açısından son derece değerli bir katkı sunmuştur. Geliştirdikleri ölçme aracı sosyal açıdan kaygı yaşayan bireylerin kişisel özellikleri hakkında fikir edinmek ve yorumlar yapılabilmesine olanak sağlamıştır. Aydın ve Tekinsav Sütçü'nün (2007) gerçekleştirmiş olduğu çalışmada, Ergenler için Sosyal Kaygı Ölçeği'nin Türk ergenler için psikometrik özellikleri incelenmiştir ve ölçeğin geçerlik ve güvenilirliğine yönelik kanıtlara ulaşılmıştır. Ölçeğin ergenlerin sosyal kaygı düzeylerini belirlemede kullanılabilmesi belirlenmiştir. Demir vd. (2000), çocuk ve ergenlerdeki sosyal anksiyeteyi ölçmek için Çocuklar İçin Sosyal Anksiyete Ölçeği'nin geçerlik ve güvenilirlik çalışmasını yapmış ve sosyal anksiyetenin özellikle bilişsel yapısına ilişkin belirtilerinin varlığını araştırmak için kullanılabilmesi sonucuna ulaşılmıştır. Çocukların kaygı düzeylerini belirlemesi açısından önemli bir ölçme aracı olarak literatürde yerini almıştır. Soykan vd. (2003) yapmış olduğu çalışmada ise Liebowitz Sosyal Kaygı Ölçeği'nin Türkçe versiyonunu oluşturmuştur. Nunes vd. (2018) ise La Grace ve Lopes'in (1998) yetişkinler için geliştirdiği "Sosyal Kaygı Ölçeği"nin kısa formunu oluşturmuştur. Ölçekte 3 alt boyut ve 18 madde bulunmaktadır. Bu

çalışmaların dışında Keskin vd. (2020), e-öğrenmede yaşanan sosyal kaygı düzeylerini belirlemek için E-Öğrenme Ortamları için Sosyal Kaygı Ölçeği geliştirmiş ve çevrimiçi öğrencilerin sosyal kaygı düzeylerini değerlendirmek için güvenilir ve geçerli bir ölçme aracı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yine benzer bir çalışma olarak Alkış vd. (2017), üniversite öğrencilerinin sosyal medya kullanıcıları olarak sosyal kaygılarını değerlendirmek için Sosyal Medya Kullanıcıları için Sosyal Kaygı Ölçeği geliştirme çalışması gerçekleştirmiştir.

Literatürde yer alan ilgili çalışmalara bakıldığında üniversite öğrencilerinin sosyal kaygı düzeylerini belirlemeye yönelik ölçme araçları olmasına rağmen sosyal kaygı düzeyini ölçen kısa formulu ölçme araçlarına ihtiyaç duyulduğu görülmüştür. Bu çalışma ile lise öğrencileri ve yetişkinlerin sosyal kaygılarının “olumsuz değerlendirilme korkusu”, “yeni durumlarda sosyal kaygı ve huzursuzluk”, “genel durumlarda sosyal kaygı ve huzursuzluk” gibi farklı boyutlarla belirlenmesi için Türkçeye uyarlaması yapılan “Sosyal Kaygı Ölçeği Kısa Formu”nun alanla ilgili literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

2. YÖNTEM

Bu çalışma, lise öğrencileri ve yetişkinler için geliştirilen Sosyal Kaygı Ölçeği Kısa Formu’nun Türkçe’ye uyarlanarak geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarının gerçekleştirildiği bir çalışmadır. Çalışma verileri 2019-2020 eğitim-öğretim dönemi güz döneminde Orta Karadeniz Bölgesi’nde yer alan bir devlet üniversitesinde öğrenim gören öğrencilerden iki aşamada toplanmıştır. Birinci çalışma grubunda öncelikle 173 öğrenciden veri toplanarak ölçme aracının yapı geçerliği Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) ile keşfedilmeye çalışılmıştır. İkinci çalışma grubunda Türkiye’deki üniversite öğrencileri için ölçme aracının orijinal yapısının Türkçe formu için korunup korunmadığını anlamak için Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) kullanılarak 121 öğrenciden veri toplanmıştır. Birinci çalışma grubunun demografik özellikleri incelendiğinde 108’ini kadınlar (%62); 65’ini erkekler (%38) oluşturmakta olup; katılımcıların yaş aralığı 18 ile 26 arasında dağılım göstermektedir (*Ort:* 20.11; *Ss:* 1.37). İkinci çalışma grubunun demografik özellikleri incelendiğinde 71’ini kadınlar (%59); 50’sini erkekler (%41) oluşturmakta olup; katılımcıların yaş aralığı 18 ile 27 arasında dağılım göstermektedir (*Ort:* 20.67; *Ss:* 1.78).

2.1. Verilerin Toplanması

Sosyal Kaygı Ölçeği Kısa Formu: La Greca ve Lopez’in (1998) başlangıçta çocuklar için geliştirdikleri ve üç alt boyut, 18 maddeden oluşan ölçme aracı, La Greca ve diğerleri (2015) tarafından revize edilerek lise öğrencileri ve yetişkin formu olarak hazırlanmıştır. Ölçeğin alt boyutları sırasıyla “olumsuz değerlendirilme korkusu”, “yeni durumlarda sosyal korku ve huzursuzluk” ve “genel durumlarda sosyal korku ve huzursuzluk” olarak adlandırılmaktadır. Nunes vd. (2018) ölçeğin 18 maddelik formunu revize ederek 12 maddelik kısa formunu hazırlamışlardır. Orijinal formu AFA ve DFA kullanılarak araştırılmış ve 12 maddelik ölçme aracının üç alt boyuttan oluştuğu ve üç faktörlü modelin doğrulandığı belirlenmiştir. Ölçeğin güvenilirlik analizlerinde iç tutarlığı Cronbach Alfa katsayısı kullanılarak hesaplanmış ve .90 düzeyinde olduğu görülmüştür.

2.2. Verilerin Analizi

Çalışma grubundan toplanan veriler SPSS 22.0 ve LISREL 8.80 programları kullanılarak analiz edilmiştir. Analizler öncesinde verilerin doğruluğu, minimum-maksimum değerler ile kayıp ve

uç değerlerin incelendiği başlangıç analizleri gerçekleştirilmiştir (Tabachnick ve Fidell, 2014). Veri setinde yedi uç değer belirlenmiş olup ilgili veriler veri setinden çıkarılmıştır. Kline (2015) ölçme araçlarının geliştirilmesi veya uyarlanması madde sayısının en az 10 katı büyüklüğünde bir veri setine ihtiyaç olduğunu belirtmektedir. Bu çalışmada da AFA analizini gerçekleştirmek için 173, DFA analizlerini gerçekleştirmek için de 121 kişiden veri toplanmıştır. Ölçme aracının yapı geçerliği AFA ile DFA kullanılarak test edilmiştir. Verilerin faktör analizi için uygun olup olmadığını belirlemek için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett test değerleri incelenmiştir. DFA analizinden elde edilen uyum indeksi değerlerinin raporlanmasında CFI, NFI, IFI ve GFI indeksleri .95'ten büyükse ve RMSEA ile SRMR indeksleri .05'ten küçükse mükemmel; CFI, NFI, IFI ve GFI indeksleri .95'ten küçükse ve RMSEA ile SRMR indeksleri .05'ten büyükse kabul edilebilir olarak değerlendirilmiştir (Kline, 2015). Ölçme aracının güvenilirlik analizlerinde iç tutarlığı Cronbach alfa ve McDonald omega katsayıları kullanılarak hesaplanmıştır.

2.3. Uyarlama İşlemleri

Araştırma ölçek uyarlama çalışması olduğundan ölçme aracı için ölçek uyarlama adımları izlenmiştir (Brislin, 1970). Çeviri süreci her iki dili bilen ve eğitim bilimleri alanından iki alan uzmanı ve İngilizce bilen iki dil uzmanı ile yürütülmüştür. Çeviriler yapıldıktan sonra Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık bölümünden bir alan uzmanından yardım alınarak çevirileri değerlendirmesi istenmiştir. Her iki çeviricinin formunu karşılaştıran alan uzmanı benzerlik olduğuna karar verdikten sonra ölçeğe son hali verilmiştir. Bu aşamadan sonra ölçeğin geri çevirisi araştırmacılar ve iki dil uzmanı tarafından gerçekleştirilmiştir. Türkçeden İngilizceye çevrilen ölçek maddelerinin orijinal ölçek maddelerinden önemli bir farklılığının olmadığı görülmüştür. ve çeviri sürecinin tamamlanmasına karar verilerek 12 öğrenci ile pilot çalışma yapılmıştır. Pilot çalışma sonucunda anlaşılmayan bir maddenin olmadığı görülerek asıl uygulama için forma son şekli verilmiştir.

2.4. Veri Toplama Süreci

Veriler iki farklı örneklem grubundan gönüllülük esasına dayalı olarak toplanmıştır. Verilerin yanıtlanmasında içten cevaplar verilmesinde katılımcıların serbest oldukları hatırlatılmıştır. Ölçek formuna yanıt verme süreleri 10 dakikayı geçmemiştir.

3. BULGULAR

3.1. Yapı Geçerliği

3.1.1. Çalışma - AFA analizi bulguları

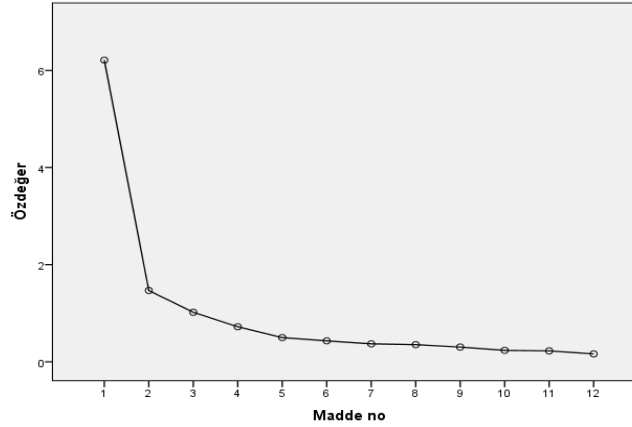
Sosyal Kaygı Ölçeği Kısa Formu'ndaki yapı geçerliğini belirlemek için 173 öğrenciden veriler toplanmıştır. Birinci çalışma grubundan elde edilen bu veriler kullanılarak ölçeğin faktör yapısı AFA ile keşfedilmiştir. Ölçeğe ilişkin açımlayıcı faktör analizine başlamadan önce, veri yapısının faktörleştirmeye uygunluğu ve toplanan verilerin evreni temsil edip etmeme durumunu incelemek amacıyla Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett küresellik testi sonuçlarına bakılmıştır. Ölçeğin KMO değeri (.90) olarak bulunmuştur. KMO değerinin .80'den büyük olması ve Bartlett küresellik testinin ($\chi^2/sd= 1278.86/66; p < .01$) anlamlı farklılık göstermesi, bu veriler üzerinden faktör analizi yapılabileceğini göstermektedir (Hair, Black, Babin ve Anderson, 2014). KMO ve Bartlett küresellik testleri ile ölçeğin veriler üzerinden faktör analizine uygunluğu tespit

edildikten sonra maddelerin hangi faktörler altında yer aldığı belirlemek amacıyla ölçeğe açımlayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Maddelerin hangi faktörler altında toplandığı ve maddelerin yük değerleri Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Ölçekte Bulunan Maddelerin Faktörlere Dağılımı ve Faktör Yük Değerleri

Madde no	1.Faktör (olumsuz değerlendirilme korkusu)	2.Faktör (yeni-sosyal korku ve huzursuzluk)	3.Faktör (genel-sosyal korku ve huzursuzluk)
1	,874		
2	,881		
3	,839		
4	,731		
5		,734	
6		,810	
7		,870	
8		,725	
9			,767
10			,753
11			,810
12			,444

Ölçekte yer alan maddelerin hangi faktör altında toplandığı ve faktörlere ilişkin yük değerleri Tablo 2’de görülmektedir. Buna göre ilk dört maddenin birinci alt boyutta, sonraki dört maddenin ikinci alt boyutta ve son dört maddenin üçüncü alt boyutta yer aldığı görülmektedir. Faktör yük değerlerinin .44 ile .88 arasında değerler aldığı belirlenmiştir. Faktör sayısının kontrol edildiği bir diğer analiz Scree-Plot (yamaç birikinti grafiği) sınaması ile gerçekleştirilmiş ve üç faktörlü yapının bu grafikte de oluştuğu gözlenmiştir. Screeplot sınaması grafiği Şekil 1’de verilmiştir.



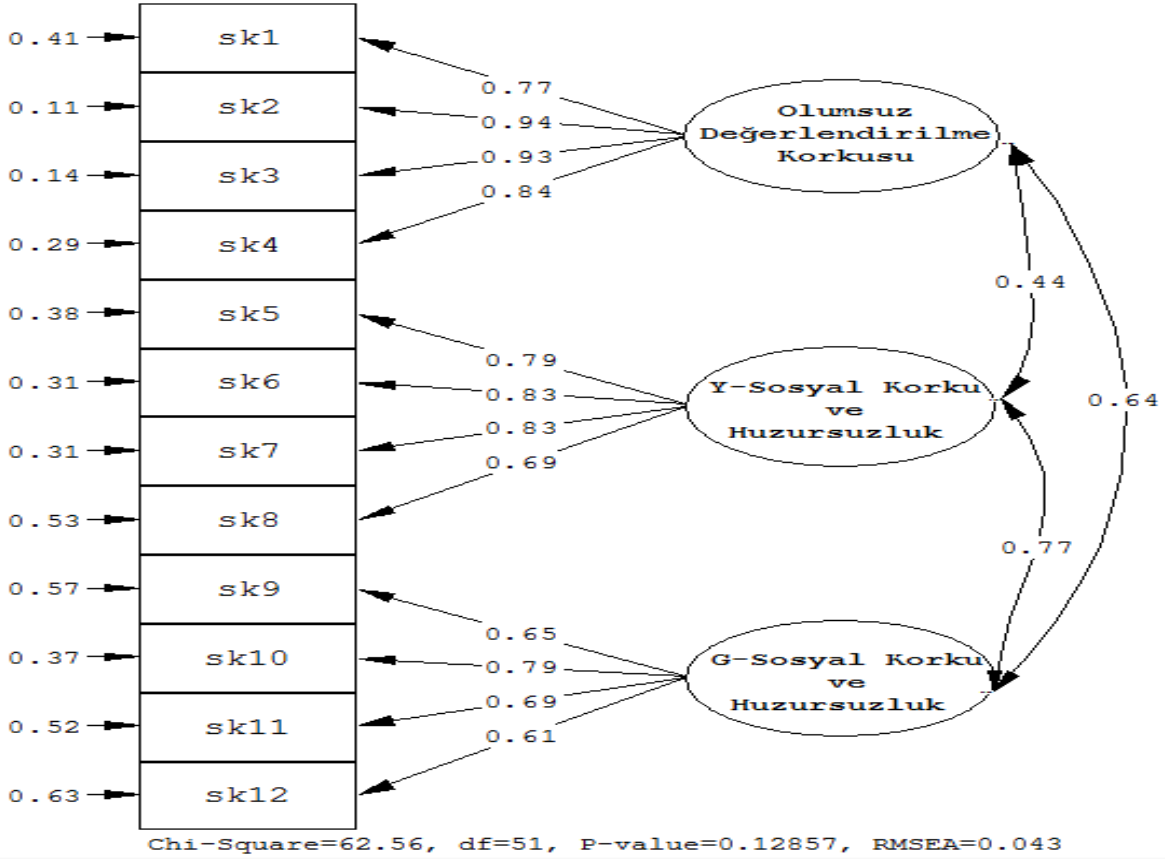
Şekil 1. Screeplot testine göre faktör sayısı

Şekil 1 ölçme aracında yer alan faktör sayısının keşfedildiği bir başka sınıma türüne ait verileri göstermektedir. Elde edilen bulgularda ölçeğin üç alt faktörden oluştuğu belirlenmiştir. Son olarak ölçme aracındaki üç alt faktörün açıkladığı varyans oranının incelenmesi için analizler gerçekleştirilmiştir. Ölçekte yer alan üç faktör toplam varyansın %72,27’sini açıklamaktadır. Bir ölçeğin kullanılabilir olması için varyansın en az %60’ini açıklaması gerektiği belirtilmektedir (Hair ve diğerleri, 2014). Sonuç olarak AFA ve DFA analizleri sonucunda ölçeğin yapı geçerliği sağlanmıştır.

3.1.2. Çalışma - DFA ve güvenirlik analizi bulguları

DFA Analizi

Sosyal Kaygı Ölçeği Kısa Formu için 121 öğrenciden oluşan ikinci çalışma grubundan elde edilen verilerle DFA analizleri gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen yapı geçerliği çalışmalarına ilişkin elde edilen modele Şekil 2'de yer verilmiştir.



Şekil 2. Sosyal Kaygı Ölçeği Kısa Formu DFA analizi modeli – standartlaştırılmış faktör yükleri

Şekil 2'de görüldüğü gibi üç alt boyut ve 12 maddeden oluşan Sosyal Kaygı Ölçeği Kısa Formu'nun yapı geçerliğini sağlamak amacıyla DFA analizi gerçekleştirilmiştir. Analiz sonucunda ölçek maddelerinin standardize edilmiş faktör yüklerinin .55 ile .92 arasında değişen aralıklarda değerler aldığı ortaya çıkmıştır. Ayrıca tüm *t* değerlerinin anlamlı olduğu görülmüştür. Yapı geçerliğini sağlamada ayrıca elde edilen modelin uyum indeksi değerleri incelenmiştir. Modelin uyum indeksi değerlerinin (CFI= .99, NFI= .99, IFI= .99, GFI= .92; RMSEA= .043 ve SRMR= .061) şeklinde olduğu görülmüştür. Buna göre modelin tüm uyum indeksi değerlerinin kabul edilebilir ile mükemmel arası değerlere sahip olduğu anlaşılmıştır.

Güvenirlik

Sosyal Kaygı Ölçeği Kısa Formu'nun güvenirlik analizlerinde iç tutarlığın belirlenmesi amacıyla Cronbach alfa katsayısı ile McDonald omega güvenirlik katsayısı değerleri hesaplanmış ve madde toplam korelasyonları incelenmiştir. Ölçeğin üç alt boyutu ve geneli için hesaplanan

Cronbach alfa katsayıları ile ölçekteki maddelerin düzeltilmiş madde toplam korelasyonları Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Güvenirlik Analizi Bulguları

Boyut	Madde no	Madde toplam korelasyonları	Cronbach alfa (α)	McDonald Omega (ω)
olumsuz değerlendirilme korkusu	1	.73	.92	.92
	2	.89		
	3	.85		
	4	.81		
yeni durumlarda sosyal korku ve huzursuzluk	5	.71	.87	.87
	6	.76		
	7	.74		
	8	.63		
genel durumlarda sosyal korku ve huzursuzluk	9	.57	.78	.79
	10	.66		
	11	.57		
	12	.56		
Toplam		-	.90	.90

Tablo 2’de görüldüğü gibi Cronbach alfa ve McDonald omega katsayılarının ölçeğin geneli için .90; olumsuz değerlendirilme korkusu alt boyutu için .92; yeni durumlarda sosyal korku ve huzursuzluk alt boyutu için .87 ve genel durumlarda sosyal korku ve huzursuzluk alt boyutu için .78 olarak hesaplanmıştır. Kline (2015) iç tutarlıkta Cronbach alfa katsayısının .90 üzerinde olmasını mükemmel; .80-.90 aralığında olmasını iyi ve .70-.80 arasında olmasını kabul edilebilir olarak tanımlamıştır. Liu (2003) iç tutarlık katsayılarının .70 ve üzerinde olmasını ölçeğin güvenilir olarak nitelendirilebileceğine bir kanıt olarak belirtmektedir. Büyüköztürk (2012) madde toplam korelasyon değerlerinin .30 üzerinde olduğunda maddelerin bireyleri iyi derecede ayırt ettiğini ifade etmiştir. Buna göre Sosyal Kaygı Ölçeği Kısa Formu’ndaki madde toplam korelasyonlarının .56 üzeri olması ve güvenilirlik katsayılarının .78 ve üzerinde olması (Bernardi, 1994) sebebiyle ölçeğin güvenilir olduğu söylenebilir.

4. SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu çalışmada, La Greca ve Lopez’in (1998) başlangıçta çocuklar için geliştirdikleri üç alt boyut, 18 maddeden oluşan “Sosyal Kaygı Ölçeği”, La Greca ve diğerleri (2015) tarafından revize edilerek lise öğrencileri ve yetişkin formu olarak hazırlanmıştır. Daha sonra ise 18 maddeden oluşan bu ölçeğin Nunes vd. (2018) tarafından 12 maddelik kısa formu hazırlanmıştır. Ölçeğin uyarlama çalışması kapsamında veriler toplandıktan sonra geçerlik ve güvenilirlik analizleri yapılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliği için farklı örneklerle AFA ve DFA analizi sınanmış, *t*-değerleri ve faktör yük değerlerinin iyi; uyum indeksi değerlerinin kabul edilebilir ve mükemmel değerlere sahip olduğu anlaşılmıştır.

Sonuç olarak AFA ve DFA analizleri sonucunda ölçeğin yapı geçerliği adına kanıta ulaşılmıştır. Sosyal Kaygı Ölçeği Kısa Formu’nun güvenilirlik analizlerinde ise iç tutarlığın belirlenmesi amacıyla Cronbach alfa katsayısı ile McDonald’ın Omega güvenilirlik katsayısı değerleri hesaplanmış; ölçekteki madde toplam korelasyonlarının .46 üzeri olması ve güvenilirlik katsayılarının .78 ve üzerinde olması sebebiyle ölçeğin güvenilir olduğu söylenebilir.Liu’nun

(2003) da ölçme araçlarının .70 ve üzerinde iç tutarlılığa sahip olmasını güvenilir olarak belirtmesi ölçeğin güvenilir olduğuna dair bir kanıt oluşturabilecektir.

Elde edilen bulgular, ölçeğin Türkçe formunun orijinal yapıya uygun olarak aynı yapıyı ölçtüğünü göstermektedir. Bu sonuçlar, ölçeğin Türkiye örneğinde bireylerin sosyal kaygılarını belirlemede kullanılabilir geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir. Bireylerin yaşadıkları kaygı düzeyleri çeşitli olmakla birlikte sosyal kaygı düzeylerinin tespit edilmesi önemlidir. Ölçme aracı bireylerin yaşadıkları kaygıları belirlemek isteyen rehberlik uzmanları ve diğer araştırmacılar tarafından kullanılabilir. Özellikle lise döneminden üniversite dönemine geçişte yaşanabilecek kaygıların önüne geçmede etkili faktörleri belirlemeyi amaçlayan araştırmalarda veri toplama aracı olarak uygulanabilir.

Ölçeğin çeviri sürecinde orijinal form ile çeviri formunun her iki dile hakim bir örneklem grubuna uygulanamaması bu çalışmanın sınırlılıklarındandır. Bu çalışma sonucunda örneklem grubundan toplanan verilere göre ölçme aracının iç tutarlık ve yapı geçerliği analizleri sonucunda geçerlik ve güvenilirlik düzeylerinin yüksek olduğu söylenebilir. Ölçme aracının, lise öğrencileri ve yetişkinlerin sosyal kaygı düzeylerini belirlemek amacıyla kullanıldığı çalışmalar gerçekleştirilebilir.

5. KAYNAKÇA

Alkış, Y.; Kadirhan, A., & Şat, M. (2017). Development and Validation of Social Anxiety Scale for Social Media Users. *Computers in Human Behavior*, 72, 296-303.

Atlı Özbaş, A.; Sayın, A., & Coşar, B. (2012). Üniversite sınavına hazırlanan öğrencilerde sınav öncesi anksiyete düzeyi ile erken dönem uyumsuz şema ilişkilerinin incelenmesi. *Bilişsel Davranışçı Psikoterapi ve Araştırmalar Dergisi*, 1(2), 81-89.

Aydın, A., & Tekinsav Sütcü, S. (2007). Ergenler İçin Sosyal Kaygı Ölçeğinin (ESKÖ) Geçerlik ve Güvenirliğin İncelenmesi. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 14(2), 79-89.

Baltacı, Ö., & Hamarta, E. (2013). Analyzing the relationship between social anxiety, social support and problem solving approach of university students. *Eğitim ve Bilim*, 38(167), 226-240.

Baş, G. (2013). Yabancı dil öğrenme kaygısı ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 172(172), 49-68.

Bernardi, R. A. (1994). Validating research results when Cronbach's alpha is below .70: A methodological procedure. *Educational and Psychological Measurement*, 54(3), 766-775.

Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum* (17. baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Çakmak, V. (2014). *İletişim kaygısının sosyal medya kullanımı üzerine olan etkisi: üniversite öğrencileri üzerine örnek olay incelenmesi*. Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Demir, T.; Eralp Demir, D.; Türksoy, N.; Özmen, E., & Uysal, Ö. (2000). Çocuklar İçin Sosyal Anksiyete Ölçeğinin Geçerlilik ve Güvenilirliği. *Düşünen Adam*, 13(1), 42-48.

Doğan, U., & İlçin Tosun, N. (2016). Lise öğrencilerinde problemlili akıllı telefon kullanımının sosyal kaygı ve sosyal ağların kullanımına aracılık etkisi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22, 99-128.

Eriş, Y., & İkiz, F. E. (2013). Ergenlerin benlik saygısı ve sosyal kaygı düzeyleri arasındaki ilişki ve kişisel değişkenlerin etkileri. *Turkish Studies*, 8(6), 179-193.

Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2014). *Multivariate data analysis* (7. bs). Harlow: Pearson Education Limited.

Liu, Y. (2003). Developing a scale to measure the interactivity of websites. *Journal of Advertising Research*, 43(2), 207-216.

Karasu, R. Ö. (2020). *Ebeveyn kabul reddi ve kişilerarası duygu düzenleme stratejileri ile sosyal kaygı arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul

Keskin, S.; Şahin, M.; Uluç, S., & Yurdagül, H. (2020). Online learners' interactions and social anxiety: the social anxiety scale for e-learning environments (SASE). *Interactive Learning Environments*, 1, 1-13.

Kline, R. B. (2015). *Principles and practice of structural equation modeling* (4. bs.). New York: GuilfordPress.

La Greca, A. M., Ingles, C. J., Lai, B. S., & Marzo, J. C. (2015). Social anxiety scale for adolescents: factorial invariance across gender and age in Hispanic American adolescents. *Assessment*, 22(2), 224-232.

La Greca, A. M., & Lopez, N. (1998). Social anxiety among adolescents: Link ages with peer relations and friendships. *Journal of abnormal child psychology*, 26(2), 83-94.

Mert, A. (2019). Üniversite öğrencilerinin sosyal kaygı, mükemmelliyetçilik ve değerler arasındaki ilişkinin açıklanmasına yönelik bir model çalışması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(49), 276-301.

Nunes, C., Ayala-Nunes, L., Pechorro, P., & La Greca, A. M. (2018). Short Form of the Social Anxiety Scale for Adolescents among community and institutionalized Portuguese youths. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 18(3), 273-282.

Soykan Ç.; Devrimci Ozguven, H., & Gençöz, T. (2003). Liebowitz social anxiety scale: The Turkish version. *PsycholRep*, 93(3 Pt 2), 1059-69.

Şimşek, Ç.; Yılmaz Yalçınkaya, E.; Ardıç, E., & Yıldırım, E. A. (2020). The effect of psychodrama on the empathy and social anxiety level in adolescents. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 27(2), 96-101.

Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2014). *Using multivariate statistics* (6. bs). Harlow: Pearson Education.

Tagay, Ö.; Önen, Ö., & Canpolat, İ. (2018). Ergenlerin sosyal kaygı düzeyleri ile güvengenlik ve özsaygıları arasındaki ilişki. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(2), 261-269.

Toluç, G. (2020). *Üniversite öğrencilerinin sosyal kaygı düzeyleri ve iletişim becerileri arasındaki ilişkilerin cinsiyetlere göre incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Gelişim Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Yazıcı Çelebi, G. (2017). Ergenlerde Sosyal Kaygı ve Bağlanma Stilleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(5), 1729-1736.

Yıldız, K.; Pepe, O.; Sarıtaş, N., & Özkatar Kaya, E. (2012). An investigation over the levels of social anxiety according to the gender factors of hearing-impaired adolescent athletes between the ages of 12-16. *Niğde Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 6(1), 56-61.

Yong, A. G., & Pearce, S. (2013). A beginner's guide to factor analysis: Focusing on exploratory factor analysis. *Tutorials in quantitative methods for psychology*, 9(2), 79-94.

Ek: Sosyal Kaygı Ölçeği Kısa Formu

1. Başkalarının benim hakkımda ne söyleyeceğinden endişelenirim.
 2. Başkalarının benden hoşlanmayacağından endişelenirim.
 3. Başkalarının benden hoşlanmayacağından korkarım.
 4. Başkalarının benim hakkımda ne düşündüğünden endişelenirim.
 5. Yeni insanlarla tanıştığımda tedirgin olurum.
 6. Tanımadığım insanların yanında utanırım.
 7. Çok iyi tanımadığım insanlarla konuşurken tedirgin olurum.
 8. Bazı insanların yanındayken tedirgin olurum.
 9. Başkalarından benimle bir şeyler yapmalarını istemekte zorlanırım.
 10. Başkaları hayır diyebilirler diye benimle bir şeyler yapmalarını teklif etmeye çekinirim. (Ör: sinemaya gitmek gibi).
 11. Bir grup insanla beraberken durgun olurum.
 12. İyi tanıdığım insanların yanındayken bile utanırım.
-

6. EXTENDED ABSTRACT

Social anxiety distracts the individual from social environments and socialization. Although social anxiety is common in human being, it usually starts in adolescence. The individual is in a development from childhood to adulthood in the society in which he exists and has lived. In this development process, the individual benefits from socialization in adapting to society and overcoming problems. However, an individual's anxiety can lead him away from the social environment and cause problems such as fear and anxiety. Social anxiety can cause the individual to experience uneasiness, as well as negatively affect academic achievement.

Social anxiety can also negatively affect educational processes. In general, social anxiety plays an active role in the anxiety process of individuals, specially in education processes. It can be thought that the thoughts of failure caused by anxiety or that there will be some obstacles on the way to success may negatively affect the learning processes. The social anxiety can also be associated with the family in which the individual was born and raised, and depending on the various behaviors and attitudes of his/her parents. The disturbing behaviors of the parents can pave the way for the occurring of social anxiety. Therefore, an environment should be prepared in order to ensure that the child is an individual in the family, through various behaviors and attitudes, to reinforce positive emotions.

Social anxiety distracts the individual from social environments and socialization. With the adolescence period, changes occur in the thoughts of the individual, and he may get the idea that

he is watched and negatively evaluated by his environment. For this reason, one of the periods when social anxiety is most common is adolescence. During adolescence, individuals may exhibit a more withdrawn attitude away from socialization. Social anxiety can also be seen in university periods, which are the last stages of adolescence. During the university period, which is a new period in an individual's life, individuals may experience some difficulties in the process of entering a completely different environment and continuing their lives there. They may experience difficulties in entering a new environment and making friends and adapting to this environment.

When the related studies in the literature are examined, it is seen that a Turkish scale is needed to determine the social anxiety levels of university students. In this study, the "Short Form of the Social Anxiety Scale", which was adapted to Turkish in order to determine the social anxiety of high school students and adults with different dimensions such as "fear of negative evaluation", "social avoidance and distress in new situations", "social avoidance and distress in general situations".

This study determines whether the Social Anxiety Scale Short Form, developed for high school students and adults, can be adapted and used in the Turkish sample with validity and reliability studies. The data were collected in two stages from students studying at a state university in the Central Black Sea region in the fall semester of the 2019-2020 academic year. In the study group, firstly, data were collected from 173 students using Exploratory Factor Analysis (EFA) to explore understanding the factor structure of the scale. In the second study, Confirmatory Factor Analysis (CFA) was tested in order to understand whether the measurement tool was valid in the Turkish sample.

In the process of adapting the scale to Turkish, opinions were obtained from two educational sciences experts who are fluent in both languages. First, CFA analyzes were performed for the Short Form of the Social Anxiety Scale. As a result of the analysis, it was revealed that the standardized factor loads of the scale items took values in the range of .61 to .94. In addition, all *t* values were found to be significant. In order to ensure the construct validity, the fit index values of the model obtained were also examined. Accordingly, it was understood that all fit index values of the model were acceptable and had excellent values. In order to determine the internal consistency in the reliability analyzes of the Social Anxiety Scale Short Form, the Cronbach alpha coefficient and McDonald omega reliability coefficient values were calculated and the item-total correlations were examined. Accordingly, it can be said that the scale is reliable because the item-total correlations in the Short Form of the Social Anxiety Scale are over .56 and the Cronbach alpha reliability coefficients are .78 and above. Additional data were collected from 173 students to determine the construct validity of the Short Form of the Social Anxiety Scale. Using these data obtained from the second study group, EFA was used to examine whether the scale consisted of three sub-dimensions as in its original form. In the findings obtained, it was determined that the scale consisted of three sub-factors. Finally, analyzes were carried out to examine the ratio of variance explained by the three sub-factors in the measurement tool. As a result, the construct validity of the scale was ensured as a result of EFA and CFA analyzes.

The findings show that the Turkish version of the scale measures the same structure in accordance with the original structure. These results show that the scale is a valid and reliable measurement tool that can be used to determine the social anxiety of individuals in the Turkish

sample. In the translation process of the scale, the inability to apply the original form and the translation form to a sample group that is fluent in both languages is one of the limitations of this study. According to the data collected from the sample group as a result of this study, it can be said that the validity and reliability levels of the measurement tool are high as a result of internal consistency and construct validity analyzes. The measurement tool can be used to determine the social anxiety levels of high school students and adults.