



INUEBED(INUJGSE), İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tarafından yılda ikize yayınlanan ve

INUJGSE (INUEBED) is a biannual peer reviewed international journal published by İnönü University

meslektas değerlendirmesi yöntemini benimsemis uluslararası

Graduate School of Education.



Owner

On Behalf of İnönü University
Graduate School of Education
Assoc. Prof. Dr. Eyüp İZCİ

Editor in Chief

Assoc. Prof. Dr. Eyüp İZCİ

Editors

Assoc. Prof. Dr. İsmail ŞAN
Assist. Prof. Dr. Meltem YURTCU

Advisory Board

Assoc. Prof. Dr. Eyüp İZCİ
Assoc. Prof. Dr. İsmail ŞAN
Assist. Prof. Dr. Meltem YURTCU
Prof. Dr. Mehmet ÜSTÜNER
Prof. Dr. Mesut AYDIN
Prof. Dr. Ramazan ASLANER
Prof. Dr. Ersan ÇİFTÇİ
Prof. Dr. Feridun MERTER
Assoc. Prof. Dr. Devkan KALECİ
Assoc. Prof. Dr. Bilal GENÇ

Language Editor

Assoc. Prof. Dr. İsmail ŞAN
Assist. Prof. Dr. Meltem YURTCU

Design

Assoc. Prof. Dr. İsmail ŞAN
Assist. Prof. Dr. Meltem YURTCU

Contact

İnönü University Graduate School of
Education 44280 - MALATYA /
TURKEY
Phone: +90 422 377 44 77
Fax: +90 422 341 05 06
Web: <http://dergi.park.gov.tr/inujgse>

Abstraned & Indexed in

I2OR
Türk Eğitim indeksi
DRJI
Sobiad
Research Bib
JournalTOCs
Journal Factor

International Scientific Board

Abdurrahman GUZEL, Başkent University-Turkey
Akmatali ALIMBEKOV, Kyrgyz-Turkish Manas University- Kyrgyzstan

Alim KAYA, Mersin University-Turkey

Ayperı SIGIRTMAC, Çukurova University-Turkey

Bilal GENC, Inonu University-Turkey

Burhanettin DONMEZ, Inonu University-Turkey

Coşkun BAYRAK, Anadolu University-Turkey

Dilek INAL, Istanbul University - Turkey

Eman AL-ZBOON, Hashemite University-Jordan

Gürer GULSEVIN, Inonu University-Turkey

Halil ISIK, Van Yüzüncü Yıl University-Turkey

Huseyin KIRAN, Pamukkale University-Turkey

Iuliana MARCHIS, Babeş-Bolyai University- Romania

İmam Bakır ARABACI, Fırat University -Turkey

Kakoma LUNETA, University of Johannesburg - Republic of South Africa

Khalid ARAR, The Center for Academic Studies, Israil

Meral ATICI, Cukurova University-Turkey

Mesut AYDIN, Inonu University-Turkey

Mualla AKSU, Akdeniz University-Turkey

Mukadder BOYDAK OZAN, Fırat University-Turkey

Murat TUNCER, Fırat University-Turkey

Mustafa BALOGLU, Hacettepe University - Turkey

Mustafa KUTLU, Inonu University-Turkey

Mustafa Serdar KOKSAL, Hacettepe University-Turkey

Nesrin SIS, Inonu University-Turkey

Nevzat BAYRI, Inonu University-Turkey

Olgun Adem KAYA, Inonu University-Turkey

Osman TITREK, Sakarya University-Turkey

Ozan Deniz YALCINKAYA, Dicle University- Turkey

Özcan SEZER, Inonu University-Turkey

Recep DUNDAR, Inonu University-Turkey

Ruhan KARADAG, Adıyaman University - Turkey

Sadegul AKBABA ALTUN, Başkent University-Turkey

Selma YEL, Gazi University-Turkey

Serap NAZLI, Ankara University-Turkey

Sibel KAHRAMAN, Inonu University-Turkey

Songül TAS, Inonu University-Turkey

Songul TUMKAYA, Cukurova University-Turkey

Suleyman DOGAN, Ege University-Turkey

Suleyman Nihat SAD, Inonu University-Turkey

Tuncer CAN, Istanbul University-Turkey

Turan SAGER, Yıldız Technical University-Turkey

Yaşare AKTAS ARNAS, Cukurova University-Turkey

Zaid AL-SHAMMARI, Kuwait University- Kuwait

Zülfü DEMİRTAS, Fırat University-Turkey



İÇİNDEKİLER/ CONTENTS

- Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutum İle Mesleki Coşku Arasındaki İlişki: Sosyal Bilgiler Öğretmen Adayları Üzerine Bir Araştırma
Relationship between Attitudes towards the Teaching Profession and Professional Enthusiasm: A Research on the Pre-Service Social Studies Teachers'
Mesut AYDIN, Naci ÖZER 1-15
- Türkiye'de Bilimsel Okuryazarlık Alanında Yapılan Araştırmaların İçerik Analizi
The Content Analysis of Studies Conducted in the Field of Scientific Literacy in Turkey
Mehmet Akif ARDUÇ, Sibel KAHRAMAN 16-43
- Okullarda Amaçtan Sapmaya Neden Olan Etkenler
The Factors Causing Deviation From The Objectives In Schools
Hasan DEMİRTAŞ, Gülden YILMAZ, Çağlar ÇAĞLAR 44-63
- Development of Analytical Rubric for Evaluating the Effect of Mobile Design Applications on Artistic Creativity: Validity-Reliability Study
Mobil Tasarım Uygulamalarının Sanatsal Yaratıcılığa Etkisini Değerlendirmeye Yönelik Analitik Rubrik Geliştirme: Geçerlik-Güvenirlik Çalışması
Sevda CEYLAN DADAKOĞLU, Atilla ÖZDEMİR 64-84
- İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerinin Öğretim Programlarına Bağlılıkları
Primary and Secondary School Teachers' Curriculum Fidelity
Akın KARAKUYU, Aytunga OĞUZ 85-103
9. Sınıf Türk Dili ve Edebiyatı Ders Kitabındaki Metinlere Ait Değerlendirme Sorularının Öğretim Programındaki Okuma Kazanımlarına Uygunluğu
The Appropriateness of the Evaluation Questions of the Texts in the 9th Grade Turkish Language and Literature Textbook to the Reading Outcomes in the Curriculum
Selahattin TOPBAŞ 104-121



Relationship between Attitudes towards the Teaching Profession and Professional Enthusiasm: A Research on the Pre-Service Social Studies Teachers'

Mesut AYDIN

İnönü University, Malatya-Türkiye

Naci ÖZER

Provincial Directorate of Security, Malatya-Türkiye

Article History

Submitted: 05.03.2021

Accepted: 13.08.2021

Publish Date: 09.10.2021

Keywords

Attitude towards profession
teaching enthusiasm
social studies
pre-service teachers



DOI: 10.29129/inujgse.891980

Abstract

Purpose: With this research, it was aimed to determine the level of professional enthusiasm and attitudes towards the teaching profession of Social Studies teacher candidates.

Design & Methodology: The population of this study, in which descriptive, causal, comparative and relational research designs are used, consists of pre-service teachers (n = 279) studying at İnönü University, Faculty of Education, Social Studies Teaching Program in the 2018-2019 academic year. In the study it was aimed to reach all students in the population. As a result, data gathered from 197 teacher candidates were included in the analysis. "Professional Enthusiasm Scale" and "Attitude Scale towards Teaching Profession" scale were administered to the preservice teachers. Descriptive statistics, t-test, one-way analysis of variance and correlation analysis were performed on the data obtained.

Findings: After the analysis, it was determined that the professional enthusiasm of the teacher candidates and their attitudes towards the profession showed a significant difference according to the variables of gender, class level and willingly choosing the department. It was also determined in the study that there are low and medium but positive relationships between professional enthusiasm and attitude towards the profession.

Implications & Suggestions: In this study, it was determined that teacher candidates' enthusiasm for their branches was lower compared to their enthusiasm for teaching. For this reason, activities can be organized where successful teachers working in the field and teacher candidates come together to make teacher candidates adopt their branches more.

Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutum ile Mesleki Coşku Arasındaki İlişki: Sosyal Bilgiler Öğretmen Adayları Üzerine Bir Araştırma ¹

Mesut AYDIN

İnönü Üniversitesi, Malatya-Türkiye

Naci ÖZER

İl Emniyet Müdürlüğü, Malatya-Türkiye

Makale Geçmişi

Geliş: 05.03.2021

Kabul: 13.08.2021

Yayınlanma Tarihi: 09.10.2021

Anahtar Sözcükler

Mesleğe ilişkin tutum
Mesleki coşku
Sosyal bilgiler
Öğretmen adayı



DOI: 10.29129/inujse.891980

Öz

Amaç: Bu araştırma ile Sosyal Bilgiler Öğretmen adaylarının mesleki coşkularının ve öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının ne düzeyde olduğunu belirlemek amaçlanmıştır.

Yöntem: Betimsel, nedensel karşılaştırmalı ve ilişkisel araştırma desenlerinin kullanıldığı bu araştırmanın evrenini 2018-2019 eğitim-öğretim yılında İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği programında öğrenim görmekte olan öğretmen adayları (n=279) oluşturmaktadır. Araştırmada ayrıca örneklem alınmamış, evrendeki bütün öğrencilere ulaşılması hedeflenmiştir. Yapılan uygulamalar sonucunda 197 öğretmen adayından toplanan veriler analize dahil edilmiştir. Araştırmada “Mesleki Coşku Ölçeği” ve “Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Elde edilen veriler üzerinden öncelikle betimsel istatistik hesaplamaları, t testi ve tek yönlü varyans analizi ve korelasyon analizi yapılmıştır.

Bulgular: Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının mesleki coşkuları ile mesleğe ilişkin tutumlarının cinsiyet, sınıf düzeyi ve bölümü isteyerek tercih etme değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Araştırmada ayrıca mesleki coşku ve mesleğe ilişkin tutum arasında pozitif yönde düşük ve orta düzeyde anlamlı ilişkiler olduğu belirlenmiştir.

Sonuçlar ve Öneriler: Bu çalışmada öğretmen adaylarının öğretime ilişkin coşkuları ile karşılaştırıldığında branşlarına ilişkin coşkularının daha düşük olduğu belirlenmiştir. Bu nedenle öğretmen adaylarının branşlarını daha fazla benimsemelerini sağlamak üzere alanda çalışan başarılı öğretmenler ile öğretmen adaylarının bir araya geldiği etkinlikler düzenlenebilir.

¹ Bu çalışma Naci Özer tarafından Prof. Dr. Mesut Aydın danışmanlığında hazırlanan “Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumları ile Mesleki Coşku Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” başlıklı yüksek lisans tezinden türetilmiştir.

GİRİŞ

Hayatımızın her alanında oldukça hızlı değişimlerin yaşandığı çağımızda, dünyadaki pek çok toplum çevrede yaşanan değişimlere ayak uydurabilecek, çağın gerektirdiği bilgi ve becerilerle donatılmış nitelikli bireyler yetiştirmek için çabalamaktadır. Değişime uyumu ve gelişmeyi sağlamanın en etkili yöntemlerinden biri eğitimidir (Gökçe ve Sezer, 2012). Eğitim sisteminin etkili ve verimli bir şekilde işleyebilmesi için ise ders programlarında belirtilen hedef davranışların öğrencilere kazandırılması gerekmektedir. Ancak ders programları ne kadar iyi hazırlanırsa hazırlansın, programları sınıflarda gerçekleştiren öğretmenlerdir. Bu nedenle eğitim sisteminin başarılı olması büyük ölçüde sistemde görev yapan öğretmenlerin niteliği ile ilgilidir. Bu durum ise öğretmen yetiştirme sisteminin niteliğini ön plana çıkarmaktadır.

Eğitim sistemimizde öğretmen yetiştirme işi dört yıllık lisans eğitiminin verildiği Eğitim fakültelerinde gerçekleştirilmektedir. Eğitim fakültelerinde verilen alan bilgisi, meslek bilgisi ve genel kültür dersleri aracılığıyla nitelikli öğretmen adaylarının yetiştirilmesi hedeflenmektedir. Eğitim fakültelerinde verilen eğitim ile öğretmen adaylarına aynı zamanda öğretmenlik mesleğine ilişkin olumlu tutumlar kazandırılması da hedeflenmektedir. Nitekim öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlar büyük ölçüde üniversite eğitimi sırasında şekillenmektedir (Yetişensoy ve Şahin, 2020). Öğretmen yetiştirme programlarında kazandırılan bilgiler, beceriler ve değerler sayesinde öğretmen adaylarının ileri meslek yaşamında daha etkili olması sağlanmaya çalışılmaktadır (Demirtaş, Cömert ve Özer, 2011).

Öğretmenlik mesleğini icra edecek bireylerin mesleki rol ve sorumluluklarını layıkıyla yerine getirebilmelerini sağlayan değişkenlerden bir tanesi de mesleğe ilişkin olumlu tutumdur. Çünkü öğretmenlerin kişilik ve karakter açısından sahip olduğu şeylerde bazı durumlarda en az öğretmenin alan ve öğretmenlik bilgisi kadar etkilidir. Bununla birlikte mesleğe ilişkin tutum, bireylerin mesleği algılayış tarzını da yansıtır (Dönmez ve Uslu, 2013). Bu algılayış tarzı ise öğretmenlerin sınıflarda neyi yapacağı ya da yapmayacağını belirlediği gibi, mesleğinde ne kadar mutlu olacağını da etkilemektedir. Mesleğine ilişkin olumsuz tutumlara sahip olan, okul gitmekten ve ders işlemekten mutsuz olan bir öğretmenin öğrencilerine akademik ve sosyal olarak faydalı olmasını beklemek güçtür. Bu nedenle öğretmen yetiştirme programlarında verilen eğitimle öğretmen adaylarında mesleğe ilişkin olumlu tutum ve değerlerin kazandırılması amaçlanır.

Yapılan araştırmalardan elde edilen bulgular, mesleğe ilişkin olumlu tutuma sahip öğretmenlerin, öğrencilerin ve okulların başarısı ve etkililiği açısından oldukça önemli olduğunu göstermektedir. Öğretimde etkililiğin sağlanması ve öğrenci motivasyonunun artırılması için gerekli temel koşullardan biri de öğretmenin mesleğini coşku içerisinde yapmasıdır. Öğretmen coşkusu, öğretime eşlik eden olumlu duygusal deneyimler (örneğin, eğlence veya heyecan) ve yüz ifadeleri, jestler, çeşitli ses tonlamaları gibi sözlü ve sözlü olmayan davranışları içeren iki boyutlu bir yapıdır (Keller, Hoy, Goetz ve Frenzel, 2016). Mesleki anlamda coşkulu bir öğretmen, öğrenme materyallerini öğrencilere dikkat çekici bir üslup ile sunar, branşı ve öğrettiği konularla gerçekten ilgili olduğunu gösterir, canlı, katılımcı ve ilham verici bir öğretim tarzına sahiptir. Bunun yanı sıra bazı araştırma sonuçları (Rosenshine, 1970; Haladyna, Shaughnessy ve Redsun, 1982) öğretmenlerin "enerjik", "hareketli", "coşkulu" ve "canlı" olarak tanımlanan davranışlar sergilediklerinde öğrenci başarısının daha yüksek olduğunu göstermektedir.

Öğretmen coşkusu kavramını çoğu araştırmada etkili öğretim kavramı ile ilişkilendirilmiştir. Nitekim konu ile ilgili birçok araştırmada, öğretmen coşkusu aslında öğretimin niteliği, etkililiği, öğrenci başarısı ve motivasyonu ile ilişkilendirilmiştir (Kunter, Frenzel, Nagy, Baumert ve Pekrun, 2011). Öğretme hevesi ile dolu öğretmenler yalnızca öğrencileri motive etmek, ilham vermek ve heyecandırmakla kalmaz, aynı zamanda öğrenmeyi ve öğrenci başarısını da teşvik eder. Örneğin İsveç'te yapılan bir araştırmaya katılan öğrenciler bir derse olan ilgilerini etkileyen en önemli kişilerin öğretmenleri olduğunu ifade etmiştir (Long ve Hoy, 2006). Sosyal Bilgiler dersi özelinde Chiodo ve Byford (2004) tarafından

yapılan başka bir araştırmada ise öğretmen coşkusunun ortaokul ve lise öğrencilerinin dersi sevmelerini ve derse katılmalarını sağladığı belirlenmiştir. Mesleği coşkunun sadece öğrencileri etkilemediği, öğretmenler üzerinde de olumlu etkileri olduğu belirtilmektedir. Mesleki coşkusu olan öğretmenlerin aynı zamanda daha mutlu ve sağlıklı oldukları ifade edilmektedir (Keller, Hoy, Goetz ve Frenzel, 2016). Mesleki coşkunun, öğretmenlerde iş doyumunu ve öz-yeterlik algısını artırdığı, öfke, kaygı ve duygusal tükenmeyi ise azalttığı belirtilmektedir (Taxer ve Frenzel, 2018).

Öğretmen adaylarının gelecekte yapacakları öğretmenlik mesleğine ilişkin olumlu tutum ve değerler kazanmasını, alanlarında bilgili, tecrübeli ve coşkulu olmalarını sağlamak üzere tasarlanan öğretmenlik programlarının her zaman için bu amaçlarını gerçekleştirdiğini söylemek güçtür. Süreç içerisinde eğitim-öğretim ortamından, öğretim üyelerinden, öğretmen adayından, öğretmenlik mesleğine ilişkin toplumsal, hukuksal ve ekonomik gelişmelerden kaynaklı sorunlar öğretmen adaylarının mesleğe ilişkin değerlendirmeleri üzerinde olumsuz etkiler yaratabilmektedir. Bununla birlikte özellikle son dönemlerde yetiştirilen öğretmen adayının sayıca fazla olmasına karşın atanan öğretmen sayısının az olması, KPSS sınavı ve içeriği gibi pek çok husus daha göreve başlamadan öğretmen adaylarında kaygıya ve tükenmişliğe yol açabilmektedir. Atanamama veya işsiz kalma kaygısının en fazla yaşandığı öğretmenlik programlarından biri de sosyal bilgiler eğitimi alanıdır (Yetişensoy ve Şahin, 2020). Bazı araştırma sonuçları Sosyal Bilgiler programında öğrenim gören öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğe ilişkin tutumlarının düşük olduğunu göstermektedir (Eroğlu, 2018).

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Topluma eğitim hizmeti sunan eğitim örgütlerinin amaçlarını gerçekleştirebilmeleri için eğitim çalışanlarının özverili bir şekilde görevlerini yerine getirmeleri gerekmektedir. Nitekim birçok araştırma sonucu okulda öğrenci başarısının sağlanmasını ve artırılmasını sağlayacak en önemli değişkenlerden birinin öğretmenler olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin etkili ve verimli olabilmeleri hem bireysel özelliklerine hem de çalıştıkları ortama ait değişkenlere bağlıdır. Öğretmen etkililiğinin en önemli göstergelerinden biri de mesleki coşkudur. Öğretmenlik mesleğini coşku ile yapan, branşında uzmanlaşmak için sürekli mesleki gelişimi arayışı içerisinde öğretmen topluluğunun olduğu bir okulda öğrencilerin öğrenmesi, öğretmenlerin ise daha mutlu ve huzurlu olması beklenir. Ancak bunun için öğretmenlerin mesleğinde ve branşında ne düzeyde coşkulu olup olmadığının ve bununla birlikte mesleki coşku üzerinde etkili olan değişkenlerin belirlenmesi gerekmektedir. Öğretmenlerin hizmet öncesi ve hizmet sırasında mesleki coşku düzeylerinin belirlenmesi, varsa mesleki coşku düzeylerini etkileyen faktörlerin ortaya konulması eğitimsel amaçlara ulaşılması açısından oldukça önemlidir. Bu araştırma kapsamında sosyal bilgiler öğretmen adayları özelinde mesleki coşkunun incelenmesi, mesleki coşku üzerinde etkili olabileceği düşünülen mesleğe ilişkin tutum ile mesleki coşku arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla aşağıda yer alan sorulara yanıt aranmıştır.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının;

1. Mesleki coşkuları ve mesleğe ilişkin tutumları ne düzeydedir?
2. Mesleki coşkuları ve mesleğe ilişkin tutumları cinsiyetlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
3. Mesleki coşkuları ve mesleğe ilişkin tutumları sınıf düzeylerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
4. Mesleki coşkuları ve mesleğe ilişkin tutumları bölümü isteyerek tercih etme durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
5. Mesleki coşkuları ve mesleğe ilişkin tutumları bölümde lisansüstü eğitim yapma isteklerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
6. Mesleki coşkuları, mesleğe ilişkin tutumları ve atanma olasılığına ilişkin algıları arasında anlamlı ilişkiler var mıdır?

YÖNTEM

Desen

Öğretmen adaylarının mesleğe ilişkin coşkuları ile öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum düzeylerinin belirlenmesinde betimsel desen(nicel) kullanılmıştır. Betimsel desenin kullanıldığı araştırmalar, bir olayı veya olguyu nicel ya da nitel yönden betimlemeyi amaçlayan araştırma türüdür (Balci, 2005). Betimsel araştırmalarda bireylerin, grupların ya da fiziksel ortamların yetenek, tercih ve davranışları gibi özellikleri özetlenir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2010).

Öğretmen adaylarının mesleki coşku ve tutumlarının cinsiyet, sınıf düzeyi, bölümü isteyerek okuma ve bölümde lisansüstü eğitim yapmayı isteme değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesinde nedensel-karşılaştırmalı desen kullanılmıştır. Nedensel-karşılaştırmalı desenler genellikle, sonuç veya bağımlı değişkenler açısından gruplar arasındaki farklılıkları keşfetmek için önceden var olan veya türetilmiş grupların kullanılmasını içerir (Schenker ve Rumrill Jr, 2004). Nedensel-karşılaştırmalı bir desende, bir bağımsız ve bir bağımlı değişken arasındaki ilişki araştırılır. Bu tür araştırmalarda bağımsız değişken, erkek ve kadın öğretmenler veya birinci sınıf, ikinci sınıf ortaokul ve lise öğrencileri gibi en az iki gruptan oluşur (Privitera ve Ahlgrim-Delzell, 2018). Nedensel karşılaştırmalı desenin kullanıldığı araştırmalarda insan grupları arasındaki farklılıklara ilişkin nedenler ve sonuçlar, koşullar ve katılımcılar üzerinde herhangi bir müdahale olmadan belirlenmeye çalışılır (Büyüköztürk, vd., 2010). Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının mesleki coşku, mesleğe ilişkin tutum ve öğretmen olarak atanma olasılığına ilişkin algıları arasındaki ilişkilerin belirlenmesinde ise ilişkisel araştırma deseni kullanılmıştır. Bu araştırma deseninde, iki ve daha fazla sayıdaki parametre arasındaki değişimin varlığı ve derecesi tespit edilmeye çalışılır (Büyüköztürk vd., 2010; Karasar, 2015).

Araştırmanın Katılımcılar

Araştırmanın evrenini, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği programında öğrenim görmekte olan 279 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Ancak uygulamanın yapıldığı dönemde devamsızlık yapan öğrenciler olduğu için 58 öğrenciye veri toplama aracı uygulanamamıştır. Araştırmada ayrıca 24 öğrenci tarafından doldurulan veri toplama aracı eksik ve hatalı olduğu için değerlendirmeye alınmamıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik özelliklerine ilişkin bilgiler aşağıda Tablo 1’de verilmektedir.

Tablo 1

Araştırmanın Çalışma Grubunda Yer Alan Öğrencilere İlişkin Demografik Bilgiler

Değişken	Grup	Frekans (n)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	135	68.5
	Erkek	62	31.5
	Toplam	197	100
Sınıf	1. Sınıf	66	33.5
	2. Sınıf	40	20.3
	3. Sınıf	46	23.4
	4. Sınıf	45	22.8
	Toplam	197	100
Bölümünüzü isteyerek mi tercih ettiniz?	Evet	128	65
	Hayır	69	35
	Toplam	197	100
Bölümünüzde lisansüstü eğitim almak ister misiniz?	Evet	115	58.4
	Hayır	82	41.6
	Toplam	197	100

Tabloda görüldüğü üzere araştırmanın çalışma grubunda yer alan öğretmen adaylarının 135'i (%68.5) kadın iken, 62'si (%31.5) erkektir. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının 66'sı (%33.5) 1. sınıfta, 40'ı (%20.3) 2. sınıfta, 46'sı (%23.4) 3. sınıfta ve 45'i (%22.8) 4. sınıfta öğrenim görmektedir. Öğretmen adaylarının büyük bir çoğunluğu (%65) bölümü isteyerek tercih ettiğini belirtirken, bir kısmı (%35) bölümü isteyerek tercih etmediğini belirtmiştir. Katılımcıların %58.4'ü bölümde lisansüstü eğitim almak istediğini belirtirken, %41.6'sı lisansüstü eğitim almak istemediğini belirtmektedir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplamak üzere *Mesleki Coşku Ölçeği* ve *Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutum Ölçeği*'nin bir arada olduğu bir test bataryası kullanılmıştır. Ölçeklere ilişkin ayrıntılı bilgilere aşağıda yer verilmiştir.

Mesleki Coşku Ölçeği

Araştırmada Kunter ve diğ. (2011) tarafından geliştirilen, Türkçe uyarlaması Özer ve Kış (2016) tarafından yapılan "*Mesleki Coşku Ölçeği*" kullanılmıştır. Özer ve Kış (2016) geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları kapsamında açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi yapmıştır. Yaptıkları analizler sonucunda ölçeğin orijinal formunda olduğu gibi iki faktör ve 10 maddeden oluştuğunu, ölçeğin iç tutarlılık katsayıları ise öğretim coşkusu boyutu için ".889", branş coşkusu için ".913" olduğunu belirlemişlerdir. Aynı çalışmada ölçekte yer alan maddelerin faktör yüklerinin ise öğretim coşkusu boyutu için ".760" ile ".825" arasında, branş coşkusu boyutu için ".813" ile ".862" arasında değiştiği belirtilmiştir. Ölçeğin Türkçe formu orijinal formunda olduğu gibi toplam 10 madde ve iki boyuttan oluşmaktadır. Birinci boyutta yer alan beş madde öğretmenlerin, öğretime ilişkin genel coşku düzeylerini ölçmektedir. İkinci boyutta yer alan beş madde ise öğretmenlerin branşlarına ilişkin duydukları coşku düzeyini ölçmektedir. Ölçek maddeleri beşli Likert Ölçeği (1=Hiç Katılmıyorum, 5= Tamamen Katılıyorum) olarak derecelendirilmektedir. Ölçekten alınan puanların artması genelde öğretmenlik mesleğine özelde ise öğretmenlik branşına ilişkin coşkunun arttığını, azalması ise tersi bir durumu göstermektedir. Bu çalışmada yapılan analizler sonucunda Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayıları "*Öğretim Coşkusu*" boyutu için ".872", "*Branş Coşkusu*" boyutu için ise ".922" olarak hesaplanmıştır.

Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutum Ölçeği

Araştırmada öğretmen adaylarının mesleğe ilişkin tutumlarını ölçmek üzere Üstüner (2006) tarafından geliştirilen ölçek kullanılmıştır. Ölçek geliştirme çalışmaları İnönü Üniversitesinde 2003-2004 eğitim-öğretim yılı bahar yarıyılında 11 farklı öğretmenlik programında öğrenim görmekte olan 449 öğrenciden veri toplanmıştır. Ölçeğin yapı geçerliliğini belirlemek üzere yapılan Açıklayıcı faktör analizi sonrasında ölçek formunda yer alan 34 maddenin tek faktör altında toplandığı belirlenmiştir. Ölçekte yer alan maddelerin faktör yük değerlerinin ".74" ile ".41" arasında değiştiği ve ölçekteki maddelerin varyansın %30'unu açıkladığı belirlenmiştir. Ölçeğin güvenilirliğini belirlemek üzere 116 eğitim fakültesi öğrencisine 4 hafta ara ile iki kez uygulanması sonucu test-tekrar test güvenilirlik katsayısı ".72" olarak bulunmuştur. Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı ise ".93" olarak hesaplanmıştır. Ölçekte yer alan 10 madde (2, 5, 6, 7, 8, 15, 20, 21, 30, 32) tersten puanlanması gereken olumsuz ifadelerden oluşmaktadır. Ölçek maddeleri beşli Likert Ölçeği (1=Hiç Katılmıyorum, 5= Tamamen Katılıyorum) olarak derecelendirilmektedir. Bu çalışmada yapılan analizler sonucunda ölçeğin iç tutarlılık katsayısı ".957" olarak hesaplanmıştır.

Verilerin Analizi

Bu çalışmada veri analizi yapılmadan önce eksik ve hatalı veri olup olmadığı kontrol edilmiştir. Yapılan analizlerde eksik ve hatalı veri olmadığı belirlendikten sonra verilere ait basıklık ve çarpıklık değerleri incelenmiş, bu değerlerin normal dağıldığı tespit edilmiştir. Bu aşamadan sonra ilk alt probleme yanıt

bulabilmek için elde edilen veriler üzerinden betimsel istatistik hesaplamaları (en düşük ve en yüksek puanlar, aritmetik ortalama, standart sapma vb.) yapılmıştır. Öğretmen adaylarının mesleki coşkularının ve mesleğe ilişkin tutumlarının cinsiyet, bölümü isteyerek okuma, bölümde lisansüstü eğitim alma isteği değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için bağımsız gruplar için t testi yapılmıştır. T testi ile var olan iki grubun ortalamaları arasındaki farklılık karşılaştırılır (Dunn, 2001). Öğretmen adaylarının mesleki coşkularının ve mesleğe ilişkin tutumlarının öğrenim gördükleri sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Varyans analizi sonucunda grup puanları anlamlı farklılık çıkması durumunda farkın kaynağını belirlemek üzere Scheffe çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. Scheffe testi gruplar arası farkların incelenmesinde en çok yönlü ve muhafazakar test olduğu için (Homack, 2001) tercih edilmiştir. Son olarak algılanan atanma yüzdesi, mesleki coşku ve mesleğe ilişkin tutum değişkenleri arasındaki ilişkileri belirlemek için ise korelasyon analizi yapılmıştır. Analizlerde anlamlılık düzeyi olarak .05 alınmıştır

BULGULAR

Bu bölümde bulgular, araştırmanın alt amaçlarına uygun olarak verilmiştir.

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi “*Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının mesleki coşkuları ve mesleğe ilişkin tutumları ne düzeydedir?*” olarak ifade edilmişti. Bu alt probleme yanıt bulmak üzere toplanan veriler üzerinden aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmış ve analiz sonuçları aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 2

Mesleki Coşku ve Mesleğe İlişkin Tutuma Ait Betimsel Analiz Sonuçları (n=197)

Ölçek	Boyut	Madde Sayısı	En Düşük Puan	En Yüksek Puan	\bar{X}^*	Ss
Mesleki Coşku	Öğretme Coşkusu	5	7.00	25.00	21.47[4.29]	3.75
	Mesleki Coşkusu	5	7.00	25.00	18.36[3.67]	5.10
Mesleğe İlişkin Tutum		34	48.00	170.0	140.05 [4.12]	24.20

* Parantez içerisindeki değerler 5’li Likert üzerinden alınan ortalama puanları göstermektedir.

Araştırmada kullanılan mesleki coşku ölçeği *öğretme coşkusu* ve *branş coşkusu* olmak üzere iki boyuttan oluşmaktaydı. Tablo 2’de yer alan bulgular incelendiğinde, Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının öğretme coşkusu puanlarının ortalamalarının $\bar{X}=21.47$ (ss= 3.75) olduğu, branş coşkusu puan ortalamalarının ise $\bar{X}=18.36$ (ss= 5.10) olduğu görülmektedir. Bu bulgu araştırmaya katılan öğretmen adaylarının genel olarak öğretime ve öğretmeye ilişkin heves ve motivasyonlarının yüksek olduğunu ($\bar{X}=4.29$) göstermektedir. Ancak öğretime ilişkin coşku ile karşılaştırıldığında, branşlarına ilişkin coşku ve motivasyonlarının ise görece düşük olduğu ($\bar{X}=3.67$) tespit edilmiştir. Bu bulgu Sosyal Bilgiler alanı ile ilgili

son dönemlerde yapılan öğretmen atamalarının sayısı ve atanma puanı ile ilişkili olabilir. Öğretmenliğe ve öğretmeye ilişkin olumlu bir motivasyona sahip öğretmen adaylarının, atanma olasılığını düşük görmeleri, branşlarına ilişkin motivasyonlarını olumsuz etkilemiş olabilir.

Araştırmaya katılan Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum ölçeğinden aldıkları puanlar incelendiğinde katılımcıların aritmetik ortalamasının $\bar{X}=140.05$ ($ss=24.20$) olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının almış olduğu bu puanın 5'li likert üzerinden karşılığı "4.12" olarak hesaplanmıştır. Bu bulguya göre öğretmen adaylarının mesleğe ilişkin tutumlarının yüksek olduğu söylenebilir. Mesleğe ilişkin olumlu tutumun mesleki başarı açısından önemli bir değişken olduğu göz önünde bulundurulduğunda, araştırmadan elde edilen bu bulgu öğretmen yetiştirme ve eğitim sistemimiz açısından olumlu olarak değerlendirilebilir.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi kapsamında Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının mesleki coşkuları ve mesleğe ilişkin tutumlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığı tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu alt problem için yapılan analiz sonuçları aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 3
Mesleki Coşku ve Mesleğe İlişkin Tutumun Cinsiyet Değişkenine Göre Analiz Sonuçları

Ölçek	Boyut	Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	t	sd	p
Mesleki Coşku	<i>Öğretme Coşkusu</i>	Kadın	135	4.38	3.32	2.574	195	.01
		Erkek	62	4.09	4.40			
	<i>Branş Coşkusu</i>	Kadın	135	3.68	4.96	.340	195	.73
		Erkek	62	3.63	5.44			
Mesleğe İlişkin Tutum		Kadın	135	4.22	20.89	3.205	195	.00
		Erkek	62	3.88	28.81			

* $p<.05$

Tablodaki bulgular mesleki coşku açısından incelendiğinde, öğretmen adaylarının öğretme coşkularının cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterdiği ($t_{(195)} = 2.574$, $p=.01$), branş coşkuları arasında ise anlamlı farklılık olmadığı ($t_{(195)} = .340$, $p=.73$) belirlenmiştir. Öğretme coşkusuyla ilişkin grupların aritmetik ortalamaları incelendiğinde, kadın öğrencilerin ($\bar{X}=4.38$) erkek öğrencilere ($\bar{X}=4.09$) göre daha yüksek puanlar aldığı görülmektedir. Bu bulguya göre kadın öğrencilerin öğretmeye ilişkin heves ve coşkularının daha fazla olduğu söylenebilir. Bulgular öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum açısından incelendiğinde kadın ve erkek öğretmen adaylarının puanları arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir ($t_{(195)} = 3.205$, $p=.00$). Öğretme coşkusu boyutundan elde edilen bulguya paralel olarak mesleğe ilişkin tutum açısından da kadın öğrencilerin daha olumlu tutumlara sahip olduğu belirlenmiştir. Kadın öğretmen adayların öğretme coşkusu ve mesleğe ilişkin tutum puanlarının erkek öğretmen adaylarına göre yüksek çıkması, toplumsal cinsiyet rollerinden kaynaklanmış olabilir. Çünkü toplumun

öğretmenlik mesleğini kadınların yapması gereken bir meslek olarak görmesi ve bu düşünceye sahip ortamda yetişen kadınların da öğretmenlik mesleğini kendilerinin yapması gereken bir meslek olarak görüyor olmaları puanların bu şekilde çıkmasını sağlamış olabilir.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi kapsamında Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının mesleki coşkuları ve mesleğe ilişkin tutumlarının sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığı tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu alt probleme yanıt bulmak amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda elde edilen bulgular Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4

Mesleki Coşku ve Mesleğe İlişkin Tutumun Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Analiz Sonuçları

Ölçek	Boyut	Sınıf düzeyi	N	X	Ss	sd	F	p	Fark (Scheffe)
Mesleki Coşku	<i>Öğretme Coşkusu</i>	1) 1. Sınıf	66	4.75	1.12	3	19.205	.00	1-2
		2) 2. Sınıf	40	4.30	3.39	193			1-3
		3) 3. Sınıf	46	4.04	3.85	196			1-4
		4) 4. Sınıf	45	3.86	4.58				2-4
	<i>Branş Coşkusu</i>	1) 1. Sınıf	66	4.36	2.83	3	21.246	.00	1-2
		2) 2. Sınıf	40	3.54	4.68	193			1-3
		3) 3. Sınıf	46	3.25	5.29	196			1-4
		4) 4. Sınıf	45	3.2	5.24				
Mesleğe İlişkin Tutum		1) 1. Sınıf	66	4.52	13.28	3	18.707	.00	1-3
		2) 2. Sınıf	40	4.18	19.96	193			1-4
		3) 3. Sınıf	46	3.93	24.27	196			2-4
		4) 4. Sınıf	45	3.65	28.39				

* p<.05

Tablo 4'teki bulgular mesleki coşku açısından incelendiğinde, Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının hem öğretme coşkularının [$F_{(3-196)} = 19.205, p=.00$] hem de branş coşkularının [$F_{(3-196)} = 21.246, p=.00$] sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir. Mesleki coşkuya ilişkin tespit edilen bu farklılıkların hangi grup ya da gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere yapılan Scheffe çoklu karşılaştırma testleri sonucunda, 1. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının diğer sınıflardaki akranlarına göre hem öğretme coşkularının hem de branş coşkularının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Mesleğe ilişkin tutuma ait bulgular incelendiğinde benzer şekilde öğretmen adaylarının tutum puanları arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir [$F_{(3-196)} = 18.707, p=.00$]. Yapılan gruplar arası çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına göre 1. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının, 3. ve 4. sınıf öğrencilerine göre, 2. sınıf öğrencilerinin ise 4. sınıf öğrencilerine göre mesleğe ilişkin daha olumlu tutumlara sahip oldukları belirlenmiştir. Sınıf düzeyi arttıkça öğretmen adaylarının mesleğe ilişkin tutumlarının ve mesleki coşkularının azalması, öğretmen adaylarının mezun olmaya yaklaşmaları sonucu

atanma kaygılarının artması sonucu olabilir. Özellikle son sınıf öğretmen adaylarında ortaya çıkan KPSS sınav kaygısı, atanma sonrası öğretmenlik mesleğini layıkıyla yerine getirip getiremeyeceğine ilişkin belirsizlikler mesleğe ilişkin tutum ve coşkuda azalmaya yol açmış olabilir.

Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Dördüncü alt problem kapsamında Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının mesleki coşkuları ve mesleğe ilişkin tutumlarının bölümü isteyerek tercih etme değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığı tespit etmek üzere bağımsız gruplar için t testi yapılmıştır. Yapılan analiz sonuçları aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 5

Mesleki Coşku ve Mesleğe İlişkin Tutumun Bölümü İsteyerek Tercih Etme Değişkenine Göre Analiz Sonuçları

Ölçek	Boyut	Bölümünüzü İsteyerek Mi Tercih Ettiniz?	N	\bar{X}	Ss	t	sd	p
<i>Mesleki Coşku</i>	<i>Öğretme Coşkusu</i>	Evet	128	4.51	2,66	6.240	195	.00
		Hayır	69	3.87	4.52			
	<i>Branş Coşkusu</i>	Evet	128	4.06	3.70	8.697	195	.00
		Hayır	69	2.94	5.34			
<i>Mesleğe İlişkin Tutum</i>		Evet	128	4.36	16.99	7.554	195	.00
		Hayır	69	3.65	27.70			

Mesleki coşkuyla ilişkin tablodaki bulgular incelendiğinde, Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının öğretme coşkularının ($t_{(195)} = 6.240, p=.00$) ve branş coşkularının ($t_{(195)} = 8.697, p=.00$) bölümü isteyerek tercih etme değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Her iki gruptaki öğretmen adaylarının aritmetik ortalamaları incelendiğinde, bölümü isteyerek tercih eden öğretmen adaylarının diğer öğretmen adaylarına göre hem öğretme ($\bar{X}=4.51$) hem de branş ($\bar{X}=4.06$) coşkularının daha yüksek olduğu görülmektedir. Bulgular öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum açısından incelendiğinde, benzer şekilde bölümü isteyerek tercih eden öğretmen adaylarının ($\bar{X}=4.36$) diğer öğretmen adaylarına ($\bar{X}=3.65$) göre mesleğe ilişkin daha olumlu tutum puanlarına sahip olduğu görülmektedir ($t_{(195)} = 7.554, p=.00$). Bu bulgulara göre bölümü isteyerek okuyan öğretmen adaylarının hem mesleki coşkularının hem de mesleğe ilişkin tutumlarının daha yüksek olduğu söylenebilir. Bölümlerini isteyerek tercih eden öğretmen adaylarının mesleki coşku ve mesleğe ilişkin tutumlarının yüksek çıkmış olması bölümlerine olan olumlu duygularıyla açıklanabilir.

Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmada beşinci alt problem kapsamında Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının mesleki coşkuları ve mesleğe ilişkin tutumlarının bölümde lisansüstü eğitim alma isteği değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere bağımsız gruplar için t testi yapılmıştır. Yapılan analiz sonuçları aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 6

Mesleki Coşku ve Mesleğe İlişkin Tutumun Bölümde Lisansüstü Eğitim Yapma İsteği Değişkenine Göre Analiz Sonuçları

Ölçek	Boyut	Bölümünüzde Lisansüstü Eğitim Yapmak İster misiniz?	N	\bar{X}	Ss	t	sd	p
<i>Mesleki Coşku</i>	<i>Öğretme Coşkusu</i>	Evet	115	4.36	3.60	1.522	195	.13
		Hayır	82	4.19	3.92			
	<i>Branş Coşkusu</i>	Evet	115	3.75	5.16	1.407	195	.16
		Hayır	82	3.55	4.99			
<i>Mesleğe İlişkin Tutum</i>		Evet	115	4.18	23.55	1.577	195	.12
		Hayır	82	4.02	24.88			

Tablodaki bulgular incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmen adaylarının öğretme coşkuları ($t_{(195)} = 1.522$, $p=.13$), branş coşkuları ($t_{(195)} = 1.407$, $p=.16$) ve mesleğe ilişkin tutumları ($t_{(195)} = 1.577$, $p=.12$), arasında bölümde lisansüstü eğitim yapma isteği değişkenine göre anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. Her iki gruptaki öğretmen adaylarının mesleki coşkularının ve mesleğe ilişkin tutumlarının benzer düzeylerde olduğu söylenebilir. Bu bulgular Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının öncelikli olarak öğretmen olarak atanma isteği ile ilişkili olabilir. Öğretmen adaylarının büyük bir çoğunluğunun lisansüstü eğitimi, atanma sonrası bir seçenek olarak düşündüğü söylenebilir. Bununla beraber araştırmaya katılan öğretmen adaylarının lisansüstü eğitimi mesleki gelişimin önemli bir aracı olarak görmedikleri şeklinde de yorumlanabilir.

Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmada altıncı alt problem kapsamında Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının mesleki coşkuları, mesleğe ilişkin tutumları ve atanma olasılığına ilişkin algıları arasındaki ilişkilerin yönü ve düzeyini belirlemek üzere Pearson korelasyon analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7

Mesleki Coşku, Mesleğe İlişkin Tutum ve Öğretmen Olarak Atanma Olasılığı Algısı Arasındaki İlişkiler (n=197)

	2	3	4
1. Öğretmen Olarak Atanma Olasılığı Algısı	.261**	.321**	.335**
2. Öğretme Coşkusu		.714**	.814**
3. Branş Coşkusu			.707**
4. Mesleğe İlişkin Tutum			

**p<.00

Tablodaki bulgular incelendiğinde öğretmen adaylarının atanma olasılıklarına ilişkin algıları ile öğretme coşkusu arasında pozitif yönde ve düşük düzeyde ($r=.261$) bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının atanma olasılıklarına ilişkin algıları ile branş coşkuları ($r=.321$) ve mesleki tutumları ($r=.335$) arasında ise yine pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı ilişkiler olduğu belirlenmiştir. Bu bulguya göre öğretmen adaylarının atanma olasılığına ilişkin algıları arttıkça öğretme ve branş coşkuları ile mesleğe ilişkin tutumlarının da arttığı, atanma olasılığına ilişkin algıları azaldıkça da mesleki coşku ve tutumlarının da azaldığı belirlenmiştir. Bununla birlikte araştırmaya katılan öğretmen adaylarının mesleğe ilişkin tutumları ile öğretme coşkuları ($r=.814$) ve branş coşkuları ($r=.707$) arasında pozitif yönde yüksek düzeyde anlamlı ilişkiler olduğu belirlenmiştir. Bu bulguya göre öğretmen adaylarının mesleğe ilişkin tutumları arttıkça mesleki coşkularının da arttığı söylenebilir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının mesleki coşkuları ile mesleğe ilişkin tutumlarının düzeylerini ortaya koymayı, öğretmen adaylarının mesleki coşku ile mesleğe ilişkin tutum puanları arasındaki ilişkileri incelemeyi amaçlayan bu araştırma sonucunda öğretmen adaylarının genel olarak öğretmeye ve branşlarına ilişkin heves ve motivasyonlarının yüksek olduğu, ancak öğretime ilişkin coşku ile karşılaştırıldığında, branşlarına ilişkin coşku ve motivasyonlarının ise görece düşük olduğu belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum ölçeğinden aldıkları puanların aritmetik ortalamasına göre mesleğe ilişkin tutumlarının yüksek olduğu söylenebilir.

Cinsiyet değişkeni açısından yapılan analizler sonucunda öğretmen adaylarının öğretme coşkuları arasında anlamlı farklılıklar olduğu, kadın öğretmen adaylarının öğretme coşkularının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının branşlarına ilişkin coşku düzeyleri arasında ise cinsiyet değişkeni açısından anlamlı farklılık olmadığı, kadın ve erkek öğretmen adaylarının branşlarına ilişkin coşku düzeylerinin birbirlerine yakın düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının, öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Öğretme coşkusu boyutundan elde edilen bulguya paralel olarak mesleğe ilişkin tutum açısından kadın öğretmen adaylarının erkek akranlarına göre daha yüksek tutum puanlarına sahip olduğu ortaya çıkmıştır.

Araştırmaya katılan Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının hem öğretme coşkuları hem de branş coşkuları sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Anlamlı farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek üzere yapılan analizler sonucunda birinci sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının diğer akranlarına göre öğretime ve branşa ilişkin mesleki coşkularının daha yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Mesleki coşkuya ilişkin ifade edilmesi gereken bir diğer bulgu da sınıf düzeyi arttıkça öğretime ve branşa ilişkin coşkunun da görece azalmasıdır. Öğretmen adaylarının mesleğe ilişkin

tutum puanlarının da sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık gösterdiği, özellikle birinci ve ikinci sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının diğer akranlarına göre mesleğe ilişkin tutum puanlarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Öğretmen adaylarının mesleki coşkuları arasında bölümü isteyerek tercih etme değişkeni açısından anlamlı farklılıklar olduğu, bölümü isteyerek tercih eden öğretmen adaylarının hem öğretme hem de branş coşkularının diğer öğretmen adaylarına göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının mesleğe ilişkin tutum puanlarının bölümü isteyerek tercih etme değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği, bölümü isteyerek tercih eden öğretmen adaylarının mesleğe ilişkin tutumlarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bölümde lisansüstü eğitim alma isteği değişkenine ilişkin yapılan analizler sonucunda, araştırmaya katılan öğretmen adaylarının öğretme coşkuları ve branş coşkularının anlamlı farklılık göstermediği, her iki gruptaki öğrencilerin mesleki coşkularının da benzer düzeyde olduğu belirlenmiştir. Mesleki coşkuyla ilişkin bulgulara benzer şekilde öğretmen adaylarının mesleğe ilişkin tutumları arasında bölümde lisansüstü eğitim yapma isteği değişkenine göre anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının öğretme coşkuları ile atanma olasılığına ilişkin algıları arasında pozitif yönde düşük düzeyde, branş coşkuları ile atanma olasılığına ilişkin algıları arasında ise yine pozitif yönde orta düzeyde anlamlı ilişkiler olduğu belirlenmiştir. Bu sonuca göre öğretmen adaylarının atanma olasılığına ilişkin algıları ile beraber öğretme ve branş coşkularının da arttığı ya da atanma olasılığı azaldıkça öğretme ve branş coşkularının da azaldığı söylenebilir. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının mesleğe ilişkin tutumları ile atanma olasılığına ilişkin algıları arasında pozitif yönde orta düzeyde bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Bu sonuca göre öğretmen adaylarının atanma olasılığına ilişkin algıları ile beraber mesleğe ilişkin tutumlarının da arttığı ya da atanma olasılığı azaldıkça mesleğe ilişkin tutumlarının da azaldığı söylenebilir. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının mesleğe ilişkin tutumları ile öğretme coşkuları ve branş coşkuları arasında pozitif yönde oldukça yüksek düzeyde anlamlı ilişkiler olduğu belirlenmiştir. Bu bulguya göre öğretmen adaylarının mesleğe ilişkin tutumları ile mesleki coşkularının beraber artıp beraber azaldığı söylenebilir.

Konu ile alakalı alanyazında sınırlı sayıda çalışma olduğundan bu çalışmanın bundan sonra yapılacak olan çalışmalara yardımcı olacağı düşünülmektedir.

Araştırma bulguları sonucunda aşağıda belirtilen öneriler sunulabilir.

1. Bu araştırmada öğretmen adaylarının öğretime ilişkin coşkuları ile karşılaştırıldığında branşlarına ilişkin coşkularının daha düşük olduğu belirlenmiştir. Bu durum öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini ve öğretme işini içselleştirdiği ancak öğretmenlik branşı açısından daha fazla desteklenmesi gerektiği düşüncesini akla getirmektedir. Bu nedenle öğretmen adaylarının branşlarını daha fazla benimsemelerini sağlamak üzere alanda çalışan başarılı öğretmenler ile öğretmen adaylarının bir araya geldiği etkinlikler düzenlenebilir. Bu araştırmada kadın öğretmen adaylarının hem öğretime ilişkin coşkularının hem de öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının daha yüksek olduğu belirlenmişti. Bu nedenle meslek bilgisi dersleri başta olmak üzere olanaklar ölçüsünde bütün derslerde öğretime ve öğretmenlik mesleğine ilişkin görüş ve deneyimlerin paylaşılacağı etkinlik-çalışma grupları oluşturulabilir. Bu grupların üyeleri belirlenirken cinsiyet açısından bir denge gözetilebilir.
2. Araştırmada mesleki coşku ve mesleğe ilişkin tutumunun sınıf düzeyi arttıkça azaldığı belirlenmiştir. Bu nedenle özelde mezuniyet aşamasına yakın olan üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerine dönük olmak üzere genelde bütün öğrencilere KPSS sınav kaygısı, atanma, görevin ilk yılları vb. konularda destekleyici rehberlik hizmetleri verilebilir. Bu araştırmada bölümü isteyerek tercih edenlerin diğer öğretmen adaylarına göre hem mesleki coşkularının hem de mesleğe ilişkin tutumlarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu bulgudan hareketle liselerdeki

öğrencilere yönelik olarak Eğitim Fakültesi personelleri tarafından öğretmenlik mesleğinin mevcut durumu, çalışma koşulları gibi konularda bilgilendirici toplantılar yapılabilir. Bu araştırmada öğretmen adaylarının mesleki coşkularının ve mesleğe ilişkin tutumlarının bölümde lisansüstü eğitim yapma isteğine göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir. Bölümde yapılacak lisansüstü eğitimin öğretmenlik mesleğinin daha nitelikli yapılmasına katkı sağlayabileceğinden, fakülteye yeni kayıt yaptıran öğretmen adaylarının lisansüstü eğitimin içeriği ve kapsamı hakkında bilgilendirilmesi yararlı olabilir.

3. Araştırmada öğretmen adaylarının mesleki coşkuları ve mesleğe ilişkin tutumları ile öğretmen olarak atanma olasılığına ilişkin algıları arasında pozitif bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Bu bulgudan hareketle Eğitim Fakülteleri için kontenjanlar belirlenirken Yüksek Öğretim Kurulu ve Milli Eğitim Bakanlığı yetkililerinin bir araya gelmesi, branşlara ilişkin yapılacak öğretmen alımları ile lisans programlarına alınan öğrenci kontenjanları arasında bir denge gözetmesi sağlanabilir. Öğretmenlerin çalışma koşulları ve özlük haklarının iyileştirilmesine yönelik yasal düzenlemeler yapılarak öğretmen adaylarının mesleğe ilişkin tutumlarının ve mesleki coşkularının artması sağlanabilir.

KAYNAKÇA

- Balcı, A. (2005). *Sosyal bilimlerde araştırma: yöntem, teknik ve ilkeler* (Beşinci Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Chiodo, J. J., & Byford, J. (2004). Do they really dislike social studies? A study of middle school and high school students. *Journal of social studies Research*, 28(1), 16.
- Demirtaş, H., Cömert, M., & Özer, N. (2011). Öğretmen adaylarının özyeterlik inançları ve öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *Eğitim ve Bilim*, 36(159), 96-111.
- Dönmez, C., & Uslu, S. (2013). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(1), 42-63.
- Dunn, D. S. (2001). *Statistics and data analysis for the behavioral sciences*. McGraw-Hill.
- Eroğlu, H. (2018). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öz yeterlik inançları ile mesleğe yönelik tutumlarının incelenmesi*, (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Aydın: Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Gökçe, F. & Sezer, G. (2012). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları (Uludağ Üniversitesi Örneği). *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(1), 1-23.
- Haladyna, T., Shaughnessy, J., & Redsun, A. (1982). Correlates of attitudes toward social studies. *Theory & Research in Social Education*, 10(1), 1-26.
- Homack, S. R. (2001). *Understanding what ANOVA post hoc tests are, really*. Paper presented at the annual meeting of the Southwest Educational research Association, February 1–3, New Orleans, LA.
- Karasar, N. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemi* (28. Baskı), Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Keller, M. M., Hoy, A. W., Goetz, T., & Frenzel, A. C. (2016). Teacher enthusiasm: Reviewing and redefining a complex construct. *Educational Psychology Review*, 28(4), 743-769.
- Kunter, M., Frenzel, A., Nagy, G., Baumert, J., & Pekrun, R. (2011). Teacher enthusiasm: Dimensionality and context specificity. *Contemporary Educational Psychology*, 36(4), 289-301.
- Long, J. F., & Hoy, A. W. (2006). Interested instructors: A composite portrait of individual differences and effectiveness. *Teaching and Teacher Education*, 22, 303–314. doi:10.1016/j.tate.2005.11.001.
- Özer, N., & Kış, A., (2016). *Öğretmenlerde duygusal emek ve mesleki coşku*. 11. Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresi (ss.248-250). Aydın, Türkiye
- Privitera, G. J. & Ahlgrim-Dezell, L. (2018). *Research methods for education*, London: SAGE Publications, Inc.
- Rosenshine, B. (1970). Enthusiastic teaching: A research review. *The School Review*, 78(4), 499-514.
- Schenker, J. D., & Rumrill Jr, P. D. (2004). Causal-comparative research designs. *Journal of vocational rehabilitation*, 21(3), 117-121.

- Taxer, J. L., & Frenzel, A. C. (2018). Inauthentic expressions of enthusiasm: Exploring the cost of emotional dissonance in teachers. *Learning and Instruction, 53*,74-88.
- Üstüner, M. (2006). Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 45*, 109-127.
- Yetişensoy, O., & Şahin, İ. F. (2020). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının işsizlik kaygısı düzeyleri ile öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 35*(3), 627-643.

The Content Analysis of Studies Conducted in the Field of Scientific Literacy in Turkey

Mehmet Akif ARDUÇ

Ministry of National Education, Malatya-Türkiye

Sibel KAHRAMAN

Inönü University, Malatya-Türkiye

Article History

Submitted: 08.05.2021

Accepted: 13.08..2021

Published Date: 09.10.2021

Keywords

Scientific literacy
Content analysis
Literacy



DOI: 10.29129/inujgse.934792

Abstract

Purpose: The purpose of this study to examine the scientific publications published in the field of scientific literacy between the years of 2010 and 2019 in the Turkey and to reveal trends. For this purpose, publications related to scientific literacy were evaluated in terms of publication type, date, aims, type of sample, number of sample, selection of sample, methods, data collection tools, data analysis techniques, subject areas, the publishing journal and universities where thesis are published.

Design & Methodology: In this study, a qualitative research method, document review was used. A total of 55 Master's theses, 7 PhD theses dissertations and 28 articles were analyzed. The obtained works have been classified by using the publication classification form.

Findings: As a result of the study, it was observed that scientific literacy studies were mostly master's theses, the most studies were published in 2019, mostly secondary school-high school students were studied as a sample, and a more easily accessible sample was chosen as the sample. Quantitative research methods were mostly used in the studies. When the studies are classified according to their purposes, it has been determined that mostly the relationships between scientific literacy and various independent variables are determined. In addition, it was found that more thesis studies were done at Marmara University compared to other universities.

Implications & Suggestion: According to the results of the study, it can be suggested that researchers should be encouraged to produce publication from theses. Instead of easy sampling methods; stratified sampling, random sampling, systematic sampling etc. should be used; it should also be worked with groups other than the secondary school-high school group.

Türkiye’de Bilimsel Okuryazarlık Alanında Yapılan Araştırmaların İçerik Analizi

Mehmet Akif ARDUÇ

Milli Eğitim Bakanlığı, Malatya-Türkiye

Sibel KAHRAMAN

İnönü Üniversitesi, Malatya-Türkiye

Makale Geçmişi

Geliş: 08.05.2021

Kabul: 13.08.2021

Yayınlanma Tarihi: 09.10.2021

Anahtar Sözcükler

Bilimsel okuryazarlık
İçerik analizi
Okuryazarlık



DOI: 10.29129/inujgse.934792

Öz

Amaç: Bu çalışmanın amacı 2010-2019 yılları arasında bilimsel okuryazarlık alanında Türkiye’de yayımlanan çalışmaların içerik analizini yapmak ve bu çalışmaların eğilimlerini belirlemektir. Bu amaçla bilimsel okuryazarlık kavramı ile ilgili araştırmalar türü, yılı, amacı, örneklem düzeyi, örneklem sayısı, örneklem seçim şekli, yöntem ve deseni, veri toplama araçları, verilerin analiz şekli, tezlerin yayımlandığı üniversiteler ve makalelerin yayımlandığı dergiler açısından değerlendirilmiştir.

Yöntem: Çalışma yöntemi nitel araştırma yöntem türlerinden doküman incelemesidir. Araştırmada toplam 55 yüksek lisans, 7 doktora tezi ve 28 makale analiz edilmiştir. Elde edilen çalışmalar yayın sınıflama formundan yararlanarak sınıflandırılmıştır.

Bulgular: Çalışma sonucunda bilimsel okuryazarlık çalışmalarının en fazla yüksek lisans tezi olduğu, en fazla çalışmanın 2019 yılında yayımlandığı, örneklem olarak daha çok ortaokul-lise öğrencileri üzerinde çalışıldığı ve örneklem şekli olarak daha çok kolay ulaşılabilir örneklem seçildiği görülmüştür. İncelenen çalışmalarda daha çok nicel araştırma yöntemleri kullanılmıştır. Çalışmalar amaçlarına göre sınıflandırıldığında, çoğunlukla bilimsel okuryazarlık ile çeşitli değişkenler arasındaki ilişkilerin belirlendiği çalışmalar tespit edilmiştir. Bilimsel okuryazarlık alanında Marmara Üniversitesi’nde diğer üniversitelere göre daha fazla tez çalışmasının yapıldığı sonucu elde edilmiştir.

Sonuçlar ve Öneriler: Çalışmanın sonuçlarına göre, araştırmacıların tezlerden yayın üretmeye teşvik edilmesi önerilebilir. Kolay örnekleme yöntemleri yerine tabakalı örnekleme, rastgele örnekleme, sistematik örnekleme vb. kullanılmalıdır; ortaokul-lise grupları dışındaki gruplarla da çalışılmalıdır.

GİRİŞ

Bilimsel okuryazarlık kavramı ilk olarak Hurd (1958) tarafından fen eğitiminin önemli bir teması olarak gündeme geldiğinden günümüze kadar güncelliğini yitirmemiş ve bilimsel araştırmalara konu olmuş bir kavramdır (Turgut, 2005). Bilim ve teknoloji alanındaki hızlı ilerlemeler birçok ülkede, bilim okuryazarlığını ön plana çıkarmıştır. Bilimsel okuryazarlık kavramı günümüzde 21. yüzyıl becerilerinin temelini oluşturması açısından ayrıca önemli görülmektedir (Bartan, 2020). Bilimsel okuryazarlık kavramı yurtdışı literatürde, “scientific literacy” ve “science literacy” olarak, yurtiçi literatürde ise, “bilimsel okuryazarlık” veya “fen okuryazarlığı” olarak araştırmacıların karşısına çıkmaktadır (Huyugüzel Çavaş, 2009).

Bilimsel okuryazarlığın kavramsal ve deneysel incelenmesinde, Miller’in 1983 yılında yazdığı makalesi oldukça etkili olmuştur. Miller, bilimsel okuryazarlığın çok yönlü tanımını yaparak bilimsel okuryazarlığı ölçme yollarını da ortaya koymuştur. Miller (1983), bilimsel okuryazarlığı; bilimin doğası, bilimsel içerik bilgisi ve bilim-teknoloji-toplum ilişkisi boyutunda tanımlamıştır. Bybee’ye (1997) göre bilimsel okuryazarlık, bilimsel bilgiyi kullanabilmeyi, problemleri tanımlayıp kanıta dayanan sonuçlar üreterek dünyayı anlamayı ve insanların sebep olduğu değişimler konusunda karar verebilmeyi gerektirir. Bilimsel okuryazarlık, fen bilimlerinin doğasını bilmekle başlar. Öğrenci fen bilimlerinde mevcut temel kavram, teori ve hipotezleri öğrenerek, bilimsel gerçek ve kişisel görüş arasındaki farkı anlayabilir seviyeye gelmektedir. Bilimsel okuryazarlık seviyesi yüksek toplumlar yeniliklere daha çabuk ayak uydurarak, değişikliklere önderlik edebilecek konumdadırlar (YÖK/Dünya Bankası Milli Eğitimi Geliştirme Projesi, 1997)

20. yüzyılın sonları ve 21. Yüzyılın başlarında Dünya genelinde birçok ülkenin eğitim programında vizyon olarak bilimsel okuryazarlık gösterilmektedir (Wilkinson, 1999). Ülkemizde ise bilimsel okuryazarlık kavramı ilk kez 2000’li yılların başında Fen Bilgisi Öğretim programında yer almıştır. 2004 yılında yapılan müfredat değişikliklerinde fen dersleri müfredatının vizyonu “tüm vatandaşların bilim okuryazarı olması” olarak belirlenmiştir (Köseoğlu, Tümay ve Budak, 2008). Önceki yüzyılda ülkelerin gelişmişlik düzeyini gösteren temel okuryazarlık oranları 21. yüzyılda yerini bilim okuryazarlığı kavramına bırakmış görünmektedir (Gül Ulukan, 2021). Bilimsel okuryazarlık artık günümüzde uluslararası alanda tanınan bir eğitim sloganı ve çağdaş eğitim hedefi haline gelmiştir (Laughsch, 2000) ve bilim ve teknolojinin giderek daha fazla şekillendirildiği bir dünyada, bilim ve teknoloji okuryazarlığı artık evrensel bir gerekliliktir.

Bilimsel okuryazarlık, insanın kendisi, içinde yaşadığı gezegeni ve evreni tanımak ile birlikte karşılaşabileceği her alanda yaşam kalitesini arttırabileceği bilgi birikimlerinin bütünüdür (Anagün ve Duban, 2016; Çepni, 2015). Birey bilimsel okuryazarlık seviyesi arttıkça merakını doyumak için sorduğu sorulara daha doğru cevaplar bulabilecektir. Bilim ve teknolojinin her an değişim ve gelişimi insanların davranışlarını, hedeflerini ve bakış açılarını değiştirmektedir. Bu değişiklikleri anlayabilmek, yorumlayabilmek ve ayak uydurabilmek için bireyler de aynı hızda bilimsel okuryazarlıklarını geliştirmek zorundadır. Bu şekilde insanlar merakını doyurabileceği, etrafında gerçekleşen olayları doğru yorumlayabileceği ve yaşam kalitesini arttırabileceği bir hayat sürebilecektir (Anagün ve Duban, 2016). Belki de en önemlisi bilgi birikimini zenginleştirecek ve bu birikimi gelecek nesillere aktarması gerektiği bilincine sahip olacaktır.

Hızla güncellenen ve her gün yüzlerce ayrı buluş ile karşılaştığımız günümüz dünyasında bilimin tüm alanlarını anlayabilecek bilimsel okuryazarlık seviyesine erişebilmemiz mümkün değildir. Lakin modern toplumlarda bilimin hızla ilerlemesi ve önem kazanması ile birlikte bu gelişime ayak uyduramayan devletler hem dışarı bağımlı olmakta hem de yetişen nesillerin aradaki farkı kapatabilmeleri gün geçtikçe zorlaşmaktadır (Çepni, 2015). Bu nedenle yetişecek nesiller için öğretim programları da büyük önem arz etmektedir. Ülkemizde ilk kez Milli Eğitim Bakanlığı’nın (2005) Fen ve Teknoloji Öğretim Programında bu konuya değinilerek öğrencilerin fen okuryazarlığını arttırmayı sağlayacak hedefler konmuştur. Daha

sonra yayımlanan öğretim programlarında da (MEB, 2013, 2018) fen okuryazarlığının temel alınmaya çalışılması eğitim sistemimizin konuyu dikkate aldığını göstermektedir. MEB tarafından sürekli güncellenen bu öğretim programlarında bilimsel okuryazarlık, bilgi, beceri, duyuş ve fen-teknoloji-toplum-çevre boyutları ile ele alınmaktadır. Fakat yapılan bazı araştırmalar öğretim programında yer alan çalışmaların eksikliğinden ötürü öğrencilerin bilimsel okuryazarlık düzeylerinin yetersiz olduğuna işaret etmektedir. Ayrıca çalışmalarda ders kitaplarında bilimsel okuryazarlığın geliştirilmesi için yeterli metinler olmadığına değinilmiştir (Köseoğlu, Tümay ve Budak, 2008).

Eğitim-öğretim sürecinde öğrencilerini yetiştirmeye çalışan öğretmenlerin, en önemli amaçlarından birisi milli eğitim sisteminin temel hedefleri doğrultusunda öğrencilerin bilimsel okuryazarlıklarını geliştirmektir. İlkokulda hayat bilgisi ve fen bilimleri dersi olarak başlayan, ortaokulda fen bilimleri dersi lisede fizik, kimya, biyoloji dersi olarak branşlaşan ve yükseköğretimde daha detaylandırılarak öğretilmeye çalışılan fen bilimleri derslerini yürüten eğitimciler her üst kademedeki karşılarında istenen seviyede bilimsel okuryazarlık düzeyine sahip bireylerin olmasını isterler. Bilimsel okuryazarlıkla ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde, öğrencilerin (Nwosu ve Ibe, 2014; Tunç Şahin ve Say, 2010), öğretmen adaylarının (Özdemir, 2010; Sülün, Işık ve Sülün, 2009; Yakar, 2010) ve öğretmenlerin (Huyugüzel Çavaş, 2009; Özdemir, 2011) hedeflenen düzeye ulaşamadıkları görülmektedir. Hedef kitlenin gereken bilimsel okuryazarlık seviyesinde olmaması öğretilmesi hedeflenen bilgilerin istenen boyutta kavratılmasını engellemekle birlikte zaman, emek ve üretim kaybına yol açacaktır. Ayrıca en önemlisi anlatılanları anlamayan öğrenci sınıfın öğrenme ikliminden uzaklaşacak, sıkılacak ve derslere karşı önyargı geliştirecektir. Bu nedenle her öğrenim seviyesinde dikkat ederek süreç içerisinde bilimsel okuryazarlığın istenen düzeye getirilmesi önem arz etmektedir. Bilimsel okuryazarlığı istenen düzeyde olan öğrenci sınıf ortamında öğretmenin verdiği bilgileri anlayabilecek, önceki bilgilerinin üzerine yapılandırabilecek ve gününün büyük bir kısmını geçirdiği sınıf ortamında sıkılmadan iyi vakit geçirecektir (Anagün ve Duban, 2016; Çetinkaya, Turgut ve Duru, 2015; Keskin, Tezel ve Acat, 2016; Köseoğlu, Tümay ve Budak, 2008; Tekin, Aslan ve Yağız, 2016).

Bilimsel okuryazar bireylerden oluşan topluluklar değişimlere çabuk adapte olabilirler ve yeniliklere önderlik edebilmektedirler. Laugksch (2000) da bilimsel okuryazarlığın desteklenmesinin ulusal zenginlik olduğunu uluslararası pazarlarda rekabet etmede bilimsel okuryazar bireylerin başarılı olacağını belirtir. Bir ülkenin dünya sıralamasında iyi yerlerde olması, gelişmiş teknolojik eserler üretebilmesi ve dünyada adını duyurmuş ülkelerle rekabet edebilmesi için bilimsel okuryazarlığa sahip nesiller yetiştirmesi gerekmektedir. Bilimsel okuryazar olan öğrencilerden bilim, eğitim ve sosyal konularda gelecekle ilgili bilinçli kararlar almaları beklenebilir (Glynn ve Duit, 1995).

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bilimsel okuryazarlığın gerek bireylerin gerekse ülkelerin geleceği için önemli bir faktör olduğu düşünüldüğünde pek çok ülkenin öğrencilerinin bilimsel okuryazar olan bireyler olarak yetişmesini öğretim programlarının vizyonu olarak ele almaları şaşırtıcı değildir. Bilimsel okuryazarlığın ulusal ve uluslararası anlamda değerlendirilmesinde çeşitli programlar mevcuttur (ÖBBS, PISA, TIMSS, PIRLS). Bunlardan Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA), Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü (OECD) tarafından düzenlenen üç yıllık aralıklarla 15 yaş grubu öğrencilerinin edindikleri bilgi ve becerileri değerlendiren bir tarama programıdır (EARGED, 2010). Bu tip uluslararası sınav sonuçlarının daha fazla dikkate alınmaya başlanması ile birlikte ülkemizde özellikle sadece kazanım odaklı ölçüm yapan sorular yerine şimdilerde “yeni nesil sorular” diye isimlendirilen, öğrencilerin bilimsel okuryazarlıklarını ölçen sorular sıklıkla karşımıza çıkmaktadır. Bu sorular ile birlikte bilimsel okuryazar olmanın önemi artmış ve Milli Eğitim Bakanlığı ve yayın evleri tarafından hazırlanan kaynaklarda bilimsel okuryazarlığa daha çok önem verilmiştir. Daha önceleri neredeyse sadece rakamlardan oluşan matematik dersi gibi bir derste bile artık öğrencilerin bilimsel okuryazarlıklarını ölçecek metinlere yer verilerek matematik işleme

yapmasına olanak sağlayan sorular sorulmaktadır. Bu nedenle son yıllarda bilimsel okuryazarlık alanında yapılan çalışmaların sayısında ciddi artış görülmektedir (Tablo 2).

Trefil'e (2008) göre bilim eğitiminde varılması amaçlanan en önemli nokta bilim okuryazarı vatandaşlardan oluşan bir toplum oluşturmak ise yapılması gereken ilk şey bilim okuryazarlığının mevcut durumunun ortaya konmasıdır. Toplumların bugün bilimsel okuryazarlık kavramına verdiği önem, bu alanda aldığı eğitimler, sahip oldukları bilgiler ve yaptıkları akademik çalışmalar, onların geleceğin dünyasında söz sahibi olup olmayacaklarını belirleyecektir. Bu nedenle, bu alanda verilen eğitimin, alanının durumunun yeterli olup olmadığı ve öğretimdeki sorunların belirlenmesinin önemi büyüktür. Bilimsel okuryazarlık üzerine yapılan çalışmaların sadece fen bilimleri alanları ile sınırlı olmayıp çok geniş bir yelpazede olması ve çalışmaların sayısının sürekli artması alan yazını takip etmeyi zorlaştırmaktadır. İlgili alan yazın incelendiğinde, ülkemizdeki bilimsel okuryazarlık konusunda yapılan çalışmaların karşılaştırmalı olarak analiz edildiği herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Oysa konuya bütüncül olarak bakabilmek, bilimsel okuryazarlık kavramının ülkemizdeki durumu hakkında açıklayıcı bilgiler sunabilmek ve bu sayede gelecekteki araştırmalara yön verebilmek için alan yazında hangi tür çalışmalar yapıldığının ve alandaki eksikliklerin neler olduğunun belirlenmesi gerekmektedir. Ülkemizde mevcut çalışmaların tespiti ve yapılan çalışmalarda hangi değişkenler üzerinde durulduğu, yıllar bazında değişimlerin nasıl olduğu, çalışmaların nerelerde yapıldığı ve yayımlandığı önem arz ettiğinden dolayı bu çalışmaya ihtiyaç duyulmuştur.

Bu çalışmada bilimsel okuryazarlık alanında 2010-2019 yılları arasında Türkiye' de yayımlanan çalışmaların içerik analizini yapmak, bu çalışmaların eğilimlerini belirlemek ve bundan sonra yapılacak çalışmalar için hangi alanlarda eksik olduğunu belirlemek amaçlanmıştır.

Araştırma kapsamında incelenen tez ve makaleler konunun temel kavramlarından yola çıkılarak sistematik analize tabi tutulmuştur. Belirlenen amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Çalışmaların türlerine (tez, makale vb.) göre dağılımı nasıldır?
2. Çalışmaların yıllara göre dağılımı nasıldır?
3. Çalışmaların amaçlarına göre dağılımı nasıldır?
4. Çalışmaların örneklem düzeyine/sayısına/seçim şekline göre dağılımı nasıldır?
5. Çalışmalarda hangi yöntemler kullanılmıştır?
6. Çalışmalarda kullanılan veri toplama araçlarının türlerine göre (ölçek, anket vs.) dağılımı nasıldır?
7. Çalışmalarda hangi veri toplama araçları kullanılmıştır?
8. Çalışmalarda hangi veri analiz yöntemleri kullanılmıştır?
9. Tezlerin yapıldığı üniversitelerin dağılımı nasıldır?
10. Makalelerin yayımlandığı dergilerin dağılımı nasıldır?

Alan yazın incelemelerinde bilimsel okuryazarlık hakkında daha önceden yapılan içerik analizi odaklı benzer bir çalışma olmadığı ortaya koyulmuştur. Dolayısıyla bu çalışmanın alan yazında bilimsel okuryazarlık alanında yapılacak çalışmalara katkı sağlayacağı ve alanda eksikliği duyulan çalışmalara rehberlik edeceği düşünülmektedir.

YÖNTEM

Desen

Bu çalışmada nitel araştırma deseni kullanılmıştır. Ülkemizde 2010-2019 yılları arasında yapılmış ve bilimsel okuryazarlık konusu ile ilgili olarak yürütülmüş çalışmaların eğilimleri doküman incelemesi yöntemine dayalı olarak içerik analizi yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Doküman incelemesi araştırılan konular ile ilgili yazılı kaynakları analizi edebilmek için kullanılan bir yöntemdir (Büyüköztürk, Kılıç

Çakmak, Akgün, Karadeniz, vd., 2009). Doküman analizinde öncelikle ilgili alan yazında orijinal çalışmalara ulaşılır, çalışmalar incelenir, elde edilen veriler bir araya getirilerek analiz edilir ve analiz sonuçlarına göre çıkarımlarda bulunulur (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Araştırmanın Kapsamı ve Verilerin Toplanması

Yayımlanmış çalışmaların hepsine ulaşamama ve tam metinlerine erişememe kaygısı ile birlikte zaman ve emek tasarrufu sağlamak nedeniyle araştırmanın veri toplama yılları sınırlandırılmıştır. Araştırmanın verilerini elde edebilmek amacıyla, Türkiye’de 2010-2019 yılları arasında bilimsel okuryazarlık alanında yayımlanmış lisansüstü tez, makale ve bildiriler taranmıştır. Ancak pek çok bildirinin tam metin içeriğine ulaşamamasından ötürü bildiriler çalışma kapsamından çıkarılmıştır. Çalışmanın gerçekleştirildiği süreçte 2020 yılı henüz tamamlanmadığı için 2010-2019 yılları arası tercih edilmiştir.

Çalışma kapsamında incelenen lisansüstü tez ve makaleler, Yüksek Öğretim Kurulu Tez Merkezi, Yüksek Öğretim Kurulu Akademik Arama, Google Akademik, DergiPark ve Ulakbim veri tabanlarında aranmıştır. Bilimsel okuryazarlık konusu ile ilgili literatür incelemesi yapıldığında bilimsel okuryazarlık, fen okuryazarlığı, bilim okuryazarlığı veya fen ve teknoloji okuryazarlığı kavramları karşımıza çıkmaktadır. İlgili alan yazında bu kavramların birbirinin yerine kullanılan kavramlar olduğu görülmektedir (Çetinkaya, Turgut ve Duru, 2015; Keskin, Tezel ve Acat, 2016; Tekin, Aslan ve Yağız, 2016).

2010-2019 yılları arasını kapsayan tezler ve makaleler “bilimsel okuryazarlık”, “bilim okuryazarlığı”, “bilgi okuryazarlığı”, “fen okuryazarlığı”, “fen bilimleri okuryazarlığı”, “fen ve teknoloji okuryazarlığı”, “fen bilgisi okuryazarlığı” anahtar kelimeleri temel alınarak tarama gerçekleştirilmiştir. Tarama sonuçlarına göre tüm bahsi geçen ölçütleri karşılayan 90 adet çalışma araştırmaya dahil edilmiştir (EK 1).

Çalışmalar da veri toplama aracı olarak “Yayın Sınıflama Formu” kullanılmıştır. Bu formu oluşturmak için alan yazında bulunan yayın sınıflama formları (Göktaş, Küçük, Aydemir, Telli, vd., 2012; Kılıç-Çakmak, Çebi, Mihçi, Günbatır, vd., 2013; Sözbilir, Kutu ve Yaşar, 2012) incelenmiş ve çalışmanın amacı doğrultusunda araştırmacılar tarafından çalışmaya uyarlanarak kullanılmıştır. Yayın sınıflama formu için bir Excel dosyası oluşturulmuş, öncelikle kimlik bilgileri (yazar isimleri, yılı, türü), ardından amaç ve yöntem bilgileri (çalışma deseni, yaklaşımı, örnekleme) ve veri toplama ve analiz yöntemleri çalışmalarda yer aldığı ifadelerle bu dosyaya kaydedilmiştir.

Verilerin Analizi

2010-2019 yılları arasında yayımlanan çalışmalar veri toplama aracı olan yayın sınıflama formuna işlendikten sonra çalışmada elde edilen veriler içerik analizi kullanılarak değerlendirilmiştir. İçerik analizi araştırmacının elde ettiği kaynaklardan işlemek istediği verileri detaylı bir inceleme yaparak aynı gruba dahil olan verileri bir araya getirerek okuyucunun anlayabileceği bir şekilde yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). İçerik analizi ile alan yazında yer alan çalışmaların eğilimleri belirlenebilmektedir (Çalık ve Sözbilir, 2014).

Araştırma kapsamında içerik analiziyle incelenen makalelerden elde edilen veriler betimsel istatistikî yöntemler (yüzde ve frekans) kullanılarak çözümlenmiştir. Oluşturulan veri tabanında kayıtlı bulunan veriler ile ilgili olarak, her bir araştırma sorusunun cevabına karşılık gelecek şekilde verilerin frekansları ve bu frekanslara bağlı olarak yüzde oranları hesaplanmıştır. Sonuçta elde edilen sayısal veriler çizelgeler halinde sunulmuştur.

Geçerlilik ve Güvenirlik

Nitel araştırmalarda çalışmanın inandırıcılığını, geçerliğini ve güvenirliliğini sağlamak için şeffaflığa olabildiğince dikkat edilmelidir (Braun ve Clarke, 2006). Şeffaflığın sağlanabilmesi için analize dâhil edilen

ve hariç tutulan çalışmalarda dikkate alınan kriterler belirtilmiş, veri toplama ve veri analizi süreci detaylı olarak anlatılmıştır. Çalışmaların hangi dizinlerden/veri tabanlarından elde edildiği açıklanmıştır. Araştırmada farklı veri kaynaklarına başvurulmuş; sadece makaleler değil, tezler de analiz sürecine dâhil edilmiştir.

Çalışma kapsamına dahil edilen Lisansüstü tezlerin ve makalelerin tam metinleri tekrar tekrar incelenmiş, araştırma sorularına uygun olarak kod ve temalar oluşturulmuştur. Kodlama sürecinde, her bir çalışmanın ilgili bölümleri detaylı bir şekilde okunmuş ve alan yazındaki benzer çalışmalar incelenerek belirlenmiş, incelenen çalışma sayısı artıkça geliştirilmiştir. Sonrasında kategorilere ayrılan kodlar, benzer temalar altında toplanmıştır. Veri karışıklığının önüne geçebilmek için çalışmada incelenen her bir çalışma 1, 2, 3.....,90 şeklinde kodlanmıştır. Oluşturulan kategorilerin ve kodların birbirleriyle uyumlu olup olmadığı gözden geçirilmiştir ve büyük çoğunluğunda araştırmacıların fikir birliği içinde olduğu görülmüştür. Bu işlem sonunda, kodların uyum oranı Miles ve Huberman (1994) tarafından önerilen güvenilirlik formülüyle hesaplanmıştır. Güvenirlik = Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı). Hesaplama sonucunda araştırmacılar arasındaki kodların tutarlılığı %90 olarak hesaplanmıştır. Tutarlılık hesaplarının %70'in üzerinde olması, araştırmaların güvenilir olarak kabul edilebileceğini göstermektedir (Miles ve Huberman, 1994).

BULGULAR

Çalışmanın bu bölümünde; bilimsel okuryazarlık alanındaki yayınların türü, yılı, çalışmaların amacı, örneklem düzeyi, örneklem sayısı, örneklem seçim şekli, yöntem ve deseni, veri toplama araçları, bilimsel okuryazarlık ölçme araçları, verilerin analiz şekli, tezlerin yayımlandığı üniversiteler ve makalelerin yayımlandığı dergilere ait veriler frekans ve yüzde cinsinden ifade edilmiş ve analiz sonuçlarına göre yorumlamalar yapılmıştır.

Bilimsel okuryazarlık konusunda yapılan çalışmaların türlerine göre dağılımının incelenmesi sonucunda elde edilen veriler Tablo 1'de gösterilmektedir.

Tablo 1

Çalışmaların Türlerine Göre Dağılımı

Yayın Türü	Frekans(f)	Yüzde(%)
Doktora Tezi	7	7,77
Yüksek Lisans Tezi	55	61,11
Makale	28	31,11
Toplam	90	100

Tablo 1'de yer alan verilere göre 7'si doktora tezi, 55'i yüksek lisans tezi ve 28'i bilimsel makale olmak üzere bilimsel okuryazarlık ile ilgili 90 çalışmanın olduğu görülmektedir. Verilere göre bilimsel okuryazarlık konusunda en fazla çalışmanın yüksek lisans tezlerinde olduğu ve bu yayın türünün çalışmaların %61'ini oluşturduğu görülmektedir.

Bilimsel okuryazarlık konusunda yapılan çalışmaların (tez ve makale olarak) yıllara göre dağılımının incelenmesi sonucunda elde edilen veriler Tablo 2'de gösterilmektedir.

Tablo 2

Çalışmaların Yıllara Göre Dağılımı

Yıllar	Tez(f)	Makale(f)	Toplam (f)	(%)
2019	19	4	23	25,55
2018	7	1	8	8,88
2017	5	6	11	12,22
2016	6	4	10	11,11
2015	5	4	9	10
2014	2	2	4	4,44
2013	7	2	9	10
2012	4	2	6	6,66
2011	5	1	6	6,66
2010	2	2	4	4,44
Toplam	62	28	90	100

Tablo 2 incelendiğinde bilimsel okuryazarlık konusunda en çok çalışmanın özellikle tez olarak büyük bir farkla (%25,55) 2019 yılında olduğu en az çalışmaların (%4,44) ise 2010 ve 2014 yıllarında yapıldığı görülmektedir.

Bilimsel okuryazarlık konusunda yapılan çalışmaların amaçlarına göre incelenmesi sonucunda elde edilen veriler Tablo 3'de gösterilmektedir.

Tablo 3
 Çalışmaların Amaçlarına Göre Dağılımı

Kategori	Kod	f	%	Toplam f (%)
İlişki Belirleme	Sosyobilimsel konulara dayalı fen eğitiminin öğrencilerin bilimsel okuryazarlık seviyesine etkisi.	3	3,33	54 (59,95)
	Bireylerin bilimsel okuryazarlık seviyelerinin çeşitli değişkenler arasındaki ilişkinin incelenmesi.	40	44,4	
	Öğrencilerin bilimsel okuryazarlık düzeylerinin akademik başarılarına etkisi.	4	4,44	
	Öğretim yöntem ve tekniklerinin öğrencilerin bilimsel okuryazarlıklarına etkisinin incelenmesi.	7	7,78	
Durum Tespiti	Öğrencilerin bilimsel okuryazarlık seviyelerinin tespit edilmesi.	10	11,1	12
	Öğretmenlerin bilimsel okuryazarlık seviyelerinin tespit edilmesi.	2	2,22	(13,32)
Görüş Belirleme	Öğrencilerin bilimsel okuryazarlık hakkındaki görüşlerinin incelenmesi.	2	2,22	5
	Öğretmenlerin fen okuryazarlığına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi.	3	3,33	(5,55)
Tutum Belirleme	Öğrencilerin fen okuryazarlık düzeylerinin ve fen öğretimine yönelik tutumlarının belirlenmesi.	1	1,11	4 (4,44)
	Öğrencilerin fen öğrenme becerisi, fen okuryazarlığı ve sosyobilimsel konulara yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi.	1	1,11	
	Seçmeli Bilim Uygulamaları dersinin öğrencilerin fen okuryazarlığı ve fen dersine yönelik tutumlarına etkisinin incelenmesi.	2	2,22	
Algı Belirleme	Fen okuryazarlığı algılarının farklı değişkenlerle karşılaştırılması incelenmesi.	2	2,22	2 (2,22)
Doküman İnceleme	Ders kitaplarının bilimsel okuryazarlık bakımından incelenmesi.	3	3,33	10 (11,10)
	PISA fen okuryazarlığı testinin değişen madde fonksiyonu açısından incelenmesi.	2	2,22	
	PISA fen okuryazarlığı testinin ölçme değişmezliği açısından incelenmesi.	1	1,11	
	PISA testindeki maddelerin yanlılık bakımından araştırılması.	1	1,11	
	Resmi öğretim programlarının bilimsel okuryazarlık boyutları açısından incelenmesi	2	2,22	
Ölçek Geliştirme	Okul öncesi kurumlarında fen okuryazarlığına ilişkin yapılan çalışmaların değerlendirilmesi.	1	1,11	3 (3,33)
	Öğrencilerin bilimsel okuryazarlıklarının ölçülebilmesi amacıyla ölçek geliştirilmesi.	2	2,22	
	Evrensel fen okuryazarlık ölçeğinin Türkçe'ye uyarlama çalışması.	1	1,11	
Toplam		90		100

Tablo 3 incelendiğinde yapılan çalışmalarda bireylerin bilimsel okuryazarlık seviyelerinin çeşitli değişkenler ile arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla yapılan çalışmaların en çok tercih edilen araştırmalar olduğu görülmektedir (%44,4). Ayrıca ilişki belirleme amacıyla şeklinde gerçekleştirilen çalışmaların tüm diğer çalışmalara göre oldukça yoğun (%59,95) olduğu dikkat çekmektedir.

Bilimsel okuryazarlık konusunda yapılan çalışmaların örneklem düzeyi, örneklem sayısı ve örneklem seçim şekli ile ilgili olarak yapılan içerik analizi sonuçları sırasıyla Tablo 4’de gösterilmektedir.

Tablo 4

Çalışmaların Örneklem Düzeyi, Örneklem Sayısı ve Örneklem Seçim Şekli Dağılımı

		Tez (f)	Makale (f)	Toplam	Yüzde(%)
Örneklem Düzeyi	Okul Öncesi	1	0	1	1,08
	İlkokul	3	2	5	5,43
	Ortaokul-Lise	39	12	51	55,43
	Öğretmen Adayı	10	8	18	19,56
	Öğretmen	4	5	9	9,77
	Öğretim Görevlisi	0	1	1	1,08
	Diğer	4	3	7	7,60
Toplam		61	31	92	100
Örneklem Sayısı	0-49	5	5	10	11,11
	50-99	7	6	13	14,44
	10-199	9	2	11	12,22
	200-299	4	1	5	5,56
	300-399	5	2	7	7,78
	400-499	1	1	2	2,22
	>500	26	8	34	37,78
	Diğer	5	3	8	8,89
Toplam		62	28	90	100
Örneklem Seçim Şekli	Kolay Ulaşılabilir	28	14	42	46,66
	Tabakalı	15	8	23	25,55
	Rastgele	10	1	11	12,22
	Sistemantik	2	1	3	3,33
	Küme	2	0	2	2,22
	Tipik Durum	1	0	1	1,11
	Maksimum Çeşitlilik	1	1	2	2,22
	Diğer	3	3	6	6,66
Toplam		62	28	90	100

Tablo 4 incelendiğinde araştırmacılar çalışmalarında örneklem düzeyi olarak en fazla ortaokul-lise öğrencileri ve öğretmen adayları üzerinde çalışma yapmışlardır. Ortaokul-lise öğrencilerinin ve öğretmen adaylarının toplamı araştırmalarda kullanılan örneklem düzeylerinin %75’ini oluşturmaktadır. En az çalışma ise okulöncesi (%1,08), öğretim görevlisi (%1,08) ve ilkokul öğrencileri (%5,43) ile yapılmıştır. Çalışmaların örneklemının büyük bir çoğunluğunun (%37,78) 500’den fazla olduğu görülmektedir. En az (%2,22) örneklem aralığının ise 400-500 kişi aralığı olduğu görülmektedir. Ayrıca Tablo 4’de görüldüğü gibi araştırmaların büyük bir kısmında (%46,66) örneklem seçim şekli olarak kolay ulaşılabilir örneklem seçimi yöntemi kullanılmıştır. 23 çalışmada (%25,55) tabakalı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. 11 çalışmada (%12,22) rastgele örnekleme yöntemi kullanılmıştır. 3 çalışmada (%3,33) sistemantik örnekleme yöntemi kullanılmıştır. 2 çalışmada (%2,22) küme örnekleme yöntemi kullanılmıştır. En az kullanılan örneklem seçim şekli ise tipik durum örneklemdir. Yalnızca 1 çalışmada (%1,11) da tipik durum örneklemi kullanılmıştır. Örneklem olarak bireylerin kullanılmadığı, eserlerin incelendiği 6 çalışma diğer grubuna dahil edilmiştir.

Bilimsel okuryazarlık konusunda yapılan çalışmaların kullanılan yöntem ve desen bakımından incelendiği içerik analizinin sonuçları Tablo 5’de gösterilmektedir.

Tablo 5
Çalışmaların Yöntem ve Desen Dağılımı

	Yöntem ve Desen	Tez (f)	Makale (f)	Toplam	%
Nicel Yöntem	İlişkisel Tarama	41	12	53	58,88
	Yarı Deneysel Desen	12	1	13	14,44
	Yapısal Eşitlik	1	2	3	3,33
	Nedensel Karşılaştırma	0	1	1	1,11
	Toplam	54	16	70	77,76
Nitel Yöntem	Doküman İncelemesi	3	2	5	5,55
	Durum Çalışması	2	7	9	10
	Fenomoloji	0	1	1	1,11
	Eylem Araştırması	0	1	1	1,11
	Toplam	5	11	16	17,77
Karma Yöntem	Karma Desen	3	1	4	4,44
	Toplam	62	28	90	100

Tablo 5 incelendiğinde daha çok nicel araştırma yöntemlerinin kullanıldığı görülmektedir (%77,76). Nitel araştırma yöntemleri (%17,77) oranında kullanılmıştır. Çalışmalarda en az (%4,44) ise karma yöntem kullanıldığı görülmektedir.

Bilimsel okuryazarlık konusunda yapılan çalışmalarda kullanılan veri toplama araçlarının türlerinin tez ve makalelere göre dağılımı Tablo 6’da gösterilmektedir.

Tablo 6
Çalışmalarda Kullanılan Veri Toplama Araçlarının Dağılımı

Veri Toplama Araçları	Tez (f)	Makale (f)	Toplam	%
Ölçek	65	13	78	43,57
Anket	18	9	27	15,08
Testler	47	9	56	31,28
Görüşme	2	6	8	4,46
Açık Uçlu Sorular	1	1	2	1,11
Doküman İnceleme	1	2	3	1,67
Diğer	3	2	5	2,79
Toplam	137	42	179	100

Tablo 6’da yer alan veriler göre 90 çalışmada toplamda 179 veri toplama aracı kullanılmıştır. En çok kullanılan veri toplama aracı toplam 78 adet (%43,57) ile ölçek olmuştur. En az (%1,11) ise açık uçlu sorular kullanılmıştır.

Çalışmalarda kullanılan veri toplama araçlarının hangileri olduğuna dair yapılan içerik analizinin verileri Tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7

Çalışmalarda Kullanılan Bilimsel Okuryazarlık Ölçme Araçlarının Dağılımı

Veri Analizi	Ölçek	Yazar	f	(%)
Bilimsel Okuryazarlık Ölçeği	Bilimsel Okuryazarlık Ölçeği	Keskin (2008)	12	16,9
	Bilimsel Okuryazarlık Açık Uçlu Sorular Ölçeği	Karaman (2019)	1	1,41
	Bilimsel Okuryazarlık İle Evrim Ölçeği	Özbay (2011)	1	1,41
	Bilimsel Okuryazarlık Ölçeği	Baz (2003) 7. ve 8.sınıf öğrencileri için geliştirmiş, Şahin vd., (2010) 4. ve 5. sınıflara uyarlamış.	1	1,41
	Bilgi Okuryazarlığı Ölçeği	Adıgüzel (2011)	1	1,41
	Fen Okuryazarlığı Ölçeği	Fen Okuryazarlığı Ölçeği	Bacanak (2002)	3
Fen Okuryazarlığı Ölçeği		Uludüz (2017)	1	1,41
Fen Okuryazarlık Ölçeği		Şahin vd., (2010)	1	1,41
Fen ve Teknoloji Okuryazarlık Düzeyleri Ölçeği		Memiş (2016)	1	1,41
Evrensel Fen Okuryazarlığı Ölçeği		Mun vd. (2015) geliştirmiş, Çelik (2016) Türkçe' ye uyarlamış.	1	1,41
Öz Yeterlilik Ölçeği	Fen ve Teknoloji Okuryazarlığına Yönelik Öz Yeterlilik Ölçeği	Caymaz (2008)	1	1,41
	Fen ve Teknoloji Okuryazarlığına İlişkin Özyeterlilik Algısı Ölçeği	Caymaz (2008)	1	1,41
Tutum Ölçeği	Bilimsel Tutum Ölçeği	Moore & Foy (1997) geliştirmiş, Demirbaş ve Yağbasan (2006) Türkçe' ye uyarlamış.	1	1,41
	Bilimsel Okuryazarlık Tutum Ölçeği	Kütükçü (2016)	1	1,41
Bilimsel Okuryazarlık Testi	Bilimsel Okuryazarlık Testi	Fives vd. (2014) geliştirmiş ve Şahin (2018) Türkçe' ye uyarlamış.	2	2,82
	Temel Bilimsel Okuryazarlık Testi	Laugksch & Spargo (1996) geliştirmiş, Yetişir (2007) Türkçe' ye uyarlamış.	5	7,04
	Temel Bilimsel Okuryazarlık Testi	Laugksch & Spargo (1996) geliştirmiş, Turgut (2005) Türkçe 'ye uyarlamış.	3	4,23
	Temel Bilimsel Okuryazarlık Testi	Miller (2002) geliştirmiş, Turgut (2005) Türkçe' ye uyarlamış.	1	1,41
	Bilimsel Okuryazarlık Testi	Kütükçü (2016)	1	1,41
	Bilimsel Okuryazarlık Becerileri Testi	Gormally, Brickman, & Lutz (2012) geliştirmiş ve Göktepe (2019) Türkçe' ye uyarlamış.	1	1,41
Fen Okuryazarlık Testi	Temel Fen Okuryazarlığı Testi	Laugksch v& Spargo (1996) geliştirmiş, Duruk (2012) Türkçe' ye uyarlamış.	5	7,04
	Fen ve Teknoloji Okuryazarlık Testi	Yılbaş (2017)	1	1,41
	İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Fen Ve Teknoloji Okuryazarlığı Testi	Saysal Araz (2013)	2	2,82
PISA Verileri			23	32,4
Toplam			71	100

Tablo 7 incelendiğinde çalışmalarda en çok PISA verilerinin kullanıldığı görülmektedir (%32,4). Ayrıca Keskin (2008) tarafından geliştirilen Bilimsel Okuryazarlık Ölçeğinin de ölçme aracı olarak diğer ölçme araçlarına kıyas ile daha fazla kullanıldığı görülmektedir (%16,9).

Bilimsel okuryazarlık konusunda yürütülen tez ve makale çalışmalarında hangi veri analiz tekniklerinin kullanıldığına dair yapılan içerik analizinin sonuçları Tablo 8'de gösterilmiştir.

Tablo 8

Çalışmalarda Kullanılan Veri Analizi Tekniklerinin Dağılımı

Veri Analizi	Tez (f)	Makale (f)	Toplam	%
ANKOVA	1	0	1	0,53
ANOVA	13	4	17	9,09
Durbin Watson	1	0	1	0,53
Faktör Analizi	5	4	9	4,81
Frekans ve Yüzde	17	5	22	11,76
İçerik Analizi	6	3	9	4,81
Ki-Kare	2	0	2	1,06
Kolmogorov-Smirnov	2	0	2	1,06
Korelasyon	21	6	27	14,43
Kruskal Wallis	6	1	7	3,74
Levene	1	0	1	0,53
Man Witny U	7	0	7	3,74
MANOVA	0	1	1	0,53
Regresyon	15	4	19	10,16
Shapiro Wilk	3	1	4	2,1
t-testi	28	9	37	19,78
Tukey	0	1	1	0,53
Varyans Analizi	13	3	16	8,55
Wilcoxon İşaretli Sıralar	4	0	4	2,13
Toplam	145	142	187	100

Tablo 8'e göre yapılan çalışmalarda en çok (%19,78) t-testi kullanılmıştır. t-testini %14,43 ile korelasyon, %11,76 ile frekans ve yüzde, %10,16 ile regresyon, %9,09 ile ANOVA, %8,55 ile varyans analizi takip etmektedir. En az kullanılan analizler (%0,53) ise Tukey, MANOVA ve Levene testleri olduğu görülmektedir.

Bilimsel okuryazarlık konusunda yürütülen tez çalışmalarının üniversitelere göre dağılımının belirlendiği içerik analizi sonuçlarına göre elde edilen veriler Tablo 9'da gösterilmiştir.

Tablo 9

Yayımlanan Tezlerin Üniversitelere Göre Dağılımı

Üniversiteler	Frekans(n)	Yüzde(%)
Afyon Kocatepe Üniversitesi	1	1,61
Akdeniz Üniversitesi	4	6,45
Aksaray Üniversitesi	1	1,61
Ankara Üniversitesi	4	6,45
Bayburt Üniversitesi	1	1,61
Bilkent Üniversitesi	1	1,61
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi	1	1,61
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi	1	1,61
Çukurova Üniversitesi	1	1,61
Dokuz Eylül Üniversitesi	1	1,61
Erzincan Üniversitesi	1	1,61
Eskişehir Osman Gazi Üniversitesi	1	1,61
Gazi Osman Paşa Üniversitesi	1	1,61
Gazi Üniversitesi	7	11,29
Giresun Üniversitesi	1	1,61
Hacettepe Üniversitesi	2	3,22
İnönü Üniversitesi	2	3,22
İstanbul Aydın Üniversitesi	1	1,61
İstanbul Üniversitesi	1	1,61
Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi	3	4,83
Manisa Celal Bayar Üniversitesi	1	1,61
Marmara Üniversitesi	9	14,51
Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi	1	1,61
Mersin Üniversitesi	1	1,61
Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi	1	1,61
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi	3	4,83
Necmettin Erbakan Üniversitesi	1	1,61
Niğde Üniversitesi	1	1,61
Orta Doğu Teknik Üniversitesi	3	4,83
Pamukkale Üniversitesi	2	3,22
Süleyman Demirel Üniversitesi	1	1,61
Trakya Üniversitesi	1	1,61
Uşak Üniversitesi	1	1,61
Toplam	62	100

Tablo 9 incelendiğinde bilimsel okuryazarlık alanında diğer üniversiteler ile kıyaslandığı zaman daha fazla çalışmanın yapıldığı üniversitelerin sırasıyla Marmara Üniversitesi (%14,51), Gazi Üniversitesi (%11,29), Akdeniz Üniversitesi (%6,45) ve Ankara Üniversitesi (%6,45) olduğu görülmektedir.

Bilimsel okuryazarlık konusunda yapılan makale çalışmalarının yayımlandığı dergilerin içerik analiz sonuçlarının verileri Tablo 10'da gösterilmektedir.

Tablo 10
Makalelerin Yayımlandığı Dergilerin Dağılımı

Dergiler	Frekans(n)	Yüzde(%)
Akademik Bakış Dergisi	1	3,57
Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi	1	3,57
Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi	1	3,57
Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi	1	3,57
Bilecik Şeyh Edibali Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi	1	3,57
Bilgisayar ve Eğitim Araştırmaları Dergisi	1	3,57
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi	2	7,14
Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi	1	3,57
Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi	1	3,57
Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi	3	10,71
Ege Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi	1	3,57
Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi	1	3,57
Eğitim ve Bilim Dergisi	1	3,57
İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi	1	3,57
Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi	1	3,57
Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi	1	3,57
Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi	1	3,57
Milli Eğitim Dergisi	1	3,57
Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi	2	7,14
The Journal of Academic Social Science Studies	1	3,57
Turkish Journal of Education	1	3,57
Türk Kütüphaneciliği Dergisi	1	3,57
Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi	1	3,57
Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi	1	3,57
Toplam	28	100

Tablo 10 incelendiğinde 24 ayrı dergide 28 çalışmanın yayımlandığı görülmektedir. En çok çalışma %10,71 ile Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi'nde yayınlanmıştır. Diğer tüm dergilerde 1'er çalışma yayınlanırken Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi ve Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergileri'nde (%7,14) 2'şer çalışma yayınlanmıştır.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada bilimsel okuryazarlık alanında Türkiye'de 2010-2019 yılları arasında yayımlanan çalışmalar; çalışmaların türü, yayımlandığı yılı, amaçları, örneklem düzeyi, örneklem sayısı, örneklem seçim şekli, yöntem ve deseni, veri toplama araçları ve dağılımı, verilerin analiz şekli, tezlerin yayımlandığı üniversiteler ve makalelerin yayımlandığı dergilerin dağılımı olmak üzere çeşitli başlıklarda içerik analizine tabi tutulmuş olup, sonuçlar frekans ve yüzde cinsinden ifade edilmiştir. Elde edilen verilere göre (Tablo 1) en fazla çalışma yüksek lisans tez çalışmaları şeklinde yürütülmüştür. Bilimsel okuryazarlık temel bir konu olduğu için bilimsel araştırma sürecine yüksek lisans ile adım atan öğrencilerin konu ile ilgili bilgi birikimleri olabilmesi için danışmanları tarafından yönlendirildikleri düşünülmektedir. Ancak bu süreç içerisinde doktora tez çalışmalarının azlığı dikkat çekmektedir. Doktora tezleri yüksek lisans tezlerine göre daha yüksek niteliğe sahip olma gerekliliğinden dolayı bundan sonraki yıllarda yapılacak doktora tez çalışmalarının bilimsel okuryazarlık kavramının önemini anlaşılmasına ciddi katkı yapacağı düşünülmektedir. Ayrıca doktora tezlerinin sayısının artması ilgili alanda tezlerin sayısına göre nispeten

daha az sayıda kalan makale sayısının artmasını da beraberinde getirecektir. Kaltakçı Gürel vd., (2017) tarafından fizik eğitimi alanında yapılan bir içerik analiz çalışmasında da benzer bir sonuç elde edilmiş olup, çalışmaların büyük çoğunluğunun yüksek lisans tezi olmasının bir nedeni olarak, ülkemizde yüksek lisans yapanların sayısının doktora yapanların sayısından fazla olması gösterilmiştir.

Bilimsel okuryazarlık konusunda en çok çalışmanın büyük bir farkla (%25,55) 2019 yılında yapıldığının görülmesi (Tablo 2) bilimsel okuryazarlığın öneminin anlaşılması ve konuya olan ilginin artmış olması olarak düşünülmüş olup, bu durum oldukça umut verici ve ülkemizde bilimsel okuryazarlığın her geçen gün önem kazanması anlamında değerlidir. 2010 yılında toplamda sadece dört bilimsel okuryazarlık çalışması olması ve 2019 yılında bu sayının hemen hemen altı katı düzeyinde artış göstermesi ülkemizde bu alanda ciddi bir ilerleme ve çaba olduğunun göstergesidir. Ayrıca 2013 ve 2018 yıllarında gerçekleştirilen fen bilimleri öğretim programındaki değişikliklerde fen eğitimindeki bilimsel okuryazarlık kavramının önemine vurgu yapılmasının (Tunç-Şahin ve Say, 2010) ve uluslararası sınavların (PISA ve TIMSS gibi) bilimsel okuryazarlığa odaklanması gibi etkenlerin, 2010 ve sonraki yıllarda bu alanda daha çok lisansüstü tez çalışmasının yapılmasına sebep olabileceği düşünülmektedir. Effendi, Irwandani, Anggraini, Jatmiko vd., (2021) tarafından bilimsel okuryazarlık alanında 1950-2020 yılları arasında yürütülen uluslararası çalışmaların bibliyometrik analizine dair makalede de en fazla çalışmanın 2018 yılında yürütüldüğü belirtilmekte olup, ülkemizdeki sonuçların da uluslararası alan yazın ile paralellik göstermesi oldukça umut vericidir. Aynı araştırmanın sonuçları Amerika Birleşik Devletleri'nin bilimsel okuryazarlık alanında en fazla araştırma çalışmasına sahip olduğunu, Kanada, Avustralya ve Türkiye'nin ise Amerika Birleşik Devletleri'ni izlediğini belirtmektedir.

Çalışmaların amaçlarına dair yapılan içerik analizinde akademik başarı ve çeşitli öğretim yöntem ve teknikleri gibi değişkenler ile bilimsel okuryazarlık arasındaki ilişkilerin belirlenmesinin amaçlandığı "ilişki belirleme" çalışmaları %59,95 oranıyla dikkat çekmektedir (Tablo 3). İlişki belirleme çalışmalarından sonra ise %25,53 oranıyla durum tespiti, görüş, algı ve tutum belirleme çalışmaları yer almaktadır. Wassink ve Sadi (2016) tarafından Türkiye'de fen bilimleri eğitimi çalışmalarının yönelimleri hakkında yürütülen içerik analizi çalışmasında da en yoğun olarak öğretim ve öğrenme alanında çalışmalar yapıldığı tespit edilmiş olup, çalışmamızın sonuçları bu çalışmanın sonuçları ile paralellik göstermektedir. Yayımlanan çalışmaların örneklem düzey dağılımlarına baktığımızda (Tablo 4) en çok (%55,43) ortaokul-lise öğrencileriyle çalışma yapıldığı görülmektedir. Bilimsel okuryazarlık alanında yapılan çalışmalara baktığımızda daha fazla fen bilimleri eğitimi alanında çalışmalar yapan yüksek lisans ve doktora öğrencileri ile akademisyenleri olduğu görülmektedir. Fen Bilimleri Öğretmenleri için ortaokul-lise öğrencilerine ulaşmak daha kolay olduğu için örneklem olarak bu grubu tercih etmişlerdir. Diğer bir husus; bilimsel okuryazarlık konusunu gündemimize daha fazla taşınmasını sağlayan PISA sınavı olduğu için bu alanda çokça çalışma olduğu (20) görülmektedir. PISA sınavında örneklem olarak 15 yaş öğrenciler alındığı için örneklem lise ve ortaokul öğrencileri oluşturmaktadır. Bu durumda örneklem düzeyi olarak ortaokul-lise örneklem düzeyini arttırmıştır. Çalışmada ortaokul-lise örneklemelerinin birlikte yazılmasının nedeni de PISA sınavına dair olan çokça çalışmada öğrencilerin ortaokul ve lise olarak ayrılamamasıdır. Ayrıca ilköğretim ve okulöncesi örneklemeleriyle en az çalışma (%6,52) yapılması bu öğrenim seviyesinde sadece kazanımların ölçülmesine yönelik sınavların yapılması ve bilimsel okuryazarlık seviyelerini ölçecek herhangi bir sınavın olmamasından ötürü genel bir verinin yayınlanmaması olarak düşünülmektedir. Diğer öğrenim kademelerinde bursluluk sınavı, liselere giriş sınavı, PISA sınavı, yükseköğretim kurumlarına yerleştirme sınavı yapılmaktadır. Bu sınav sonuçlarında yer alan verilere dayanılarak karşılaşılan eksikliklerin kaynaklarının merak edilmesi üzerine araştırmacıların örneklem olarak bu gruplara yoğunlaştığı görülmektedir.

Çalışılan örneklem sayılarına baktığımızda (Tablo 4) çalışmaların örneklemine büyük bir bölümünün (%37,78) 500'den fazla olduğu görülmektedir. Yine burada da 500 üzerinde kişi ile çalışılan araştırmaların fazla olmasının bir nedeni PISA sınavı üzerinden araştırmaların yapılmış olmasıdır. Bu durumun araştırmaların genel olarak nicel yollarla yapıldığı ve veri toplamak için kullanılan likert tipi ölçeğin büyük

gruplara uygulanabilme kolaylığından kaynaklandığı da söylenebilir. Bu bağlamda bilimsel okuryazarlık konusuyla ilgili yapılan alan araştırmalarında ulaşılan örneklem büyüklüğünün yeterli olduğu söylenebilir. Araştırmalarda örneklem büyüklüğü olarak 30'dan büyük ve 500'den küçük sayıdaki katılımcı ile çalışılan araştırma gruplarının yeterli olduğu düşünülmektedir (Altunışık, Coşkun, Bayraktaroğlu ve Yıldırım, 2012). Kullanılan araştırma yönteminin de kullanılması gereken örneklem sayısını etkilediği görülmektedir. Örneğin yarı deneysel 13 çalışma bulunmaktadır ve çalışmaların birçoğunda 0-49 arası örneklem tercih edilmiştir.

Kullanılan örneklem seçim şekillerine baktığımızda (Tablo 4) en çok kolay ulaşılabilir örneklemin (%46,66) kullanıldığını görmekteyiz. Kolay ulaşılabilir örneklem; zaman, maliyet ve kolay uygulanabilirlik düşünülerek araştırmacıların tercih ettiği bir örneklem seçim şeklidir (Baştürk ve Taştepe, 2013). Bu nedenle en çok kolay ulaşılabilir örneklemin kullanıldığı düşünülmektedir. 23 çalışmada (%25,55) tabakalı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Tabakalı örnekleme yönteminde evrende sınırları belirlenmiş tabakalar belirlenir ve bu tabakaların her birinden gruplar seçilip birleştirilerek örneklemin evreni en iyi şekilde yansıtması hedeflenir (Kılıç, 2013). PISA sınavı örneklemini tabakalı örneklem olarak alındığı ve incelenen eserlerde bu alanda çalışmaların fazla olmasından ötürü tabakalı örneklem seçim şekli de fazla görülmektedir. 11 çalışmada (%12,22) rastgele örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Rastgele örnekleme; araştırmacının evrenden tesadüfi olarak seçip evreni en iyi yansıtmaya çalışmayı amaçladığı örnekleme yöntemidir (Büyüköztürk, vd., 2009). Üç çalışmada (%3,33) sistematik örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Sistematik örnekleme yönteminde ilk öge rast gele seçilir ve daha sonraki ögelerin seçimi için belirli bir kural belirlenir, tüm örneklem bu kural dahilinde yansız olarak oluşturulur. Seçim aralığı belirlenirken evrenin örnekleme bölümüyle bulunan oran baz alınır (Baltacı, 2018). İki çalışmada (%2,22) küme örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Küme örnekleme yönteminde tek tek bireylerle değil seçkisiz yolla oluşturulan gruplarla çalışma yapılır. Küme örnekleri sınıf şubelerini, okulları, hastaneleri vb. benzer bölümleri içerecek şekilde oluşturulabilir (Özen ve Gül, 2007). Bir çalışmada (%1,11) da tipik durum örneklemini kullanılmıştır. Tipik durum örneklemini; evreni en kapsamlı bir şekilde temsil edebilme yeteneğine sahip örneklem almasını ifade eder. Tipik durum örnekleminin tespit edilmesi için araştırmacı ön bilgilerini ve evren ve örnekleme ait verileri inceleyerek karar verir (Büyüköztürk, vd., 2009).

Bilimsel okuryazarlık konusunda yapılan çalışmalarda en çok (%77,76) nicel araştırma yöntemi kullanıldığı görülmektedir (Tablo 5). Nicel araştırma yöntemi; değişkenler arasındaki ilişkiyi sayısal ifadelerle ortaya koyarak objektif sonuçlara ulaşmaya çalışan bir araştırma yöntemidir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu nedenle Fen Bilimleri Eğitimi alanında daha fazla kullanılan bir yöntemdir. Çalışmalarda nicel yöntemlerin sıklıkla kullanılması; nicel yöntemlerin çalışma sonuçlarını genelleme, geniş örneklere ulaşma, zaman ve maliyet bakımından sağladığı avantajlardan kaynaklanabilir (Göktaş vd., 2012). Nitel araştırma yöntemleri (%17,77) oranında kullanılmıştır. Nitel araştırma yöntemi; gözlem, görüşme, doküman incelenmesi vs. gibi teknikler kullanılarak elde edilen bilgilerin gerçekçi bir şekilde ortaya konmasına yönelik bir yol izlendiği bir araştırma yöntemidir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Araştırmada en az (%4,44) ise karma yöntem kullanıldığı görülmektedir. Karma yöntem; çalışmalarda aynı temel olgulara ilişkin nitel ve nicel verilerden yararlanılarak onları analiz edip yorumlama yöntemidir (Leech & Onwuegbuzie, 2007). Nitel ve nicel çalışma verilerinin aynı çalışmada ele alınarak farklı veri kaynaklarının beraberce doğrulandığı karma çalışmaların (Creswell, 2005) ülkemizde eğitim alanında yapılan alan incelemesi içerik analizi araştırmalarında oldukça sınırlı sayıda olduğu ifade edilmiştir (Sözbilir, Güler ve Çiltaş, 2012). Bu durumda nitel ve karma araştırma yöntemleri eğitim alanındaki sorunların altında yatan sebepleri derinlemesine ortaya koyma imkânı sağladığından bu araştırma yöntemlerinin daha yaygın olarak kullanılması ülkemizde bilimsel okuryazarlık ile ilgili çalışmalara derinlik kazandıracaktır. Bu nedenle araştırmacılar karma çalışmalara öncelik verebilirler (Saraç, 2017).

Çalışmada (Tablo 6) 179 veri toplama aracının kullanılması araştırmalarda birden fazla konu üzerinde çalışıldığını göstermektedir. Ölçeklerin karşıdaki kişiden belli bir konu ile ilgili daha detaylı fikir

edinilebilmeyi sağladığı için araştırmalarda daha çok (%43,57) kullanıldığı görülmektedir. Çalışmalarda kullanılan veri toplama araçlarının dağılımına dair yapılan içerik analizinin sonuçlarına göre, en çok PISA verilerinin kullanıldığı (%32,4), Keskin (2008) tarafından geliştirilen Bilimsel Okuryazarlık Ölçeğinin diğer ölçme araçlarına nispeten daha fazla kullanıldığı görülmektedir (%16,9) (Tablo 7).

Çalışmalarda (Tablo 8) t-testinin daha fazla (%14,43) kullanılması birçok çalışmada iki grup verileri arasında ortalama olarak anlamlı bir fark olup olmadığına bakılmış olmasından dolayıdır. Benzer bir şekilde Wassink ve Sadi (2016) tarafından yapılmış çalışmada da t-testi, ANOVA ve ANCOVA analizlerinin daha çok kullanıldığı belirlenmiştir. Yürütülen nicel çalışmalarda betimsel ve tanımlayıcı istatistikler kullanıldığı için bu sonuca ulaşıldığı düşünülmektedir.

Marmara Üniversitesi (%14,51), Gazi Üniversitesi (%11,29), Akdeniz Üniversitesi (%6,45) ve Ankara Üniversitesi'nde (%6,45) diğer üniversitelere nispeten daha fazla bilimsel okuryazarlık alanında çalışma olduğu, makalelerin yayımlandığı dergilere bakıldığında ise çalışmaların farklı dergilerde yayımlandığı ve belirli bir dergide yoğunlaşma olmadığı görülmektedir.

Bu çalışma kapsamında ele aldığımız bilimsel okuryazarlığa yönelik araştırmaların içerik analizi sonuçlarına göre aşağıdaki önerilerde bulunabiliriz;

- Bilimsel araştırmalarda genellikle yürütülen tezlerden makaleler de üretilmesine rağmen bilimsel okuryazarlık alanında makale sayısının (28) tez sayısından (62) hayli düşük olması yüksek lisans ve doktora öğrencilerinin akademik araştırmalara devam etmediğini akla getirmektedir, bu konuda araştırmacıları teşvik etmek gerekmektedir.
- Daha iyi sonuçlara ulaşabilmek için kolay örnekleme yönteminden ziyade diğer örnekleme yöntemlerinin kullanılmasına dikkat edilmelidir. Örneğin rastgele örnekleme yöntemi kullanılabilirse evrenin her ögesi için eşit şartlar oluşturularak daha yansız sonuçlar elde edilebilir (Neuman & Robson, 2014). Araştırmacının örneklem üzerindeki müdahalesi azaltılarak daha nesnel veriler elde edilebilir (Reichardt & Rallis, 1994). Ayrıca evrende yer alan birçok farklı bireyi bir araya getirmeyi amaçlamayan kolay ulaşılabilir örnekleme evrendeki genel kanıyı yansıtmakta yetersiz kalacaktır (Tashakkor & Teddlie, 2010). Bu nedenle tabakalı örnekleme, rastgele örnekleme, sistematik örnekleme vb. yöntemlerin kullanımı daha doğru sonuçlar verecektir.
- Örneklem düzeyi olarak en fazla ortaokul-lise grubu alınmıştır, diğer gruplar üzerinde de bilimsel okuryazarlık konusunda araştırmalar yapılabilir.
- Çalışmanın sonuçları en az oranda tercih edilen araştırma yönteminin karma yöntem olduğunu ortaya çıkarmıştır. Konuyla ilgili olarak daha derinlikli, geçerli ve güvenilir sonuçlar elde etmek bakımından karma desenli çalışmalara yer verilebilir.
- Bu çalışma bilimsel okuryazarlık konusunda sadece ülkemizde yayımlanan çalışmalara odaklanmıştır. Uluslararası alan yazında ilgili konuda yapılan çalışmalar ile ilgili bir analiz yapılarak ülkemizdeki durum ile kıyaslanabilir.

KAYNAKÇA

- Adıgüzel, A. (2011). Bilgi Okuryazarlığı Ölçeğinin Geliştirilmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (17), 15-28.
- Altunışık, R., Coşkun R., Bayraktaroğlu, S., & Yıldırım, E. (2012). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri* (7. baskı). İstanbul: Sakarya Kitabevi.
- Anagün, Ş., & Duban, N., (2016). *Fen Bilimleri Öğretimi*, Anı Yayıncılık, Ankara.
- Bacanak, A. (2002). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının fen okuryazarlıkları ile Fen-Teknoloji-Toplum dersinin uygulanışını değerlendirmeye yönelik bir çalışma*. Yüksek Lisans Tezi. Trabzon Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.

- Baltacı, A. (2018). Nitel araştırmalarda örnekleme yöntemleri ve örnek hacmi sorunsalı üzerine kavramsal bir inceleme. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 231-274.
- Bartan, M. (2020). Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Temel Bilimsel Okuryazarlık Düzeyleri İle Bilimsel Tutumlarının İncelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (PAU Journal of Education)* 49: 293-308.
- Baştürk, S., Taştepe, M. (2013). *Evren ve Örneklem. Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, Ankara: Vize Yayıncılık, 129-159.
- Baz, M. (2003). *İlköğretim 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin bilimsel okuryazarlık seviyelerinin tespiti*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Benzer, E. (2020). Bilimsel Okuryazarlık ve Medya Okuryazarlığı Arasındaki İlişki: Fen Bilgisi Öğretmen Adayları Örneği. *Araştırma ve Deneyim Dergisi (Adeder)*.5(1), 10-23.
- Braun, V., Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Bybee R.W. (1997). Towards an understanding of scientific literacy. In: W. Gräber & C. Bolte. (Eds.). Scientific literacy. An international symposium (p. 37-68). Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften (IPN): Kiel, Germany.
- Caymaz, B. (2008). Fen ve Teknoloji ve Sınıf Öğretmeni Adaylarının Fen ve Teknoloji Okuryazarlığına İlişkin Özyeterlilik Algıları. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Creswell, J. W. (2005). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (2nd ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education, Inc.
- Çalık, M., & Sözbilir, M. (2014). İçerik analizinin parametreleri. *Eğitim ve Bilim*, 39(174), 33-38.
- Çelik, C. (2016). *Evrensel Fen okuryazarlık ölçeğinin Türkçe' ye uyarlama çalışması ve öğretmen adaylarının evrensel fen okuryazarlık düzeyi*. Yüksek Lisans Tezi. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.
- Çetinkaya, E., Turgut, H., & Duru, M. K. (2015). Bilim, Sözde-Bilim Ayrımı Bağlamının Ortaokul Öğrencilerinin Bilim Algılarına Etkisi: İridoloji Vakası. *Eğitim ve Bilim*, 40(181).
- Çepni, S. (2015). *Fen ve Teknoloji Öğretimi*, Pegem Akademi Yayınları, Ankara.
- Çolak, S. (2005). *İlköğretim 8.Sınıf Öğrencilerinin Asit-Bazlar Konusundaki Başarılarına, Kavramsal Değişmelerine ve Fen'e Karşı Tutumlarına Yapılandırıcı Öğrenme Yöntemlerinin Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara. 74s.
- Demirbaş, M., & Yağbasan, R. (2012). Turkish Primary Education Students' Evaluation Of The Instructional Activities Based On Social Learning Theory: Analysis Of An Experimental Study. *International Journal of Social Inquiry*, 5(1), 47-66.
- Duruk, Ü. (2012). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin fen ve teknoloji okuryazarlığı seviyesinin belirlenmesi*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. Kocaeli Üniversitesi, Fen Bilimleri Üniversitesi, Kocaeli.
- EARGED, (2010). PISA 2009 Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı Ulusal Ön Rapor, Ankara.
- Effendi, D.N., Irwandani, Anggraini, V., Jatmiko, A., Rahmayanti, H., Ichsan, I. Z. vd., (2021). Bibliometric analysis of scientific literacy using VOS viewer: Analysis of science education. Young Scholar Symposium on Science Education and Environment (YSSSEE) 2020 Journal of Physics: Conference Series 1796 (2021), 012096
- Fives, H., Huebner, W., Birnbaum, A. S., & Nicolich, M. (2014). Developing a measure of Scientific literacy for middle schoolstudents. *Science Education*,98(4), 549-580. doi: 10.1002/sce.21115.
- Glynn, S. M. & Duit, R. (Eds.). (1995). *Learning science in the schools: Research reforming practice*. Routledge.

- Gül Ulukan, M. R. (2021). Ebeveyn ve Öğretmenlerin Bilim Okuryazarlık Düzeyleri ile Okul Öncesi Dönemde Bilim Eğitime İlişkin Görüşleri. Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri, Ankara.
- 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 içerik analizi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12(1), 177-199.
- Göktepe, D. (2019). Fen bilimleri dersi öğretmenlerinin bilimsel okuryazarlık beceri düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi: *Sakarya İli Örneği*. Yüksek Lisans Tezi. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Gormally, K., Brickman, P., & Lutz, M. (2012). Developing a test of Scientific Literacy skills(TOSLS): Measuring under graduates’ evaluation of Scientific information and arguments. *CBE–Life Sciences Education*, 1(4), 264-377.
- Hurd, P. D. (1958). Science literacy: Its meaning for American schools. *Educational leadership*, 16(1), 13-16.
- Huyugüzel Çavaş, P. H. (2009). Sınıf Öğretmenlerinin Fen ve Teknoloji Okuryazarlıkları ile Öğretim Yeterliklerinin Belirlenmesi. (Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İzmir.
- Kaltakçı Gürel, D., Ölmeztoprak, A., Durmaz, B., Abul, E., Özün, H., Irak, M., Subaşı, Ö., & Baydar, Z. (2017). 1990-2016 Yılları Arasında Türkiye’de Fizik Eğitimi Alanında Yapılmış Lisansüstü Tezlerin İçerik Analizi. *GEFAD / GÜJGEF*, 37(3): 1141 – 1172.
- Karaman, C. (2019). *Sosyobilimsel Konulara Dayalı Argümantasyon Yönteminin Ortaokul Öğrencilerinin Bilimsel Okuryazarlık Seviyelerinin İncelenmesi*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.
- Keskin, H. (2008). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin fen ve teknoloji dersine ilişkin bilimsel okuryazarlık seviyeleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Keskin, H., Tezel, Ö., & Acat, M. B. (2016). Ortaokul öğrencilerinin fen ve teknoloji dersine ilişkin bilimsel okuryazarlık seviyeleri. *The Journal of Academic Social Science Studies (JASSS)*, 47, 1-18.
- Kılıç, S. (2013). Örneklem yöntemleri. *Journal of Mood Disorders*, 3(1), 44-6.
- Kılıç-Çakmak, E., Çebi, A., Mihçi, P., Günbatar, M. S., & Akçayır, M. (2013). A content analysis of education altechnology research in 2011. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 106, 74-83.
- Köseoğlu, F., Tümay, H., & Budak, E. (2008). Bilimin Doğası Hakkında Paradigma Değişimleri ve Öğretimi ile İlgili Yeni Anlayışlar. *Gazi University Journal of Gazi Educational Faculty (GÜJGEF)*, 28(2).
- Kütükçü, Y. (2016). *Ortaokul Öğrencilerinin Canlılar ve Hayat Öğrenme Alanına İlişkin Bilimsel Okuryazarlıklarının Geliştirilen Ölçme Aracı ile İncelenmesi*. Yayınlanmış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Laugksch, R. C. & Spargo, P. E. (1996). Construction of a paper-and-pencil test of basic Scientific Literacy based on selected Literacy goals recommended by the American association for the advancement of science. *Public Understanding of Science*, 5(4), 331–359.
- Laugksch, R. C. (2000). Scientific literacy: A conceptual overview. *Science Education*, 84(1), 71–94.
- Leech, N.L., & Onwuegbuzie, A.J. (2007). A typology of mixed methods research designs. *QualQuant*. 43, 265–275.
- MEB TALİM TERBİYE KURULU BAŞKANLIĞI, (2005). İlköğretim Fen Ve Teknoloji Dersi Öğretim Programı. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- MEB TALİM TERBİYE KURULU BAŞKANLIĞI, (2013). İlköğretim kurumları (ilkokullar ve ortaokullar) fen bilimleri dersi öğretim programı. Ankara: MEB.

- Memiş, E. K., Bozkurt, R., Cevizci, E., Avunç, F., & Öğretmen, B. (2016). Üniversite Öğrencilerinin Karar Verme Stratejisi ve Fen Okuryazarlık Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 5(4), 16.
- Miller, J. D. (1983). Scientific Literacy: A Conceptual and Empirical Review. *Daedalus*, Spring, 112(2), 29-48.
- Miller, J. D. (2002). Civic Scientific Literacy: A Necessity in the 21st Century. *Journal of the Federation of American Scientists - Public Interest Report*, 55(1), 3-6.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Mun, K., Shin, N., Lee, H., Kim, S. W., Choi, K., Choi, S. Y. & Krajcik, J. S. (2015). Korean Secondary Students' Perception of Scientific Literacy as Global Citizens: Using Global Scientific Literacy Questionnaire. *International Journal of Science Education*, 37(11), 1739-1766.
- Moore, W. R, Foy, R. The Scientific Attitude Inventory: A Revision(SAI II) *Journal of Research in Science Teaching*, 1997: 34, 4, 327-336.
- Neuman, W. L. & Robson, K. (2014). *Basics Of Social Research*. Toronto: Pearson Canada. Education, 37 (11), 1739-1766.
- Nwosu, A.A ve Ibe, E. (2014). Toplumsal cinsiyet ve bilimsel okuryazarlık düzeyleri: 21. Yüzyıl İşlerinde Sürdürülebilir Bilim ve Teknoloji Eğitimi (STE) için çıkarımlar. *Eğitim ve Uygulama Dergisi*, 5 (8), 113-118.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2006). Database: PISA 2006.
- Özbay, H. E. (2011). *Orta öğretim öğrencilerinin bilimsel okuryazarlık seviyeleri ile evrimi anlamaları arasındaki ilişki: Malatya ili örneği*. Yayınlanmış Yüksek Lisan Tezi. İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Özdemir, O. (2010). Fen ve teknoloji öğretmen adaylarının fen okuryazarlık durumu. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 7(3), 42-56.
- Özdemir, A. (2011). Sınıf öğretmenlerinin fen ve teknoloji okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Uşak Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- Özen, Y., & Gül, A. (2007). Sosyal ve eğitim bilimleri araştırmalarında evren-örneklem sorunu. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (15), 394-422.
- Reichardt, C. S. & Rallis, S. F. (1994). The Qualitative-Quantitative Debate: New Perspectives. *New Directions For Program Evaluation*, 61, 1-98.
- 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.
- Saysal-Araz, Z. (2013). *İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Fen Ve Teknoloji Okuryazarlık Düzeyleri İle Eleştirel Düşünme Düzeyleri Arasındaki İlişki*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Sicimoğlu, B., (2020). 7. sınıf öğrencilerinin bilimsel okuryazarlık düzeylerinin sosyobilimsel konu temelli informal akıl yürütme düzeylerine göre incelenmesi: Bir karma yöntem araştırması. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 52: 460-481.
- Sözbilir, M., Güler, G., & Çiltaş, A. (2012). Türkiye'de Matematik Eğitimi Araştırmaları: Bir içerik analizi çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12, 565-580.
- Sözbilir, M., Kutu, H., & Yasar, M. D. (2012). Science Education Research in Turkey: A Content Analysis of Selected Features of Published Papers. *In Science Education Research and Practice in Europe* (pp. 341-374). Brill Sense.
- Sülün, Y., Işık, C. & Sülün, A. (2009). İlköğretim 4. ve 5. sınıflarda fen ve teknoloji dersi veren sınıf öğretmenlerinin fen okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesi. *Erzincan Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 1(1), 107-120.
- Şahin, F. (2018). *Yedinci Sınıf Öğrencilerin Bilimsel Okuryazarlıkları ile Bilişsel Değişkenler Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayınlanmış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Şahin, R., Sanalan, V., Bektaş, Ö., & Kaygısız, Y. (2010). Ebeveynlerin Fen Okuryazarlık Düzeylerinin İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Fen Ve Teknoloji Dersi Başarılarına Etkisi. *Erzincan Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 3(1), 125-143.
- Tan M., & Temiz, B. K. (2003). Fen öğretiminde bilimsel süreç becerilerinin yeri ve önemi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(13), 89-101.
- Tashakkori, A., & Teddlie, C. (2010). *Handbook Of Mixed Methods in Social & Behavioral Research* (2nd Ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Tekin, N., Aslan, O., & Yağız, D. (2016). Fen bilimleri öğretmen adaylarının bilimsel okuryazarlık düzeyleri ve eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 23-50.
- Tezgören, I., (2015). *Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Bilimsel Okuryazarlık Düzeyleri İle Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Trefil, J. (2008). Science education for everyone: why and what? *Liberal Education*, 6-11.
- Tunç-Sahin, C., & Say, O. (2010). İlköğretim Öğrencilerinin Bilimsel Okuryazarlık Düzeylerinin İncelenmesi [Investigation of Scientific Literacy levels of elementary students]. *ZKU Journal of Social Sciences*, 6(11), 223-240.
- Turgut, H. (2005). *Yapılandırmacı Tasarım Uygulamasının Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Bilimsel Okuryazarlık Yeterliliklerinden "Bilimin Doğası" ve "Bilim-Teknoloji-Toplum İlişkisi" Boyutlarının Gelişimine Etkisi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Tytler, R., & Osborne, J. (2011). *Student Attitudes and Aspirations Towards Science*. In B. J. Fraser, K. Tobin, & C. J. McRobbie, (Eds). *Second International Handbook of Science Education*, (pp.597-626). London, NewYork: Springer Dordrecht Heidelberg.
- Uludüz, Ş.M. (2017). *Sınıf Öğretmeni Adaylarının Fen Okuryazarlık Düzeyleri ile Fen Öğretimi Öz Yeterlik İnançlarının Karşılaştırılması*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. Giresun Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Giresun.
- Wassink, F. K., & Sadi, Ö. (2016). Türkiye'de Fen Bilimleri Eğitimi Yönelimleri: 2005 ile 2014 Yılları Arası Bir İçerik Analizi. *İlköğretim Online*, 15(2), 594-614.
- Wilkinson, J. (1999). A quantitative analysis of physics textbooks for scientific literacy themes. *Research in Science Education*, 29(3), 385-399.
- Yakar, A. (2010). *Türkiye'nin Bazı Üniversitelerinin Eğitim Fakültelerinde Öğrenim Görmekte Olan Fen Bilgisi (Fen ve Teknoloji) Öğretmenliği 4. Sınıf Öğrencilerinin Fen Okuryazarlık Düzeylerinin İstatistiksel Olarak Karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi. Muğla Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Muğla. 141s.
- Yetişir, M. İ. (2007). *İlköğretim Fen Bilgisi Öğretmenliği ve Sınıf Öğretmenliği Birinci Sınıfında Okuyan Öğretmen Adaylarının Fen Ve Teknoloji Okuryazarlık Düzeyleri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yılbaş, E. (2017). *İlköğretim Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Fen ve Teknoloji Okuryazarlık Düzeyi: Şanlıurfa İli Örneği*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (6. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- YÖK-Dünya Bankası-Milli Eğitimi Geliştirme Projesi, (1998). Fakülte-Okul işbirliği, Ankara.

EK 1. İçerik analizine dahil edilen tez ve makalelerin listesi

1. Akgün, A., Özden, M., Çinici, A., Sonekinci, A., & Aygün, H. A. (2014). Fen bilgisi öğretmen ve öğretmen adaylarının fen ve teknoloji okuryazarlığı seviyeleri ile özyeterlik ve tutum düzeyleri arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi. *Akademik Bakış Dergisi*, 43(3), 1-22.

2. Akgün, Ö. (2010). Öğretmen adaylarının fen ve teknoloji laboratuvarına ilişkin görüşleri ve bilim okuryazarlığı. Yüksek Lisans Tezi. Fırat Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
3. Anagün, Ş.S. (2011). PISA 2006 sonuçlarına göre öğretme-öğrenme süreci değişkenlerinin öğrencilerin fen okuryazarlıklarına etkisi. Eğitim ve Bilim Dergisi, cilt:36, sayı:162.
4. Arduç, M. A. (2018). Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin bilimsel okuryazarlık düzeylerinin ve fen öğrenme yaklaşımlarının fen bilimleri dersindeki başarılarına etkisinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Kahramanmaraş.
5. Arıcı Dağ, S. (2019). Sınıf öğretmeni adaylarının fen ve teknoloji okuryazarlığı düzeylerinin ve fen öğretimine yönelik tutumlarının incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Bayburt Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bayburt.
6. Aslanyavrusu, Y. (2013). Ortaöğretim 9. Sınıf Öğrencilerinin Bilimsel Okuryazarlık Düzeylerinin Belirlenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
7. Ayan, C. (2011). PISA 2009 fen okuryazarlığı alt testinin değişen madde fonksiyonu açısından incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
8. Aydın, B. G. (2017). Yılmazlık Gösteren Öğrencilerin PISA 2012'deki Fen ve Matematik Okuryazarlık Başarı Farklarına Neden Olabilecek Faktörlerin Açıklanması. Yüksek Lisans Tezi. İhsan Doğramacı Bilkent Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
9. Bacanak, A. & Mert, K. (2013). Fen ve teknoloji öğretmen adaylarının düşünceleri: fen okuryazarı birey yetiştirmede öğretmenin yeri. Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, (21), 209-228.
10. Bahadır, E. (2011). İlköğretim 8. Sınıf "Maddenin Halleri ve Isı Ünitesi'nin öğretiminde işbirlikli öğrenme temelli bilimsel mektupların kullanılmasının öğrencilerin tutum, başarı ve bilimsel-okuryazarlıklarına etkisinin incelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Erzincan Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Erzincan.
11. Bartan, M. (2019). Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Temel Bilimsel Okuryazarlık Düzeyleri İle Bilimsel Tutumlarının İncelenmesi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 49, 293-308.
12. Belhan, Ö., Şimşek, C. L. (2012). Bilim-Fen ve Teknoloji Kulübü'nün öğrencilerin fen ve teknoloji okuryazarlığına ve fene yönelik tutumlarına etkisi. Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 23(23), 100-120.
13. Benzer, S. & Ümran, O. (2019). Seçmeli bilim uygulamaları dersinin öğrencilerin fen okuryazarlığı-fene yönelik tutumlarına etkisi ve öğretmenlerin ders hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, (34), 22-37.
14. Cansız, M. (2014). Bilim Tarihinin ortaokul öğrencilerin fen okuryazarlıklarına etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
15. Cansız, N. & Cansız, M. (2019). Türkiye'de uygulanan fen bilimleri dersi öğretim programının PISA fen okuryazarlığı çerçevesiyle değerlendirilmesi. Turkish Journal of Education, 8(3), 217-236.
16. Coşkun, Ü. (2016). Bilim uygulamaları dersinin öğrencilerin fen okuryazarlığı fene yönelik tutumlarına etkisi ve öğretmenlerin ders hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
17. Çal, M. (2015). Ortaöğretim dokuzuncu sınıf öğrencilerinin yetenek düzeyleri ile bilimsel okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişki. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Osman Paşa Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat.
18. Çeçen, Y. (2015). Sosyokültürel ve sosyoekonomik değişkenlerin PISA fen okuryazarlığını yordama gücünün yıllara göre incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Aydın Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.

19. Çelebi, Ö. (2010). PISA 2006 Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı'nda insan kaynakları ve fiziksel kaynakların öğrencilerin fen okuryazarlığına olan etkisinin kültürlerarası karşılaştırılması. Yüksek Lisans Tezi. Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
20. Çelik, C. (2016). Evrensel Fen Okuryazarlık Ölçeği'nin Türkçe'ye uyarlama çalışması ve öğretmen adaylarının evrensel fen okuryazarlık düzeyi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.
21. Çetinkaya, E., Turgut, H., Duru, M. K., & Ercan, S. (2015). Bilimsel okuryazarlıkta ilk adım akademik bilgi düzeylerinin bilim sözde-bilim ayrımı bağlamında geliştirilmesi. Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 24, 446–476.
22. Çolak, Ö. (2014). Sorgulayıcı-araştırmaya dayalı fen öğretimi yönteminin fen okuryazarlığı ve bazı alt-boyutları üzerine etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Trakya Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Edirne.
23. Deniz, D. D. (2016). Ailelerin fen ve doğa etkinlikleri ile ilgili okuryazarlıklarının çocukların doğacı zeka düzeylerini etkilemesinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
24. Doğan, Y., & Yılmaz, M. (2013). Yapılandırmacı programın öğrencileri fen ve teknoloji okuryazarı yapma rolü ve programın uygulanmasına ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 10(23), 119–129.
25. Dombaycı, M. A., & Ercan, O. (2017). Öğretmen adaylarının bilimsel okuryazarlık düzeyleri ve bilimsel araştırmaya yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 17(3), 1265-1284.
26. Duruk, Ü. (2012). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin fen ve teknoloji okuryazarlığı seviyesinin belirlenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kocaeli Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Kocaeli.
27. Erdoğan, M. N., & Köseoğlu, F. (2012). Ortaöğretim fizik, kimya ve biyoloji dersi öğretim programlarının bilimsel okuryazarlık temaları yönünden analizi. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 12(4), 2889-2904.
28. Erkul, F. N. (2019). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin fen okur-yazarlığını geliştirmede grafik roman tarzı materyalin etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Manisa Celal Bayar Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Manisa.
29. Güçlüer, E. (2012). Fen ve teknoloji dersinde" vücudumuzda sistemler" ünitesinde fen okuryazarlığını geliştirici etkinliklerin kullanılmasının başarıya, tutuma ve bilimsel süreç becerilerine etkisi. Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
30. Gülhan, F. (2012). Sosyo-bilimsel konularda bilimsel tartışmanın 8. sınıf öğrencilerinin fen okuryazarlığı, bilimsel tartışmaya eğilim, karar verme becerileri ve bilim-toplum sorunlarına duyarlılıklarına etkisinin araştırılması. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
31. Gür, D. (2019). Türkiye'deki öğrencilerin PISA 2015 fen okuryazarlığını yordayan değişkenlerin bölgelere göre incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
32. Güven, I. (2014). Fen ve teknoloji öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı ve medya okuryazarlığı düzeylerinin incelenmesi. Electronic Turkish Studies, 9(2).
33. Halimoğlu, G. (2019). Ortaokul öğrencilerinin fen bilimlerine karşı merak, motivasyon ve fen okuryazarlık düzeylerine etki eden faktörlerin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi, Cerrahpaşa Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
34. Karabay, E. (2012). Sosyokültürel değişkenlerin PISA fen okuryazarlığını yordama gücünün yıllara göre incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

35. Karabay, E. (2013). Aile ve okul özelliklerinin PISA okuma becerileri, matematik ve fen okuryazarlığını yordama gücünün yıllara göre incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
36. Karademir, A. (2012). Sınıf öğretmenlerinin fen ve teknoloji okuryazarlığına ilişkin görüşleri. Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1(1), 236-251.
37. Karakoç Alatl, B. (2016). Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA-2012) okuryazarlık testlerinin ölçme değişmezliğinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
38. Karasu, U. (2019). Fen okuryazarlığını etkileyen bazı sosyal değişkenlerin PISA verilerine göre incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
39. Karslı, N., Berberoğlu, G., & Çalışkan, M. Türkiye’de PISA fen okuryazarlık puanlarını yordayan değişkenler. Uluslararası Bilim ve Eğitim Dergisi, 2(2), 38-49.
40. Kaya, M. (2019). Sosyobilimsel konulara dayalı fen eğitiminin ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin bilimsel okuryazarlık ve çevre okuryazarlık düzeylerine etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
41. Kaya, M., & Bacanak, A. (2013). Fen ve teknoloji öğretmen adaylarının düşünceleri: fen okuryazarı birey yetiştirmede öğretmenin yeri. Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 21, 209-228.
42. Kaya, V. H. (2017). Okuma becerilerinin fen bilimleri okuryazarlığına etkisi. Milli Eğitim Dergisi, 46(215), 193-207.
43. Kesik, C. (2016). İlkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin fen okuryazarlığını belirlemeye yönelik envanter geliştirme ve uygulama (Şanlıurfa İli Örneği). Yüksek Lisans Tezi. Niğde Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.
44. Keskin, F., & Çam, A. (2019). Yaşam temelli REACT stratejisinin altıncı sınıf öğrencilerinin akademik başarısına ve fen okuryazarlığına etkisi. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, (49), 38-59.
45. Keskin, H., Tezel, Ö. & Acat M. B. (2016). Ortaokul öğrencilerinin fen ve teknoloji dersine ilişkin bilimsel okuryazarlık seviyeleri. The Journal of Academic Social Science Studies, 47, 1-18.
46. Kılıç, G. B., Haymana, F., & Bozylmaz, B. (2010). İlköğretim fen ve teknoloji dersi öğretim programı'nın bilim okuryazarlığı ve bilimsel süreç becerileri açısından analizi. Eğitim ve Bilim, 33(150).
47. Kurnaz, Ş. (2019). Fen bilgisi öğretmen adaylarının fen okuryazarlığı ve alan bilgisi yeterliliklerinin karşılaştırılması (SDÜ-MAKÜ örneği). Yüksek Lisans Tezi. Süleyman Demirel Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Isparta.
48. Kütükçü, Y. (2016). Ortaokul Öğrencilerinin canlılar ve hayat öğrenme alanına ilişkin bilimsel okuryazarlıklarının geliştirilen ölçme aracıyla incelenmesi. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
49. Memiş, E. K., Bozkurt, R., Cevizci, E., Avunç, F., & Öğretmen, B. (2016). Üniversite öğrencilerinin karar verme stratejisi ve fen okuryazarlık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi, 5(4), 16-30.
50. Odabaşı, Ş. Y. (2019). PISA 2015 fen okuryazarlığı testinin değişen madde fonksiyonu açısından incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
51. Ozan, Ü., & Benzer, S. (2018). Bilim uygulamaları dersi öğrencilerinin fen okuryazarlığı-fene yönelik tutumları ve öğretmenlerin ders hakkındaki görüşleri. Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, (34).
52. Önder Öz, Y. (2018). Sosyoekonomik açıdan dezavantajlı yüksek başarılı öğrencilerin fen okuryazarlığını etkileyen faktörlerin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur.

53. Ötken, Ş. (2019). PISA uygulamalarında okuma-matematik-fen okuryazarlığı puanlarındaki değişimin çok değişkenli-çok düzeyli model ile incelenmesi. Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
54. Özbay, H. E. (2011). Orta öğretim öğrencilerinin bilimsel okuryazarlık seviyeleri ile evrimi anlamaları arasındaki ilişki (Malatya İli Örneği). Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
55. Özdemir, A. (2011). Sınıf öğretmenlerinin fen ve teknoloji okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Uşak Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
56. Özdemir, O. (2010). Fen ve teknoloji öğretmen adaylarının fen okuryazarlık durumu. Türk Fen Eğitimi Dergisi, 7(3), 42-56.
57. Özden, M., & Cavlazoğlu, B. (2015). İlköğretim fen dersi öğretim programlarında bilimin doğası: 2005 ve 2013 programlarının incelenmesi. Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi, 3(2), 40-65.
58. Öztaş, F. (2019). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Bilimsel Okuryazarlık Düzeyleri ve Bilimin Doğası Hakkındaki Görüşlerinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Kahramanmaraş.
59. Sadıç, A., & Çam, A. (2015). 8. sınıf öğrencilerinin epistemolojik inançları ile PISA başarıları ve fen ve teknoloji okuryazarlığı. Bilgisayar ve Eğitim Araştırmaları Dergisi, 3(5), 18-49.
60. Saracaloğlu, A. S., Yenice, N. & Özden, B. (2013). Fen bilgisi öğretmen adaylarının fen ve teknoloji okuryazarlığına ilişkin öz yeterlik algıları ile fene yönelik tutumları arasındaki ilişki. International Journal of New Arts, Sports and Science Education, 2(1), -58-69.
61. Saysal Araz, Z. (2013). İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin fen ve teknoloji okuryazarlık düzeyleri ile eleştirel düşünme düzeyleri arasındaki ilişki. Yüksek Lisans Tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
62. Selim, G. (2013). Bilimsel dergilerin 7. sınıf öğrencilerinin bilimsel okuryazarlığına ve fen ve teknoloji dersine yönelik tutumlarına etkisinin araştırılması. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
63. Soysal, M. (2011). Öğrencilerin fen ve teknoloji dersindeki başarıları ile fen okuryazarlığı düzeylerinin karşılaştırılması ve öğretmenlerin fen okuryazarlığı ile ilgili görüşlerinin incelenmesine yönelik bir çalışma. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
64. Şahin, C. T., & Say, Ö. (2010). İlköğretim öğrencilerinin bilimsel okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi. Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi, 6(11), 223-240.
65. Şahin, F., & Ateş, Ş. (2018). Ortaokul öğrencilerine yönelik bilimsel okuryazarlık ölçeği adaptasyon çalışması. Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 38(3), 1173-1205.
66. Şahin, R. (2010). Ebeveynlerin fen okuryazarlık düzeylerinin ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin fen ve teknoloji dersi başarılarına etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Erzincan Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Erzincan.
67. Şahin, R., Sanalan, V., Bektaş, Ö., & Kaygısız, Y. (2010). Ebeveynlerin fen okuryazarlık düzeylerinin ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin fen ve teknoloji dersi başarılarına etkisi. Erzincan Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi, 3(1), 125-143.
68. Şencan, D. (2013). Günlük yaşam problemlerinin 7. sınıf öğrencilerinde bilimsel süreç becerileri, akademik başarı ve bilim okuryazarlığı üzerine etkisi: kuvvet ve hareket. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
69. Şendil, C., & Çelik, C. (2019). Fen bilgisi öğretmen adaylarının Türkiye istatistikî bölge birimlerine göre evrensel fen okuryazarlık düzeyi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 49, 112-133.

70. Tahan, Ö., & Uçar, Z. (2017). Okul öncesi eğitim kurumlarında fen okuryazarlığına ilişkin yapılan çalışmaların değerlendirilmesi. *Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(2), 558-567.
71. Tatlı, E. (2017). Bilim kurgu etkinliklerinin fen bilgisi öğretmen adaylarının bilimsel bilgiyi kavramalarına, bilimsel okuryazarlıklarına ve bilime karşı tutumlarına etkisi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
72. Tekin, N. (2013). Fen bilgisi öğretmen adaylarının bilimsel okuryazarlıkları ve eleştirel düşünme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Üniversitesi, Konya.
73. Tekin, N., Aslan, O., & Yağız, D. (2016). Fen bilimleri öğretmen adaylarının bilimsel okuryazarlık düzeyleri ve eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 23-50.
74. Tezel, Ö., & Tezgören, I. (2019). Sekizinci sınıf öğrencilerinin bilimsel okuryazarlık düzeyleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Türk Dünyası Uygulama ve Araştırma Merkezi Eğitim Dergisi*, 4(2), 68-84.
75. Tezgören, I. (2015). Sekizinci sınıf öğrencilerinin bilimsel okuryazarlık düzeyleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
76. Timoçin, G. (2019). Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programına (PISA) göre Türkiye'deki öğrencilerin fen okuryazarlık puanlarının çok düzeyli modeller ile incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
77. Tunç Şahin, C. & Say, Ö. (2010). İlköğretim öğrencilerinin bilimsel okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi. *Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(11), 223-240.
78. Turgut, D. (2018). Öğretmen adaylarının biyoetik değerleri, bilimsel okuryazarlık ve empati beceri düzeylerinin sınıflar bazında incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
79. Uludüz, Ş. M. (2017). Sınıf öğretmeni adaylarının fen okuryazarlık düzeyleri ile fen öğretimi öz yeterlik inançlarının karşılaştırılması. Yüksek Lisans Tezi. Giresun Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Giresun.
80. Uluğ, S. (2019). PISA 2015 Türkiye uygulamasında bazı öğrenci değişkenlerinin fen okuryazarlığı ve okuma becerileri başarısına etkisinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
81. Ulukan, G. (2019). PISA 2015 verileri ve ülkelerin gelişmişlik düzeyleri ile öğrencilerin fen okuryazarlığının incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Aksaray Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Aksaray.
82. Usta, H. G., & Çıkrıkçı, R. N. (2014). PISA 2006 sınavı sonuçlarına göre Türkiye'deki öğrencilerin fen bilimleri okuryazarlığını etkileyen duyuşsal faktörler. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 93-107.
83. Yağan, A. (2019). Fen bilimleri öğretmenlerinin fen okuryazarlığı ve özyeterlik algılarının karşılaştırmalı incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
84. Yakar, A. (2010). Türkiye'nin bazı üniversitelerinin eğitim fakültelerinde öğrenim görmekte olan fen bilgisi (fen ve teknoloji) öğretmenliği 4. sınıf öğrencilerinin fen okuryazarlık düzeylerinin istatistiksel olarak karşılaştırılması. Yüksek Lisans Tezi, Muğla Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Muğla.
85. Yavuz, E. (2018). İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin bilimsel okuryazarlıklarının incelenmesi. *Erciyes Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 1-18.

86. Yetişir, M. İ., Batı, K., Kahyaoğlu, M., & Birel, F. K. (2018). Dezavantajlı oğrencilerin fen okuryazarlık performanslarının duyuşsal özellikleriyle ilişkisinin incelenmesi. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 51(1), 143-158.
87. Yılbaş, E. (2017). İlköğretim sekizinci sınıf oğrencilerinin fen ve teknoloji okuryazarlık düzeyleri (şanlıurfa İli Örneği). Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
88. Yılmaz Koğar, E., & Koğar, H. (2019). Farklı madde türlerine göre fen okuryazarlığının incelenmesi: PISA 2015 TÜRKİYE örneği. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19 (2), 695-709.
89. Yolagiden, C. (2017). Öğretmen Adaylarının Fen Öğrenme Becerisi, Fen Okuryazarlığı ve Sosyobilimsel Konulara Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkinin Araştırılması. Yüksek Lisans Tezi. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Kahramanmaraş.
90. Zeybekoğlu, ř. (2019). PISA 2015 Türkiye örneklemini fen okuryazarlığını açıklayan değişkenlerin CHAİD analizi ile incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.

The Factors Causing Deviation From The Objectives In Schools

Hasan DEMİRTAŞ

Inönü University, Malatya-Türkiye

Gülden YILMAZ

Ministry of National Education, Elazığ- Türkiye

Çağlar ÇAĞLAR

Adıyaman University, Adıyaman -Türkiye

Article History

Submitted: 13.03.2020

Accepted: 29.05.2021

Published Date: 09.10.2021

Keywords

School
Organisational Deviation
Entropy



DOI: 10.29129/inujse.703210

Abstract

Purpose: The aim of this study is to determine the reasons of deviations of the schools from their objectives and within these reasons to reveal the possible entropy according to the views of teachers and administrators.

Design & Methodology: The study is a qualitative study which was conducted through phenomenological design. The study was conducted with the participation of 100 teachers and 40 administrators from 20 schools in the central town of Elazığ in 2017-2018 Educational year. The data of the study were collected through semi-structured interview forms. The same open-ended questions were asked to the teachers and administrators via different forms and the data were analyzed by using content analysis.

Findings: According to the results of the study, it was found out that that participants' views are as follows; frequent changes in the regulations because of political reasons, students's misbehaviour and low profile within institutional reasons, individuals' not making more efforts about personal reasons, parents about environmental reasons are the factors causing deviation from the organisational objectives. It is understood that there is no difference between the views of teachers and administrators. Besides, teachers and administrators state that environmental factors are the ones which cause entropy most.

Implications & Suggestions: Teachers and administrators suggest that school-administration-parent cooperation should be increased and administrators suggest that school- parent cooperation should be increased.

Okullarda Amaçtan Sapmaya Neden Olan Etkenler

Hasan DEMİRTAŞ

İnönü Üniversitesi, Malatya-Türkiye

Gülden YILMAZ

Milli Eğitim Bakanlığı, Elazığ- Türkiye

Çağlar ÇAĞLAR

Adıyaman Üniversitesi, Adıyaman -Türkiye

Makale Geçmişi

Geliş: 13.03.2020

Kabul: 29.05.2021

Yayınlanma Tarihi: 09.10.2021

Anahtar Sözcükler

Okul
Amaçtan Sapma
Güç Kaybı



DOI: 10.29129/inujgse.703210

Öz

Amaç: Bu araştırmanın amacı okulların amaçlardan sapma nedenlerini belirlemek ve bu nedenler çerçevesinde yaşanabilecek güç kaybını öğretmen ve yöneticilerin görüşlerine göre ortaya koymaktır.

Yöntem: Araştırma nitel bir çalışma olup olgubilim deseninde oluşturulmuştur. Araştırmanın çalışma grubu olarak 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Elazığ ili merkez ilçede bulunan 20 okul ve bu okullarda görev yapan 100 öğretmen ve 40 yönetici seçilmiştir. Araştırmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılarak elde edilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlere ve yöneticilere ayrı olarak hazırlanan formlar çerçevesinde açık uçlu olarak aynı sorular sorulmuş ve elde edilen veriler içerik analizine tabi tutulmuştur.

Bulgular: Araştırma sonucunda katılımcılar, okullarda amaçtan sapmaya neden olan etkenler olarak; politik nedenler çerçevesinde en fazla yasaların sık değişmesi, kurumsal nedenler çerçevesinde en fazla öğrenci davranışları ve profilinin iyi olmaması, kişilerle ilgili (kişisel) nedenler hakkında en fazla çaba göstermeme, çevresel nedenler hakkında veliler ile ilgili görüş belirtmişlerdir. Öğretmen ve yöneticilerin görüşlerinde bir farklılık olmadığı görülmüştür. Ayrıca öğretmenler ve yöneticiler amaçtan sapma nedenlerinden en fazla çevresel nedenlerin güç kaybına neden olduğunu belirtmişlerdir.

Sonuçlar ve Öneriler: Öğretmen ve yöneticiler okul-idare-veli işbirliği artırılmalı önerisinde bulunurken yöneticiler de okul-aile işbirliği artırılmalı önerisinde bulunmuşlardır.

GİRİŞ

Okul yönetiminin önemi, yönetimin görevinden doğmaktadır. Okul yönetiminin görevi, okulu amaçlarına uygun olarak yaşatmaktır. Örgütü amaçlarına uygun olarak yaşatmak, örgütteki insan ve madde kaynaklarını en verimli biçimde kullanmakla gerçekleşir (Bursalıoğlu, 2012). Okullardaki insan kaynağını oluşturan çalışanların davranışlarının daha iyi anlaşılması, çalışanların davranışlarının örgütsel amaçlara daha etkili bir biçimde yönltilmesi okul yönetiminin etkililiğini gösteren önemli bir boyuttur. Ancak, örgüt üyelerinin davranışlarının her zaman olumlu yönde sonuçlar üretmediği de açıktır. Örgütteki genel olumlu havanın tersine işleyen, örgüte ve örgüt üyelerine olumsuz etkide bulunan, üretkenlik karşıtı bir duruş sergileyen çalışan davranışları örgütü hedeflenen amaçlarından saptıran bir etki yaratmaktadır.

Örgütsel sapma oldukça geniş bir alan olup hemen hemen her örgütte sapmaya neden olan durum ve davranışlara rastlanabilmektedir. Çünkü örgütler bir yandan görevlerini yerine getirirken diğer yandan varlıklarını sürdürebilmek için hem değişmek ve gelişmek hem de değişime uyum sağlamak zorundadır. Ancak bu süreçte bazı örgütsel davranışlar belirlenmiş kurallar ve normların dışına çıkabilmekte ve örgütsel düzeyde farklı boyutlara ulaşabilmektedir. Yaşanan değişim ve gelişmeler doğrultusunda örgütlerin varoluş amaçlarından uzaklaşmalarına sebep olacak olgulardan birisi de sapma ya da amaç karşıtı davranışlardır. Örgütsel sapma örgütün normlarına uymayan ve bilinçli olarak yapılan davranışları içerir (Robinson ve Bennett, 1995). Sapma davranışı; örgüt üyelerinin, paylaşılan örgütsel norm ve beklentilere veya temel toplumsal değer, gelenek ve standartlara uymayan ve onlara karşı olan her türlü kasıtlı eylemidir (Vardi ve Wiener, 1996).

Bireylerin sapma davranışı sergilemelerinin çeşitli nedenleri ve gerekçeleri vardır. Bu bireyler işinden doyum sağlayamama, güdülenme eksikliği ya da hak arama gibi gerekçelerle sapma davranışlarında bulunabilirler (Liu, Lam ve Loi, 2012:40). Bu davranışlar bilmeyerek değil kasıtlı olarak yapıldığından örgütler için sorun teşkil etmektedir. Örgütsel sapma davranışı, yaşanan iş deneyimine, kişisel özelliklere ve sosyal çevrenin işe uyarlanmasına ve değişim gösteren etkenlere bağlı olarak; sosyal, bilişsel, durumsal, çevresel ve kişisel sapma davranışları olarak sınıflandırılmaktadır (Kantur, 2010). Sapma davranışları, önemli ölçüde; kişilik değişkenleri, işin özellikleri, çalışma grubunun özellikleri, örgütsel kültür, denetim sistemleri ve adaletsizlik etkenlerine bağlı olarak ortaya çıkmaktadır (Sackett ve Devore, 2001).

Örgüt içinde sapma davranışını etkileyen kişilik değişkenleri; demografik etkenler, kişilik özellikleri ve kişisel eğilimler olarak belirtilmektedir. Demografik etkenlerin sapma davranışı ile ilişkisini araştıran çalışmalarda yaş ve cinsiyet değişkenlerinin bir kişilik özelliği olarak sapma davranışları üzerinde önemli bir etken olduğu vurgulanmaktadır (Demir ve Tütüncü, 2010).

Çeşitli araştırmalar iş özelliklerinin amaç karşıtı davranışlar sergileme olasılığıyla bağlantılı olduğuna işaret etmektedir. Beceri çeşitliliği, görev kimliği, görevin önemi, özerklik ve işten alınan geri bildirim gibi bir dizi iş özelliğinin; çalışmanın öneminin anlaşılması, çalışmanın sonuçlarından sorumluluk duyulması ve çalışmanın sonuçlarının bilinmesi gibi bazı psikolojik durumları etkilediği, bunların da iş başarımı, iş doyumunu, güdülenme, işe devamsızlık, iş gören devri gibi sonuçlara yol açtığı görülmektedir (Sackett ve Devore, 2001).

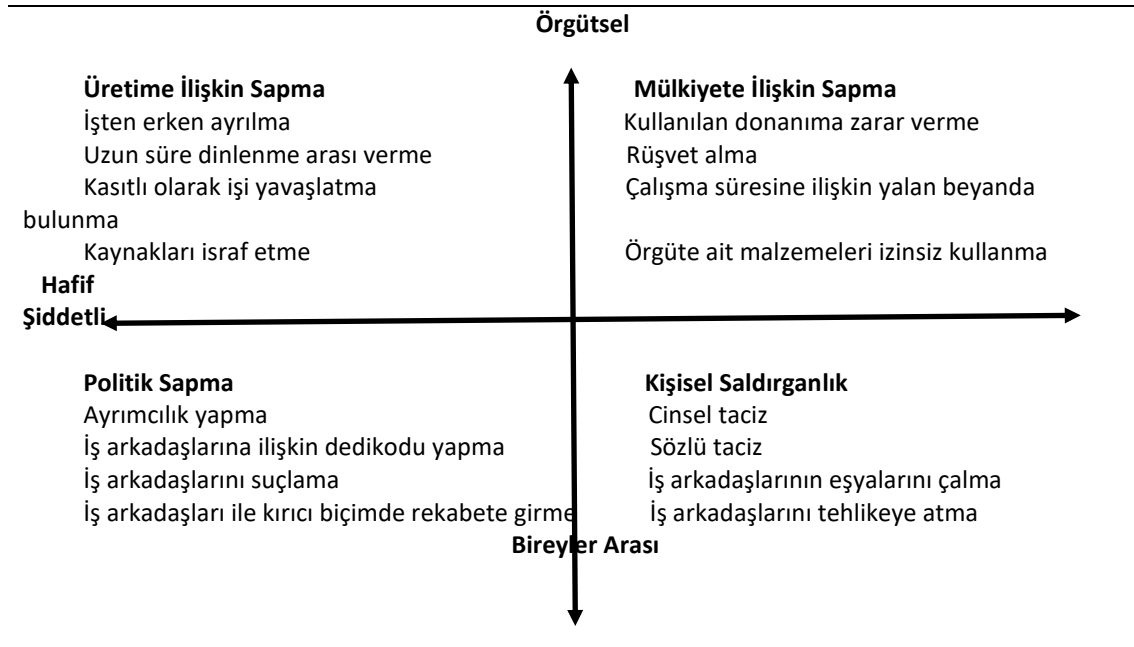
Denetim sistemleri, amaç karşıtı davranışların ortaya çıkarılma olasılığını azaltmak amacıyla örgüte yerleştirilen fiziksel araçlar ya da kurallardır. Yaygın biçimde kullanılan denetim sistemlerden bazıları güvenlik sistemleri, personel eğitimleri, çevre tasarımı, çalışanların işe geliş gidişlerini kaydeden saat ve kayıt defterleridir. Gelişmiş güvenlik sistemlerinin varlığı bütün amaç karşıtı davranışları engelleyememektedir. Güvenlik sistemleri, amaç karşıtı davranışların gerçekleştirilmesi için de kullanılabilir (Sackett ve Devore, 2001).

Sapma davranışının ortaya çıkmasında örgütsel etkenler kişisel etkenlerden daha belirleyici bir rol üstlenmektedir (Demir, 2009). Son yıllarda yapılan araştırmalar çalışanların algıladığı örgütsel adalet ile sapma davranışları arasında bir ilişkinin olduğunu göstermektedir (Demir, 2011). Örgütsel adalet dengesizlik düşüncesini içinde barındırmakta, ancak çeşitli durumlarda bunun da ötesine geçerek ihlal edilen norm türlerini tanımlamaktadır (Sackett ve Devore, 2001). Çalışanların örgütlerini, örgütsel uygulamaları ve yöneticilerin uygulamalarını adil algılaması, örgüte ve yöneticilerine yönelik pozitif tutumlar geliştirip olumlu davranışlar

sergilemelerine neden olurken, adil algılamaması ise örgüte ve yöneticisine yönelik negatif tutumlar geliştirip olumsuz davranışlar sergilemesine neden olacaktır (Yürür, 2009).

Sapma davranışını etkileyen önemli bir diğer değişkenin de örgütsel bağlılık olduğunu belirtmek gerekir. Örgütsel bağlılığın yüksek olduğu, çalışanlara gerekli değer verildiği, çalışma için uygun şartların sağlandığı, çalışanların makul isteklerinin ve beklentilerinin karşılandığı, yönetim ve çalışanlar arasındaki bağlantının yüksek düzeyde olduğu işletmelerde örgütsel sapma davranışlarının ortaya çıkma olasılığı düşecektir (Akçit, Barutçu ve Akçit, 2018).

Örgütsel sapma iki boyuttan oluşmaktadır ve her boyutun içinde de iki grup davranış yer almaktadır. Bu boyutlar, “örgütsel sapma” ve “bireyler arası sapma” olmak üzere ikiye ayrılmıştır. “Örgütsel sapma”, önem derecesinin hafif-şiddetli olmasına göre kendi içinde “üretimle ilişkin sapma” ve “mülkiyete ilişkin sapma” olarak ikiye ayrılır. Benzer şekilde “bireylerarası sapma” boyutu da önem derecesinin hafif- şiddetli olmasına göre kendi içinde “politik sapma” ve “kişisel saldırganlık” olmak üzere ikiye ayrılmıştır (Robinson ve Bennett, 1995, s. 561-565). Boyutlara ilişkin detaylı bilgiler Şekil 1’de yer almaktadır.



Şekil 1. Örgütsel Sapma Davranışı Tipolojisi (Robinson ve Bennett, 1995:565)

Örgütsel sapma davranışları geniş bir dizi alanı kapsamaktadır. Gruys (1999), örgütsel sapma davranışlarını; hırsızlık ve benzeri davranışlar, mülkiyete zarar verme, bilgi ile zaman ve kaynakların kötüye kullanılması, gerekli güvenlik önlemlerine uymama, işe devam etmede yetersizlik, çalışma kalitesinin düşüklüğü, alkol ve uyuşturucu kullanımı, uygun olmayan sözler sarf etme ve uygun olmayan fiziki davranışlar olarak 11 davranış kategorisi ileri sürmektedir. Bu tür sapma davranışları örgüt kurallarını ve yapısını bozarak örgütü ve çalışanları tehlikeye sokar. Bu tür davranışlar örgütün devamlılığını sağlamasına ve işleyişini sağlıklı bir şekilde sürdürebilmesine karşı büyük bir tehdit oluşturmaktadır (Robinson ve Bennett, 1995).

Toplumlarda değişme ve gelişme sağlayan kurumların başında gelen okullarda, çalışanlar arasında kasıtlı ya da kasıtsız ve bazen de farkına varmadan istenmeyen davranışlar sergilenebilmektedir. Kasıtlı olarak gerçekleştirilen sapma davranışlarının okulun etkililiğini engellediği ve güç kaybıyla karşı karşıya kalmasına neden olduğu söylenebilir. Okulda çatışma haline olan değerler vardır ve oku çatışan değerlerin tam ortasında bulunur.

Sosyal bir sistem olan okullarda, birbirinden farklı değerlere sahip bireyler, kasıtlı olarak bir araya getirilmiştir ve her bireye kendi değer yargılarını, inançlarını durulaştırma, netleştirme, bütünleştirme ve gerekçelendirme fırsatı ve olanağı sağlanır (Aydın, 2010:180). Bireylerin bu farklı özellikleri bir taraftan çatışma zemini oluştururken diğer taraftan onların kendilerini değerlendirme ve geliştirmelerine de ortam sağlamaktadır.

Güç yitimi

Güç yitimi (entropi), bütün sistemlerde sürekli enerji kaybı sonucunda sona doğru, yok olmaya ve bitmeye doğru bir eğilim olduğunu ifade eden bir kavramdır (Hoy ve Miskel, 2012). Sistemlerin güçsüzleşmesini, bozulmasını, yozlaşmasını, eskimesini, yıpranmasını, aşınmasını, düzensizliği anlamına gelen güç yitimi evrenseldir, hiçbir sistem kendini güç yitiminden kurtaramaz. Ancak sistemler, güç yitimi sürecini yavaşlatmak ve yeniden güç kazanmak için yoğun çaba harcarlar (Başaran, 2000).

Açık sistemlerde tutarlı bir durum ve bunu sürdüren dinamik bir denge (homeostasis) vardır. Sistem dinamiğinin işlemesi ile sistem faaliyetlerine devam eder ve bu yolla negatif entropi sağlayarak alt sistemlerde oluşan çatışmaları azaltıp uyumunu sürdürür. Ancak sistemden beklenen ve istenenler sistemin gücünü aştığı durumlarda sistemde gerilmeler meydana gelir ve bu durumdan sistemin daha az zarar görmesi için amaçlarda değişikliğe gidilir. Örgütün genel amaçları ile uygulanan amaçları arasında bir farklılaşma olduğu zaman kurumsal sürüklenme yaşanır ve örgütte amaçtan sapma davranışları ortaya çıkarak örgütün farklılaşmasına yol açar. Bu durum örgütün enerji kaybederek güçsüzleşmesine ve hatta yok olmasına bile sebep olabilir (Bursalıoğlu, 2012, s.69-70)

Okullar birçok alt sistemin bir araya gelmesiyle oluşan açık sistemler olduğundan bir bütün olarak varlığını sürdürmesi oldukça zordur. Çünkü okullarda öğretmen, öğrenci, veli ve yönetici gibi alt sistemlerin birlikte uyumlu bir şekilde işlemesini sağlayan bir denge vardır. Ancak bu alt sistemlerin birinde yaşanan bir sorun diğer sistemleri etkileyip dengenin sarsılmasına ve bu bütüncül yapının amaçlarından uzaklaşmasına neden olmaktadır. Bu durum okulda çalışanların veya okulun enerji kaybetmesine ve yıpranmasına yol açabilmektedir.

Güç kaybı, öğretmen ve yöneticilerin eğitim – öğretim sürecinde amaçlardan sapma nedenlerine bağlı olarak ortaya çıkmakta ve okulun faaliyetlerini yavaşlatarak dengesinin bozulmasına sebep olmaktadır. Güç kaybı ve okulun amaçtan sapma nedenleri birbirini etkileyen unsurlar olup aralarında doğrusal bir ilişki olduğu söylenebilir. Çünkü okullarda bütünlüğü bozacak çok fazla iç ve dış etkenler söz konusudur. Bu etkenler okulda amaçlarından sapma davranışlarını artıracığı, amaçtan sapma davranışlarının artmasının ise okulda güç kaybını artıracığı söylenebilir.

Örgütlerde iş birliğinin desteklenmesi, bireylerarası çatışmaların azaltılması ve çözülmesi, çalışanlara karşı olumlu tutum sergilenmesi, engellemelerin ortadan kaldırılması, çalışanlara liderlik edilmesi ve bu yolla örgütsel sapmanın engellenmesi bir örgütsel zorunluluktur. Yöneticiler tarafından çalışanların çabalarının nereye yönlendirilmesi gerektiğine dair onlara bazı ipuçlarının sunulması, çalışanların performans ve iş özerkliğinin artırılmasının yanında işten kaynaklı streslerinin azaltılması; adil yönetim ve psikolojik sözleşmenin gereklerinin yerine getirilmesi gibi yaklaşımlar örgütsel sapmayı azaltan çabalara örnek olarak gösterilebilir (Spector ve Fox, 2002).

Günümüzde okullar yeni eğitim-öğretim teknikleri, rekabetin artması, iş tatminsizliği, ekonomik olarak yetersizlik gibi birçok faktör nedeniyle önemli ölçüde değişime uğramış ve bunun sonucu olarak daha karmaşık hale gelmiştir. Yönetici, öğretmen, veli ve öğrencileri olumsuz olarak etkileyen bu karmaşıklığın, örgüte yönelik ve bireylerarası örgütsel sapma davranışlarının ortaya çıkmasına neden olduğu söylenebilir. Derslere sürekli olarak geç girme, çalışma arkadaşları hakkında dedikodu yapma, okulun malına zarar verme, plansız hareket etme ya da okul müdürünün talimatlarını göz ardı etme gibi davranışlar, öğretmenler ve diğer okul çalışanları tarafından sergilenen sapma davranışlarına örnek gösterilebilir (Girgin ve Aksoy, 2013).

Okullarda yaşanabilecek güç kaybı okulun faaliyetlerinin yavaşlamasına, etkinliğinin azalmasına ve bütünlüğünün bozulmasına yol açabilir. Bu durum okulların yıpranmasına ve hatta yok olmasına kadar giden bir

sonuç yaratabilir. Ancak okullarda çalışanların amaçtan sapma davranışlarını ve bu davranışlardan kaynaklı yaşanacak güç kaybını tamamen ortadan kaldırmak olanaksız olsa da etkili bir yönetim ile güç yitimi en az düzeye indirilerek okulun gelişmesi sağlanabilir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı; yönetici ve öğretmen görüşlerine göre anaokulu, ilkokul, ortaokul ve liselerde etkili ve verimli eğitim-öğretim yapılmasını engelleyen ve bu yolla okullarda amaçtan sapmaya neden olan etkenleri belirleyip bu etkenlere bağlı olarak yaşanan güç kaybını ortaya koymaktır. Örgütsel sapma davranışı, yaşanan iş deneyimine, kişisel özelliklere ve sosyal çevrenin işe uyarlanmasına ve değişim gösteren etkenlere bağlı olarak; sosyal, bilişsel, durumsal, çevresel ve kişisel sapma davranışları olarak sınıflandırılmasından (Kantur, 2010) hareketle aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- Okullarda etkili ve verimli eğitim-öğretim yapılmasını engelleyen
- 1- Politik nedenler nelerdir?
 - 2- Kurumsal nedenler nelerdir?
 - 3- Kişilerle ilgili (kişisel) nedenler nelerdir?
 - 4- Çevresel nedenler nelerdir?
 - 5- Okullarda etkili ve verimli eğitim-öğretim yapılmasını engelleyen nedenlerin güç kaybına etkisi nedir?
 - 6- Okullarda etkili ve verimli eğitim-öğretim gerçekleşmesi için neler yapılabilir?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada; okullarda var olan amaçlarından sapmanın nedenlerini ve bu nedenlere bağlı olarak yaşanan güç kaybını, öğretmen ve yöneticilerin bakış açıları ve deneyimleri ile sınırlı olarak araştırma amaçlandığından araştırma deseni olarak olgubilim deseni tercih edilmiştir. Bize tümüyle yabancı olmayan aynı zamanda da tam anlamını kavrayamadığımız olguları araştırmayı amaçlayan çalışmalar için olgubilim (fenomenoloji) uygun bir araştırma zemini oluşturur (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Fenomenolojik yaklaşım, etkili, duygusal ve sıklıkla yoğun insan deneyimlerini çalışmak için uygundur (Merriam, 2013: 26).

Fenomenoloji hem bir araştırma deseni hem de bir felsefi yaklaşım anlamında kullanılmaktadır (Merriam, 2013: 24; Patton, 2002: 107; Richards ve Morse, 2007: 48). Fenomenoloji nitel araştırmanın temelinde yatan felsefelerden biri olup deneyimlere, bireylerin olay ve olgulara kişisel olarak kattığı yoruma, olay ve olguları algılayış biçimine odaklanır (Merriam, 2013; Patton, 2002).

Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Elâzığ ili merkez ilçeye bağlı 20 okulda görev yapan 100 öğretmen ve 40 yönetici oluşturmaktadır. Araştırmada maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılmıştır. Çeşitliliği arttırarak veri zenginliğini elde etmek için farklı branş, yaş grubu, cinsiyet, farklı hizmet yılı ve farklı okullardan olan öğretmen ve yöneticiler seçilmiştir. Ayrıca elde edilen verilerin gizliliğini sağlamak için öğretmenler Ö1, Ö2,...Ö100 biçiminde; yöneticiler Y1, Y2,...Y40 biçiminde kodlanmıştır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu yardımıyla toplanmıştır. Görüşme formu, alanyazın taraması yapılarak, alandaki üç uzmandan görüş alınarak ve çalışma grubu dışından bir öğretmen ve bir yönetici ile pilot uygulaması yapılarak oluşturulmuştur. Görüşme formu öğretmenler ve yöneticiler için ayrı olarak hazırlanmış ve

görüşler yazılı olarak elde edilmiştir. Görüşme formlarında, “Okullarda amaçtan sapmaya neden olan politik etmenler nelerdir? Okullarda amaçtan sapmaya neden olan kurumsal etkenler nelerdir? Şeklinde sorular yer almıştır.

Araştırmada verileri içerik analizi tekniği (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 259) ile analiz edilmiştir. Veri analizi sürecinde katılımcıların verdiği cevaplardan temalar oluşturulmuştur. Görüşmeler sırasında katılımcıların cevapları özetlenerek onlara teyit ettirilmiştir. Veri toplama sürecinde ortaya çıkan kavramlar alanyazınla ilişkilendirilerek değerlendirilmiş ve temalar çerçevesinde yeniden düzenlenmiştir. Görüşmelerde elde edilen veriler aslına sadık kalınarak yazılı hale getirilmiş ve tablolaştırılmıştır. Oluşturulan temalar hakkında üç alan uzmanından görüş alınmış, uzman görüşlerine göre yeniden düzenlemeler yapılmış ve tüm veriler kodlanarak frekansları belirlenmiştir.

Geçerlilik ve Güvenirlilik

Nitel bir araştırmada geçerlik, araştırmacının araştırdığı olguyu, olduğu biçimiyle ve olabildiğince yansız gözlemesi anlamına gelmektedir (Kirk ve Miller, 1986). Nitel araştırmada geçerliği sağlamak için; çeşitleme, katılımcı doğrulaması, veri toplama süreçlerine uygun ve yeterli katılım (veri doygunluğu), araştırmacının duruşunu açıklaması, meslektaş doğrulaması, araştırma sürecinde izlenen yolun ayrıntılı açıklanması, amaçlı örnekleme yapma, ayrıntılı betimleme yapma gibi önlemler alınır (Creswell, 2015: 243-255; Merriam, 2013: 199,228; Yıldırım ve Şimşek, 2013: 289-309). Bu araştırmada geçerlik ve güvenilirliği sağlamak için, görüşmeler sırasında katılımcıların verdiği bilgiler zaman zaman özetlenmiş ve doğru anlaşılıp anlaşılmadığı onlara teyit ettirilmiştir. Görüşme formunun hazırlanması sürecinde, görüşme formunda yer alan sorular hakkında ve verilerin analizi ve düzenlenmesi aşamasında uzmanlardan görüş alınmıştır. Araştırma süreci ayrıntılı biçimde ifade edilmiş; araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılmıştır. Örnekleme imkanlar ölçüsünde farklı özellikte yönetici ve öğretmenler dahil edilmeye çalışılmış; bulgular bölümünde katılımcıların kimi görüşleri yorum katılmadan doğrudan verilmiştir.

BULGULAR

Araştırmanın alt amaçları çerçevesinde elde edilen görüşler tablolar halinde belirtilerek yorumlanmıştır.

1. Öğretmenlerin ve Yöneticilerin Politik Nedenlere İlişkin Görüşleri

Araştırmada cevap aranan “Okullarda etkili ve verimli eğitim-öğretim yapılmasını engelleyen politik nedenler nelerdir?” sorusuna yanıt bulmak amacıyla öğretmenlerden ve yöneticilerden politik nedenlere ilişkin görüşlerini ifade etmeleri istenmiştir. Bu konuya ilişkin öğretmenlerin ve yöneticilerin görüşleri Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1

Öğretmen ve Yöneticilerin Politik Nedenlere İlişkin Görüşleri

Temalar	Öğretmen	f
1.Yasalar	Ö1,Ö2,Ö7,Ö20,Ö21,Ö28,Ö30,Ö31,Ö43,Ö49 Ö50,Ö52,Ö55,Ö57,Ö58,Ö62,Ö68,Ö75,Ö87,Ö95	20
Sık değişiklikler yapılması	Ö15,Ö18,Ö22,Ö24,Ö61,Ö66,Ö74,Ö78,Ö79,Ö81,Ö83	11
Uygulamada eksikliklerin olması	Ö13,Ö16,Ö27,Ö36,Ö40,Ö41,Ö44,Ö70,Ö73,Ö79,Ö93,Ö99	12
2.İdarenin ayırım yapması	Ö3,Ö4,Ö8,Ö20,Ö29,Ö45,Ö53,Ö56,Ö59 Ö60,Ö72,Ö74,Ö77,Ö82,Ö89,Ö90,Ö94,Ö100	18
Belli branşlara önem vermesi, Belli kişilerle daha yakın olması	Ö34,Ö35,Ö37,Ö38,Ö42,Ö51,Ö63,Ö84,Ö91	9
Otoritenin olmaması	Ö23,Ö67,Ö92	3
3.Dedikodu ve söylentiler	Ö4,Ö32,Ö42,Ö43,Ö52,Ö54,Ö56 Ö59,Ö67,Ö72,Ö80,Ö89,Ö91	13
Gruplaşmaların olması	Ö26,Ö73,Ö75,Ö85,Ö95	5
4.Politik hiçbir neden yoktur.	Ö9,Ö10,Ö11,Ö12,Ö14,Ö17,Ö19 Ö25,Ö33,Ö46,Ö71,Ö76,Ö98	13
Yönetici		
1.Yasalar	Y3,Y20,Y31	3
Sık değişiklikler yapılması	Y1,Y8,Y31,Y32,Y40	5
Uygulamada eksikliklerin olması	Y4,Y6,Y7,Y8,Y15,Y22,Y32,Y34	8
2.Öğretmenlerin idareye bakışı	Y12,Y21,Y33,Y36,Y39	5
İdareyi taraflı bulmaları	Y12,Y25,Y30	3
İdareye önyargılı olmaları	Y9,Y26,Y33	3
3. Dedikodu ve söylentiler	Y35,Y38,Y39	3
Gruplaşmaların olması,	Y2,Y10,Y19	3
Arkadan konuşarak birbirlerini etkilemeleri	Y13,Y16,Y17,Y18,Y28,Y29	6
4.Politik hiçbir neden yoktur	Y5,Y11,Y14,Y34	4

Öğretmenler politik nedenler çerçevesinde yasalar ile ilgili en fazla görüş belirtirken bu durumun, yasalarda bir istikrarın olmaması ve bu yüzden mevzuattan kaynaklanan sıkıntıların yaşanması, müfredat ve ders saatlerinde yaşanan değişikliklerin fazla olması, eğitimin siyaset doğrultusunda sürekli değişikliğe uğraması gibi nedenlere bağlı olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin bu konudaki görüşlerinden bazıları şöyledir: *“müfredatın sık değişmesi ve bu değişikliğin geç yapılması eğitim öğretimi engelleyen önemli bir sebeptir. Ayrıca ders saatleri çok yetersizdir. Ders kitaplarının içeriği de yetersizdir (Ö61)”, “Yasaların devamlı değişmesi (Ö74).”, “Okulumuzda eğitim ve öğretimi olumsuz etkileyen nedenlerin başında mevzuattaki yetersizlikler, programın sık sık değişmesi, hükümetlerin kalıcı bir eğitim politikasına sahip olmamalarıdır(Ö15)”. Son yıllarda çıkan yönetmelikler, öğretmenin itibarsızlaştırılması,147 saçmalığı(Ö40)”*.

Yöneticiler de politik nedenler çerçevesinde en fazla yasalar ile ilgili görüş belirtmişlerdir ve yöneticiler bu durumun yasaların çok sık değişmesi, değişen yasalarla anaokullarında yaş sınırının düşmesi, öğrencilere çok fazla

hak verilmesi, ücretli öğretmenlik gibi uygulamaların olması gibi nedenlere bağlı olduğunu ifade etmişlerdir. Yöneticilerin bu konudaki görüşlerinden bazıları şöyledir: *“Öğrencilerin yasalar karşısında her şartta haklı olmasıyla velilerin eğitime çok fazla müdahale etmesi(Y34).”, “Sık sık değişen yasaların ve sınav sisteminin okullarda uygulanırken eğitimi zorlaştırması(Y8).”*

Öğretmenler, politik nedenler çerçevesinde dedikodu ve söylentiler ile ilgili görüşlerini, okul içinde gruplaşmaların olması ve bu durumun dedikodulara yol açması şeklinde ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin bu konudaki görüşlerinden bazıları şöyledir: *“Ayrıca okul ortamında kliklerin var olması öğretmenin verimli çalışmasını engellemektedir(Ö26).”, “Okul içi dedikodu yapıp gruplaşmanın olması(Ö75).”, “Kurum çalışanlarının birbirleri hakkında söyledikleri olumsuz şeyler (Ö42).”*

Yöneticiler de dedikodu ve söylentiler ile ilgili olarak öğretmenlerin dedikodu yaparak birbirlerini etkilemeleri, kendi aralarında gruplaşma oluşturarak dedikodu yapmaları şeklinde görüş belirtmişlerdir. Yöneticilerin bu konudaki görüşlerinden bazıları şöyledir: *“Öğretmenlerin arkadan konuşarak birbirlerini kendi taraflarına çekerek kurumda gruplaşmanın olması(Y10).”, “Öğretmenler odasındaki olumsuz eleştiriler birbirini etkilemekte ve eğitimin kalitesini düşürmektedir(Y18).”*

Öğretmenler politik nedenler çerçevesinde yöneticilerin ayırım yapması ile ilgili görüşlerini; yöneticilerin belli branşlara ayırım yapması, belli öğretmenlerle daha yakın olması, yöneticilerin öğretmenlere karşı otoritesinin olmaması şeklinde ifade etmişlerdir. Örneğin öğretmenlerin bu konudaki görüşlerinden bazıları şöyledir: *“Okuldaki yasaların bütün öğretmenlere aynı derecede uygulandığı söylenemez(Ö90).”, “Öğretmenlerin bazılarının idare tarafından korunması(Ö88).”, “Bazı öğretmenlerin bazı branşların daha önemli görülmesi ve bunlara ayrıcalık tanınması(Ö37).”* Yöneticiler de öğretmenlerin idareye bakış açısı ile ilgili olarak öğretmenlerin idareye karşı önyargılı olması ve idarenin ayırım yapması şeklinde görüş belirtmişlerdir. Yöneticilerin bu konudaki görüşlerinden bazıları şöyledir: *“Öğretmenlerin yöneticilere karşı önyargılı yaklaşması(Y9).”, “Adaletsiz eğitim ortamı ve adam kayırma(Y30).”, “Öğretmenlerin idareye karşı yaklaşımı ve düşünceleri(Y21).”*

Bazı öğretmen ve yöneticiler ise herhangi bir politik neden yoktur şeklinde görüş belirtmişlerdir. Öğretmenler ve yöneticiler bu durumu okuldaki öğretmenlerin uyumlu çalıştığı, okulda bütünlük sağlandığı ve bir politik nedenin olmadığı şeklinde ifade etmişlerdir. Öğretmen ve yöneticilerin bu konudaki görüşlerinden bazıları şöyledir: *“Okulda eğitim ve öğretimi aksatacak ya da engelleyecek herhangi bir durum söz konusu değildir. Okul aile olmayı başarmıştır. Ayrıca okul idarecileri öğretmenlerle uyumlu çalışmaktadır. Sorumluluk anlayışı ön plandadır(Ö10).”, “Okulumuzda etkili ve verimli eğitim ve öğretim yapılmasını engelleyen herhangi bir politik sebep bulunmamaktadır. Gayet verimli ve etkili çalışılmaktadır(Ö19).”, “Okulumuzda politik sebepler eğitimi engelleyemez(Y11).”*

2. Öğretmenlerin ve Yöneticilerin Kurumsal Nedenlere İlişkin Görüşleri

Araştırmada cevap aranan “Okullarda etkili ve verimli eğitim-öğretim yapılmasını engelleyen kurumsal nedenler nelerdir?” sorusuna yanıt bulmak amacıyla öğretmenlerden ve yöneticilerden okullarda amaçtan sapmaya neden olan kurumsal nedenlere ilişkin görüşlerini ifade etmeleri istenmiştir. Bu konuya ilişkin öğretmenlerin ve yöneticilerin görüşleri Tablo 2' de verilmiştir.

Tablo 2

Öğretmen ve Yöneticilerin Kurumsal Nedenlere İlişkin Görüşleri

Temalar	Öğretmen	f
1.Okulun ortamı	Ö14,Ö21,Ö25,Ö27,Ö53,Ö73,Ö75,Ö78,Ö94,Ö96	10
Fiziksel şartların yetersizliği	Ö7,Ö15,Ö36,Ö43,Ö67,Ö68 Ö71,Ö76,Ö78,Ö84,Ö89,Ö100	12
Okul kurallarının ve uygulanmasının yetersizliği	Ö5,Ö6,Ö14,Ö15,Ö16,Ö19,Ö36,Ö42,Ö43 Ö55,Ö57,Ö58,Ö63,Ö71,Ö74,Ö83,Ö85	17
Sınıf mevcutlarının fazla olması	Ö34,Ö36,Ö38,Ö47,Ö98,Ö100	6
2.Öğrenci davranışları ve profili	Ö1,Ö2,Ö4,Ö8,Ö9,Ö11,Ö12,Ö20,Ö21 Ö22,Ö25,Ö28,Ö30,Ö31,Ö33,Ö35,Ö37 Ö39,Ö40,Ö41,Ö44,Ö45,Ö46,Ö49,Ö50, Ö51,Ö56,Ö57,Ö64,Ö66,Ö69,Ö75,Ö80 Ö81,Ö82,Ö86,Ö93	37
Aile yaşantıları ve ilgisizliği	Ö4,Ö10,Ö13,Ö16,Ö17,Ö24,Ö26,Ö44 Ö45,Ö46,Ö47,Ö53,Ö55,Ö56,Ö63,Ö79 Ö82,Ö87,Ö90,Ö91,Ö95,Ö96,Ö98	23
Ekonomik düzeyin iyi olmaması	Ö42,Ö16,Ö24,Ö44,Ö97,Ö98	6
3.Öğretmenlerin yaş ortalaması		
Öğretmenlerin yaşça büyük olması	Ö23,Ö39,Ö40,Ö52,Ö62,Ö72,Ö74,Ö89,Ö94	9
Öğretmenlerin yaştan dolayı yenilikleri takip edememesi	Ö25,Ö32,Ö67,Ö79,Ö86	5
Yönetici		
1.Okul ortamı	Y8,Y10,Y12,Y18,Y20,Y23,Y25,Y26,Y38,Y40	10
Fiziksel şartların yetersizliği	Y20,Y23,Y26,Y40	4
Okul kurallarına uyulmaması	Y12,Y20,Y26,Y36,Y38	5
Öğretmenlerin isteksiz çalışması ve birlik olmamaları	Y10,Y18,Y38	3
2.Öğrenci davranışları ve profili	Y2,Y3,Y4,Y5,Y7,Y8,Y9,Y12,Y13,Y14,Y15 Y16,Y17,Y18,Y22,Y23,Y26,Y27,Y28,Y29 Y31,Y33,Y34,Y35,Y36,Y37,Y38	27
Aile yaşantıları	Y2,Y5,Y7,Y12,Y13,Y15,Y16,Y17 Y18,Y23,Y32,Y33,Y36,Y37,Y38	15
Öğrencinin bulunduğu sosyal çevre	Y9,Y26,Y33,Y38	4
3.Öğretmenlerin yaş ortalaması	Y35,Y38,Y39	3
Öğretmenlerin yaşça büyük olması	Y13,Y19,Y21,Y24,Y29,Y32,Y39	7
Maddi kayıptan dolayı emekliye ayrılmamaları	Y19,Y20,Y24,Y32,Y36,Y39	6

Öğretmenler, güç kaybına yol açan kurumsal nedenler çerçevesinde okulun çalışma ortamı ile ilgili olarak; okuldaki imkânların ve materyallerin yetersiz olması hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin okul kurallarına uygun davranışlar göstermemesi, sınıfların çok kalabalık olması şeklinde görüş belirtmişlerdir. Bazı öğretmenlerin bu

konudaki görüşleri şöyledir: *“Etkili bir eğitim için yaparak yaşayarak metodu ile eğitim vermek gerekir. Maalesef bunun içinde gerekli şartlar eksikliği mevcut(Ö18).”, “Okulların tüm gün eğitime geçilmesiyle sınıf mevcutlarının artması ve problemlı öğrenciye karşı idarenin tedbir almaması, sorumluluğu öğretmene yüklemesi(Ö34).”, “Okulun sert kurallarının olması ve gerekli yerlerde uygun kuralların kullanılmaması(Ö85).”, “Okulumuzda her etkinliğin yapılacağı rahat bir ortamın olmayışı, alt yapıların eksikliği ve okullardaki araç gereç eksikliği(Ö15).”*

Yöneticiler de kurumsal nedenler çerçevesinde okulun çalışma ortamı ile ilgili fiziki şartların yeterli olmaması, öğretmenlerin ve öğrencilerin alınan kararlara uygun davranmaması, öğretmenlerin işlerini yaparken isteksiz olması ve öğretmenler arasında bir birlikteliğin olmaması şeklinde görüş belirtmişlerdir. Bazı yöneticilerin bu konudaki görüşleri şöyledir: *“Sorunlu öğrencilerin okul ortamını bozması ve okul kurallarına uymaması(Y8).”, “Okulun fiziki durumunun yetersiz olması, öğrencilerin okul kurallarına uymaması(Y26).”, “Öğretmenlerdeki bahanecilik durumu ve ilgisiz olmaları, isteksiz davranmaları(Y10).”, “Ekip çalışma ruhunun olmaması(Y38).”*

Öğretmenler kurumsal nedenler çerçevesinde en fazla öğrenci davranışları ve profili ile ilgili görüş belirtmiştir. Öğretmenler bu durumu öğrencilerin ailelerinin ilgisizliği, ailevi problemleri, ekonomik yetersizlikleri şeklinde ifade etmişlerdir. Bazı öğretmenlerin bu konudaki görüşleri şöyledir: *“Öğrenci profilinin yeterli düzeyde olmaması ve velilerin öğretmene destek olmaması(Ö82).”, “Maddi açıdan sıkıntısı olan velilerin öğrenciyle pek ilgilenmemeleri (Ö90).”, “Öğrenci davranışları ve ailelerin tutumu etkili ve verimli eğitim öğretim yapılmasını engellemektedir. Aileler daha ilgili olursa çocuklarda mutlaka daha başarılı olacaktır(Ö46).”, “Çocukların ailelerindeki problemler çocukların davranışlarına yansımakta ve normal davranışlar göstermemektedirler(Ö55).”*

Yöneticiler de kurumsal nedenler olarak en fazla öğrenci davranışları ve profili ile ilgili görüş belirtirken bu durumla ilgili öğrenci davranışlarının aile yaşantılarından dolayı farklılaştığını ve öğrenci davranışlarının buldukları çevreye göre şekillenmesi şeklinde görüş belirtmişlerdir. *“Öğrencilerin profilinin çevreden etkilenmesi ve velilerin öğrencilere karşı ilgisiz olması(Y23).”, “Okulun kırsal kesimde olması, ailelerin parçalanmış olması ve ekonomik durumlarının zayıf olması nedeniyle geniş kapsamlı etkinlikler yapılamamaktadır(Y16).”*

Öğretmenler kurumsal nedenler çerçevesinde öğretmenlerin yaş ortalaması ile ilgili görüş belirtirken, bu görüşlerini meslektaşlarının çoğunun yaş olarak büyük olması, yaşlarından dolayı kendilerini geliştirmemeleri ve yeniliklere açık olmamaları şeklinde ifade etmişlerdir. Örneğin öğretmenlerin bu konudaki görüşlerinden bazıları şöyledir: *“Yaş ortalaması büyük olan öğretmenlerle işbirliğinin yapılamaması(Ö39).”, “Bazı öğretmenlerin yaş ortalamasının yüksek olması ve bu öğretmenlerin yeniliklere açık olmaması(Ö62).”, “Öğretmenlerin alanında yetersiz olması ve yaş ortalamasının fazla olması(Ö72).”*

Yöneticiler ise yaşça büyük öğretmenlerin maddi kayıptan dolayı emekli olmaması ve bu öğretmenlerden bazılarının mesleğini tam olarak yapamadığı şeklinde görüş belirtmişlerdir. *“Maddi imkânların yetersizliğinden dolayı yaşlı geçen öğretmenlerin göreve devam etmesi birtakım sorunlara neden oluyor(Y24).”, “Öğretmenlerin yaş ortalamasının fazla olması ve emekliliği gelse de emekli olmayan çok öğretmen var ve bu eğitimi olumsuz etkiliyor çünkü bu öğretmenler eğitim için hiç çaba göstermiyor(Y39).”*

Öğretmenlerin ve Yöneticilerin Kişilerle İlgili (Kişisel) Nedenlere İlişkin Görüşleri

Araştırmanın cevap aranan “Okullarda etkili ve verimli eğitim-öğretim yapılmasını engelleyen kişilerle ilgili (kişisel) nedenler nelerdir?” sorusuna yanıt bulmak amacıyla öğretmenlerden ve yöneticilerden okullarda amaçtan sapmaya yol açan kişilerle ilgili (kişisel) nedenlere ilişkin görüşlerini ifade etmeleri istenmiştir. Bu konuya ilişkin öğretmenlerin ve yöneticilerin görüşleri Tablo 3' te verilmiştir.

Tablo 3

Öğretmen ve Yöneticilerin Kişisel Nedenlere İlişkin Görüşleri

Temalar	Öğretmen	f
1.Çaba göstermeme	Ö13,Ö23,Ö25,Ö28,Ö30,Ö32,Ö35,Ö41 Ö44,Ö45,Ö46,Ö49,Ö52,Ö54,Ö55,Ö57 Ö64,Ö65,Ö67,Ö68,Ö85,Ö91,Ö96,Ö100	24
Velilerin ilgisizliği	Ö6,Ö7,Ö10,Ö31,Ö32,Ö46,Ö50 Ö60,Ö70,Ö82,Ö85,Ö87,Ö91,Ö92	14
Öğrencilerin geleceğe dair bir hedefinin olmaması	Ö33,Ö37,Ö41,Ö50,Ö58,Ö60,Ö70	7
Öğrencilerin derse hazırlıklı gelmemesi	Ö17,Ö33,Ö47,Ö72,Ö87	5
Meslektaşlarının ve öğrencilerin derse zamanında girmemesi	Ö11,Ö21,Ö30,Ö31,Ö51,Ö55,Ö56,Ö59 Ö60,Ö61,Ö69,Ö81,Ö83,Ö84,Ö99	15
2.Öğretmenler arasındaki anlaşmazlıklar	Ö2,Ö24,Ö27,Ö34,Ö43	5
İdarenin ayırım yapması	Ö7,Ö13,Ö24,Ö27,Ö29,Ö34,Ö53,Ö75,Ö93,Ö94	10
Bazı öğretmenlerin bencil davranması	Ö4,Ö81,Ö96,Ö100	4
3.Sürekli izin isteme ve rapor alma	Ö3,Ö16,Ö21,Ö26,Ö31,Ö38 Ö42,Ö52,Ö56,Ö60,Ö68,Ö69	12
Meslektaşlarının keyfi olarak rapor alması	Ö3,Ö26,Ö28,Ö38,Ö42,Ö56,Ö68,Ö76,Ö95	9
Öğrencilerin sürekli izin isteyip dersten, okuldan çıkmaya çalışması	Ö16,Ö21,Ö26,Ö31,Ö52,Ö60,Ö69	7
	Yönetici	
1.Çaba göstermeme	Y1,Y2,Y5,Y7,Y12,Y18,Y23,Y30,Y34,Y40	10
Öğretmenlerin mesleğine karşı ilgisiz olması	Y10,Y27,Y32,Y40	4
Öğretmenlerin mesleki gelişimde yetersiz olması	Y10,Y11,Y13,Y16,Y22,Y28	6
Öğretmenlerin derse hazırlıklı gelmemesi	Y3,Y8,Y15,Y24,Y36	5
Öğretmen ve öğrencilerin derse zamanında girmemesi	Y3,Y6,Y8,Y12,Y14,Y19,Y21 Y22,Y23,Y24,Y27,Y30,Y36	13
2.Öğretmenler arasındaki anlaşmazlıklar	Y9,Y13,Y17,Y31,Y40	5
Öğretmenlerin kendi aralarında bireysel sorunlar yaşamaları	Y17,Y21,Y36	3
3.Sürekli izin isteme ve rapor alma	Y6,Y15,Y20,Y23,Y25,Y26 Y27,Y29,Y33,Y35,Y38,Y39	12
Öğretmenlerin keyfi olarak rapor almaları	Y6,Y20,Y25,Y29,Y33,Y35,Y39	7
Öğretmen ve öğrencilerin sürekli izin istemeleri	Y1,Y26,Y27,Y38	4

Öğretmenler, okullarda amaçtan sapmaya yol açan kişilerle ilgili(kişisel) nedenler çerçevesinde çaba göstermeme ile ilgili velilerin çocuklarıyla yeteri kadar ilgilenmemeleri, öğrencilerin ileriye dönük ve sınavlarla ilgili bir hedefinin olmaması, öğrencilerin derse hazırlık yapmadan gelmesi ve meslektaşlarının ve öğrencilerin derse geç girmesi ve okula zamanında gelmemesi şeklinde görüş belirtmişlerdir. Öğretmenlerin bu konudaki görüşlerinden

bazıları şöyledir: *“Ailelerin ilgisiz ve bilinçsiz olması, öğrencinin okulla ve gelecekle ilgili pek bir beklentisinin olmaması(Ö70).”, “Öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyinin olmaması, ideal belirlememe, sahip olunan imkanların farkında olamama(Ö33).”, “Öğrencilerin evde tekrar yapmamaları ve onları kontrol eden aile bireylerinin olmaması okulda anlatılan konuların unutulmasına sebep olmaktadır(Ö47).”, “Öğrencilerin sürekli devamsızlık yapma isteği rehber öğretmen öğrenci arasında çözüm üretilmemektedir. Derse hazır gelme kültürü yok olmuştur(Ö66).”, “Öğrencilerin ailelerindeki ilgisizlikler nedeniyle derse geç gelmesi, izin istemesi ve belli bir hedeflerinin olmaması(Ö60).”*

Yöneticiler ise kişilerle ilgili(kişisel) nedenler çerçevesinde çaba göstermeme ile ilgili öğretmenlerin mesleklerini severek yapmamaları, mesleklerine karşı ilgisiz olmaları, mesleki anlamda kendilerini geliştirmemeleri ve yeniliklere açık olmamaları, derse hazırlık yapmadan derse girmeleri, öğrencilerin ve öğretmenlerin derse geç girmesi, okula zamanında gelmemesi şeklinde görüş belirtmişlerdir. Yöneticilerin bu konudaki görüşlerinden bazıları şöyledir: *“Öğretmenlerin okula saatinde gelmemesi ve bunu son anda söylemesi(Y3).”, “Öğretmenin derse geç girmesi ve yeterince çaba göstermemesi, mesleğiyle ilgili olmaması(Y12).”, “Derse hem öğretmenin hem de öğrencinin geç girmesi(Y24).”, “Mesleki gelişim sürecinin süreklilik göstermemesi(Y13).”, “Öğretmenlerin, öğrencilerin öğrenme konusundaki yetersizliklerini gidermede yeteri kadar özveride bulunmamaları(Y28).”*

Öğretmenler, okullarında amaçtan sapmaya neden olan etkenler arasında; aralarındaki anlaşmazlıklarda idarenin taraf tutmasını ve bazı öğretmenlerin sadece kendi isteklerinin gerçekleşmesini istemesini, bencil hareket etmesini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin bu konudaki görüşlerinden bazıları şöyledir: *İdarenin öğretmenler arasında ayırım yapması ve öğretmenler arasında uyumsuzluk olması(Ö75).”, “Ders programı nedeniyle idarenin öğretmenler arasında ayırım yapması ve bazı arkadaşların sadece kendilerini düşünmesi (Ö94).”, “İdare ve öğretmenler arasındaki sorunlar eğitimin verimli olmasını engelliyor(Ö53).”*

Yöneticiler de öğretmenler arasında anlaşmazlıkların olduğunu belirtirken bu durumu öğretmenlerin kendi aralarında bireysel sorunlar yaşamaları ve anlaşamamaları olarak açıklamışlardır. Örneğin yöneticilerin bu konudaki görüşlerinden bazıları şöyledir: *“Bazı öğretmenler arasındaki anlaşmazlıkların diğer öğretmenlere de yansımaları(Y17).”, “Öğretmenler arasındaki anlaşmazlıklar, kavgalar, sorunlar(Y31).”*

Öğretmenler, okullarda amaçtan sapmaya neden olan kurumsal nedenler çerçevesinde; meslektaşlarının keyfi olarak rapor alması ve öğrencilerin sürekli izin isteyip okuldan ve dersten kaçmaya çalışması ile ilgili görüş belirtmişlerdir. Öğretmenlerin bu konudaki görüşlerinden bazıları şöyledir: *“Bazen öğretmenlerin raporlu olması öğrenciler için büyük sorun haline geliyor(Ö76).”, “Öğretmenin bazı durumlarda keyfi rapor alması(Ö95).”, “Öğrencilerin devamsızlık ve derse geç gelme problemleri(Ö61).”, “Öğrencilerin sürekli izin isteyerek derse katılmaması eğitim öğretimi olumsuz etkiliyor(Ö16).”*

Yöneticiler ise öğretmenlerin çok sık ve keyfi olarak rapor aldıklarını ve rapor alma haklarını kötüye kullandıklarını ve hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin derse girmemek ya da okula gelmemek için çok sık izin istediklerini belirtmişlerdir. Yöneticilerin bu konudaki görüşlerinden bazıları şöyledir: *“Bazı öğretmenlerin keyfi olarak sevk ve rapor alması(Y33).”, “Öğrencilerin bahaneler bularak sürekli izin istemesi okuldan kaçmaya çalışması(Y1).”*

Öğretmenlerin ve Yöneticilerin Çevresel Nedenlere İlişkin Görüşleri

Araştırmanın dördüncü sorusu olan “Okullarda etkili ve verimli eğitim-öğretim yapılmasını engelleyen çevresel nedenler nelerdir?” sorusuna yanıt bulmak amacıyla öğretmenlerden ve yöneticilerden okullarda amaçtan sapmaya neden olan çevresel nedenlere ilişkin görüşlerini ifade etmeleri istenmiştir. Bu konuya ilişkin öğretmenlerin ve yöneticilerin görüşleri Tablo 4' te verilmiştir

Tablo 4

Öğretmen ve Yöneticilerin Çevresel Nedenlere İlişkin Görüşleri

Temalar	Öğretmen	f
1. Veliler	Ö2,Ö3,Ö4,Ö7,Ö8,Ö12,Ö15,Ö19,Ö20 Ö22,Ö23,Ö24,Ö25,Ö27,Ö28,Ö29,Ö30,Ö33 Ö34,Ö35,Ö43,Ö44,Ö47,Ö48,Ö50,Ö51,Ö55 Ö63,Ö64,Ö67,Ö71,Ö72,Ö77,Ö78,Ö79,Ö80 Ö83,Ö84,Ö87,Ö90,Ö92,Ö93,Ö95,Ö96,Ö97	45
Ailevi problemler	Ö1,Ö2,Ö5,Ö6,Ö7,Ö10,Ö12,Ö13,Ö14,Ö15 Ö17,Ö18,Ö19,Ö35,Ö39,Ö40,Ö45,Ö46,Ö51 Ö52,Ö53,Ö54,Ö56,Ö62,Ö65,Ö66,Ö69,Ö70 Ö74,Ö76,Ö81,Ö83,Ö85,Ö88	34
Velilerin ilgisiz olmaları ya da aşırı müdahale etmesi	Ö19,Ö23,Ö24,Ö25,Ö28,Ö29,Ö33,Ö35,Ö43,Ö47 Ö48,Ö50,Ö63,Ö67,Ö71,Ö90,Ö92,Ö93,Ö96,Ö97	20
Ailelerin ekonomik durumu ve eğitimi	Ö1,Ö3,Ö4,Ö5,Ö7,Ö12,Ö14,Ö15,Ö16,Ö17 Ö18,Ö22,Ö32,Ö35,Ö36,Ö38,Ö42,Ö45,Ö59 Ö62,Ö67,Ö72,Ö81,Ö84,Ö85,Ö86,Ö88 Ö89,Ö94,Ö97,Ö100	31
2. Çevre	Ö1,Ö8,Ö9,Ö10,Ö11,Ö16,Ö19,Ö21,Ö26,Ö27 Ö35,Ö37,Ö38,Ö39,Ö40,Ö45,Ö50,Ö51,Ö56,Ö58 Ö60,Ö62,Ö66,Ö68,Ö73,Ö74,Ö91,Ö95,Ö98	29
Okulun bulunduğu çevre veya yaşadıkları çevre	Ö1,Ö8,Ö9,Ö10,Ö11,Ö19,Ö21,Ö26,Ö27 Ö35,Ö37,Ö38,Ö39,Ö41,Ö42,Ö45,Ö50,Ö56 Ö58,Ö60,Ö66,Ö68,Ö73,Ö91,Ö93,Ö95,Ö98	27
Çevrenin olumsuz örnek olması	Ö8,Ö9,Ö11,Ö38,Ö56 Ö71,Ö74,Ö77,Ö80,Ö83	10
Yönetici		
1. Veliler	Y1,Y5,Y6,Y8,Y12,Y15,Y17,Y22,Y24 Y25,Y29,Y32,Y33,Y34,Y35,Y39,Y40	17
Ailevi problemler	Y2,Y3,Y8,Y11,Y12,Y14,Y18,Y19,Y37	9
Velilerin ilgisiz olmaları ya da aşırı müdahale etmesi	Y1,Y4,Y5,Y11,Y12,Y16,Y17,Y20,Y22 Y24,Y25,Y29,Y32,Y33,Y34,Y35,Y39,Y40	18
Ailelerin ekonomik durumu ve eğitimi	Y3,Y9,Y13,Y15,Y18 Y21,YY26,Y28,Y29	9
2. Çevre	Y7,Y10,Y25,Y27,Y28,Y36	6
Okulun bulunduğu çevre veya yaşadıkları çevre	Y7,Y10,Y25,Y28,Y37	5

Tablo 4'te görüleceği üzere öğretmenler, okullarda amaçtan sapmaya neden olan çevresel nedenler ile ilgili en fazla veliler hakkında görüş belirtmişlerdir. Öğretmenler bu durumu, öğrencilerin aile yapısının düzensiz olması, çoğu ailenin eğitim ve ekonomik durumlarının iyi olmaması ve velilerin bazılarının okula fazla müdahale ederken bazılarının tamamen ilgisiz olup her şeyi öğretmenden beklemesi şeklinde ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin bu konudaki görüşlerinden bazıları şöyledir: “Veliler, öğrencilerin aile yaşantısı ve ekonomik durumu(Ö2).”,

“Öğrencilerin bulunduğu çevre kırsal kesimde yer aldığından ve ekonomik durumlarının olmadığından ders araç gereçlerinin yetersiz olmasına neden olmaktadır. Dersin etkili olması için öğrencilerin her türlü kırtasiye ihtiyacının olması gerekmektedir. Yani ekonomik durumun olması etkili bir öğrenmeyi etkilemektedir(Ö38).”, “Öğrencilerin aile yaşantısı yani ayrı anne baba, kalabalık aile, anne babanın ilgisiz olması ve ekonomik sebepler eğitim öğretimi olumsuz etkiler(Ö46).”, “Parçalanmış aileler ve ekonomik durum(Ö81).” Yöneticiler ise çevresel nedenler için en fazla veliler ile ilgili görüş belirtirken bu durumla ilgili olarak öğretmenlerle aynı görüşleri belirtmişlerdir. Örneğin yöneticilerin bu konudaki görüşlerinden bazıları şöyledir: *“Bölünmüş ailelerin çok fazla olması ve ailelerin ekonomik durumları(Y3).”, “Öğrenci velilerinin şımarıklığı ve cüretkârlığı (Y34).”, “Ailelerdeki boşanmanın çocuğu etkilemesi(Y14).”, “Aile içinde öğrenciye rehberlik edecek velilerin bulunmayışı(Y22).”*

Diğer yandan bu konuda öğretmenler, öğrencilerin yaşadıkları çevreyi örnek alması ve okulun bulunduğu bölgenin ve öğrencilerin yaşadıkları çevrenin yaşam şartları, ekonomik düzeyi, eğitim seviyesinin iyi olmaması şeklinde de görüş belirtmişlerdir. Öğretmenlerin bu konudaki görüşlerinden bazıları şöyledir: *“Öğrencilerin yaşadığı bölge ve ekonomik durumun düşük olması(Ö51).”, “Okulumuz çevresi ve öğrencilerin aile yaşantılarında yaşadıkları olumsuzluklar eğitim öğretimi etkiler(Ö40).”, “Öğrencilerin bulunduğu çevre kırsal kesimde yer aldığından ve ekonomik durumlarının olmadığından ders araç gereçlerinin yetersiz olmasına neden olmaktadır. Dersin etkili olması için öğrencilerin her türlü kırtasiye ihtiyacının olması gerekmektedir. Yani ekonomik durumun olması etkili bir öğrenmeyi etkilemektedir(Ö37).”*

Yöneticiler, okullarda amaçtan sapmaya neden olan çevresel nedenlerle ilgili olarak, okulun bulunduğu bölgenin ve öğrencilerin yaşadıkları çevrenin yaşam şartları, ekonomik düzeyi, eğitim seviyesinin iyi olmaması şeklinde görüş belirtirken bu konudaki görüşlerinden bazıları şöyledir: *“Evdeki çalışma ortamının yetersizliği(Y27).”, “Okulun bulunduğu çevrenin kötü olması ve ekonomik durumun olumsuz yansımaları(Y28).”, “Öğrencilerin yaşadıkları çevrenin etkisinde kalmaları yaşadığı şartların iyi olmaması ve ekonomik zorluklar(Y36).”*

Öğretmenlerin ve Yöneticilerin Güç Kaybına İlişkin Görüşleri

Araştırmanın beşinci sorusu olan “Okullarda etkili ve verimli eğitim-öğretim yapılmasını engelleyen nedenlerin güç kaybına etkisi nedir?” sorusuna yanıt bulmak amacıyla öğretmenlerden ve yöneticilerden görüşlerini ifade etmeleri istenmiş, bu konuya ilişkin öğretmenlerin ve yöneticilerin görüşleri aşağıda Tablo 5' de verilmiştir.

Tablo 5

Öğretmen ve Yöneticilerin Güç Kaybına İlişkin Görüşleri

Temalar	Öğretmen	f
1.Politik nedenler	Ö16,Ö18,Ö20,Ö21,Ö35,Ö36,Ö41,Ö45,Ö52,Ö53 Ö57,Ö59,Ö61,Ö65,Ö68,Ö71,Ö72,Ö76,Ö85,Ö94	20
Yasaların sürekli değişmesi	Ö1,Ö16,Ö18,Ö20,Ö21,Ö41 Ö52,Ö61,Ö65,Ö72,Ö76,Ö94	12
2.Kurumsal nedenler	Ö4,Ö7,Ö19,Ö26,Ö29,Ö34,Ö35,Ö39 Ö42,Ö44,Ö45,Ö49,Ö50,Ö67,Ö69 Ö71,Ö73,Ö75,Ö77,Ö90,Ö96,Ö97	22
İdarenin ayırım yapması	Ö26,Ö29,Ö34,Ö35,Ö39,Ö42,Ö44 Ö48,Ö53,Ö59,Ö67,Ö69,Ö73,Ö96	14
3.Kişisel nedenler	Ö4,Ö11,Ö12,Ö17,Ö22,Ö25,Ö30,Ö32,Ö37 Ö42,Ö53,Ö64,Ö66,Ö74,Ö78,Ö95,Ö97	17
Meslektaşlarının ve öğrencileri çaba göstermemesi	Ö11,Ö17,Ö30,Ö37,Ö42,Ö45 Ö53,Ö64,Ö66,Ö74,Ö78	11
4.Çevresel nedenler	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6,Ö7,Ö8,Ö10 Ö11,Ö12,Ö13,Ö15,Ö17,Ö19,Ö22,Ö23,Ö24 Ö25,Ö27,Ö28,Ö30,Ö31,Ö32,Ö33,Ö36,Ö38 Ö40,Ö43,Ö45,Ö46,Ö47,Ö48,Ö50,Ö51,Ö54 Ö55,Ö56,Ö57,Ö58,Ö60,Ö62,Ö66,Ö69,Ö70 Ö73,Ö75,Ö79,Ö80,Ö81,Ö82,Ö83,Ö84,Ö86 Ö88,Ö89,Ö90,Ö92,Ö93,Ö99,Ö100	61
Veli profili ve davranışları	Ö3,Ö6,Ö8,Ö10,Ö11,Ö12,Ö13,Ö15,Ö17 Ö18,Ö20,Ö24,Ö28,Ö30,Ö38,Ö43,Ö46,Ö47 Ö48,Ö54,Ö56,Ö60,Ö63,Ö69,Ö70,Ö81,Ö82 Ö83,Ö84,Ö87,Ö88,Ö89,Ö92,Ö93,Ö99,Ö100	36
	Yönetici	
1.Politik nedenler	Y8,Y9,Y15,Y24,Y27,Y28,Y36	7
Yasaların sürekli değişmesi	Y8,Y15,Y24,Y36	4
2.Kurumsal nedenler	Y13,Y19,Y21,Y30,Y35,Y39,	6
Öğretmenler arasındaki sorunlar	Y19,Y30,Y35,Y39	4
3.Kişisel nedenler	Y5,Y10,Y29,Y32	4
Öğretmenlerin çaba göstermemesi	Y5,Y10,Y29,Y32	4
4.Çevresel nedenler	Y1,Y2,Y3,Y4,Y6,Y7,Y10,Y11,Y12 Y14,Y16,Y17,Y18,Y20,Y21,Y22,Y23,Y25 Y26,Y29,Y32,Y33,Y34,Y37,Y38,Y40	26
Veli profili ve davranışları	Y1,Y2,Y4,Y6,Y7,Y12,Y14,Y16,Y17 Y22,Y23,Y25,Y26,Y33,Y34,Y37,Y40	17

Öğretmenler amaçtan sapma nedenlerinin güç kaybı üzerindeki etkileri çerçevesinde politik nedenler ile ilgili olarak en fazla yasaların sürekli değişmesi ile ilgili görüş belirtmişlerdir. Öğretmenlerin bu konudaki görüşlerinden bazıları şöyledir: *“Politik nedenler daha fazla etkilemektedir. Kalıcı bir eğitim programının olmayışı ve öğretmen yetiştirme kurumlarının iyi öğretmen yetiştirememesinden ve öğretmenlerin ekonomik ve sosyal*

haklarının iyileştirilmemesi etkiliyor(Ö16).”, Politik nedenler ve kişisel nedenler etkilemekte. Suriyelilerin ülke şartlarının altında dil kullanımı ve ahlaki eksiklikleri eğitim öğretimi aksatmaktadır(Ö41).”

Bu konuda yöneticiler de amaçtan sapma nedenlerinin güç kaybı üzerindeki etkileri çerçevesinde politik nedenler ile ilgili en fazla yasaların sürekli değişmesi ile ilgili görüş belirtmişlerdir. Yöneticilerin bu konudaki görüşlerinden bazıları şöyledir: “Politik sebepler çünkü kanun ve kuralların kişilere göre yorumlanması(Y15).”, “Yasaların devamlı değişmesinden kaynaklı politik sebepler(Y36).”

Öğretmenler amaçtan sapma nedenlerinin güç kaybı üzerindeki etkileri çerçevesinde kurumsal nedenler ile ilgili olarak en fazla idarenin ayırım yapması ile ilgili görüş belirtmişlerdir. Öğretmenlerin bu konudaki görüşlerinden bazıları şöyledir: “Kurumsal nedenler; çünkü idare ayrımcılık yapıyor(Ö34).”, “Kurumsal sebepler, çünkü idarenin ayırım yapması, taraf tutması(Ö29).”

Yöneticiler de amaçtan sapma nedenlerinin güç kaybı üzerindeki etkileri çerçevesinde politik nedenler ile ilgili en fazla öğretmenler arasındaki sorunlar ile ilgili görüş belirtirken bu konudaki görüşlerinden bazıları şöyledir: “Kurumsal nedenler bence çünkü öğretmen ilişkileri olumsuz olunca ortam negatif oluyor(Y19).”, “Öğretmenler arasındaki sorunlar, anlaşmazlıklar, dedikodular, birbirlerini gözetme kurumsal en büyük nedenlerdir(Y39).”

Öğretmenler amaçtan sapma nedenlerinin güç kaybı üzerindeki etkileri çerçevesinde kişisel nedenler ile ilgili en fazla meslektaşlarının ve öğrencilerin çaba göstermemesi ile ilgili görüş belirtmişlerdir. Öğretmenlerin bu konudaki görüşlerinden bazıları şöyledir: “Kişisel sebepler; çünkü ne yapsam da öğrenciler üzerine düşeni yapmıyor ve emeklerim boşa gidiyor(Ö37).”, “Kişisel nedenler çünkü öğrencilerin kişisel problemleri, ilgisizlikleri ve aile yapıları eğitimi ve dolayısıyla bizi olumsuz etkiler(Ö30).”

Benzer biçimde yöneticiler de amaçtan sapma nedenlerinin güç kaybı üzerindeki etkileri çerçevesinde kişisel nedenler ile ilgili en fazla öğretmenlerin çaba göstermemesi ile ilgili görüş belirtirken bu konudaki görüşlerinden bazıları şöyledir: “Öğretmenlerin ilgisiz, çabasız, amaçsızca derse girmesi, sorumluluk almaması bu yüzden bütün sorunlar kişide başlamakta ve bitmektedir(Y29).”, “Kişisel nedenler. Öğretmenlerin ilgisizliği çok(Y10).”

Öğretmenler amaçtan sapma nedenlerinin güç kaybı üzerindeki etkileri çerçevesinde çevresel nedenlerden en fazla veli profili ve davranışları ile ilgili görüş belirtmişlerdir. Öğretmenlerin bu konudaki görüşlerinden bazıları şöyledir: “Ailedeki ilgi eksikliği ve öğrencinin derslere ve okula yeterince motive olmaması (Ö70).”, “Velilerin öğretmene saygı göstermemesi(Ö84).”

Benzer biçimde yöneticiler de amaçtan sapma nedenlerinin güç kaybı üzerindeki etkileri çerçevesinde çevresel nedenlerden en fazla veli profili ve davranışları ile ilgili görüş belirtirken bu konudaki görüşlerinden bazıları şöyledir: “Velilerin yöneticilere ve öğretmenlere saygısız olması(Y26).”, “Velilerin sosyo-ekonomik kültürel düzeyleri (Y12).”

Öğretmenlerin ve Yöneticilerin Amaçtan Sapma Nedenlerine İlişkin Önerileri

Araştırmanın altıncı sorusu olan “Okullarda etkili ve verimli eğitim-öğretim gerçekleşmesi için sizce neler yapılabilir?” sorusuna yanıt bulmak amacıyla öğretmenlerden ve yöneticilerden amaçtan sapma nedenlerine ilişkin önerileri istenmiştir. Bu konuya ilişkin öğretmenlerin ve yöneticilerin görüşleri Tablo 6' da verilmiştir.

Tablo 6

Öğretmen ve Yöneticilerin Amaçtan Sapma Nedenlerine İlişkin Görüşleri

Temalar	Öğretmen	f
1.Okulun fiziki koşulları ve bütçesi iyileştirilmeli	Ö1,Ö3,Ö7,Ö15,Ö20,Ö38,Ö39,Ö42,Ö52 Ö60,Ö81,Ö85,Ö88,Ö93,Ö95,Ö100	16
2.Öğretmen maaşları iyileştirilmeli	Ö5,Ö7,Ö21,Ö36,Ö40,Ö42,Ö75	7
3.Ders saatleri azaltılmalı	Ö28,Ö30,Ö31,Ö32,Ö33,Ö56,Ö58,Ö61	8
4.Yasalar iyileştirilmeli	Ö1,Ö16,Ö17,Ö18,Ö22,Ö25,Ö29 Ö35,Ö41,Ö49,Ö50,Ö53,Ö59,Ö66 Ö69,Ö73,Ö74,Ö75,Ö76,Ö83,Ö84	21
5. Öğretmen-veli-idare işbirliği olmalı	Ö2,Ö15,Ö22,Ö25,Ö34,Ö43,Ö45,Ö46,Ö47 Ö48,Ö55,Ö63,Ö67,Ö68,Ö72,Ö78,Ö80 Ö82,Ö86,Ö89,Ö90,Ö91,Ö94,Ö97,Ö99	25
6.Veliler bilinçlendirilmeli	Ö2,Ö5,Ö8,Ö9,Ö11,Ö12,Ö46,Ö47 Ö51,Ö56,Ö62,Ö77,Ö79,Ö92,Ö98	15
Yönetici		
1.Okulun fiziki koşulları ve bütçesi iyileştirilmeli	Y4,Y8,Y10,Y11,Y23,Y26,Y34	7
2.Öğretmenlerin mesleki gelişimi ve okula yaklaşımı iyileştirilmeli	Y4,Y7,Y31,Y33,Y35,Y36,Y38	7
3.Yasalar iyileştirilmeli	Y14,Y17,Y18,Y19,Y22,Y25 Y27,Y29,Y32,Y37,Y39	11
4.Okul-aile işbirliği artırılmalı	Y2,Y3,Y12,Y13,Y15,Y16 Y21,Y24,Y28Y30,Y36,Y40	12

Tablo 6'da görüleceği üzere öğretmenler, amaçtan sapmayı önlemeye yönelik öneriler çerçevesinde; okulun fiziki koşulları ve bütçesi iyileştirilmeli, öğretmen maaşları iyileştirilmeli, ders saatleri azaltılmalı, yasalar iyileştirilmeli, öğretmen- veli- idare iş birliği olmalı, veliler bilinçlendirilmeli şeklinde öneriler belirtmişlerdir. Ancak en fazla öğretmen- veli- idare iş birliği olmalı şeklinde görüş belirtmişlerdir. Öğretmenlerin bu konudaki görüşlerinden bazıları şöyledir: "Velilerimizin daha bilinçli olması için çalışmalar yapılmalı(Ö9).", "Öğretmenin ekonomik, sosyal ve özlük haklarının iyileştirilmesi(Ö21).", "Günlük ders saatlerinin ve sürelerin azaltılması gerekir. Ayrıca sadece bilgi içerikli dersler sunmak yerine öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenecekleri, sosyalleşip hayat becerileri kazanabileceği etkinliklerde yapılmalı. Öğretmenin üstündeki iş yükü azaltılabilir(Ö30).", "Öğretmen yetiştiren bölümlerin puanlarının artırılarak zeki insanlardan öğretmen seçilmeli ve çağa uygun eğitim sistemleri örnek alınarak programlar hazırlanmalı(Ö16).", "Teknolojik araçlar çoğaltılmalı ve bunlar kullanımı konusunda öğretmen ve öğrencilere eğitimler verilmeli(Ö44)."

Yöneticiler de amaçtan sapmayı önleme çerçevesinde okulun fiziksel koşulları ve bütçesi iyileştirilmeli, öğretmenlerin mesleki gelişimi ve okula yaklaşımı iyileştirilmeli, yasalar iyileştirilmeli, okul- aile iş birliği artırılmalı önerilerinde bulunmuşlardır. Yöneticiler de öğretmenler gibi bu önerilerden en fazla okul-aile iş birliği artırılmalı görüşünü belirtmişlerdir. Yöneticilerin bu konudaki görüşlerinden bazıları şöyledir: "Okul-aile iş birliğinin geliştirilmesi gerekir(Y3).", "Veliler bilinçlendirilmelidir(Y28).", "Öğretmenler okulunu ve işini daha fazla sahiplenmelidir(Y35)."

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada okullarda amaçtan sapmaya neden olan etkenlerin öğretmen ve yöneticilerin görüşlerine dayalı olarak belirlenmesi amaçlanmıştır. Nitel durum çalışması olarak yürütülen araştırmada, okullardaki amaçtan sapmaya neden olan etkenler öğretmen ve yöneticilerin görüşleri çerçevesinde belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın birinci sorusu okullarda amaçtan sapmada etkili olan politik nedenlere ilişkin öğretmen ve yöneticilerin görüşlerinin belirlenmesi hedeflenmiştir. Bu konuda öğretmenler en fazla yasaların sık değişmesi ile ilgili görüş belirtirken yöneticiler de yasaların sık değişmesi ve sık yapılan değişikliklerin uygulamaları zorlaştırdığı şeklinde görüş belirtmişlerdir. Politik nedenler hakkında öğretmen ve yönetici görüşlerinin benzer olduğu görülmektedir.

Araştırmanın ikinci sorusu ile okullarda amaçtan sapmada etkili olan kurumsal nedenlere ilişkin öğretmen ve yöneticilerin görüşlerinin belirlenmesi hedeflenmiştir. Bu çerçevede öğretmenler en fazla öğrenci davranışı ve profili ile ilgili görüş belirtirken bu durum hakkında ailelerin ekonomik durumu, eğitimi, ilgisizliği ve yaşantıları ile ilgili açıklamalar yapmışlardır. Yöneticiler de kurumsal nedenlere ilişkin en fazla öğrenci davranışları ve profili ile ilgili görüş belirtirken bu durum hakkında aile profilinin kötü olması ve öğrencilerin buldukları sosyal çevrenin olumsuz olması şeklinde açıklama yapmışlardır. Kurumsal nedenler hakkında öğretmen ve yönetici görüşlerinin benzer olduğu görülmektedir.

Araştırmanın üçüncü sorusu ile okullarda amaçtan sapmada etkili olan kişilerle ilgili (kişisel) nedenlere ilişkin öğretmen ve yöneticilerin görüşleri belirlenmiştir. Bu çerçevede öğretmenler en fazla çaba göstermeme ile ilgili görüş belirtirken bu durum hakkında öğretmenlerin ve öğrencilerin derse geç girmesi ile ilgili açıklama yapmışlardır. Benzer biçimde yöneticiler de kişilerle ilgili (kişisel) nedenlere ilişkin en fazla öğretmenlerin ve öğrencilerin derse geç girmesi ile ilgili görüş belirtmişlerdir. Kişilerle ilgili (kişisel) nedenler hakkında öğretmen ve yönetici görüşlerinin benzer olduğu görülmektedir.

Araştırmanın dördüncü sorusu ile okullarda amaçtan sapmada etkili olan çevresel nedenlere ilişkin öğretmen ve yöneticilerin görüşleri belirlenmiştir. Öğretmenler en fazla veliler ile ilgili görüş belirtirken bu durum hakkında ailevi problemlerin fazla olması ve parçalanmış aile yapısının olmasına ilişkin açıklama yapmışlardır. Yöneticiler ise çevresel nedenlere ilişkin en fazla veliler ile ilgili görüş belirtirken bu durumu bazı velilerin aşırı ilgili bazılarının ise aşırı ilgisiz olması şeklinde açıklamışlardır. Çevresel nedenler hakkında öğretmen ve yönetici görüşlerinin veliler hakkında yoğunlaştığı görülürken velilerle ilgili farklı şekillerde açıklama yaptıkları da belirlenmiştir.

Araştırmanın beşinci sorusu ile okullarda amaçtan sapmada en fazla hangi nedenin etkili olduğuna ilişkin öğretmen ve yöneticilerin görüşleri belirlenmiştir. Öğretmenler okullarda amaçtan sapma nedenlerinden en fazla çevresel nedenlerin etkili olduğunu belirtirken bu durumu veli davranışları ve profilinin kötü olması şeklinde açıklamışlardır. Benzer biçimde yöneticiler de okullarda amaçtan sapma nedenlerinden en etkili olanın çevresel nedenler olduğunu belirtmişlerdir. Bu durumu veli davranışları ve profilinin kötü olması şeklinde açıklamışlardır. Amaçtan sapma nedenleri hakkında öğretmen ve yönetici görüşlerinin en fazla çevresel nedenler ile ilgili olduğu görülmüştür. Bu konuda öğretmen ve yöneticilerin aynı görüşte olduğu belirlenmiştir. Ayrıca öğretmen ve yöneticiler amaçtan sapma nedenlerinden en fazla çevresel nedenlerin güç kaybına neden olduğuna ilişkin görüş belirtmişlerdir.

Araştırmanın altıncı sorusu ile okullarda amaçtan sapmayı önlemeye yönelik olarak öğretmen ve yöneticilerin önerileri belirlenmiştir. Öğretmenler en fazla öğretmen-veli-idare iş birliği olmalı önerisini belirtirken yöneticiler de okul-aile iş birliği artırılmalı önerisini daha sık belirtmiştir. Bu konuda öğretmen ve yöneticilerin farklı görüşte olmadığı belirlenmiştir.

Çalışmada okullarda amaçtan sapma nedenleri konusunda öğretmen ve yöneticilerin görüşlerinde benzerlik olduğu görülmüştür. Bu görüşler çerçevesinde okullarda öğretmen ve yöneticilere göre daha çok çevresel

nedenlerle güç kaybı yaşandığı ortaya çıkmaktadır. Bu bağlamda öğretmenler ve yöneticiler çevresel unsurları dikkate alarak eğitim ortamını düzenlemeli, veliler ve öğrenciler eğitim-öğretim süreci hakkında daha fazla bilgilendirilmeli ve velilerle daha fazla iletişim kurulmalıdır.

KAYNAKÇA

- Akçit, V., Barutçu, E. ve Akçit, İ. (2018). Kurt Lewin'in liderlik tarzları ile örgütsel sapma ilişkisinin incelenmesi. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 23 (1), 209-225.
- Aydın, M., (2010). *Eğitim yönetimi*. 9. Baskı. Ankara: Hatiboğlu Yayınları.
- Başaran, İ.E. (2000). *Eğitim yönetimi nitelikli okul*. Ankara: Feryal Yayınları.
- Bennett, R.J. & Robinson, S.L., (2000). "Development of a measure of workplace deviance", *Journal of Applied Psychology*, Vol.85, No:3, 349-360.
- Bursalıoğlu, Z. (2012). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış* (17. bs.). Ankara: Pegem Akademi.
- Creswell, J.W. (2015). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni*. (Çev. Ed. M.Bütün ve S.B.Demir). Ankara: Siyasal Kitabevi. (Eserin orijinali 2013'te yayımlandı).
- Demir, M., (2009). *Konaklama işletmelerinde duygusal zeka, örgütsel sapma, çalışma yaşamı kalitesi ve işten ayrılma eğilimi arasındaki ilişkinin analizi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, DEÜ. Sosyal Bilimler Enstitüsü Turizm İşletmeciliği Anabilim Dalı, İzmir.
- Demir, M. & Tütüncü, Ö. (2010). Ağırlama işletmelerinde örgütsel sapma ile işten ayrılma eğilimi arasındaki ilişki. *Anatolia: Turizm Araştırmaları Dergisi*, 21 (1), 64-74.
- Demir, M. (2011). Effects of organizational justice, trust and commitment on employees' deviant behavior, *Anatolia: Turizm Araştırmaları Dergisi*, 22(2), 204-221.
- Girgin Köse, S, & Aksu, A.(2013). Okullar için örgütsel sapma ölçeği. *NWSA-Education Sciences*, 8(3), 375-389.
- Gruys, M.L. (1999). *The dimensionality of deviant employee performance in the workplace* Unpublished doctoral dissertation. University of Minnesota, Mineapolis, MN. <https://apps.dtic.mil/dtic/tr/fulltext/u2/a370788.pdf>. Adresinden 05 Ekim 2019 tarihinde edinilmiştir.
- Hoy, W.K. & Miskel, C.G.(2012). *Eğitim yönetimi, teori, araştırma ve uygulama*. (Çev. Ed. S.Turan). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım. (Eserin orijinali 2002'de yayımlandı).
- Kantur D., (2010). "Emotional Motives and Attitudinal Reflections of Workplace Deviant Behavior", *The Business Review*, 14(2), 70-77.
- Liu, Y., Lam, L.W., & Loi, R., (2012). Ethical Leadership and Workplace Deviance: The Role of Moral Disengagement, *Advances in Global Leadership*, 7, 37-56.
- Merriam, S.B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber*. (Çev. Ed. S.Turan). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım. (Eserin orijinali 2009'da yayımlandı).
- Patton, M. (2002). *Qualitative research & evaluation methods*. (3rd edition). London: Sage Publications.
- Richard, L. & Morse, J. (2007). *User's guide to qualitative methods*. (2nd edition). London: Sage Publications.
- Robinson, S.L. & Bennett, R.J., (1995). "A typology of deviant workplace behaviors: A multidimensional scaling study", *Academy of Management Journal*, 38 (2), 555-572.
- Sackett, P.R. & Devore, C.J. (2009). İşyerinde amaç karşıtı davranışlar, (Ed. Anderson, N., Öneş, DS., Sinangil, HK. ve Viswesvaran, C.) içinde; *Endüstri, İş ve Örgüt Psikolojisi El Kitabı*. İstanbul: Literatür Yayıncılık, (Eserin orijinali 2001'de yayımlandı).
- Spector, P. E. & Fox, R. (2002) "An Emotion-Centered Model of Voluntary Work Behaviour Some Parallels Between Counterproductive Work Behavior and Organizational Citizenship Behavior" *Human Resource Management Review*, 12 (2), 269-292.
- Vardi, Y. & Wiener, Y. (1996). Misbehavior in Organizations: A Motivational Framework. *Organization Science*, 7(2), 151-165.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8. Baskı) Ankara: Seçkin Yayınları.
- Yürür, S. (2009). Örgütsel adalet. (Ed. A. Keser, G. Yılmaz ve S. Yürür). *Çalışma Yaşamında Davranış Güncel Yaklaşımlar*. İçinde. Kocaeli: Umut Yayınları, ss: 167-207.

Development of Analytical Rubric for Evaluating the Effect of Mobile Design Applications on Artistic Creativity: Validity-Reliability Study

Sevda CEYLAN DADAKOGLU

Ministry of National Education, Ankara-Turkey

Atila OZDEMIR

Suleyman Demirel University, Isparta-Turkey

Article History

Submitted: 13.03.2020

Accepted: 29.05.2021

Published Date: 09.10.2021

Keywords

Analytical rubric
Creativity
Art education
Mobile design applications
Generalizability theory



DOI: 10.29129/inujgse.897929

Abstract

Purpose: Creativity and technology are essential components of education and the future around the world. Developing students' creative thinking skills and their relationship with technology is among the main objectives of both 21st century skills and education. This study, which is based on the relationship between digital technologies and artistic creativity, aims to develop an analytical rubric to evaluate 11th grade students' artistic creativity that emerges with their use of mobile design applications.

Design & Methodology: This research is a descriptive research aiming to develop an analytical rubric with high validity, reliability and usefulness to evaluate the effect of mobile design applications on artistic creativity.

Findings: There are five criteria in the analytical rubric developed to evaluate the effect of mobile design applications on artistic creativity. Expert opinion was sought in determining the content validity of the developed analytical rubric, and principal component analysis was used in determining the construct validity. In classical test theory, Cronbach's alpha coefficient was calculated for internal consistency, and Kendall's coefficient of concordance (W) was calculated for inter-rater reliability, and in generalizability (G) theory, G and Phi coefficients were calculated. Fully crossed design was preferred in G theory analyzes. The findings obtained show that the developed analytical rubric gives reliable results in evaluating the artistic creativity of the students.

Implications & Suggestions: An analytical rubric was developed to evaluate the 11th grade students' artistic creativity that emerge through the designs made with mobile design applications and the validity and reliability proofs of the rubric were revealed. As a result of the analysis, it was concluded that the developed Creativity Level Analytical Rubric (CLAR) is a reliable and valid measurement tool. It is recommended to increase the number of studies to develop tools that can evaluate artistic creativity and the relationship between creativity and technology at all levels of education

Mobil Tasarım Uygulamalarının Sanatsal Yaratıcılığa Etkisini Değerlendirmeye Yönelik Analitik Rubrik Geliştirme: Geçerlik-Güvenirlik Çalışması

Sevda CEYLAN DADAKOĞLU

Milli Eğitim Bakanlığı, Ankara-Turkey

Atilla ÖZDEMİR

Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta-Turkey

Makale Geçmişi

Geliş: 13.03.2020

Kabul: 29.05.2021

Yayınlanma Tarihi: 09.10.2021

Anahtar Sözcükler

Analitik rubrik

Yaratıcılık

Sanat eğitimi

Mobil tasarım uygulamaları

Genellenebilirlik kuramı

Öz

Amaç: Dünya genelinde yaratıcılık ve teknoloji, eğitimin ve geleceğin temel bileşenlerindedir. Öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini ve teknoloji ile olan ilişkilerini geliştirmek, hem 21. yy. becerileri hem de eğitimin temel amaçları içerisinde yer almaktadır. Dijital teknolojiler ve sanatsal yaratıcılık arasındaki ilişki üzerine temellendirilen bu çalışmanın amacı, ortaöğretim 11. sınıf düzeyindeki öğrencilerin, mobil tasarım uygulamalarını kullanmalarıyla ortaya çıkan sanatsal yaratıcılıklarını değerlendirmek üzere analitik dereceli puanlama anahtarı geliştirmektir.

Yöntem: Bu araştırma, mobil tasarım uygulamalarının sanatsal yaratıcılığa etkisini değerlendirmeye yönelik geçerliği, güvenilirliği ve kullanılabilirliği yüksek bir analitik rubrik geliştirilmesini amaçlayan betimsel araştırma niteliğindedir.

Bulgular: Mobil tasarım uygulamalarının sanatsal yaratıcılığa etkisini değerlendirmeye yönelik geliştirilen analitik rubrikte beş ölçüt yer almaktadır. Geliştirilen analitik rubriğin kapsam geçerliğini belirlemede uzman görüşü, yapı geçerliği belirlemede ise temel bileşenler analizi yöntemi kullanılmıştır. Klasik test kuramında, Cronbach alfa iç tutarlılık güvenilirlik katsayısı; puanlayıcılar arası güvenilirlik için Kendall'in uyum katsayısı (W) belirlenirken, genellenebilirlik (G) kuramında ise G ve Phi katsayıları kestirilmiştir. G kuramı analizlerinde tümüyle çaprazlanmış desen uygulanmıştır. Elde edilen bulgular, geliştirilen analitik rubriğin, öğrencilerin sanatsal yaratıcılığını belirlemede güvenilir sonuçlar verdiğini göstermektedir.

Sonuçlar ve Öneriler: Ortaöğretim 11. sınıf öğrencilerinin mobil tasarım uygulamalarını kullanarak elde ettikleri tasarımlar aracılığıyla ortaya çıkan sanatsal yaratıcılığı değerlendirebilmek amacıyla analitik dereceli puanlama anahtarı geliştirilmiş ve bu puanlama anahtarının geçerlik ve güvenilirlik kanıtları ortaya konulmuştur. Yapılan analizler sonucunda geliştirilen YDADPA'nın (yaratıcılık düzeyi analitik dereceli puanlama anahtarının) güvenilir ve geçerli bir ölçme aracı olduğu sonucuna varılmıştır. Sanatsal yaratıcılığı ve yaratıcılık-teknoloji ilişkisini eğitimin tüm kademelerinde ölçebilecek araçlar geliştirilmesi için çalışmaların artırılması önerilmektedir



INTRODUCTION

The rapid development of technology has integrated the use of technological tools and applications in all areas of our lives, creating a digital age. There have also been changes in educational approaches with the development of digital technologies. The methods and techniques used in visual arts education are not independent of these changes. Therefore, educators need to keep up with digital technologies and adapt these to their lessons. With the integration of the technological developments to education and the technology competence developed in individuals, the phenomenon of creativity is included in a series of skills called 21st-century skills, and these skills are expected from today's students. The World Economic Forum ranked creativity third among the ten most important skills for the fourth industrial revolution and creativity is also listed in the section of 21st century skills (Kanlı, 2020). Moreover, in the past two decades, creativity has been one of the key learning goals of the main learning goals of the 21st century (Bolden et al., 2020). Creative thinking is a high-level mental process (Kutlu et al., 2017). Therefore, special measurement tools should be developed and used to evaluate such skills. Considering these, it is evident that using digital tools in visual arts education is important and they impact visual arts students' creativity. In this context, the problem statement of the research is the use of mobile design applications in art education and the development of a DPA in order to evaluate this situation in terms of students' creativity. Therefore, a review will be made on the concept of creativity and the use of digital tools in art education.

From a general perspective, the concept of "creativity", which we can define as "the state of being creative, the ability to create, the hypothetical predisposition that is accepted to exist in every individual, that drives something to create" (Turkish Language Association [TLA], 2020) has been seen as a feature belonging to God in history and the origin of creativity has been associated with God. Creativity gained its present meaning in the age of enlightenment. In the 18th century, creativity began to be associated with imagination rather than inspiration. In the 19th century, Galton analyzed creativity in terms of hereditary with his research (Bacanlı et al., 2011, p. 539). The definitions of the term 'creativity' vary according to researchers. For example, Lowenfeld, in his work titled "Creative and Mental Growth", described creativity as a basic instinct that all human beings are born with, that makes human beings human. He defined it as an instinct primarily used to solve and express life problems (Lowenfeld & Brittain, 1964). Guilford (1967), who conducted valuable studies on creativity, perceives creative thinking as "unconventional thinking" and defines this way of thinking as "flexible, original and fluent". He stated that the core of creativity resides in divergent thinking (Arieti, 2016).

Known for his research on assessing creativity, Torrance considers creative thinking as a process of intuition and defines creativity as detecting gaps, disturbing or missing items, generating thoughts or assumptions about them, testing them, comparing results, and possibly changing and retesting these assumptions (San, 1979). Wallach and Kogan (1965, as cited in Jersild, 1983), who also conducted research on the assessment of creativity, defines creativity as being able to produce a large number of unique associations; however, while doing these, not leaving the question altogether and not deviating to the quirks. According to Csikszentmihalyi (1996, as cited in Özaşkın & Bacanak, 2016), one of the prominent researchers in the field of creativity, creativity is ideas or actions that are new and valuable. With a general and broad definition, creativity can be defined as extracting something brand new from known things, reaching a unique synthesis, finding new solutions to some problems (San, 2004). It is known that there are many definitions, methods and theories in the field of creativity. For example, Treffinger has presented more than 100 different definitions of creativity (Treffinger, 1996 as cited in Kanlı, 2020). When the definitions are examined, it is seen that concepts such as innovation, invention and problem solving are frequently emphasized. Many contemporary psychologists and educators agree

that creativity is an interactive, complex process in which the relationships between persons, processes, products and social and cultural contexts are of great importance (Zimmerman, 2009).

When the concept of creativity is viewed in terms of artistic creativity, art is either an imitation of a divine work or the result of a divine inspiration. Therefore, the origin of artistic creativity is God. It is thought that the researcher who gave creativity its present meaning is J.P. Guilford (Bacanlı et al., 2011). According to American author Conrad (1990, as cited in San, 2004), artistic creativity is the emergence of an effective and harmonious metaphor in the process of finding research that includes sensation, perception, emotion, imagination. The artistic creative process includes thinking with images. Eisner describes the artistic creativity types that he identified in 1972 on the basis of pushing the boundaries, making inventions, breaking the boundaries and organizing them aesthetically (Kırıçoğlu, 2005). Haladyna (1997, as cited in Gürkan & Dolapçioğlu, 2020) divides creativity into cognitive creativity in the mental context and aesthetic creativity in the affective context. He identifies aesthetic creativity as creating a unique and original product that is not expected to fully coincide with scientific facts. Kırıçoğlu (2005) defined the artistic creation process as thinking with values and problem-solving process. He described artistic problem solving as organizing by considering the relationships between artistic values such as color, line, texture and space in order to achieve the desired quality product. Thus, Kırıçoğlu concluded that achieving a qualified result is solving the artistic problem and when the artistic problem is solved, artistic creation is successful.

In studies on creativity, researchers mentioned different dimensions of creativity. For example, Stein and Heinze (1960, as cited in Yavuzer, 1996) examine creativity in terms of efficiency, process, measurement and personality. Rhodes (1961) classified the dimensions of creativity and developed the 4P model. The content of the 4P Model consists of person (individual characteristics), process, product and press (environment). Later, Simonton added Persuasion dimension in 1990 and Runco added Potential dimension in 2003 to these four dimensions (Öztaşkın & Bacanak, 2016). Mooney (1962, as cited in Yavuzer, 1996) defines the concept of creativity within the framework of product/efficiency, process, personality and the environment in which the product is created. He also stated that examining creativity in terms of process is seen in individuals who are interested in art. According to the process approach, the psychological structure and environment at the time of creation are considered the best criteria. May (2007) defined creativity as the process of revealing existence, an expression, the creation of something new. Amabile (1996, as cited in Onur & Zorlu, 2017) defined creativity as intelligence in recognizing the paths to be taken and maneuverability in the process of creating a product. He also argued that the dimensions of creativity are expertise, creative thinking skills and motivation. On the other hand, Higgins and Morgan (2000) described creativity as the discovery of ideas and reproduction of knowledge in an original way and, as in the other two views, tapped on the person, process and product dimensions of the concept of creativity. It is noteworthy that views on the dimensions of creativity are generally shaped around person, process, product and environmental factors. In general, these four main factors come to the fore when it comes to evaluating creativity (Pelowski et al., 2017).

The problem of evaluating creativity is as old as the concept of creativity itself. Researchers from various cultures and disciplines have tried to define the concept of creativity and offer a valid way to assess it (Kanlı, 2020). Although assessing is considered as a situation that hinders creativity, generally, researches support assessment of creativity, therefore, giving feedback (Bolden et al., 2020). “What are the mental processes of creative thinking? Which personality traits are associated with creativity?, How can a product be understood as creative? and What are the external forces that affect creativity? “. The answers to these questions constitute the criteria of the most used creativity assessment tools (Kanlı, 2020). The evaluation of creativity varies according to the content of the creativity definitions. For example, Guilford evaluated creativity according to four attributes: Flexibility (trying different ways for a problem), Originality (being able to generate different thoughts), Efficiency (being able to offer multiple solutions), Elaborating (being able to examine the thought in detail). Torrance developed the Torrance

Tests of Creative Thinking, which allows the assessment of creativity in the fields of psychology and education, including three of the qualities presented by Guilford (Bacanlı et al. 2011). Lindstrom stated in 1998 that they used seven criteria in the assessment of creative performance, three of which included completed products/works, four of which were related to the research and study process. He stated that he determined these criteria according to the qualities accepted in the art world and researches about the creative process (Lindstrom, 2006). Fox and Schirmmacher (2014) stated that the creation process can be used as the basis for evaluation. The authors' evaluation criteria for artistic creativity are as follows;

- Willingness to experiment, explore and examine,
- Demonstrating methods of creatively combined tools, materials and artistic waste,
- Detail, decoration and careful use,
- Showing originality, imagination and creativity,
- Making unique individual and personal art expressions.

Many overlapping skills such as perception, memory, motor control, language, spatial reasoning, imagination are needed in order to produce products in the field of visual arts. This situation makes art one of the most complex human activities. Evaluating creativity, which is an important component of artworks, is also very difficult due to the nature of art (Pelowski et al., 2017). It is stated that rating scales for measuring some difficult cognitive skills such as creativity or group work, collaboration, leadership, communication, performance evaluations and simulations, skills and talent history, portfolios, tools containing different item types (multiple choice, computer-assisted and open-ended items) can be used (Yalçın, 2018). Kaygın and Çetinkaya (2015) stated that unconventional alternative evaluations such as expert opinion and teacher observations, multiple assessment methods, dynamic evaluations and performance evaluations are also utilized in the evaluation of creativity. Additionally, Kutlu et al. (2017) stated that rubric and self-peer-group evaluation forms can be used in measuring high-level mental processes and monitoring student achievement. It points out that rubrics that are scored by more than one rater are important in terms of providing reliability.

The term creativity is defined as thinking with values, problem-solving process (Kırışoğlu, 2005), problem-solving with the use of technology, visual reasoning, exploring and expressing creative thinking (Black & Browning, 2011). Therefore, creativity is related to “problem-finding, problem-solving, divergent and convergent thinking, self-expression and adaptation to new situations” (Zimmerman, 2009). In this research, creativity is defined as a phenomenon that emerges with the combination of person, process, product and environment. Therefore, creativity is analyzed in terms of person, process, product and environment. While developing the analytical rubric and determining the criteria, these definitions and dimensions were used.

Various researches have been done on the effects of art education on creativity. Regarding this issue, San (2004) argues that the most appropriate field for developing creativity of individuals from an early age is the artistic field and that art education should be widely included in general education. Zimmerman (2010) stated that teachers and students should take risks and that student works should be allowed to come into being through self-learning over time. According to him; art classes are places where true creativity and self-expression can be promoted and valued. Teachers play a leading role in their students' creative performances and the work they produce. Thus, creativity can be thought of as a form of social reasoning translated between an art educator and students in the cultural context of the art class (Thomas, 2009, as cited in Zimmerman, 2010). Technology is also included in the context of the art class today. Interest in creativity has increased with the possibilities provided by digital technologies. In the future, digital technologies, contemporary teaching practices and education are seen as the core of creativity. Technologies, mixed creative applications, and innovative montages can offer many options for creativity (Henriksen et al., 2021).

The Purpose and Importance of the Research

Education is a very important factor in raising creative individuals. Advances in technology are reflected in training programs and diversify training methods. Today, educators should be able to include new learning tools, applications, or new learning environments into the education favorably to the characteristics of the new generation called “digital natives”. Digital natives, who were born into a completely digital world, spend most of their time in a virtual world and frequently use digital/mobile applications. Mobile design applications used in this research are included in this framework. Consequently, in this study, it is aimed to develop an analytical rubric in order to evaluate the 11th grade students’ creativity that arise from using mobile design applications. For this purpose, answer to the question "How should the rubric that assesses students' artistic creativity through designs that emerge as a result of the use of mobile design applications in Visual Arts lessons be?" was sought.

Around the world, creativity and technology stand out as the basic components of education and the future. The importance of creativity in 21st century skills is indisputable, especially given the need for innovation to survive (Henriksen et al., 2021). Therefore, it is necessary to include all kinds of tools and materials that will support creativity in educational environments. In this context, it is important to use mobile design applications in art lessons and to associate the results with artistic creativity. Developing a rubric that can evaluate the obtained results makes the research important. In addition, the use of mobile design applications is considered to serve the purposes of education and to be interesting for the participants. This research can be considered important and up-to-date in today's world where technology is present in all areas of life.

METHOD

This research is a descriptive research aiming to develop an analytical rubric with high validity, reliability and usefulness to evaluate the effect of mobile design applications on artistic creativity. In descriptive research, the aim is to reveal a situation or phenomenon in a topic (Johnson & Christensen, 2004).

Participants

In the study, the study group was determined according to the convenience sampling, considering the accessibility. Study group consisted of 38 students studying in a public school in the city center of Ankara. Table 1 displays the distribution of students according to gender.

Table 1.
Distribution of students according to gender

Gender	Frequency (n)	%
Female	25	66
Male	13	34
Total	38	100

As shown in Table 1, a total of 38 students participated in the study. The research started by determining the problem statement and continued with instruction of art history subjects in the 11th grade Visual Arts course curriculum. After the subjects in the curriculum were completed, the participants conducted a research to explore mobile design applications. Participants tried the discovered mobile design applications and decided which applications to use. Then, the participants were asked to take the

artworks out of their context and reinterpret them using mobile design applications (Appendix 2). Table 2 shows the applications used by the participants and their frequency of use.

Table 2.
Mobile design applications used in the study and their frequency of use

Application used	Frequency of use
PicsArt	20
Caps yap	5
You Cut	5
CS6	4
Photo editör	2
Pixlr	2
PS6	2
Fotoğraf Birleştir	2
Photo Studio	2
Snapchat	2
Paint 3D	1
Photo Grid	1
Pizzap	1
Adobe Photoshop Express	1

Participating students stated that they used 14 different programs and applications at different frequencies of use. Most of the students used the PicsArt program. PicsArt is known as a photo editing application designed for mobile devices. The application, which offers convenience such as cutting and pasting photos, changing colors, adding texture, making simple drawings, also has a Turkish language option. For this reason, it has been the most used program by students. The mobile design applications presented in the table have almost similar features. These applications can help the students freely shape their design and reveal their creativity within their own means. Each participant was free to use the application they wanted, no restrictions were made, so no application was suggested or taught. The applications used can only make changes on student work with the commands given by the student.

The Creativity Level Analytical Rubric (CLAR) was developed in order for the studies designed by the participants to be evaluated by researchers and expert academicians (Appendix 1). In this research, the evaluation was carried out by three experts. One of the researchers is the course teacher of the participants and one of the raters. The other two raters consist of academicians who are experts in art and design.

Data Collection Tool (Development of Rubric)

CLAR was developed by the researchers to obtain the opinions of experts on artistic creativity developed in students through designs that emerge as a result of the use of mobile design applications in art lessons and to score and evaluate this developed artistic creativity. Rubric is one of the measurement tools used especially in performance-based evaluations (Goodrich, 1997). Thus, it not only gives students more

reliable feedback about their performance but also minimizes the amount of error and bias with its multilevel structure (Parlak & Doğan, 2014).

Determining the rubric type

Rubric types are divided into two as holistic and analytical. While process skills are mostly evaluated in analytical rubrics, outcome evaluation is emphasized in holistic rubrics (Campell, 2005; Taylor, 2003). Therefore, for the purpose of this study, it was aimed to develop an analytical rubric.

Determining the criteria

During the development process of the rubric, the relevant literature was reviewed and rubrics used in this field were examined. Creativity is defined differently from various perspectives by many researchers. For some, creativity is a process, for some it is a product, for some it is the environment and for some it is a whole that covers them all. The definition of creativity used in this study is a multidimensional concept that unites these definitions. Therefore, it was taken into consideration that creativity should be examined from many angles while developing CLAR. Basically, based on the researches of Rhodes (1961), Kırıçoğlu (2005) and Zimmerman (2009) on creativity, the criteria of CLAR were determined. Views of Rhodes (1961), which allows to assess the creativity level of the students in terms of person, product, process and environment, formed the basis for the behaviors that should be evaluated in applied fields; Kırıçoğlu (2005), who grouped thinking with values, problem-solving, technical skills, aesthetic, expressive and creative elements in the product, and Zimmerman (2009), who defined creativity as problem-finding, problem-solving, divergent and convergent thinking, self-expression and adaptation to new situations) formed the basis of CLAR. The draft rubrics prepared were presented to the field experts and the evaluation and measurement specialist, and after the necessary corrections were made, a consensus was achieved on the final form of the rubric. The criteria defined as a result of the researches were determined to evaluate the process, product, person and environment. In this context, CLAR has been prepared to evaluate student studies in terms of "Knowledge and Perception Capacity", "Technical Skill", "Design", "Research and Working Approach" and "Self-Evaluation Capacity". While creating CLAR, considering the very different levels of the students, basic areas related to the level of creativity were determined. For this, attention has been paid to ensure that the limits of the criteria determined are clear and the features to be observed increase the usefulness. For this, 5 different criteria were determined and scored in 5 different degrees of success. The degrees are defined with expressions appropriate to each criterion.

Defining the behavior levels

The content of the five criteria in the CLAR is as follows:

- 1- Knowledge and Perception Capacity, student's ability to know and use methods and techniques related to mobile design applications; (Rhodes, 1961; Zimmerman, 2009; Black & Browning, 2011)
- 2- Technical Skills, student's ability to use digital tools, analyze and effectively use materials and techniques, produce solutions to technical problems, take risks when necessary, and use mobile design applications; (Rhodes, 1961; Kırıçoğlu, 2005; Zimmerman, 2009; Black & Browning, 2011)
- 3- Design, student's ability to use visual design elements and principles as well as affective qualities unusually and effectively, to develop their ideas in a way that reflects them to the other side, to create an original visual layout, to make continuous experiments to ensure visual integrity and to create original

and extraordinary designs with mobile design applications (Rhodes, 1961; Kırıçoğlu, 2005; Black & Browning, 2011)

4- Research and Working Approach, student's outward-looking, curious and investigative attitude in acquiring information, searching for different solutions and developing alternative ideas, combining ideas with new methods, fulfilling their responsibilities completely within the given time, not being afraid of difficulties and contributing to the work of their friends (Rhodes, 1961; Zimmerman, 2009)

5- Self-Assessment Capacity, student's multi-faceted critical attitude towards his/her design and technical skills and awareness of his/her needs within the framework of learning deficiencies (Rhodes, 1961; Zimmerman, 2009) were evaluated.

Although the criteria are interrelated, they are not overlapping. Thus, it was aimed to evaluate the artistic creativity levels of the students from different angles. After the criteria were determined, the definitions and explanations of each criterion were examined. Later, these characteristics were properly defined, performance criteria and levels of performance expected from the student were determined, and each criterion was graded with scores between 0 and 5. The criteria are expressed as 0: Poor, 1: Minimal, 2: Sufficient, 3: Above Average and 4: Excellent (Appendix 1). The scores the students got from the rubric were obtained by scoring student products separately in each criterion and summing up the scores. While determining these qualifications, rubric qualifications of "The Harriet W. Sheridan Center for Teaching and Learning" were taken as the basis (Brown University, 2020). Students were informed about the implementation of CLAR.

Analysis and Interpretation of Data

In the analysis of the data, for the validity, necessary calculations were made in accordance with the formula of Miles and Huberman (1994). The percentage of agreement as a result of the calculation of above 70% is considered as a critical value for the reliability of the study (Miles-Huberman, 1994; Tavşancıl & Aslan, 2001). In order to test the reliability of the scores obtained from the rubric, the results obtained from Kendall's W and Generalizability (G) theory, in which the classical test theory (CTT) was used, was examined to determine the consistency between raters. Inter-rater reliability is the degree of agreement and consistency between two or more raters (Crocker & Algina, 1986). Calculations regarding the Kendall's W coefficient, which is based on CTT were made using SPSS. Although there are different methods to determine the reliability between raters in the classical test theory, the Kendall W fit coefficient was preferred because it can examine the level of harmony between more than 2 raters and syntax is not used. On the other hand, G Theory has emerged from the limitations of CTT such as not being able to distinguish the error sources in the measurement process and to determine the interaction between errors. In G theory, it is possible to separately calculate the errors and their quantities that are involved in measurement from various error sources with a single analysis. In accordance with the G theory, the variance components for the main and common effects (interaction) were estimated, and the G and Phi coefficients were calculated for the reliability of the scores. EduG program was used in these calculations and decision study (D study). Both methods are effective in determining the reliability between more than two raters. All raters who took part in the study were informed about the purpose of the study, student products, and the scoring key. All the students participating in the study completed their products, and since all the products obtained were scored independently by three raters, a fully crossed (individualxitemxrater) pattern was used for the sources of variability. In this way, it was aimed to compare the findings obtained from different methods. Thus, it was aimed to reveal the quality of the study by comparing the data obtained on reliability with two different methods.

FINDINGS

Findings Regarding the Validity of Rubric

The validity of a measurement tool is related to the extent the tool measures the desired property. In order to determine the validity of the relevant rubric, the opinions of field experts were consulted. Therefore, three experts from the Visual Arts field, one expert from the measurement and evaluation field and one expert from the Turkish Language and Literature field were asked to examine the developed draft CRAL in terms of content validity (content, structure and criteria).

For that reason, expert opinion was consulted for the developed draft CRAL. Opinions of the experts about the content, structure and criteria were obtained in accordance with the purpose and scope of the study. For expert opinions, the following equation recommended by Miles-Huberman (1994) was taken into account:

$$\text{Reliability} = \frac{\text{Agreement}}{\text{Agreement} + \text{Disagreement}}$$

It is considered reliable if the percentage of agreement obtained as a result of this calculation exceeds 70% (Miles-Huberman, 1994; Tavşancıl & Aslan, 2001). The opinions of three experts (two in the field of visual arts, one in the field of measurement and evaluation) were taken on the usefulness, the comprehensibility of the criteria and the appropriate expression of the levels of the developed draft CRAL and it was observed that the percentage of agreement between expert opinions was 90% in the first round and 100% in the second round after making necessary corrections. Thus, the form was finalized in line with expert opinions (Appendix 1).

The researchers took part as "participant observers" during the development of CLAR. In participant observation, the researcher is involved in the life of a group, community or organization for a long time to understand the habits and thoughts of people and to solve the social structure that holds them together (Punch, 2014).

Findings Regarding the Construct Validity of Rubric

Exploratory factor analysis (EFA) was performed for the scores obtained from three raters regarding the construct validity of the rubric. Analysis results showed that there is only one factor with eigenvalue greater than 1 for each rater. In other words, the rubric was collected under a single factor in the scores given by the raters to each sub-dimension of the rubric. These findings reveal that each sub-dimension of the rubric measures a single common structure that is intended to be measured. Table 3 displays the EFA results.

Table 3.
Exploratory factor analysis results

Dimensions	Factor Loads			Average Score
	Rater 1	Rater 2	Rater 3	
Knowledge and Perception Capacity	0,82	0,89	0,78	0,86
Ability to use digital tools	0,83	0,90	0,84	0,83
Design	0,79	0,77	0,86	0,85
Research and Working Approach	0,84	0,87	0,83	0,85
Self-Assessment	0,82	0,84	0,83	0,83
Eigenvalue	3,40	3,69	3,46	3,59
Variance explained	68,14	73,92	69,28	71,82

Descriptive Statistics

In this section, firstly descriptive statistics of the scores obtained from CLAR are presented. Table 4 presents the results of the raters for each sub-dimension in the rubric.

Table 4.
Descriptive statistics regarding the scores obtained from CLAR

Dimensions	Rater	\bar{x}	Sx	Min	Max	Skewness	Kurtosis
Knowledge and Perception	P1	3,21	0,77	2	4	-0,393	-1,21
	P2	3,10	0,79	2	4	-0,196	-1,38
Capacity	P3	3,18	0,76	2	4	-0,332	-1,19
Ability to use digital tools	P1	3,07	0,78	2	4	-0,142	-1,33
	P2	3,02	0,75	2	4	-0,44	-1,18
	P3	3,02	0,71	2	4	-0,03	-0,96
Design	P1	3,10	0,83	2	4	-0,20	-1,52
	P2	3,00	0,80	2	4	0,00	-1,446
	P3	3,07	0,78	2	4	-0,14	-1,33
Research and Working Approach	P1	3,39	0,63	2	4	-0,57	-0,54
	P2	3,39	0,63	2	4	-0,57	-0,54
	P3	3,36	0,67	2	4	-0,60	-0,62
Self-Assessment	P1	3,36	0,63	2	4	-0,48	-0,58
	P2	3,36	0,63	2	4	-0,48	-0,58
	P3	3,34	0,66	2	4	-0,52	-0,65
Total	P1	16,15	3,02	10	20	-0,33	-0,90
	P2	15,89	3,11	10	20	-0,21	-1,18
	P3	16,00	3,00	11	20	-0,05	-1,38

While the lowest score that can be obtained from each sub-dimension of the rubric is "0", the highest score is "4". In general, it is observed that students got high scores from both each sub-dimension and the whole rubric. When the averages of the scores given by the raters in each sub-dimension are examined, it can be said that they are close to each other. When the skewness-kurtosis values of the scores are analyzed, it is seen that the scores show a slightly skewed distribution to the left. Table 5 presents the data regarding the correlation between raters.

Table 5.
Correlation Coefficient Between the Scores Given by the Three Raters

	Rater 1	Rater 2	Rater 3
Rater 1	-	0,96*	0,92*
Rater 2		-	0,90*
Rater 3			-

*p<0,01

Table 5 illustrates that the correlation coefficients between the scores given by the three raters for the five sub-dimensions are between 0.90 and 0.96. There is a high and significant relationship between all raters.

Findings Regarding the Reliability of Rubric

In line with the purpose of the research, firstly the reliability analysis findings related to CTT, then the analysis results related to the G Theory are presented below.

Classical test theory

In order to estimate the reliability of the scores obtained from CLAR, Cronbach's alpha internal consistency coefficient, which is one of the methods based on KTK, and Kendall's W correspondence coefficient were calculated. The Cronbach alpha coefficient was calculated by taking each rater's scores for the students separately and on the average scores. Table 6 provides the obtained Cronbach alpha coefficients.

Table 6.

Cronbach Alpha Reliability Coefficients

Rater	Cronbach alfa
P1	0,87
P2	0,90
P3	0,88
Average score	0,90

As can be seen from Table 6, the internal consistency values calculated for each rater vary between 0.87 and 0.90. The Cronbach alpha reliability coefficient, calculated by taking the average of the points given by the raters, was found to be 0.90. It can be said that the values obtained are in high reliability range (Özdamar, 1999). Then, the consistency between raters was analyzed with Kendall's W fit coefficient, which is a non-parametric statistical technique. Table 7 shows the obtained results.

Table 7.

Kendall's W coefficient between raters calculated for total scores

Coefficient of concordance	CLAR Total Score
Kendall's W	0,95*

* $p < 0,01$

As Table 7 shows, according to the total CLAR scores, the coefficient of agreement between the three raters was calculated as 0.95, and this value was found to be significant. This value shows that the agreement between raters is high (Von Eye & Mun, 2005). This finding can be interpreted as raters show high similarity in the ranking of individuals. The results obtained suggest that CLAR is sufficiently reliable, but the Kendall's W coefficient alone was not considered sufficient for reliability. Therefore, findings are supported by generalizability theory.

Generalizability theory

In coefficient of concordance approach, situations other than those caused by the difference between rater scores as a source of error do not affect the result. In G theory, on the other hand, individual (in), item (it), rater (r), individual-item interaction (inxit), individual-rater interaction (inxr), item-rater interaction (itxr) and individual-item-rater interaction (inxitr) are considered as sources of error. Table 8 provides the variance values obtained regarding the surface and conditions in the G theory analysis.

Based on the data presented in the table, the reliability is interpreted by obtaining the G and Phi coefficients.

Table 8.
Estimated Variance Components and Percentages (ANOVA table)

Source of Variance	Degree of Freedom (df)	Mean Square (ms)	Variance components estimation	Total variance percentage estimation
Individual (in)	37	5,32	0,32	56,20
Item (it)	4	0,11	-0,00	0,00
Rater (r)	2	3,88	0,02	2,70
inxit	148	0,60	0,10	17,00
inxr	74	0,12	-0,00	0,00
itxr	8	0,54	0,01	1,90
inxitr, e	296	0,12	0,12	22,2

In Table 8, it is seen that the individual variance, within the variance components estimated for the first three variables (individual, item, rater) explains 56.2% of the total variance. This is the highest value among the main components, and having a high difference among students is a desired and expected situation. A variance of 0% for the items indicates that the difficulty levels are the same. Likewise, the variance value between raters is close to zero with 2.7%, and it is seen that it explains a very small part of the total variance. This is also a desirable situation because a value close to zero can be interpreted as having a very small variation between rater scores. The percentage of the variance related to the individual-item (inxit) interaction within the total variance is 17%. This situation can be explained as the difficulty level of the items varies according to the individuals. Another component is the variance regarding the individual-rater (inxr) interaction. It is desirable to have this value by 0%. It shows that the scores of the individuals do not change from rater to rater. The rate of change between raters in the scores given to the items is 1.9%. Finally, the (inxitr,e) individual-item-rater joint effect value is 22.2%. This value being higher than expected suggests that there is an error source between the individual-item-rater that is not systematic, which does not systematically affect the scores of the raters. This error can be expressed as an error that cannot be controlled in research. As a result of the analyses, it was found that the values of coefficients are quite high considering that G coefficient value calculated for 5 items, 4 raters, and 38 students being 0.89, and the value of the Phi coefficient being 0.88.

Table 9 shows the values for the G (E_p^2) and Phi (Φ) coefficients estimated for the decision D study scenarios arranged according to the cases where the numbers of raters are 2, 3, 4, 5 and 6 created by increasing or decreasing the number of three raters.

Table 9.
G and Phi Coefficients According to the Scenarios Made by Increasing and Decreasing the Number of Items and Raters with D Studies of the inxitxr Pattern

Number of Raters	Number of Items							
	2		3		5		7	
	E_p^2	Φ	E_p^2	Φ	E_p^2	Φ	E_p^2	Φ
2	0,80	0,78	0,82	0,80	0,84	0,82	0,85	0,83
3	0,86	0,84	0,87	0,86	0,89	0,88	0,89	0,88
5	0,91	0,90	0,92	0,91	0,93	0,92	0,93	0,92
7	0,93	0,93	0,94	0,93	0,95	0,94	0,95	0,94

Table 9 presents the G and Phi coefficients obtained by taking the number of individuals as 38 and changing the number of items and raters. When the data are analyzed, it is seen that when the number of items is kept constant and the number of raters is increased, the amount of increase in the coefficients obtained is more than the amount of increase in the coefficients obtained when the number of raters is kept constant and the number of items is increased. In the inixtr design, it was found that the G coefficient obtained by scoring 38 individuals in 5 items by three raters was 0.89 and the Phi coefficient was 0.88. It is possible to increase the coefficients by increasing the number of raters, but considering the usefulness of a measurement tool, it can be said that increasing the number of raters is not economical in terms of labor and time.

DISCUSSION, CONCLUSION and SUGGESTIONS

Many of the most popular methods of assessing creativity rely heavily on human judgment. Generally, professionals (for example, artists) or other experts are asked to judge creative work (Türkman, 2018). In assessing creativity, expert assessments are assumed to be the best possible assessment (Kaufman et al., 2008). In this study, creativity was assessed by experts. This assessment benefited from the possibilities of rubrics that were not made randomly.

Rubrics, one of the effective measurement tools, have been used in performance-based evaluations since 1990. When the studies on this subject are examined, it can be seen that rubrics are used in many stages of the education (instructional design, evaluation, eliminating learning deficiencies, etc.) (Aktaş & Alıcı, 2018; Arter, 2002; Brooks ve Miller, 2006; Çelik, et al, 2014; Çıralı Sarıca & Koçak Usluel Dunbar, 2016; Hall ve Salmon, 2003; Moskal ve Leydens, 2000; Oaklef, 2009; Öztürk & Güdek, 2016; Parlak & Doğan, 2014; Şen & Karagül, 2020; Yılmaz ve İnceağaç, 2017; Wolf ve Steven, 2007). Additionally, creativity is a high-level mental process that includes skills such as flexibility and originality. Rubrics are also used to evaluate high-level mental processes (Doğan et al., 2017). In this study, a multidimensional phenomenon such as creativity is discussed within the scope of performance-based evaluation. Therefore, an analytical rubric was developed in order to evaluate the artistic creativity that emerged through the designs obtained by secondary school students using mobile design applications and the validity and reliability evidence of the scoring key were presented. Developing students' creative thinking skills and their relationship with technology is among the main objectives of both 21st century skills and education. The CLAR we have developed is intended to measure these skills. As a result of the analysis, it was concluded that CLAR (Creativity level analytical rubric) is a reliable and valid measurement tool.

In CLAR, there are five criteria to measure the artistic creativity that emerges through the products obtained by students using mobile design applications. Findings based on expert opinion have shown that the criteria and the explanations regarding the criteria in the CLAR are sufficient and appropriate to evaluate the artistic creativity of the students. The consistency between the opinions of the experts has formed the proof of the content validity of the developed CLAR. Inter-rater agreement and reliability coefficient were calculated through the Kendall's W coefficient. The values obtained by scoring the CRAL showed that the inter-rater reliability in the criteria of the developed CRAL was high. According to these findings, it can be said that CRAL is not sufficient enough to completely eliminate the disagreements between raters. In respect to this, Bıkmaız Bilgen and Doğan (2017), stated that analytical rubric gives more objective results among raters, enables more consistent scoring, therefore it is more reliable.

According to the results of the research conducted by Türkman (2018), having more referees ensures higher inter-rater reliability values. Regarding this issue, Arslan Mancar (2019) stated in her study that by increasing the number of sub-dimensions and raters in the analytical rubric, the reliability of the

ratings made will increase. Increasing the number of experts is critical because researchers working with few experts to assess the creativity of products have found that using a small number of experts results in low inter-rater reliability values (Kaufman & Sternberg, 2010 as cited in Türkman, 2018). This study also found a similar result in D study.

Researchers studying on creativity share the same opinion that this issue is a complex phenomenon that has no clear definition and boundaries. Regardless of its scope, the type of creativity studied has its own limitations in assessment of creativity (Kanlı, 2020). When the literature was reviewed, creativity was generally considered as a psychological construct and evaluation scales were developed in this context. An accepted scale for evaluating artistic creativity could not be found. It is accepted in the literature that the best way to measure artistic creativity is the opinion of the experts (Kaufman et al., 2008). It is a well-known fact that there is a need for generally accepted measurement tools or methods in this field. For future research, it is recommended to increase the number of studies on developing tools that can measure artistic creativity at all levels of education. CLAR, developed in this research, was prepared to reflect the technical features of mobile design applications. In case of using another digital tool or application, it is recommended for users to use CLAR by rearranging it according to the characteristics of the tools to be used and testing it. Additionally, more reliable results can be obtained by increasing the number of experts evaluating CLAR. In this study, a total of 16 behaviors expected from students were expressed under 5 main headings. In a different study, these behaviors can also be scored separately and compared with the results of this study.

REFERENCES

- Aktaş, M. & Alıcı, D. (2018). Analytical rubric development for story writing: validity and reliability study. *mersin university journal of the faculty of education*, 2018; 14(2): 597-610" Research Article / DOI: 10.17860/mersinefd.424198
- Arieti, S. (2016). *Büyülü biresim yaratıcılık*. [Magical synthesis of creativity]. Kurgu Kültür Merkezi Yayınları.
- Arter, J. (2002). Rubrics, scoring guides, and performance criteria. C. Boston (Yay. haz.). Understanding scoring rubrics a guide for teachers. Washington: Office of Educational Research and Improvement.
- Arslan Mancar, S. (2019). *Performansa dayalı durum belirlemede puanlayıcılar arası güvenilirlik tekniklerinin karşılaştırılması*. [The comparison of inter rater reliability estimating techniques in performance based assessment] [Master's thesis, Institute of Education Sciences]. Master's Thesis. Educational Sciences Institute, Ankara University.
- Bacanlı H., Dombaycı M. A., Demir M., Tarhan S. (2011). Quadruple thinking: creative thinking. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 12, 536-544.
- Bıkmaz Bilgen, Ö. & Doğan, N. (2017). Puanlayıcılar arası güvenilirlik belirleme tekniklerinin karşılaştırılması [The comparison of interrater reliability estimating techniques]. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*.8(1), 63-78.
- Bolden, B., DeLuca, C., Kekkonen, T., Roy S., & Wearing J. (2020). Assessment of creativity in k-12 education: a scoping review. *Review of Education*. 8(2), 343-376.

- Black, J. & Browning, K (2011). Creativity in digital art education teaching practices. *Art Education*, 64(5), 19-34.
- Brown University (2020). *Rubric scales*, Retrieved from <https://www.brown.edu/sheridan/teaching-learning-resources/teaching-resources/course-design/classroom-assessment/grading-criteria/rubrics-scales> at 12.12.2020.
- Campell, A., (2005). Application of ICT and rubrics to the assessment process where professional judgement is involved: the features of an e-marking tool. *Assessment and Evaluation in Higher Education*. 529-537.
- Crocker, L. M. & Algina, L. (1986). *Introduction to classical and modern test theory*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Conrad, S. D. (1990). Toward a phenomenological analysis of artistic creativity. *Journal of Phenomenological Psychology*, 21(2), 103-120.
- Çelik, T., Demirgüneş, S. & Baştuğ, M. (2014). Metin oluşturma ve değerlendirme çalışmalarına yönelik "okur dostu" metin değerlendirme rubriği geliştirme alışması. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt: 5, Sayı: 14, ss: (65-82).
- Çıralı Sarıca, H. & Koçak Usluel, Y. (2016). Eğitsel bağlamda dijital hikâye anlatımı: bir rubrik geliştirme alışması . *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama* , 6 (2) , 65-84 . DOI: 10.17943/etku.12600
- Dunbar, N. E., Brooks, C. F. & Miller, T. K. (2006). Oral communication skills in higher education: using a performance-based evaluation rubric to assess communication skills. *Innovative Higher Education*, 31(2), 2006, 115-128.
- Fox, J. E. & Schirmacher, R. (2014). *Çocuklarda sanat ve yaratıcılığın gelişimi [The development of art and creativity in children]*. (N. Aral, G. Duman, ev.). Ankara:Nobel.
- Goodrich, H., (1997). Understanding rubrics. *educational leadership* 54(4), 14-17.
- Guilford, J. P. (1967). Creativity: yesterday, today and tomorrow. *The Journal of Creative Behavior*, 1 (1), 3-14.
- Gürkan, B. & Dolapioğlu, S. (2020). Sosyal bilgiler dersinde estetik yaratıcılık ğretim etkinlikleriyle yaratıcı dşünme becerilerinin geliştirilmesi [Development of creative thinking skills with aesthetic creativity teaching activities in social studies course]. *Eğitim ve Bilim*, 45 (202), 51-77.
- Hall, E. K. & Salmon, S. J. (2003). Chocolate chip cookies and rubrics helping students understand rubrics in inclusive settings. *Teaching Exceptional Children*, 35(4), 8-11.
- Henriksen, D., Creely, E., Henderson, M. & Mishra, P. (2021). *Creativity and technology in teaching and learning: a literature review of the uneasy space of implementation*. Educational Technology Research and Development.
- Higgins, M. & Morgan, J. (2000). The role of creativity in planning: the 'creative practitioner'. *Planning Practice & Research*, 15, (1-2), 117-127.
- Jersild, A. (1983). *Çocuk psikolojisi [Child psychology]*. (G. Günce, ev.). Ankara Üniversitesi.
- Johnson, B., & Christensen, L. (2004). Educational research: Quantitative, qualitative, and mixed approaches. NY: Pearson/Allyn & Bacon.

- Kanlı, E. (2020). Assessment of creativity: theories and methods [Online First], *IntechOpen*, DOI: 10.5772/intechopen.93971. Retrieved from <https://www.intechopen.com/online-first/assessment-of-creativity-theories-and-methods> at 12.12.2020.
- Kaufman, J. C., Baer, J., Cole, J. C., & Sexton, J. D. (2008). A comparison of expert and nonexpert raters using the consensual assessment technique. *Creativity Research Journal*, 20(2), 171-178.
- Kayakçı Danışmaz, Z., & Kurnaz, Adıbatmaz, B. F. (2020). Çocuk gelişimi alanında dereceli puanlama hazırlama: deneysel bir uygulama [Creating rubric on the field of child development: an experimental practice]. *Çocuk ve Gelişim Dergisi* 3(5), 12-28.
- Kaygın, B. & Çetinkaya, Ç. (2015). Yaratıcılığın değerlendirmesinde yeni yaklaşımlar [new approaches in the evaluation of creativity]. *Üstün Zekâlılar Eğitimi ve Yaratıcılık Dergisi* 2(1), 1-11.
- Kırışoğlu, O. T. (2005). *Sanatta eğitim görmek öğrenmek yaratmak [Education in art, seeing, learning, creating]*. Ankara: Pegem A.
- Kutlu, Ö., Doğan, C. D. & Karakaya, İ. (2017). *Öğrenci başarısının belirlenmesi (performansa ve portfolyoya dayalı durum belirleme) [Determining of student success (performance and portfolio based assessment)]*. Ankara: Pegem A.
- Lindström, L. (2006). "Creativity: what is it? can you assess it? can it be taught? *The International Journal of Art Design Education*, 25(1), 53-66.
- Lowenfeld, V. & Brittain, L. (1964). *Creative and mental growth*. McMillan
- May, R. (2007). *Yaratma cesareti [Courage to create]*. Metis.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. Thousand.
- Moskal, B. M. & Leydens, J. A. (2000). Scoring rubric development: validity and reliability. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 7(10).
- Oakle, M. (2009). Using rubrics to assess information literacy: An examination of methodology and interrater reliability. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 60(5), 969-983.
- Onur, D. & Zorlu, T. (2017). Yaratıcılık kavramı ile ilişkili kuramsal yaklaşımlar [Theoretical approaches towards the concept of creativity]. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 6(3), 1535-1552.
- Özaşkın, A. G. & Bacanak, A. (2016). Eğitimde yaratıcılık çalışmaları: neler biliyoruz? [Creativity studies in education: what do we know?]. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi Journal of Research in Education and Teaching* 2016 Cilt:5 Özel Sayı, pp.212-226.
- Özdamar, K. (1999). *Paket programlar ile istatistiksel veri analizi 1*. Kaan Kitabevi, Eskişehir
- Öztürk, D. & Güdek, B. (2016). Viyolonsel performans değerlendirmesine yönelik dereceli puanlama anahtarının (rubrik) geliştirilmesi [An essay concerning improving the graded scoring method (rubric) for rating the violoncello performance]. *Akademik Müzik Araştırmaları Dergisi*, 2 (3), 1-20.
- Parlak, B. & Doğan, N., (2014). Dereceli puanlama anahtarı ve puanlama anahtarından elde edilen puanların uyum düzeyleri [Comparison of answer key and scoring rubric for the evaluation of the student performances]. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(2), 189-197.
- Pelowski, M., Leder, H., & Tinio, P. (2017). *Creativity in the Visual Arts*. In J. Kaufman, V. Glăveanu, & J. Baer (Eds.), *The cambridge handbook of creativity across domains (Cambridge handbooks in psychology, pp. 80-109)*. Cambridge University Press.

- Punch, F. K. (2014). *Sosyal araştırmalara giriş, nicel ve nitel yaklaşımlar [Introduction to social research, quantitative and qualitative approach]*. Siyasal.
- Rhodes, M. (1961). An analysis of creativity. *The Phi Delta Kappan*, 42 (7), 305-310.
- San, İ. (1979). *Sanatta yaratma ve çocukta yaratıcılık [Creation in art and creativity in children]*. Ankara: İş Bankası Kùltür.
- San, İ. (2004). *Sanat ve eğitim [Art and education]*. İstanbul: Ütopya.
- şen, E. & Karagùl, S. (2020). Kurmaca metinleri değerlendirmeye yönelik rubrik geliştirilmesi: geçerlik ve güvenirlilik çalışması, *Turkish Studies - Education*, 15(3), 1951-1961. <https://dx.doi.org/10.29228/TurkishStudies.41821>
- Tavşancıl, E. & Aslan E. (2001). *İçerik analizi ve uygulama örnekler [Content analysis and application examples]*. Ankara: Epsilon Yayınları.
- Taylor, G. R., (2003). *Informal classroom assessment strategies for teachers*. The Scarecrow Pres. Lanham, Maryland and Oxford.
- Taylor, L. & Parsons, J. (2011). Improving student engagement. *Current Issues in Education*, 14(1), 1-33.
- Von Eye, A., & Mun, E. Y. (2005). *Analyzing rater agreement: manifest variable methods*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Türk Dil Kurumu (2020). *Yaratıcılık*. Retrieved from <https://sozluk.gov.tr/> at 10.12.2020
- Türkman, B. (2018). Açık yönergeler ve yaratıcılığın değerlendirilmesi. [Explicit Instructions & Creativity Judgment]. *Turkish Journal of Giftedness and Education*. 8 (1), 33-46.
- Wolf, K. & Stevens, E. (2007). The role of rubrics in advancing and assessing student learning. *The Journal of Effective Teaching*, 7(1), 3-14.
- Yalçın, S. (2018). *21. yüzyıl becerileri ve bu becerilerin ölçülmesinde kullanılan araçlar ve yaklaşımlar. [21st century skills and tools and approaches that are used to measure these skills]*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakùltesi Dergisi. 51(1), 183-201.
- Yavuzer, H.S. (1996). *Yaratıcılık [Creativity]*. Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.
- Yılmaz, M. & İnceağaç, M. (2017). Görsel sanatlar eğitimi uygulamalarında edebiyat ürünlerinin etkisini belirlemeye yönelik dereceli puanlama anahtarının (rubrik) geliştirilmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakùltesi Dergisi*, 19 (3) , 1-16 . DOI: 10.17556/erziefd.341456.
- Zimmerman, E. (2009). Reconceptualizing the role of creativity in art education theory and practice. *Studies in Art Education A Journal of Issues and Research*, 50(4), 382-399.
- Zimmerman, E. (2010). Creativity and art education: a personal journey in four acts. *Art Education*, 63(5), 84-9.

APPENDIX 1. Creativity Level Analytical Rubric (CLAR)

Öçütler	Zayıf (Poor) 0	Minimal (Minimal) 1	Yeterli (Sufficient) 2	Ortalamanın üzerinde (Above Average) 3	Mükemmel (Excellent) 4	Puan
Bilgi ve Algılama Kapasitesi	<p>Mobil tasarım uygulamaları konusunda hiç bilgisi yoktur.</p> <p>Mobil tasarım uygulamaları kullanarak tasarım oluşturmaya yönelik teknik ve yöntemleri uygulamaz.</p>	<p>Mobil tasarım uygulamaları konusunda yeterli bilgiye sahip değildir.</p> <p>Mobil tasarım uygulamaları kullanarak tasarım oluşturmaya yönelik teknik ve yöntemleri yeterli derecede uygulayamaz.</p>	<p>Mobil tasarım uygulamalarından çok azını bilir.</p> <p>Mobil tasarım uygulamalarını kullanarak tasarım oluşturmaya yönelik teknik ve yöntemlerden çok azını bilir.</p>	<p>Mobil tasarım uygulamalarından bazılarını bilir.</p> <p>Mobil tasarım uygulamalarını kullanarak tasarım oluşturmaya yönelik teknik ve yöntemlerden birazını bilir.</p>	<p>Mobil tasarım uygulamalarını bilir.</p> <p>Mobil tasarım uygulamalarını kullanarak tasarım oluşturmaya yönelik teknik ve yöntemleri bilir.</p>	
Dijital araçları kullanabilme	<p>Tasarımın anlamını güçlendirmek için materyal ve tekniği analiz etmez.</p> <p>Tekniğe ilişkin problemlere çözüm üretmez ve çözüme yönelik risk almaz.</p> <p>Mobil tasarım uygulamalarını kullanmaz.</p> <p>Mobil tasarım uygulamaları ile özgün tasarımlar yapmaz.</p>	<p>Tasarımın anlamını güçlendirmek için materyal ve tekniği analiz etmede yeterli değildir.</p> <p>Tekniğe ilişkin problemlere çözüm üretmede zorlanmakta ve çözüme yönelik risk almamaktadır.</p> <p>Mobil tasarım uygulamaları kullanamaz ve uygulamada sıkıntılar yaşamaktadır.</p> <p>Mobil tasarım uygulamaları ile özgün tasarımlar yapma konusunda yeterli değildir.</p>	<p>Tasarımın anlamını güçlendirmek için materyal ve tekniği nadiren analiz edip kullanır.</p> <p>Tekniğe ilişkin problemlere zorlukla çözüm üretir, nadiren risk alır.</p> <p>Mobil tasarım uygulamalarını nadiren kullanır ve uygulamada sıkıntılar yaşamaktadır.</p> <p>Mobil tasarım uygulamaları ile kısmen özgün tasarımlar yapar.</p>	<p>Tasarımın anlamını güçlendirmek için materyal ve tekniği analiz edip kullanır.</p> <p>Tekniğe ilişkin problemlere bazen çözüm üretir, bazen risk alır.</p> <p>Mobil tasarım uygulamalarını kullanır ve uygulamada nadiren sıkıntılar yaşamaktadır.</p> <p>Mobil tasarım uygulamaları ile özgün tasarımlar yapar.</p>	<p>Tasarımın anlamını güçlendirmek için materyal ve tekniği analiz edip etkili bir biçimde kullanır.</p> <p>Tekniğe ilişkin problemlere çözüm üretir, gerektiğinde risk alır.</p> <p>Mobil tasarım uygulamalarını kullanır ve uygulamada sorun yaşamaz.</p> <p>Mobil tasarım uygulamaları ile özgün tasarımlar yapar.</p>	
Tasarım	<p>Görsel tasarım öge ve ilkeleri ile duyuşsal nitelikleri bir arada kullanamaz.</p> <p>Fikirlerini karşı tarafa yansıtacak şekilde geliştirip, görsel bir düzen oluşturamaz.</p> <p>Görsel bütünlüğü sağlamak için</p>	<p>Görsel tasarım öge ve ilkeleri ile duyuşsal nitelikleri bir arada kullanma konusunda sıkıntı yaşar.</p> <p>Fikirlerini karşı tarafa yansıtacak şekilde geliştirip, görsel bir düzen oluşturma konusunda yeterli değildir.</p>	<p>Görsel tasarım öge ve ilkeleri ile duyuşsal nitelikleri bir arada kullanır.</p> <p>Fikirlerini karşı tarafa çok az yansıtacak şekilde geliştirip, görsel bir düzen oluşturur.</p> <p>Görsel bütünlüğü sağlamak için çok az deneme yapar.</p>	<p>Görsel tasarım öge ve ilkeleri ile duyuşsal nitelikleri etkili bir biçimde kullanır.</p> <p>Fikirlerini karşı tarafa yansıtacak şekilde geliştirip, görsel bir düzen oluşturur.</p> <p>Görsel bütünlüğü sağlamak için</p>	<p>Görsel tasarım öge ve ilkeleri ile duyuşsal nitelikleri alışılmadık ve etkili bir biçimde kullanır.</p> <p>Fikirlerini karşı tarafa yansıtacak şekilde geliştirip, özgün görsel bir düzen oluşturur.</p>	

	deneme yapmaz ve mobil tasarım uygulamaları ile tasarım oluşturamaz.	Görsel bütünlüğü sağlamak için deneme yapmada ve mobil tasarım uygulamaları ile tasarım oluşturma yeterli değildir.	Mobil tasarım uygulamaları ile orta düzeyde tasarımlar oluşturur.	denemeler yapar. Mobil tasarım uygulamaları ile tasarımlar oluşturur.	Görsel bütünlüğü sağlamak için sürekli denemeler yapar. Mobil tasarım uygulamaları ile özgün, sıra dışı tasarımlar oluşturur.	
Araştırma çalışma yaklaşımı	<p>Bilgi edinmede dışa dönük, meraklı ve araştırmacı tavrı sergilemez.</p> <p>Kendisine verilen konu üzerine ayrıntılı düşünmez, farklı çözümler aramaz ve alternatif fikirler geliştirmez.</p> <p>Fikirleri yeni yöntemlerle birleştiremez. Alışılmışın dışında çözümler bulmak için risk almaz.</p> <p>Öğrenme sürecine ilişkin sorumluluklarını kendisine verilen süre içerisinde eksiksiz yerine getirmez.</p> <p>Arkadaşlarının çalışmalarına katkıda bulunmaz.</p>	<p>Bilgi edinmede dışa dönük, meraklı ve araştırmacı tavrı sergilemeye çalışmaz.</p> <p>Kendisine verilen konu üzerine ayrıntılı düşünme, farklı çözümler arama ve alternatif fikirler geliştirmede istekli değildir.</p> <p>Fikirleri yeni yöntemlerle birleştiremez. Alışılmışın dışında çözümler bulmak için gerektiğinde risk alamaz.</p> <p>Öğrenme sürecine ilişkin sorumluluklarını kendisine verilen süre içerisinde eksiksiz yerine getiremez. Zorluklar karşısında çekimser kalır.</p> <p>Arkadaşlarının çalışmalarına katkıda bulunamaz.</p>	<p>Bilgi edinmede nadiren meraklı ve araştırmacı tavrı sergiler.</p> <p>Kendisine verilen konu üzerine ayrıntılı düşünme, sorunlara farklı çözümler arama, alternatif fikirler geliştirmede nadiren isteklidir.</p> <p>Fikirleri yeni yöntemlerle birleştirir, alışılmışın dışında çözümler bulmada nadiren risk alır.</p> <p>Öğrenme sürecine ilişkin sorumluluklarını kendisine verilen süre içerisinde bazen yerine getirir. Zorluklar karşısında sıklıkla tereddüt edebilir.</p> <p>Arkadaşlarının çalışmalarına katkıda bulunur.</p>	<p>Bilgi edinmede bazen dışa dönük, meraklı ve araştırmacı tavrı sergiler.</p> <p>Kendisine verilen konu üzerine düşünür. Bazı farklı çözümler arar ve alternatif fikirler geliştirir.</p> <p>Fikirleri bazen yeni yöntemlerle birleştirir. Alışılmışın dışında çözümler bulmak için bazen risk alır.</p> <p>Öğrenme sürecine ilişkin sorumluluklarını kendisine verilen süre içerisinde yerine getirir. Zorluklar karşısında tereddüt edebilir.</p> <p>Arkadaşlarının çalışmalarına bazen katkıda bulunur.</p>	<p>Bilgi edinmede dışa dönük, meraklı ve araştırmacı tavrı sergiler.</p> <p>Kendisine verilen konu üzerine ayrıntılı düşünür. Farklı çözümler arar, alternatif fikirler geliştirir.</p> <p>Fikirleri yeni yöntemlerle birleştirir. Alışılmışın dışında çözümler bulmak için gerektiğinde risk alır.</p> <p>Öğrenme sürecine ilişkin sorumluluklarını kendisine verilen süre içerisinde eksiksiz yerine getirir. Zorluklar karşısında yılmaz.</p> <p>Arkadaşlarının çalışmalarına katkıda bulunur.</p>	
Öz değerlendirme	<p>Kendi tasarımı ve teknik becerisi ile ilgili çok yönlü eleştirel bir tavrı sergilemez.</p> <p>Öğrenme eksikliklerini çözümlemez.</p>	<p>Kendi tasarımı ve teknik becerisi ile ilgili çok yönlü eleştirel bir tavrı sergileyemez.</p> <p>Öğrenme eksikliklerini yeterince çözümleyemez.</p>	<p>Kendi tasarımı ve çalışmasını ve teknik becerisini birkaç ölçüt çerçevesinde değerlendirebilir.</p> <p>Öğrenme eksikliklerini çözümlemekte zorlanır.</p>	<p>Kendi tasarımı ve çalışmasını ve teknik becerisini belli ölçütler çerçevesinde değerlendirebilir.</p> <p>Öğrenme eksiklikleri çerçevesinde bazı ihtiyaçlarının farkındadır.</p>	<p>Kendi tasarımı ve teknik becerisi ile ilgili çok yönlü eleştirel bir tavrı sergiler.</p> <p>Öğrenme eksiklikleri çerçevesinde ihtiyaçlarının farkındadır.</p>	

APPENDIX 2. Examples of student work

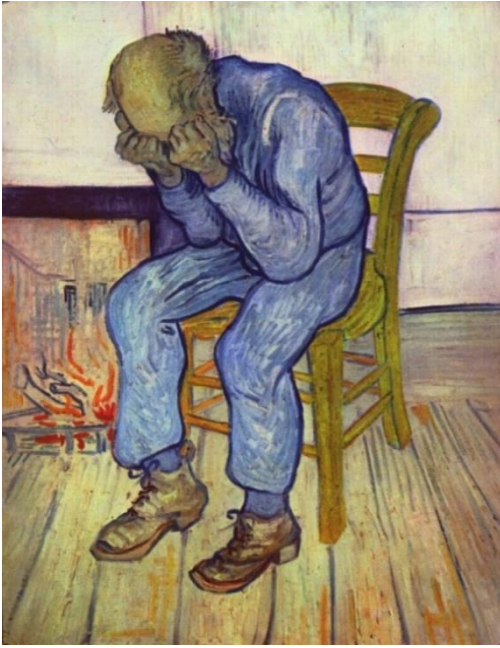


Image 1_A. "At Eternity's Gate" Vincent van Gogh



Image 1_B. Work of student number 17

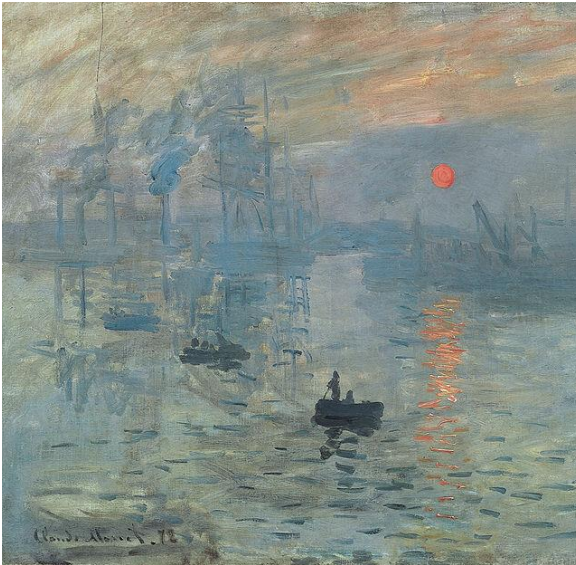


Image 2_A. "Impression, soleil levant" Claude Monet



Image 2_B. Work of student number 30

Primary and Secondary School Teachers' Curriculum Fidelity

Akın KARAKUYU

Hatay Mustafa Kemal University, Hatay-Turkey

Aytunga OĞUZ

Kütahya Dumlupınar University, Kütahya-Turkey

Article History

Submitted: 13.04.2021

Accepted: 16.08.2021

Published Date: 09.10.2021

Keywords

Teacher
Curriculum
Curriculum fidelity

Abstract

Purpose: The implementation of the curriculum by teachers faithfully to the original is called fidelity to the curriculum. Curriculum fidelity plays an important role in the success of the students and the evaluation of the curriculum. It is stated in the literature that there are various factors affecting teachers' curriculum fidelity. This study aims to determine the level of fidelity of primary and secondary school teachers to the curriculum they apply and to examine their fidelity to the curriculum; according to the variables; gender, professional seniority, the faculty they graduated from, the type of graduation, the school they work, the place of duty and the weekly course hours.

Design & Methodology: In the research, survey model, one of the quantitative research types, was used. The population of the study consists of primary and secondary school teachers working in the city center of Hatay, and the sample consists of 239 teachers who were selected through random sampling and participated in the study voluntarily. Data were collected using the Curriculum Fidelity Scale. In the analysis of the data; descriptive statistics, independent t test, Mann Whitney U, Kruskal Wallis and Post-Hoc. tests were used.

Findings: According to the results of the study, it was determined that teachers' fidelity to the curriculum was at a high level. A significant difference was identified for the teachers in service for 16 – 20 years and primary school teachers. No significant difference was found according to the variables of gender, graduated faculty, type of graduation, place of duty, and weekly course hours.

Implications & Suggestions: The implementation of the curriculum prepared as a result of long efforts depends on the fidelity of the teachers to the curriculum. Teachers' curriculum fidelity can be achieved through in-service education to be organized. In education faculties and postgraduate education, it can be suggested that teachers should conduct research on the implementation and curriculum fidelity in their fields. Studies can be conducted on high school teachers' curriculum fidelity



İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerinin Öğretim Programlarına Bağlılıkları

Akın KARAKUYU

Hatay Mustafa Kemal University, Hatay-Turkey

Aytunga OĞUZ

Kütahya Dumlupınar University, Kütahya-Turkey

Makale Geçmişi

Geliş: 13.04.2021

Kabul: 16.08.2021

Yayınlanma Tarihi: 09.10.2021

Anahtar Sözcükler

Öğretmen
Öğretim programı
Programa bağlılık

Öz

Amaç: Öğretmenlerin öğretim programlarını aslına sadık kalarak uygulamaları programa bağlılık olarak adlandırılır. Programa bağlılık öğrencilerin başarılarında ve programların değerlendirilmesinde önemli rol oynamaktadır. Alanyazında öğretmenlerin programa bağlılıklarını etkileyen çeşitli etkenlerin olduğu belirtilmektedir. Bu çalışmanın amacı ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin uyguladıkları öğretim programlarına bağlılıklarının düzeyini belirlemek ve programa bağlılıklarını; cinsiyet, mesleki kıdem, mezun oldukları fakülte, mezuniyet türü, görev yaptıkları okul, görev yeri ve haftalık ders saati değişkenlerine göre incelemektir.

Yöntem: Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Çalışmanın evrenini Hatay ili merkezinde görev yapan ilkokul ve ortaokul öğretmenleri, örneklemini ise seçkisiz örnekleme yoluyla belirlenen ve çalışmaya gönüllü olarak katılan 239 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma verileri Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği ile toplanmıştır. Verilerin analizinde betimsel istatistikler; değişkenlerin karşılaştırılmasına bağımsız t testi, Mann Whitney U, Kruskal Wallis ve Post-Hoc. Testleri kullanılmıştır.

Bulgular: Araştırmanın sonuçlarına göre, öğretmenlerin öğretim programına bağlılıklarının yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin programa bağlılıklarında mesleki kıdemleri 16-20 yıl olan öğretmenler ve ilkokul öğretmenleri lehine anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Cinsiyet, mezun olunan fakülte, mezuniyet türü, görev yeri ve haftalık ders saati değişkenlerine göre ise anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Sonuçlar ve Öneriler: Uzun uğraşlar sonucunda hazırlanan öğretim programlarının tasarlandığı şekliyle uygulanması öğretmenlerin programa bağlılıklarına bağlıdır. Öğretmenlerin programa bağlılıkları düzenlenecek olan hizmet içi eğitimler yoluyla sağlanabilir. Eğitim fakültelerinde ve lisansüstü eğitimde öğretmenlerin alanlarına yönelik programların uygulanması ve bağlılıkları üzerinde araştırmalar yapmaları önerilebilir. Lise öğretmenlerinin öğretim programlarına bağlılıkları üzerinde çalışmalar yapılabilir.



GİRİŞ

İçinde yaşanan 21.yy. da bilgi, bilim ve teknolojiye meydana gelen baş döndürücü gelişmeler bilginin, bireylerin ve toplumların ihtiyaçlarının değişmesine neden olmuştur. Artık bireylerden aktif hale gelerek bilgiyi üreten, ürettiği bilgiyi kullanabilen, karşılaştığı bir problemi çözme becerisine sahip, eleştirel düşünebilen, girişimci vb. özellikleri taşıması istenmektedir (MEB, 2018). Eğitim sistemlerinde bireylere istenilen özelliklerin düzenli, sistemli ve planlı olarak kazandırılabilmesi için eğitim programları tasarlanıp uygulanmaktadır. Eğitim programı, istenilen hedef veya çıktılara ulaşabilmek için gerekli stratejilerin yer aldığı eylem planı veya yazılı belgedir (Ornstein ve Hunkins, 2016). Eğitim kurumlarında uygulanan eğitim programları sayesinde öğrenciler okul içinde ve okul dışında düzenli eğitim durumlarından geçerler. Her eğitim sistemi kendi bireylerinin ve toplumunun ihtiyaçları ile çağın özelliklerini dikkate alarak eğitim programları geliştirmeye ve öğrenme yaşantılarını düzenlemeye çalışmaktadır. Eğitim programları kapsamında en fazla ağırlığı ise öğretim programları taşımaktadır. Öğretim programı bir ders veya disiplinle ilgili olarak öğrenme-öğretme sürecinde yer alacak öğelerin, niçin ve nasıl yer alacağını gösteren bir kılavuzdur (Özçelik, 2010). Öğretim programları bir eğitim basamağındaki çeşitli sınıflarda ve derslerde gerçekleştirilmesi planlanan tüm etkinlikleri kapsamaktadır (Demirel, 2011). Okullarda öğretim programları kapsamında planlı olarak gerçekleştirilen etkinlikler bilgi çağının bireylerine gerekli bilgi ve becerileri kazandırabilir. Öğretim programları bireylerin ve çağın gereksinimleri doğrultusunda geliştirilebilir ve güncellenebilirse eğitim alanındaki gelişmelere ve değişimlere uyum sağlanabilir.

Öğretim programlarının geliştirilmesi sürecinde programların hangi koşullarda nasıl uygulanabildiğinin ortaya konulması önem taşımaktadır. Öğretim programlarında yapılan değişikliklerin başarılı sonuç verip vermediği ve başarılı olmadıysa bunun nedenlerinin bilinmesi gerekir. Bu çerçevede dikkate alınması gereken bir kavram ise programa bağlılıktır (Dusenbury, Brannigan, Falco ve Hansen, 2003). Öğretmenlerin programa bağlılıklarında çeşitli etkenler rol oynayabilir. Öğretmenlerin uygulayıcısı oldukları programlara değer vermeleri programa bağlılıklarını artırırken programı sorunlu olarak gördüklerinde ise onu uyarladıkları belirtilmektedir (McCartney ve Woodard, 2018). Öğretmenlerin programa verdikleri değer, öğretim programlarından ne kadar haberdar oldukları ve programdaki değişiklikleri uygulamaya ne kadar yansıtıtlıkları programa bağlılıklarıyla ilişkili olarak ele alınabilir. Okulda uygulanması beklenen öğretim programına uygun bir öğretim sürecinin gerçekleştirilmesinin öğretmenlerin programa bağlı adımlar atıp atmamalarıyla ilişkili olduğu düşünülebilir.

Öğretim programına bağlılık, program geliştirme sürecinde tasarlanan programın öğretmen veya diğer paydaşlar tarafından aslına bağlı kalınarak uygulanması şeklinde tanımlanmaktadır (Bümen, Çakar ve Yıldız, 2014). Başka bir tanımlamaya göre öğretim programına bağlılık öğretmenlerin yeni bir programı veya alandaki bir yeniliği program geliştirme uzmanları tarafından planlanan şekliyle uygulamaktır (Pence, Justice ve Wiggins, 2008). Bu tanımlamalar öğretmenlerin okulda uygulanması beklenen öğretim programını tasarlandığı şekliyle hayata geçirmeleri gerektiğini belirtmektedir. Programların geliştirilip uygulanması için uzun süreler, emekler ve paralar harcanmaktadır. Bu çalışmaların boşa gitmemesi, programların öğretmenler tarafından ne derece özümsemiği ve uygulamaya ne kadar koyulabildiği ile ilgilidir. Planlı ve düzenli olması gereken eğitimin ne derece verimli sonuçlar verdiğini değerlendirebilmek açısından programların tasarlandığı şekliyle uygulayıcılar tarafından hayata geçirilmesi gerekmektedir (Dikbayır ve Bümen, 2016; Bay vd., 2017). Programa bağlı kalınarak gerçekleştirilen uygulamalar birçok olumlu ya da olumsuz sonuçlar ortaya koyabilir. Bir öğretim programının uygulanmasının ortaya koyduğu sonuçların bağlı kalınarak ya da bağlı kalınmadan, hangi durumda oluştuğunun; başka bir deyişle, programa ne ölçüde bağlılık gösterilerek beklenen sonuçlara ulaşıldığının belirlenmesi önemlidir.

Öğretim programına bağlılığın belirlenmesi program ve çıktıları arasındaki ilişkinin görülmesini; süreç hakkında bilgiler vererek süreçteki hatalar, eksiklikler ve başarısızlıkların belirlenmesini ve programın etkililiği hakkında doğru sonuçlara ulaşılmasını sağlayacaktır. Ayrıca programa bağlılıkla ilgili çalışmalar eğitim alanında uygulanmaya çalışılan yeniliklerin kök salmamasının nedenlerinin belirlenmesi açısından

da önemlidir (Bümen, Çakır ve Yıldız, 2014). Programın uygulanması sürecinde tasarlanan programla uygulanan program arasında farklılıklar vardır. Öğretim programına bağlılık kavramı tasarlanan programla uygulanan program arasındaki uyumu ortaya koyabilmede yol göstericidir (Gerstner ve Finney, 2013). Programa bağlılığın ortaya konulması bu uyumun ne ölçüde olduğunun göstergesi olarak görülebilir. Nitekim Dusenbury vd. (2003) öğretim programına bağlılığın ne derecede olduğunu ölçebilmek amacıyla beş boyuttan bahsetmiştir. Bunlar uyma, doz, uygulamanın kalitesi, katılımcıların tepkileri ve program farklılıklarıdır. Uyma, programın belirlenen öğelerinin ve kullanılacak materyallerinin tasarımı aşamasında belirlendiği şekliyle uygulanmasıdır. Doz, programın uygulanma sıklığı, sayısı, yoğunluğu ve süresidir. Uygulamanın kalitesi, öğrencileri kazanmaya yönlendirmek için önerilen etkileşimli yöntem ve tekniklerin beceri, belirli tutum ve inançları geliştirmek için uygulayıcılar tarafından uygulanma şeklidir. Katılımcıların tepkileri, programa katılan kişilerin yeniliğe karşı duyarlılıkları ve yeniliği sahiplenme seviyelerinin göstergesidir. Program farklılıkları ise, yeni öğretim programını daha önceki programlardan ayırt eden programın kendine özgü bir takım özelliklerdir.

Öğretmenlerin öğretim programlarına birtakım sebeplerden dolayı harfiyen uyması zordur. Programa birebir bağlılıktan ziyade öğretmenin programda; dersin yapısı, etkinlikleri ve dersin amacı gibi konularda değişiklik yapmasına imkan tanıyan uyarılma kavramı ön plana çıkmış ve öğretim programlarının esnek biçimde uygulanması gerektiğinden bahsedilmiştir (Yazıcılar ve Bümen 2015).

Alan yazında; Kim ve Atanga (2014) yaptıkları çalışmada programa bağlılık kapsamında program tasarımcılarının öğretmenler için programın görevlerini, faaliyetlerini ve derslerin amaçlarını olabildiğince şeffaf hale getirmelerinin önemli olduğunu sadece dersin hedeflerini listelemenin yeterli olmadığını belirtmişlerdir. Vartuli ve Rosh (2009) yaptıkları çalışmada öğretmenler, eğitim koordinatörleri ve dış uzmanların katılımıyla programa bağlılığı değerlendirmişlerdir. Araştırmanın sonucunda dış gözlemci ile öğretmen ve eğitim koordinatörlerinin değerlendirme formlarının puanları arasında orta düzeyde ilişki tespit etmişlerdir. LaChausse, Clark ve Chapple (2014) öğretmen özelliklerinin programa bağlılığını inceledikleri çalışmada öğretmen eğitiminin, kolaylaştırma becerilerinin ve öğretmen öz-yeterliğinin programa bağlılıkta önemli yordayıcı olduğunu ortaya koymuşlardır. Nevenglosky (2018) doktora çalışmasında öğretmenlerin programa bağlılığı için öncelikle programla ilgili endişelerinin belirlenmesi ve bunların giderilmesini belirtmiştir. Türkiye’de de programa bağlılık kavramıyla ilgili çalışmaların yapıldığı görülmektedir. Örneğin, Bay, Kahramanoğlu, Döş ve Turan-Özpolat (2017) ile Bümen, Çakar ve Yıldız (2014) yaptıkları çalışmalarda öğretmenlerin öğretim programına bağlılıklarını etkileyen faktörleri belirlemeye çalışmışlardır. Aslan ve Erden (2020) ortaokul öğretmenlerinin programa bağlılıklarını cinsiyet, mesleki deneyim ve görev yapılan yerleşim yeri, eğitim düzeyi ve branş değişkenlerine göre ele almışlardır.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Türkiye’de öğretmenlerin öğretim programına bağlılıklarının çeşitli değişkenler açısından incelendiği sınırlı sayıda çalışmanın olması hem ilkokul hem de ortaokul öğretmenlerinin programa bağlılıklarının bir arada incelendiği çalışmaya rastlanmamasının alan yazındaki bu boşluğu dolduracağı düşünülebilir. Bu bağlamda çalışmada ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin öğretim programlarına bağlılık düzeylerini belirlenmesi ve programa bağlılıklarının çeşitli değişkenlere göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Problem Cümlesi

İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin öğretim programlarına bağlılık düzeyleri nedir ve programa bağlılıkları çeşitli değişkenler açısından anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Alt Problemler

1-İlkokul ve ortaokul öğretmenlerin öğretim programına bağlılık düzeyleri nedir?

2-İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin öğretim programına bağlılıkları;

- Cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- Mesleki kıdeme göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- Mezun oldukları fakülteye göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- Mezuniyet düzeylerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- Görev yaptıkları okul Türüne göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- Görev yerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- Verdikleri haftalık ders saatine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

YÖNTEM

Desen

Bu araştırmada öğretmenlerin öğretim programına bağlılık düzeylerinin belirlenmesi ve programa bağlılıklarının çeşitli değişkenlere göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğinin incelenmesi amaçlandığı için tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli bireylerin geçmiş veya günümüz olaylarına yönelik olarak olgu bulma, ilişki kurma ve tahminlerde bulunmak için verilerin toplandığı ve bunların değerlendirildiği çalışmalardır (Kıncal, 2010). Bu araştırmada da öğretmenlerin programa bağlılıkları olgusu var olduğu şekliyle ortaya koyulmaya ve çeşitli değişkenlerle incelenmeye çalışılmıştır.

Evren ve Örneklem

Çalışmanın evrenini Hatay ilinde görev yapan ilkokul ve ortaokul öğretmenleri oluşturmuştur. Araştırmanın örneklemini ise bu evrenden seçkisiz örnekleme yoluyla belirlenen ve çalışmaya gönüllü olarak katılan 239 öğretmen oluşturmaktadır.

Tablo 1
Örnekleme Ait Demografik Özellikler

Değişken	Grup	Frekans (n)	Yüzde (%)
Mezun Olunan Fak.	Eğitim	186	77.8
	Fen-Edebiyat	30	12.6
	Diğer	23	9.6
Cinsiyet	Kadın	135	56.5
	Erkek	104	43.5
Mezuniyet Derecesi	Lisans	205	85.8
	Lisansüstü	34	14.2
Okul Türü	İlkokul	129	54.0
	Ortaokul	110	46.0
Görev Yeri	Kent	141	59.0
	Kırsal	98	41.0
Haftalık Ders Saati	10 – 15 Saat	8	3.3
	16 – 20 Saat	69	28.9
	21 – 30 Saat	162	67.8
Mesleki Kıdem	1-5 yıl	39	16.3
	6-10 yıl	67	28.0
	11-15 yıl	56	23.4
	16-20 yıl	44	18.4
	21 yıl ve üstü	33	13.8
Toplam		239	100

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veriler Burul (2018) tarafından hazırlanan “Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği” ile toplanmıştır. Ölçek uyma (8 madde), süre (5 madde), uygulamanın kalitesi (5 madde), katılımcıların tepkileri (7 madde), program farklılıkları (5 madde), öğretmen eğitimi (8 madde) ve okul iklimi (4 madde) olmak üzere 7 alt boyut ve 42 maddeden oluşmaktadır. Ölçek 5’li likert yapıdadır. Ortalamanın 1,00 – 2,33 arasında olması düşük, 2,34 – 3,67 arasında olması orta ve 3,68 – 5,00 arasında olması programa bağlılığın yüksek düzeyde olduğu şeklinde yorumlanmıştır. Ölçeğin tamamına yönelik yapılan güvenilirlik analizi sonucunda, Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği için Cronbach Alfa Katsayısı: 0.91 KMO değeri ise 0.88 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin alt boyutları için cronbach alfa katsayıları ise uyma: 0.84, süre: 0.89, uygulamanın kalitesi: 0.81, katılımcıların tepkisi: 0.89, program farklılıkları: 0.86, öğretmen eğitimi: 0.90 ve okul iklimi: 0,78 olarak hesaplanmıştır. Bu çalışmadaki örneklem için Cronbach Alfa katsayı değeri: 0,87 alt boyutlar için ise; uyma: 0.81, süre: 0.84, uygulamanın kalitesi: 0.76, katılımcıların tepkisi: 0.85, program farklılıkları: 0.89, öğretmen eğitimi: 0.92 ve okul iklimi: 0,82 olarak hesaplanmıştır.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde öğretmenlerin öğretim programına bağlılık düzeylerini belirlemek için betimsel istatistikler kullanılmıştır. Cinsiyet, okul türü ve mezuniyet düzeyi değişkenleri normal dağılım gösterdiği için bağımsız t testi görev yeri değişkeni için ise varyans eşitliği sağlanamadığından dolayı Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Katılımcıların mezun oldukları fakülte, kıdem ve verdikleri haftalık ders saati değişkenlerine göre ise varyans eşitliği sağlanamadığından dolayı parametrik olmayan testlerden Kruskal

Wallis testi yapılmış kідem değışkeni için anlamlı farklılık çıkması üzerine farklılığın yönünü belirlemek amacıyla Post-Hoc. Tamhane T2 testi yapılmıştır.

BULGULAR

1. Alt Araştırma Problemine İlişkin Bulgular

Tablo 2

Öğretmenlerin Öğretim Programına Bağlılık Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler

Ölçek Alt Boyutları	N	Min.	Max.	X	Ss.
Uyma	239	1.00	5.00	3.68	3.79
Süre	239	1.00	5.00	4.03	2.50
Uygulamanın Kalitesi	239	1.00	5.00	3.90	2.40
Katılımcıların Tepkileri	239	1.00	5.00	4.23	3.46
Program Farklılıkları	239	1.00	5.00	3.55	2.40
Öğretmen Eğitimi	239	1.00	5.00	3.70	4.00
Okul İklimi	239	1.00	5.00	3.70	2.95
Toplam	239	1.00	5.00	3.83	14.37

* $p < .05$

Tablo 2’de görüldüğü gibi öğretmenlerin öğretim programına bağlılıkları ortalamaları Katılıyorum düzeyinde ($\bar{x}=3.83$, $ss=14.37$) dir. Ortalamaların uyma alt boyutu için Katılıyorum düzeyinde ($\bar{x}=3.68$, $ss=3.79$) süre alt boyutu için Kesinlikle Katılıyorum düzeyinde ($\bar{x}=4.03$, $ss=2.50$) uygulamanın kalitesi alt boyutu için Katılıyorum düzeyinde ($\bar{x}=3.90$, $ss=2.40$) katılımcıların tepkisi alt boyutu için Kesinlikle Katılıyorum düzeyinde ($\bar{x}=4.23$, $ss=3.46$) program farklılıkları alt boyutu için Katılıyorum düzeyinde ($\bar{x}=3.55$, $ss=2.40$) öğretmen eğitimi alt boyutu için Katılıyorum düzeyinde ($\bar{x}=3.70$, $ss=4.00$) ve okul iklimi alt boyutu için Katılıyorum düzeyinde ($\bar{x}=3.70$, $ss=2.95$) olduğunu göstermektedir.

2. Alt Araştırma Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemlerinden “İlkokul ve ortaokul öğretmenlerin öğretim programına bağlılık düzeyleri cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” sorusuna cevap aramak için bağımsız gruplar t testi yapılmış sonuçlar Tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 3

Öğretmenlerin Öğretim Programına Bağlılıklarının Cinsiyet Değişkenine Göre t testi Sonuçları

Ölçek Alt Boyutları	Cinsiyet	N	X	Ss	t	df	p
Uyma	Kadın	135	29.37	4.17	.39	237	.692
	Erkek	104	29.56	3.26			
Süre	Kadın	135	20.51	2.70	-2.37	237	.018*
	Erkek	104	19.75	2.14			
Uygulamanın Kalitesi	Kadın	135	19.77	2.39	-1.78	237	.075
	Erkek	104	19.22	2.37			
Katılımcıların Tepkileri	Kadın	135	30.17	3.62	-2.85	237	.005*
	Erkek	104	28.90	3.13			
Program Farklılıkları	Kadın	135	17.78	2.21	.07	237	.943
	Erkek	104	17.80	2.65			
Öğretmen Eğitimi	Kadın	135	29.49	4.16	.70	237	.481
	Erkek	104	29.86	3.80			
Okul İklimi	Kadın	135	15.02	2.99	-1.15	237	.248
	Erkek	104	14.57	2.89			
Toplam	Kadın	135	158.60	15.49	-1.27	237	.204
	Erkek	104	156.22	12.73			

 * $p < .05$

Öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre ise yapılan t testi sonuçlarına göre programa bağlılıklarına ilişkin toplam puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur ($t(237) = -1.274, p > .05$). Kadın ve erkek öğretmenler arasında katılımcıların tepkisi boyutu ($t(237) = -2.857, p < .05$) ve süre boyutu puanlarında ($t(237) = -2.375, p < .05$) kadın öğretmenlerin lehine anlamlı farklılık vardır.

Araştırmanın ikinci alt problemlerinden “İlkokul ve ortaokul öğretmenlerin öğretim programına bağlılık düzeyleri kıdemlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” sorusuna cevap aramak için Kruskal Wallis testi yapılmış sonuçlar Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4

Öğretmenlerin Öğretim Programına Bağlılıklarının Kıdem Değişkenine Göre Kruskal Wallis Sonuçları

Ölçek Alt Boyutları	Kıdem	N	Chi Square	df	p	Fark
Uyma	1 – 5 yıl	39	10.550	4	.032*	3 – 4
	6 – 10 yıl	67				
	11 – 15 yıl	56				
	16 – 20 yıl	44				
	21 ve üstü	33				
Süre	1 – 5 yıl	39	21.828	4	.000**	5 – 1
	6 – 10 yıl	67				
	11 – 15 yıl	56				
	16 – 20 yıl	44				
	21 ve üstü	33				
Uygulamanın Kalitesi	1 – 5 yıl	39	9.534	4	.048*	2 – 4
	6 – 10 yıl	67				
	11 – 15 yıl	56				
	16 – 20 yıl	44				
	21 ve üstü	33				
Katılımcıların Tepkileri	1 – 5 yıl	39	21.362	4	.000**	3 – 1
	6 – 10 yıl	67				5 – 1
	11 – 15 yıl	56				
	16 – 20 yıl	44				
	21 ve üstü	33				
Program Farklılıkları	1 – 5 yıl	39	9.197	4	.056	
	6 – 10 yıl	67				
	11 – 15 yıl	56				
	16 – 20 yıl	44				
	21 ve üstü	33				
Öğretmen Eğitimi	1 – 5 yıl	39	20.785	4	.000**	1 – 4
	6 – 10 yıl	67				
	11 – 15 yıl	56				
	16 – 20 yıl	44				
	21 ve üstü	33				
Okul İklimi	1 – 5 yıl	39	24.910	4	.000**	1 – 4
	6 – 10 yıl	67				1 – 5
	11 – 15 yıl	56				
	16 – 20 yıl	44				
	21 ve üstü	33				
Toplam	1 – 5 yıl	39	16.002	4	.003*	2 – 4
	6 – 10 yıl	67				
	11 – 15 yıl	56				
	16 – 20 yıl	44				
	21 ve üstü	33				

N:239; * p<.05, **p<.01

Tablo 4 de ki verilere göre öğretmenlerin öğretim programına bağlılıkları kıdem değişkeni açısından ele alındığında ölçeğin tamamında ($F(4, 234) = 16.002, p < .05$) görev süresi 16-20 yıl olan öğretmenlerin lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Uyma alt boyutunda ($F(4, 234) = 10.55, p < .05$) görev süresi 16-20 yıl olan öğretmenlerin lehine, süre alt boyutunda ($F(4, 234) = 21.82, p < .01$) görev süresi 1 – 5 yıl olan öğretmenlerin lehine, uygulamanın kalitesi alt boyutunda ($F(4, 234) = 9.53, p < .05$) görev süresi 16-20 yıl olan öğretmenlerin lehine, katılımcıların tepkisi alt boyutunda ($F(4, 234) = 21.36, p < .01$) görev süresi 1-5 yıl olan öğretmenlerin lehine, öğretmen eğitimi alt boyutunda ($F(4, 234) = 20.78, p < .01$) görev süresi 16-20 yıl olan öğretmenlerin lehine ve okul iklimi alt boyutunda ($F(4, 234) = 24.91, p < .01$) görev süresi 16-20 yıl ve 21 üstü olan öğretmenlerin lehine anlamlı farklılık vardır.

Araştırmanın ikinci alt problemlerinden “İlkokul ve ortaokul öğretmenlerin öğretim programına bağlılık düzeyleri mezun oldukları fakültele göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” sorusuna cevap aramak için Kruskal Wallis testi yapılmış sonuçlar Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5

Öğretmenlerin Öğretim Programına Bağlılıklarının Mezun Oldukları Fakülte Değişkenine Göre Kruskal Wallis Sonuçları

Ölçek Alt Boyutları	Fakülte	N	Chi Square	df	p	Fark
Uyma	Eğitim	186	8.572	2	.014*	1 – 2
	Fen – Edb.	30				
	Diğer	23				
Süre	Eğitim	186	10.470	2	.005*	3 – 1 3 – 2
	Fen – Edb.	30				
	Diğer	23				
Uygulamanın Kalitesi	Eğitim	186	5.278	2	.071	
	Fen – Edb.	30				
	Diğer	23				
Katılımcıların Tepkileri	Eğitim	186	6.665	2	.036*	3 – 2
	Fen – Edb.	30				
	Diğer	23				
Program Farklılıkları	Eğitim	186	2.386	2	.303	
	Fen – Edb.	30				
	Diğer	23				
Öğretmen Eğitimi	Eğitim	186	.425	2	.808	
	Fen – Edb.	30				
	Diğer	23				
Okul İklimi	Eğitim	186	3.072	2	.215	
	Fen – Edb.	30				
	Diğer	23				
Toplam	Eğitim	186	5.359	2	.069	
	Fen – Edb.	30				
	Diğer	23				

N:239, * $p < .05$

Tablo 5’deki verilere göre öğretmenlerin öğretim programına bağlılıkları mezun oldukları fakülte değişkeni açısından ele alındığında ölçeğin tamamına ilişkin puanları arasında ($F(2, 236) = 5.359, p > 0,05$) anlamlı farklılık yoktur. Uyma alt boyutunda ($F(2, 236) = 8.572, p < 0,05$) Fen Edebiyat fakültesinden mezun

öğretmenler lehine, süre alt boyutunda ($F(2, 236) = 10,470, p < 0,05$) Eğitim ve Fen Edebiyat fakültesi mezunları öğretmenlerin lehine, katılımcıların tepkisi boyutunda ($F(2, 236) = 6,665, p < 0,05$) Fen Edebiyat fakültesi mezunu olan öğretmenlerin lehine anlamlı farklılık çıkmıştır. Diğer alt boyutlar için öğretmenlerin programa bağlılıklarında anlamlı farklılık yoktur.

Araştırmanın ikinci alt problemlerinden “İlkokul ve ortaokul öğretmenlerin öğretim programına bağlılık düzeyleri mezuniyet düzeylerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir”? sorusuna cevap aramak için bağımsız gruplar t testi yapılmış sonuçlar Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6

Öğretmenlerin Öğretim Programına Bağlılıklarının Mezuniyet Derecesi Değişkenine Göre t testi Sonuçları

Ölçek Alt Boyutları	Mezuniyet	N	X	Ss	t	df	p
Uyma	Lisans	205	29.20	3.73	-2.488	237	.014*
	Lisansüstü	34	30.94	3.91			
Süre	Lisans	205	20.02	2.57	-3.217	237	.002*
	Lisansüstü	34	21.14	1.74			
Uygulamanın Kalitesi	Lisans	205	19.52	2.32	-.215	237	.830
	Lisansüstü	34	19.61	2.83			
Katılımcıların Tepkileri	Lisans	205	29.43	3.45	-2.086	237	.038*
	Lisansüstü	34	30.76	3.39			
Program Farklılıkları	Lisans	205	17.62	2.40	-2.274	237	.007*
	Lisansüstü	34	18.82	2.16			
Öğretmen Eğitimi	Lisans	205	29.87	4.12	2.698	237	.009*
	Lisansüstü	34	28.32	2.90			
Okul İklimi	Lisans	205	15.13	2.53	2.815	237	.008*
	Lisansüstü	34	12.97	4.36			
Toplam	Lisans	205	157.26	14.90	-.794	237	.428
	Lisansüstü	34	159.38	10.68			

N:239, * $p < .05$

Öğretmenlerin mezuniyet düzeyleri değişkenine göre öğretim programına bağlılıklarını belirlemek için yapılan t testi sonuçlarına göre ölçeğin tamamında alınan puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur ($t(237) = -0.794, p > .05$). Ölçeğin alt boyutlarından uygulamanın kalitesi boyutunda ($t(237) = -0.215, p > .05$) anlamlı bir farklılık yoktur. Uyma boyutunda ($t(237) = -2.488, p < .05$), süre boyutunda ($t(237) = -3.217, p < .05$), katılımcıların tepkisi boyutunda ($t(237) = -2.086, p < .05$) ve program farklılıkları boyutunda ($t(237) = -2.274, p < .05$) lisansüstü mezunu olan öğretmenlerin lehine anlamlı farklılık vardır. Öğretmen eğitimi boyutunda ($t(237) = 2.698, p < .05$) ve okul iklimi boyutunda ($t(237) = 2.815, p < .05$) lisans mezunu öğretmenlerin lehine anlamlı farklılık vardır.

Araştırmanın ikinci alt problemlerinden “İlkokul ve ortaokul öğretmenlerin öğretim programına bağlılık düzeyleri okul türüne göre anlamlı farklılık göstermekte midir”? Sorusuna cevap aramak için bağımsız gruplar t testi yapılmış sonuçlar Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7

Öğretmenlerin Öğretim Programına Bağlılıklarının Okul Türü Değişkenine Göre t testi Sonuçları

Ölçek Alt Boyutları	Okul Türü	N	X	Ss	t	df	p
Uyma	İlkokul	129	29.53	3.66	.327	237	.744
	Ortaokul	110	29.37	3.99			
Süre	İlkokul	129	20.31	2.44	.850	237	.396
	Ortaokul	110	20.03	2.59			
Uygulamanın Kalitesi	İlkokul	129	19.63	2.20	.847	237	.398
	Ortaokul	110	19.37	2.61			
Katılımcıların Tepkileri	İlkokul	129	29.83	3.35	1.101	237	.272
	Ortaokul	110	29.33	3.61			
Program Farklılıkları	İlkokul	129	17.96	2.30	1.142	237	.255
	Ortaokul	110	17.60	2.53			
Öğretmen Eğitimi	İlkokul	129	30.28	4.03	2.585	237	.010*
	Ortaokul	110	28.94	3.90			
Okul İklimi	İlkokul	129	15.48	2.72	3.968	237	.000**
	Ortaokul	110	14.00	3.01			
Toplam	İlkokul	129	159.41	14.46	2.189	237	.030*
	Ortaokul	110	155.33	14.13			

N:239, * p< .05, **p<.01

Tablo 7’de görüldüğü gibi öğretmenlerin görev yaptıkları okul türüne göre öğretim programına bağlılık ölçeğinden aldıkları puanlar karşılaştırılmıştır. Bağımsız t-testi sonuçlarına göre ilkokul öğretmenlerinin öğretim programına bağlılık puanları (\bar{x} =159.41, SS=14.46) ortaokul öğretmenlerinin öğretim programına bağlılık puanları (\bar{x} =155.33, SS=14.13) arasında ilkokul öğretmenlerinin lehine anlamlı bir farklılık vardır ($t(237) = 2.189, p<.05$). Öğretmen eğitimi alt boyutu ($t(237) = 2.585, p<.05$) ve okul iklimi alt boyutu için ($t(237) = 3.968, p<.01$) ilkokullarda görev yapan öğretmenler lehine anlamlı farklılık vardır. Ancak ölçeğin alt boyutları olan süre alt boyutu ($t(237) = 0.850, p>.05$) uygulamanın kalitesi alt boyutu ($t(237) = 0.847, p>.05$), katılımcıların tepkisi alt boyutu ($t(237) = 1.101, p>.05$) ve program farklılıkları alt boyutu için ($t(237) = 1.142, p>.05$) okul türü değişkenine göre öğretmenlerin puanlarında anlamlı bir farklılık yoktur.

Araştırmanın ikinci alt problemlerinden “İlkokul ve ortaokul öğretmenlerin öğretim programına bağlılık düzeyleri görev yerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir”? sorusuna cevap aramak için Mann Whitney U testi yapılmış sonuçlar Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8

Öğretmenlerin Öğretim Programına Bağlılıklarının Görev Yeri Değişkenine Göre Mann Whitney U Sonuçları

Ölçek Alt Boyutları	Görev Yeri	N	Sıralar Ort.	Sıralar Top.	U	z	p																																																																																
Uyma	Kent	141	118.73	16741.0	6730.0	-.074	.941																																																																																
	Kırsal	98	119.40	11462.0				Süre	Kent	141	111.85	15771.0	5760.0	-1.963	.050	Kırsal	98	129.50	12432.0	Uygulamanın Kalitesi	Kent	141	116.33	16403.0	6392.0	-.735	.463	Kırsal	98	122.92	11800.0	Katılımcıların Tepkileri	Kent	141	121.54	17136.5	6410.5	-.693	.488	Kırsal	98	115.28	11066.5	Program Farklılıkları	Kent	141	117.72	16598.5	6587.0	-.352	.725	Kırsal	98	120.88	11604.5	Öğretmen Eğitimi	Kent	141	124.83	17600.0	5946.5	-1.592	.111	Kırsal	98	110.44	10602.5	Okul İklimi	Kent	141	122.34	17250.5	6296.5	-.917	.359	Kırsal	98	114.09	10952.5	Toplam	Kent	141	121.87	17183.0	6364.0	-.780	.435
Süre	Kent	141	111.85	15771.0	5760.0	-1.963	.050																																																																																
	Kırsal	98	129.50	12432.0				Uygulamanın Kalitesi	Kent	141	116.33	16403.0	6392.0	-.735	.463	Kırsal	98	122.92	11800.0	Katılımcıların Tepkileri	Kent	141	121.54	17136.5	6410.5	-.693	.488	Kırsal	98	115.28	11066.5	Program Farklılıkları	Kent	141	117.72	16598.5	6587.0	-.352	.725	Kırsal	98	120.88	11604.5	Öğretmen Eğitimi	Kent	141	124.83	17600.0	5946.5	-1.592	.111	Kırsal	98	110.44	10602.5	Okul İklimi	Kent	141	122.34	17250.5	6296.5	-.917	.359	Kırsal	98	114.09	10952.5	Toplam	Kent	141	121.87	17183.0	6364.0	-.780	.435	Kırsal	98	114.79	11020.0								
Uygulamanın Kalitesi	Kent	141	116.33	16403.0	6392.0	-.735	.463																																																																																
	Kırsal	98	122.92	11800.0				Katılımcıların Tepkileri	Kent	141	121.54	17136.5	6410.5	-.693	.488	Kırsal	98	115.28	11066.5	Program Farklılıkları	Kent	141	117.72	16598.5	6587.0	-.352	.725	Kırsal	98	120.88	11604.5	Öğretmen Eğitimi	Kent	141	124.83	17600.0	5946.5	-1.592	.111	Kırsal	98	110.44	10602.5	Okul İklimi	Kent	141	122.34	17250.5	6296.5	-.917	.359	Kırsal	98	114.09	10952.5	Toplam	Kent	141	121.87	17183.0	6364.0	-.780	.435	Kırsal	98	114.79	11020.0																				
Katılımcıların Tepkileri	Kent	141	121.54	17136.5	6410.5	-.693	.488																																																																																
	Kırsal	98	115.28	11066.5				Program Farklılıkları	Kent	141	117.72	16598.5	6587.0	-.352	.725	Kırsal	98	120.88	11604.5	Öğretmen Eğitimi	Kent	141	124.83	17600.0	5946.5	-1.592	.111	Kırsal	98	110.44	10602.5	Okul İklimi	Kent	141	122.34	17250.5	6296.5	-.917	.359	Kırsal	98	114.09	10952.5	Toplam	Kent	141	121.87	17183.0	6364.0	-.780	.435	Kırsal	98	114.79	11020.0																																
Program Farklılıkları	Kent	141	117.72	16598.5	6587.0	-.352	.725																																																																																
	Kırsal	98	120.88	11604.5				Öğretmen Eğitimi	Kent	141	124.83	17600.0	5946.5	-1.592	.111	Kırsal	98	110.44	10602.5	Okul İklimi	Kent	141	122.34	17250.5	6296.5	-.917	.359	Kırsal	98	114.09	10952.5	Toplam	Kent	141	121.87	17183.0	6364.0	-.780	.435	Kırsal	98	114.79	11020.0																																												
Öğretmen Eğitimi	Kent	141	124.83	17600.0	5946.5	-1.592	.111																																																																																
	Kırsal	98	110.44	10602.5				Okul İklimi	Kent	141	122.34	17250.5	6296.5	-.917	.359	Kırsal	98	114.09	10952.5	Toplam	Kent	141	121.87	17183.0	6364.0	-.780	.435	Kırsal	98	114.79	11020.0																																																								
Okul İklimi	Kent	141	122.34	17250.5	6296.5	-.917	.359																																																																																
	Kırsal	98	114.09	10952.5				Toplam	Kent	141	121.87	17183.0	6364.0	-.780	.435	Kırsal	98	114.79	11020.0																																																																				
Toplam	Kent	141	121.87	17183.0	6364.0	-.780	.435																																																																																
	Kırsal	98	114.79	11020.0																																																																																			

N:239, * p< .05, **p<.01

Katılımcıların görev yeri değişkeni kent merkezi veya kırsal olma durumlarına göre anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek için Mann Whitney U analizi yapılmış hem ölçeğin toplam puanlarında hem de alt boyutlarının tamamında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir ($t(237) = -0,780$; $p>.05$, $U=6364,0$).

Araştırmanın ikinci alt problemlerinden “İlkokul ve ortaokul öğretmenlerin öğretim programına bağlılık düzeyleri verdikleri haftalık ders saatine göre anlamlı farklılık göstermekte midir”? sorusuna cevap aramak için Kruskal Wallis testi yapılmış sonuçlar Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9

Öğretmenlerin Öğretim Programına Bağlılıklarının Verdikleri Haftalık Ders Saati Değişkenine Göre Kruskal Wallis Sonuçları

Ölçek Alt Boyutları	Ders Saati	N	Chi Square	df	p	Fark
Uyma	10 – 15 saat	8	6.473	2	.034*	1 – 3
	16 – 20 saat	69				
	21 – 30 saat	162				
Süre	10 – 15 saat	8	.500	2	.779	
	16 – 20 saat	69				
	21 – 30 saat	162				
Uygulamanın Kalitesi	10 – 15 saat	8	.338	2	.845	
	16 – 20 saat	69				
	21 – 30 saat	162				
Katılımcıların Tepkileri	10 – 15 saat	8	3.842	2	.146	
	16 – 20 saat	69				
	21 – 30 saat	162				
Program Farklılıkları	10 – 15 saat	8	2.365	2	.306	
	16 – 20 saat	69				
	21 – 30 saat	162				
Öğretmen Eğitimi	10 – 15 saat	8	4.005	2	.135	
	16 – 20 saat	69				
	21 – 30 saat	162				
Okul İklimi	10 – 15 saat	8	3.680	2	.159	
	16 – 20 saat	69				
	21 – 30 saat	162				
Toplam	10 – 15 saat	8	2.597	2	.273	
	16 – 20 saat	69				
	21 – 30 saat	162				

N:239, * p< .05

Tablo 9'daki verilere göre öğretmenlerin öğretim programına bağlılıkları haftalık ders saatleri değişkenine göre ölçeğin tamamında ($F(2, 236) = 2.597, p>.05$) anlamlı farklılık yoktur. Ölçeğin alt boyutlarında ise sadece uyma alt boyutundaki puanlarında ($F(2, 236) = 6.473, p<.05$) verdikleri ders saati haftalık 21 – 30

saat arasında olan öğretmenlerin lehine anlamlı fark bulunmuş diğer alt boyutlar için anlamlı farklılık bulunmamıştır.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada ilkokul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin öğretim programlarına bağlılık düzeylerini belirlemeye ve bağlılık düzeylerini; cinsiyet, mesleki kıdem, mezun oldukları fakülte, mezuniyet türü, görev yaptıkları okul türü, görev yeri ve haftalık ders saatleri gibi değişkenlere göre tarama yöntemi kullanarak incelemeye çalışılmıştır. Öğretim programına bağlılık ölçeği ile toplanan veriler parametrik ve non parametrik testler kullanılarak analiz edilmiştir.

Öğretmenlerin öğretim programına bağlılık ölçeğinden aldıkları puanların ortalaması $(x) = 3,83$ dür. Bu ortalama dikkate alındığında öğretmenlerin programa bağlılıklarının yüksek olduğu söylenebilir. Ortalamaların ölçeğin alt boyutları olan uyma alt boyutu için $(x) = 3,68$ süre boyutu için $(x) = 4,03$ uygulamanın kalitesi boyutu için $(x) = 3,90$ katılımcıların tepkisi boyutu için $(x) = 4,23$ program farklılıkları alt boyutu için $(x) = 3,55$ öğretmen eğitimi boyutu için $(x) = 3,70$ ve okul iklimi boyutu için $(x) = 3,70$ olması programa bağlılık alt boyutu için orta düzeye diğer alt boyutlar için ise yüksek düzeye işaret etmektedir. Öğretmenlerin programa bağlılıklarının yüksek olması tutarlı ve istikrarlı bir formal eğitimin uygulanması ve değerlendirilmesi için ön şartlardan biridir. Ayrıca uzun zaman, birçok emek ve ciddi ekonomik kaynaklar harcanarak gerçekleştirilen eğitimin planlı ve verimli olması için de öğretmenlerin programa bağlılık düzeyleri önemlidir. Alan yazında öğretmenlerin öğretim programına bağlılıklarının yüksek olduğu benzer çalışmalar mevcuttur (Arslan, Ercan ve Tekbıyık, 2014; Benli-Özdemir ve Arık, 2017; Burul, 2018).

İlkokul ve Ortaokul öğretmenlerinin öğretim programına bağlılıklarında cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık çıkmamıştır. Bu bulguya göre bağlılığın her iki cinsiyete göre değişmediği, kadın ve erkeklerin programa bağlılık düzeylerinin benzer olduğu söylenebilir. Bu durum öğretmenlik mesleğinin fiziksel ve beden gücüne dayalı olmaması yani cinsiyet farklılığını gerektirecek bir meslek olmamasından kaynaklı olabilir. Ayrıca öğretmenlerden cinsiyet ayrımı olmaksızın programa bağlı kalarak uygulama yapmaları beklenmesinden de kaynaklanmış olabilir. Alan yazındaki bazı çalışmalar (Kabaoğlu, 2015; Deniz ve Çaylı, 2017; Burul, 2018; Aslan ve Erden, 2020) bu sonuca benzer sonuçlar ortaya konulduğu görülmektedir. Araştırmada ölçeğin alt boyutlarında süre boyutunda ve katılımcıların tepkileri boyutunda kadın öğretmenlerin lehine anlamlı farklılık çıkarken diğer alt boyutlar için anlamlı farklılık çıkmamıştır. Bu sonuçlara göre öğretmenlerin programa bağlı kalmalarında derslerindeki içerik için ayrılan sürenin ve öğretmenlerin programa karşı tutumlarının önemli olduğunu göstermektedir.

Mesleki kıdem değişkenine göre ise öğretmenlerin programa bağlılıklarında genel olarak görev süresi 16 – 20 yıl arasında olan öğretmenlerin lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Ölçeğin alt boyutlarından; uyma boyutu için kıdemi 16 – 20 yıl olan, süre boyutu için kıdemi 1 – 5 yıl olan, uygulamanın kalitesi boyutu için kıdemi 16 – 20 yıl olan, katılımcıların tepkileri boyutu için kıdemi 1- 5 yıl olan, öğretmen eğitimi boyutu için kıdemi 16 – 20 yıl olan ve okul iklimi boyutu için kıdemi 16 – 20 yıl ve 21 üstü gruplar lehine anlamlı farklılık vardır. Bu bulgulara göre mesleki kıdemi fazla olan öğretmenlerin deneyimi, sınıf yönetimi ve uygulama becerilerinin mesleğe yeni başlamış öğretmenlere göre daha yüksek olduğu için programı olduğu şekliyle uygulayabilmiş yani programa daha fazla bağlı kalmış oldukları söylenebilir. Aşçı ve Yıldırım'ın (2020) yaptıkları çalışmada bu araştırmada elde edilen sonuca benzer şekilde öğretmenlerin öğretim programına bağlılıkları ile kıdemleri arasında 1-10 yıl ile 21 ve üzeri yıl olan grupların lehine anlamlı farklılık olduğu belirtilmektedir. Alanyazında bu sonuçlara ters düşen çalışmalar bulunmaktadır. Örneğin; Arslan vd. (2014), Burul (2018) ve Aslan ve Erden (2020) yaptıkları çalışmalarda öğretmenlerin kıdemleri ile programa bağlılıkları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Öğretmenlerin kıdemleri arasındaki öğretim programına bağlı olmalarındaki farklılıkları düzenlenecek olan hizmet içi eğitimler yoluyla giderilmesi önerilebilir.

Eğitim, Fen-Edebiyat ve diğer fakülte mezunlarından oluşan katılımcıların mezun oldukları fakülte ile öğretim programına bağlılıkları arasında genel olarak anlamlı bir farklılık yoktur. Ölçeğin alt boyutlarından; sadece uyma boyutu için Fen-Edb. Fakültesi mezunları, süre boyutu için Eğitim ve Fen-Edb. Fakültesi mezunları ve katılımcıların tepkileri boyutu için Fen-Edb. Fakültesi mezunları lehine anlamlı farklılık olduğu diğer boyutlarda anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir. Bu bulgulara göre mezun olunan fakültenin programa bağlılık düzeyi üzerinde etkisinin olmadığı söylenebilir. Eğitim fakültesindeki eğitim hayatı boyunca çeşitli öğretmenlik meslek bilgisi dersleri alan ve okul uygulamasına giden öğretmenlerin programa bağlılıklarında diğer fakülte mezunlarına göre anlamlı bir farklılık çıkmaması çarpıcı bir sonuçtur. Bu durum benzer özelliklere, bilgilere sahip öğretmenlerin merkezi sınavlarla seçilerek mesleğe alınması ve hizmet içi eğitimler verilmesiyle ilişkili olabilir. Yönetim tarafından öğretmenlerin mezun oldukları fakülte ne olursa olsun her öğretmenden programı aslına bağlı kalarak uygulaması beklenmektedir. Bu nedenle, öğretmenlerin mezun oldukları fakültenin programa bağlılıklarını etkileyen bir değişken olmadığı bağlılık düzeylerinin benzer olduğu şeklinde yorumlanabilir. Bu sonuçlar bazı çalışmalarda sonuçlarla da örtüşmektedir (Butakin ve Özgen, 2007; Burul, 2018). Bu sonuca bağlı olarak eğitim fakültelerinde öğretim programlarına bağlılığın ele alındığı ve öneminin vurgulandığı ders içeriklerinin eklenip genişletilmesi önerilebilir.

Öğretmenlerin lisans veya lisansüstü mezunu olma değişkenine göre öğretim programına bağlılıklarında anlamlı bir farklılık yoktur. Farklılık çıkmamasının nedeni lisansüstü eğitimde öğretmen eğitimi yerine öğretmenlerin bilimsel araştırma becerilerini kazandırmaya yönelik eğitimin amaçlanması olabilir. Bu sonuçlar Aslan ve Erden'in (2020) ortaokul öğretmenlerinin programa bağlılıklarını inceledikleri çalışmanın sonuçlarıyla da benzerlik göstermektedir. Literatürde öğretmen eğitiminin öğretmenlerin öğretim programına bağlılığını etkileyen faktörlerden biri olduğu belirtilmektedir (Dusenbery vd., 2003; Carroll vd., 2007; Bümen, Çakar ve Yıldız 2014; Turan – Özpolat ve Bay 2015). Ölçeğin tamamı için anlamlı farklılık çıkmazken öğretmenlerin ortalama puanlarına bakıldığında lisansüstü mezunu öğretmenlerin ortalamaları daha yüksektir. Ölçeğin alt boyutlarında ise uyma, süre, katılımcıların tepkisi, program farklılıkları boyutları için lisansüstü mezunu öğretmenlerin lehine öğretmen eğitimi ve okul iklimi alt boyutları için lisans mezunu öğretmenlerin lehine anlamlı farklılık çıkmıştır. Bu bağlamda lisansüstü eğitimde öğretmenlerin alanlarına yönelik programlarının uygulanması ve bağlılıkları üzerinde araştırmalar yapmaları seçmeli ders olarak yer alması önerilebilir.

Öğretmenlerin görev yaptıkları okul düzeyine göre öğretim programına bağlılıkları incelendiğinde bulgulara göre ilkökulda görev yapan öğretmenlerin programa daha bağlı olduğu söylenebilir. Bu durum ilkökul öğrencilerinin gelişim özellikleri nedeniyle ilkökul öğretmenlerinin daha çok programa bağlı kalması ortaokul öğrencilerinin ise akademik sınavlara hazırlanıyor olmaları nedeniyle branş öğretmenlerinin zaman zaman programa bağlılıktan uzaklaşmalarından kaynaklanmış olabilir. Aşçı ve Yıldırım'ın (2020) lise öğretmenleri ile yaptıkları çalışmada bu çalışmadaki bulguyla benzer olarak öğretmenlerin görev yaptığı lise türü ile programa bağlılıkları arasında anlamlı farklılık bulmuşlardır. Ölçeğin alt boyutlarından öğretmen eğitimi ve okul iklimi alt boyutlarında ilkökul öğretmenleri lehine farklılık varken diğer alt boyutlar için anlamlı farklılık yoktur. Bu sonuçlar öğretmenlerin programa bağlılıklarında gerek lisans eğitimlerinin gerekse meslek hayatlarındaki hizmet içi eğitimlerinin önemli olduğuna işaret etmektedir. Hizmet içi eğitimler öğretmenlerin bilgilerini güncellemelerini ve eksikliklerini gidermelerini sağlar (Uyar ve Çiçek, 2021). Okullarda eğitim yöneticilerinin öğretmenlerin zümre grupları, okul-aile birliği ve yönetici-öğretmen ilişkileri sonucu ortaya olumlu okul iklimi çıkarmaları gerektiği önerilebilir.

Öğretmenlerin kent merkezinde veya kırsalda görev yapma değişkenine göre programa bağlılık düzeylerinde genel olarak ve alt boyutlarda anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Literatürde yapılan bazı çalışmalarda bu çalışmadaki bulgunun tersi yönünde bulgular vardır. Bümen, Çakar ve Yıldız (2014) ve Turan-Özpolat ve Bay (2015) yaptıkları çalışmalarda öğretmenlerin öğretim programına bağlılıklarında okulun yer aldığı bölgesel ve sosyo-ekonomik özelliklerin etkili olduğunu; Richards ve Skolits (2009)

değişen okul ortamlarına göre programa bağlılığın zor olduğunu; Öztürk-Akar (2005) programın uygulanışının okul türlerine bağlı farklılıklar gösterdiğini; Chen (1998) ve Ringwalt vd.,(2003) ise öğretim programına bağlılıkta kurumsal özelliklerin etkili olduğunu ifade etmişlerdir. Araştırma sonuçlarındaki bu farklılık araştırmanın yapıldığı okulların benzer özelliklerinin olmasından, benzer sosyo ekonomik çevresel koşulların olmasından kaynaklanmış olabilir.

Öğretmenlerin haftalık ders saati ile programa bağlılıkları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Kauchak ve Eggen (2012) öğretmenlerin programa bağlılıklarını etkileyen faktörlerini öğretmenin, öğrencinin ortamın özellikleri, zaman, materyal ve kaynaklar şeklinde sıralamıştır. Anılan ve Sarier (2008) ve Kaya, Çetin ve Yıldırım, (2012) zamanı öğretim programına bağlılığı etkileyen faktörlerden biri olarak belirtmişlerdir. Zaman öğretmenin içeriği sunmasında ders esnasında araç gereç kullanması bakımından önemli bir etkidir. Ölçeğin alt boyutlarında ise sadece uyma alt boyutu için haftalık ders saati 21 – 30 saat arasında olan grup lehine anlamlı farklılık çıkarken diğer alt boyutlar için anlamlı farklılık bulunmamıştır. Ders yükü fazla olan öğretmenlerin yoğunlukları nedeniyle programa uydukları söylenebilir.

Sonuç olarak ilköğretim ve ortaokul öğretmenlerinin uygulayıcısı oldukları öğretim programlarına bağlılıkları yüksek düzeydedir. Öğretmenlerin öğretim programlarına bağlılığında mesleki kıdemleri 16-20 yıl olan öğretmenler ve ilköğretim öğretmenleri lehine anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Cinsiyet, mezun olunan fakülte, mezuniyet türü, görev yeri ve haftalık ders saati değişkenlerine göre ise anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

KAYNAKÇA

- Anılan, H., & Sarier, Y. (2008). Altıncı sınıf matematik öğretmenlerinin matematik dersi öğretim programının uygulanabilirliğine ilişkin görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(16), 128-141.
- Aslan, M. & Erden, R.Z. (2020) Ortaokul öğretmenlerinin öğretim programına bağlılıklarının incelenmesi, *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi (YYU Journal of Education Faculty)*, 17(1)175-199.
- Arslan, A., Ercan, O. & Tekbıyık, A. (2014). Fizik dersi öğretim programına ilişkin öğretmen görüşlerinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 201, 215-235.
- Aşçı, M & Yıldırım, R. (2020). Öğretmen failliği ile öğretim programına bağlılık arasındaki ilişki: Yunus Emre ilçesi örneği. *OPUS—Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 16(Eğitim ve Toplum Özel Sayısı), 6126-6149. DOI: 10.26466/opus.806477
- Bay, E., Kahramanoğlu, R., Döş, B. & Turan-Özpolat, E. (2017). Programa bağlılığı etkileyen faktörlerin analizi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43 , 110-137.
- Benli-Özdemir, E. & Arık, S. (2017). 2005 yılı fen ve teknoloji dersi ve 2013 yılı fen bilimleri dersi öğretim programlarının öğretmen değerlendirmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18 (Özel Sayı), 31-44.
- Burul, C. (2018) *Öğretmenlerin eğitim programı tasarım yaklaşımı tercihlerinin öğretim programına bağlılıklarıyla olan ilişkisinin incelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.
- Butakın, V. & Özgen, K. (2007). Yeni ilköğretim matematik dersi öğretim programının (4. ve 5. sınıf) uygulamadaki etkililiğinin değerlendirilmesi, Diyarbakır ili örneği. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8, 82-94.
- Bümen, N. T., Çakar, E., & Yıldız, D. G. (2014). Türkiye’de öğretim programına bağlılık ve bağlılığı etkileyen etkenler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 14(1), 203-228.
- Carroll, C., Patterson, M., Wood, S., Booth, A., Rick, J. & Balain, S. (2007). A conceptual framework for implementation fidelity. *Implementation Science*, 2, 1-9.
- Chen, H.T. (1998). *Theory-Driven evaluations*. *Adv Educ Productivity*, 7, 15-34.

- Demirel, Ö. (2011). *Kuramdan uygulamaya: eğitimde program geliştirme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Deniz, S. & Çaylı, B. (2017). Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme ortamlarına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(2), 97-116.
- Dikbayır, A. & Bümen, N. T. (2016). Dokuzuncu Sınıf Matematik Dersi Öğretim Programına Bağlılığın incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 6(11), 17-38.
- Dusenbury, L., Brannigan, R., Falco, M., & Hansen, W. B. (2003). A Review of research on fidelity of implementation: implications for drug abuse prevention in school settings. *Health Education Research*, 18(2), 237-256.
- Gerstner, J. J. & Finney, S. J. (2013). Measuring the implementation fidelity of student affairs programs: a critical component of the outcomes assessment cycle. *Research ve Practice in Assessment* (Winter 2013) , 8, 15-28.
- Kabaoğlu, K. (2015). *Predictors of curriculum implementation level in elementary mathematics education: Mathematics-related beliefs and teacher self-efficacy beliefs*. Masters thesis, Middle East Technical University, Ankara. etd.lib.metu.edu.tr/upload/12619214/index.pdf (Erişim:05.05.2019)
- Kauchak, D. & Eggen, P. (2012). *Learning and teaching: Research-based methods*. Boston: Pearson.
- Kaya, E., Çetin, P. S., & Yıldırım, A. (2012). Transformation of centralized curriculum into classroom practice: An analysis of teachers' experiences. *International Journal of Curriculum and Instructional Studies*, 2(3), 103-113.
- Kıncal, R. Y. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemi*, (Editör, Kıncal, R.Y). Nobel Yayın No: 610, ISBN: 978-605-133-512-4, Ankara, 299 s
- Kim, O. K., & Atanga, N. A. (2014). Teacher Fidelity Decisions and Their Impact on Lesson Enactment. Paper presented at *2014 National Council of Teachers of Mathematics Research Conference* in New Orleans, LA.
- LaChausse, R. G., Clark, K. R., & Chapple, S. (2014). Beyond teacher training: the critical role of professional development in maintaining curriculum fidelity. *The Journal of adolescent health : official publication of the Society for Adolescent Medicine*, 54(3 Suppl), S53-S58. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2013.12.029>
- McCarthy, S.J & Woodard, R. (2018) Faithfully following, adapting, or rejecting mandated curriculum: teachers' curricular enactments in elementary writing instruction, *Pedagogies: An International Journal*, 13(1), 56-80, DOI: 10.1080/1554480X.2017.1376672
- MEB (2018) <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=329> (Erişim:26.04.2019)
- Nevenglosky, E. (2018). *Barriers to Effective Curriculum Implementation* Unpublished Doctoral Dissertations, Walden Universty.
- Ornstein, A.C. & Hunkins F.P. (2016), *Eğitim programı* (Çeviri Asım Arı). Konya: Eğitim Yayınevi.
- Özçelik, D. A. (2010). *Eğitim programları ve öğretim* (Genel öğretim yöntemi) (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Öztürk-Akar, E. (2005). Lise biyoloji dersi öğretim programının uygulanmasında okul düzeyinde görülen farklılıklar. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 4(7), 51-67.
- Pence, K., Justice, L., & Wiggins, A. (2008). Preschool teachers' fidelity in implementing a comprehensive language-rich curriculum. *Language Speech, ve Hearing Services in Schools*, 39(3), 329-341.
- Richards, J., & Skolits, G. (2009). Sustaining instructional change: The impact of professional development on teacher adoption of a new instructional strategy. *Research in the Schools*, 16(2), 41-58.
- Ringwalt, C. L., Ennett, S., Johnson, R., Rohrbach, L. A., Simons-Rudolph, A., Vincus, A., & Thorne, J. (2003). Factors associated with fidelity to substance use prevention curriculum guides in the nation's middle schools. *Health Education ve Behavior*, 30(3), 375-391.
- Uyar, A., & Çiçek, B. (2021). Farklı branşlardaki öğretmenlerin 21. yüzyıl becerileri. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (9), 1-11.

- Vartuli, S. & Rohs, J. (2009). Assurance of Outcome Evaluation: Curriculum Fidelity. *Journal of Research in Childhood Education*, 23(4), 502-512.
- Turan-Özpolat, E. & Bay, E. (2015). Program uyumluluğu ve program uyumluluğunu etkileyen faktörlere yönelik literatür taraması. *Route Educational and Social Science Journal*, 2(4), 200-227.
- Yazıcılar Ü. & Bümen N. T. (2015). Öğretmenlerin öğretim programlarını uyarlama süreci üzerine kuramsal bir inceleme. 24. *Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi "Herkes İçin Sürdürülebilir Eğitim"* Niğde, 16-18 Nisan 2015, Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara, ss. 107-108.

The Appropriateness of the Evaluation Questions of the Texts in the 9th Grade Turkish Language and Literature Textbook to the Reading Outcomes in the Curriculum

Selahattin TOPBAŞ

Ministry of National Education, Malatya-Türkiye

Article History

Submitted: 21.05.2021
Accepted: 05.10.2021
Published Date: 09.10.2021

Keywords

TAT course curriculum,
reading outcomes, text
evaluation questions



DOI: 10.29129/inujgse.940345

Abstract

Purpose: In this study, it was aimed to determine the compatibility of the text evaluation questions in the TAT textbook prepared by Conclusion Publications for the 9th grade with the reading outcomes in the 2018 Turkish Language and Literature Course (Grades 9-12) Curriculum.

Design & Methodology: In the study, case study from qualitative research designs was preferred in line with the purpose and the sample of the research was determined through purposeful sampling. The evaluation questions of poetry, narrative (telling) literary text, theater and instructive (informative) texts in the textbook were matched with the relevant reading outcomes in the Program.

Findings: In this part of the study, the relationships of the questions "Preparation", "Understanding and Analyzing the Text" and "Activity" regarding the 4 sub-problem sentences were interpreted by tabulating the reading outcomes.

Implications & Suggestions: With the study, it was determined that the "Preparation" questions belonging to poetry, narrative (based on narrative) literary text, theater and instructive (informative) texts had little relevance to the outcomes, while it was concluded that the questions of "Understanding and Analyzing the Text" and "Activity" were completely related. has been reached. However, it was determined that some of the gains were repeated and some of the gains were not measured at all. For this reason, suggestions were made such as the regular distribution of reading achievements to text evaluation questions, and similar studies to be done in relation to other gains.

9. Sınıf Türk Dili ve Edebiyatı Ders Kitabındaki Metinlere Ait Değerlendirme Sorularının Öğretim Programındaki Okuma Kazanımlarına Uygunluğu

Selahattin TOPBAŞ

Milli Eğitim Bakanlığı, Malatya-Türkiye

Makale Geçmişi

Geliş: 21.05.2021

Kabul: 05.10.2021

Yayınlanma Tarihi: 09.10.2021

Anahtar Sözcükler

TDE dersi öğretim programı,
okuma kazanımları, metin
değerlendirme soruları



DOI: 10.29129/inujse.940345

Öz

Amaç: Bu çalışmada, 9. sınıflar için Sonuç Yayınları tarafından hazırlanan Türk Dili ve Edebiyatı ders kitabındaki metin değerlendirme sorularının, 2018 Türk Dili ve Edebiyatı Dersi (9-12. Sınıflar) Öğretim Programı'ndaki okuma kazanımları ile uyumunu tespit etmek amaçlanmıştır.

Yöntem: Çalışmada amaç doğrultusunda nitel araştırma desenlerinden durum çalışması tercih edilmiş ve araştırmanın örnekleme, amaçlı örneklem yoluyla belirlenmiştir. Ders kitabındaki şiir, öyküleyici (anlatmaya bağlı) edebî metin, tiyatro ve öğretici (bilgilendirici) metinlere ait değerlendirme soruları, Program'daki ilgili okuma kazanımları ile eşleştirilmiştir.

Bulgular: Çalışmanın bu bölümünde, 4 alt problem cümlesiyle ilgili olarak "Hazırlık", "Metni Anlama ve Çözümleme" ile "Etkinlik" sorularının okuma kazanımlarıyla ilişkileri tablolaştırılarak yorumlanmıştır.

Sonuçlar ve Öneriler: Çalışma ile şiir, öyküleyici (anlatmaya bağlı) edebî metin, tiyatro ve öğretici (bilgilendirici) metinlere ait "Hazırlık" sorularının kazanımlarla çok az ilgili olduğu tespit edilirken "Metni Anlama ve Çözümleme" ile "Etkinlik" sorularının tamamen ilgili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ancak bazı kazanımların tekrarlandığı bazı kazanımların ise hiç ölçülmediği de tespit edilmiştir. Bundan dolayı okuma kazanımlarının metin değerlendirme sorularına düzenli dağılımı, benzer çalışmaların diğer kazanımlarla ilgili olarak da yapılması gibi önerilerde bulunulmuştur.

GİRİŞ

Ülkemizde ana dili eğitimi, ilk ve ortaokulda Türkçe, ortaöğretimde (lisede) ise Türk Dili ve Edebiyatı (TDE) dersi adı altında düzenli olarak verilmektedir. Öğrencilerin Türkçeyi doğru kullanma ve anlama becerilerini geliştirmeyi amaçlayan Türk Dili ve Edebiyatı dersi, onların dil zevkini, bilgisini geliştirmek; ifade gücünü artırmak için büyük önem arz etmektedir (Erdem ve Topbaş, 2017).

TDE eğitiminin amacı büyük şair ve yazarlar yetiştirmek değil; öğrencilerin duygu ve düşüncelerini yazılı ve sözlü olarak güzel biçimde ifade edebilmesi, edebî eserlerdeki anlamları yorumlayabilmesi ve eserlerin sanat değerini kavrayabilmesi için gerekli olan becerileri kazanmalarını sağlamaktır (Kavcar, 1993). TDE dersinde ana dili eğitimiyle ilgili bu amaçlara ulaşmak için yenilenen öğretim programları kullanılmaktadır.

Türkçe ve edebiyat öğretiminin programlı ve şuurdu bir şekilde verilmesi Atatürk'le başlamıştır (Dursunoğlu, 2006). Ortaöğretim kurumlarında dil ve edebiyat eğitimi için ilk program 1924'te hazırlanmıştır. Sonra ise sırasıyla 1927, 1929, 1934, 1938, 1942, 1949, 1952, 1954, 1957, 1976, 1991, 1992, 2005, 2015, 2017, 2018 programları hazırlanarak uygulanagelmıştır. 2005'ten itibaren, genel adıyla, TDE dersi öğretim programları dört beceriyi (dinleme, konuşma, okuma, yazma) esas alarak bu becerileri geliştirme amaçlı hazırlanmıştır. Bu yönüyle ortaokul Türkçe dersi öğretim programlarını tamamlama özelliğine kavuşmuştur. 2015'ten itibaren ise programlar tür ve beceri merkezlidir. Türleri merkeze alarak becerileri kazandırmak hedeflenmiştir. Bu çalışma 2018 Türk Dili ve Edebiyatı Dersi (9-12. sınıf) Öğretim Programı baz alınarak hazırlanmıştır.

Program'da kazanımlar "okuma, yazma, sözlü iletişim (dinleme ve konuşma)" olmak üzere üç ana başlık altında toplanmıştır. Okumayla ilgili kazanımlar "Şiir, Öyküleyici (Anlatmaya Bağlı) Edebî Metinler, Tiyatro, Bilgilendirici (Öğretici) Metinler" şeklinde sınıflandırılmıştır. Yazma kazanımları ayrı olarak verilirken sözlü iletişim kazanımları ise "konuşma" ve "dinleme" şeklinde iki alt başlığa ayrılmıştır (s. 17). Bu kazanım ve kazanım sayılarını gösteren tablo aşağıda verilmiştir:

Tablo 1.

2018 TDE Dersi Öğretim Programı Kazanım Sayısı Tablosu

Kazanım	Kazanım Sayısı
A) OKUMA (METNİ ANLAMA VE ÇÖZÜMLEME)	
1. Şiir	13
2. Öyküleyici (Anlatmaya Bağlı) Edebî Metin	16
3. Tiyatro	14
4. Bilgilendirici (Öğretici) Metin	15
B) Yazma	12
C) SÖZLÜ İLETİŞİM	
1. Konuşma	17
2. Dinleme	8

2018 Programı'nda toplam 95 kazanım bulunmaktadır. Toplam 58 kazanımla en çok kazanım okuma becerisine ayrılmıştır. Bu kazanımlar metin türlerine göre de tasnif edilmiş olup şiirin 13, öyküleyici (anlatmaya bağlı) edebî metnin 16, tiyatronun 14 ve bilgilendirici (öğretici) metnin 15 kazanımı yer almaktadır. Yazma becerisine ait 12 kazanım varken sözlü iletişim ana başlığı adı altında verilen konuşma becerisinin 12, dinleme becerisinin ise 8 kazanımı bulunmaktadır.

TDE eğitiminde, dil eğitiminden farklı olarak beceriler arasında bir hiyerarşiden söz etmek ve önceliği okuma becerisine vermek gerekir (Bilgin Topçu, 2014). Bundan dolayı 2018 Programı'nda en çok kazanımı bulunan beceri okumadır. Tüm becerilere ait kazanımların neredeyse üçte ikisini oluşturmaktadır ve bu

yönüyle Program'da daha da önemsenmiş durumdadır. Okuma “yazılı metnin üretildiği dilin anlamsal ve dil bilgisel özelliklerini tanıyan bireylerin, belirli amaçlar doğrultusunda, hızlı bir biçimde kod çözerek ve birtakım stratejiler kullanarak gerçekleştirdikleri, duyuşsal yönü de olan yinelemeli bir anlamlandırma sürecidir” (Ülper, 2010, 3). Güneş (2014, 141), okuma öğretiminin en önemli amacını “yazılı dil becerilerini geliştirmek ve sözlü dil becerileriyle bütünleştirmektir.” şeklinde tanımlar ve okumayı bütün bireysel becerilerin merkezine koyar. Birey, okuyarak bilgiye ulaşmakta, bilgiyi kullanmakta, kendini geliştirmekte ve bilgi teknolojilerinden yararlanmaktadır. “Okuma, insanın dünyasını genişleten, kişiliğini biçimlendiren, onu başkalarına bağlayan önemli bir etkidir.” (Demirel, 1999, 61).

Okumakta amaç anlamaktır. Okunan metnin içeriğini kavramak, onunla ilgili yorumlar yapabilmek, kelimelerin, kelime gruplarının ve cümlelerin bağlamda kazandıkları anlam değişikliklerini fark etmek okuma kazanımları açısından önemlidir. Programda yer alan temel amaç ve alt kazanımlar, öğrenme-öğretme süreci etkinlikleri ve ölçme değerlendirme süreçleri bir döngü içerisinde birbirini tamamlayan unsurlar olduğundan ders kitaplarında, okunan metinlerden önce ve sonra eserin özellikle anlam boyutuyla ilgili çeşitli sorular ve etkinlikler yer almaktadır (Göçer, 2015).

Bu çalışma, 9. sınıf Türk Dili ve Edebiyatı ders kitabındaki “Şiir, Öyküleyici (Anlatmaya Bağlı) Edebî Metin, Tiyatro, Bilgilendirici (Öğretici) Metin” türlerine ait metin değerlendirme sorularının, Program'daki okuma kazanımlarına uygunluğunu tespit etmeyi amaçlamaktadır. Çalışmada metinlerle ilgili “Hazırlık, Metni Anlama ve Çözümleme, Etkinlik” sorularının Program'daki okuma kazanımlarıyla eşleştirilmesi yapılarak ders kitabı bu açıdan değerlendirilmiştir.

Problem Durumu

2018 Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programı, tür ve beceri merkezlidir. Dört beceri içerisinde en çok kazanım okumaya aittir. Öğretim programlarının somutlaşmış hâli olan ders kitabında, metinlerden önce ve sonra yer alan okuma kazanımı ile ilgili soruların hedeflenen kazanımlarla örtüşmesi önemlidir. TDE dersinin temelini oluşturan 9. sınıftaki dersin, metinleri ve verdiği kazanımlar bu açıdan daha da önem taşımaktadır. Alanyazın incelemesinde, ilköğretim Türkçe ders kitaplarıyla ilgili bazı çalışmalar bulunmasına rağmen ortaöğretim düzeyinde, ders kitaplarındaki metin değerlendirme soruları ile okuma kazanımları arasındaki ilişkiye dair herhangi bir çalışmaya rastlanmadı. Ortaöğretim düzeyinde olan Savaşkan'ın (2016) çalışması, üç Türk edebiyatı ders kitabındaki metin altı soruların, bilişsel alan basamaklarına ve cevap kaynaklarına göre ayrı ayrı sınıflandırılarak değerlendirilmesinden ibarettir. Çetin ve Kılıç'ın (2019) çalışması ise 9. sınıf TDE ders kitabı hakkındaki öğretmen görüşlerini içermektedir.

Bu çalışmada, 2018 TDE Dersi Öğretim Programı'na uygun olarak Sonuç Yayınları tarafından hazırlanan 9. sınıf Türk dili ve edebiyatı ders kitabındaki metinlere ait değerlendirme sorularının programdaki okuma kazanımlarıyla uyumunu tespit etmek amaçlanmış ve bunun için “9. sınıf Türk Dili ve Edebiyatı ders kitaplarındaki metin değerlendirme soruları okuma kazanımlarına uygun mudur?” problem cümlesiyle ilgili olarak aşağıdaki alt problemler belirlenmiştir:

- 9. sınıf TDE ders kitabındaki öyküleyici (anlatmaya bağlı) edebî metin türüyle ilgili metin değerlendirme soruları okuma kazanımlarına uygun mudur?
- 9. sınıf TDE ders kitabındaki şiir türüyle ilgili metin değerlendirme soruları okuma kazanımlarına uygun mudur?
- 9. sınıf TDE ders kitabındaki tiyatro türüyle ilgili metin değerlendirme soruları okuma kazanımlarına uygun mudur?
- 9. sınıf TDE ders kitabındaki bilgilendirici (öğretici) metin türleriyle ilgili metin değerlendirme soruları okuma kazanımlarına uygun mudur?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Araştırmada nitel araştırma desenlerinde “durum çalışması” tercih edilmiştir. Durum çalışması, araştırmacının gerçek yaşam, güncel sınırlı bir sistem (bir durum) ya da belli bir zaman içerisindeki çoklu sınırlandırılmış sistemler (durumlar) hakkında çoklu bilgi kaynakları (örneğin gözlemler, mülakatlar, görsel-işitsel materyaller ve dokümanlar ve raporlar) aracılığıyla detaylı ve derinlemesine bilgi topladığı, bir durum betimlemesi ya da durum temaları ortaya koyduğu nitel bir yaklaşımdır.” (Creswell, 2013: 97) Bu araştırmada ortaöğretim 9. sınıf TDE ders kitabı, okuma becerisi kazanımları açısından değerlendirildiği için araştırma durum çalışması olarak desenlenmiştir.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2018 TDE Dersi Öğretim Programı’ndaki okuma kazanımları doğrultusunda hazırlanan 9. sınıf TDE ders kitaplarında bulunan okuma becerisi ile ilgili değerlendirme (Hazırlık, Metni Anlama ve Çözümleme, Etkinlik) soruları oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemine; amaçlı örnekleme yöntemi ile belirlenmiş Sonuç Yayınları’na ait 9. sınıf TDE ders kitabında yer alan şiir, öyküleyici (anlatmaya bağlı) edebî metinlerden hikâye, tiyatro, bilgilendirici (öğretici) metinlerden biyografi/otobiyografi oluşturmaktadır.

Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi

Nitel araştırmanın veri toplama yöntemleri görüşme, gözlem ve dokümanlardır. Bu araştırma, 2018 TDE Dersi Öğretim Programı’na göre Sonuç Yayınları’nca hazırlanan 9. sınıf ders kitabını okuma kazanımları açısından incelemeyi amaçladığından araştırmada doküman incelemesinden yararlanılmıştır. Araştırmada toplanan veriler, içerik analiziyle çözümlenmiştir. Bu tür çözümlenmeler elde edilen bulguları düzenlemiş ve yorumlanmış olarak sunmayı amaçlar (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Veriler analiz edilirken içerik çözümlemesi yöntemine uygun olarak aşağıdaki adımlar izlenmiştir. İlk olarak örneklem olarak seçilen TDE ders kitaplarındaki ilgili metin türlerine ilişkin “Hazırlık”, “Metni Anlama ve Çözümleme” ile “Etkinlik” sorularının sayıları belirlenmiştir. İkinci olarak soruların kazanımlarla ilgisi belirlenmiş ve tablolar hâlinde verilmiştir. Tabloda “Hazırlık” soruları için “H.S.”, “Metni Anlama ve Çözümleme” soruları için “M.A.Ç.S.” ve “Etkinlik” soruları için ise “E.S.” kısaltmaları kullanılmıştır. Kısaltmaların altına parantez içine ilgili soru türünün sayısı yazılmıştır: (2), (6)... Kazanım numaralarının bulunduğu satıra, ilgili soru türünden hangi soru hangi kazanımla ilgili ise kazanımın doğrusuna o sorunun numarası yazılmıştır. Elde edilen veriler sonucunda metinlere ait okuma becerisiyle ilgili soruların ve etkinliklerin Program’daki kazanımlarla ilişkisi örneklerle değerlendirilmiştir. Bu işlem yapılırken türlerin ders kitabındaki sırası göz önünde bulundurulmuştur.

BULGULAR VE YORUM

Ortaöğretim TDE ders kitapları, 2018 Türk Dili ve Edebiyatı Dersi (9-12. Sınıflar) Öğretim Programı’na uygun olarak hazırlanmıştır. Bundan dolayı metinler merkeze alınarak becerilerin kazanımlarına yönelik çeşitli sorular ve etkinliklere yer verilmiştir. Sonuç Yayınları tarafından hazırlanan Türk Dili Edebiyatı Ders Kitabı 9’un “Kitabımızı Tanıyalım” bölümünde “okuma” becerisiyle ilgili olarak “Hazırlık, Metinde Geçen Bazı Kelime ve Kelime Grupları, Metin ve Türle İlgili Açıklamalar, Yazarın Biyografisi, Dil Bilgisi” başlıkları altında yapılan çalışmalar yer almaktadır.” açıklaması vardır (s. 8). Ancak okuma kazanımları için değerlendirme soruları “Hazırlık”, “Metni Anlama ve Çözümleme” ile “Etkinlik” başlıkları altında bulunmaktadır. Bu çalışmada metin değerlendirme soruları ile bunların karşılık geldikleri kazanımlar

eşleştirilerek bir sonuca ulaşılmaya çalışılmıştır. Sorular ile kazanımlar tablolar hâlinde eşleştirildikten sonra yorumlanmıştır.

Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Bu başlık altında araştırmanın birinci alt problemi olan “9. sınıf TDE ders kitaplarındaki öyküleyici (anlatmaya bağlı) edebî metin türüyle ilgili metin değerlendirme soruları okuma kazanımlarına uygun mudur?” sorusuyla ilgili bulgular analiz edilip yorumlanmıştır.

Öyküleyici (anlatmaya bağlı) edebî metinler okuyucuda estetik haz uyandırma amacı güden sanatsal metinlerdir. Bir olay etrafında kişi/kahraman, yer ve zaman gibi unsurları barındıran bu metinler hikâye, roman, destan, efsane, masal, fabl gibi çeşitlere ayrılmaktadır. Bu türler içerisinde hikâye ve roman tüm sınıf seviyelerinde (9, 10, 11, 12) işlenirken destan, efsane masal, fabl, mesnevi sadece 10. sınıf seviyesinde yer almaktadır (MEB, 2018).

2018 TDE Dersi Öğretim Programı’ndaki öyküleyici (anlatmaya bağlı) edebî metinlere ait okuma kazanımları 16 tane olup diğer türlerin her birinden daha fazladır. Program’daki bu okuma kazanımları aşağıda verilmiştir.

- A.2. 1. *Metinde geçen kelime ve kelime gruplarının anlamlarını tespit eder.*
- A.2. 2. *Metnin türünün ortaya çıkışı ve tarihsel dönem ile ilişkisini belirler.*
- A.2. 3. *Metnin tema ve konusunu belirler.*
- A.2. 4. *Metindeki çatışmaları belirler.*
- A.2. 5. *Metnin olay örgüsünü belirler.*
- A.2. 6. *Metindeki şahıs kadrosunun özelliklerini belirler.*
- A.2. 7. *Metindeki zaman ve mekânın özelliklerini belirler.*
- A.2. 8. *Metinde anlatıcı ve bakış açısının işlevini belirler.*
- A.2. 9. *Metindeki anlatım biçimleri ve tekniklerinin işlevlerini belirler.*
- A.2. 10. *Metnin üslup özelliklerini belirler.*
- A.2. 11. *Metinde millî, manevi ve evrensel değerler ile sosyal, siyasi, tarihî ve mitolojik öğeleri belirler.*
- A.2. 12. *Metinde edebiyat, sanat ve fikir akımlarının/anlayışlarının yansımalarını değerlendirir.*
- A.2. 13. *Metni yorumlar.*
- A.2. 14. *Yazar ile metin arasındaki ilişkiyi değerlendirir.*
- A.2. 15. *Türün ve dönemin/akımın diğer önemli yazarlarını ve eserlerini sıralar.*
- A.2. 16. *Metinlerden hareketle dil bilgisi çalışmaları yapar (s. 21-22).*

İncelenen 9. sınıf TDE ders kitabında öyküleyici (anlatmaya bağlı) edebî metin türlerinden hikâyeye ait iki metin (Elli Kuruş, Birtakım İnsanlar) yer almaktadır. Bu metinler ile ilgili değerlendirme sorularının Program’daki okuma kazanımlarına uygunluğuna ait bulgular Tablo 2’de verilip analiz edilerek yorumlanmıştır.

Tablo 2.

Öyküleyici (Anlatmaya Bağlı) Edebî Metin Türüyle İlgili Metin Değerlendirme Sorularının Okuma Kazanımlarına Uygunluğu

Kazanım No.	Metnin Adı (Hikâye)					
	Elli Kuruş			Birtakım İnsanlar		
	H. S. (3)	M.A.Ç.S. (7)	E. S. (6)	H. S. (3)	M.A.Ç.S. (3)	E. S. (5)
2.1	-	-	-	-	-	-
2.2	-	6	-	-	-	-
2.3	-	1	-	-	-	-
2.4	-	-	-	-	-	-
2.5	-	4	-	-	1	-
2.6	-	-	1	-	2	-
2.7	-	2	-	-	-	-
2.8	-	-	-	-	-	-
2.9	-	-	2,3	-	-	1,2,4
2.10	-	-	-	-	-	-
2.11	-	-	-	-	-	-
2.12	-	5	4	-	-	3
2.13	-	3	-	3	-	-
2.14	2	7	-	-	-	-
2.15	-	-	-	-	-	-
2.16.	-	-	5,6	-	3	5

Tablo 2'ye göre ders kitabındaki öyküleyici (anlatmaya bağlı) edebi metin türlerinden hikâye ile ilgili olarak ilk metin "Elli Kuruş"tur. Bu metnin 3 "Hazırlık" sorusundan sadece bir tanesi (2. Bir sanatçının eserinde kendi yaşamından izler taşımasını nasıl değerlendiriyorsunuz?), okuma kazanımlarından "A.2. 14." ile ilgili diğer iki soru (1. Sözüde durma, doğruluk, merhamet, yardımlaşma vb. erdemlerin bir toplumun geleceğinde ne gibi etkileri olduğunu arkadaşlarınızla tartışınız.) herhangi bir kazanımla ilgili değildir. 7 tane olan "Metni Anlama ve Çözümleme" sorularından 1.si (Okuduğunuz hikâyenin konusunu ve temasını bulunuz.), okuma kazanımlarından "A.2. 3."; 2.si, "A.2. 7."; 3.sü, "A.2. 13.", 4.sü "A.2. 5."; 5.si, "A.2. 12."; 6.sı "A.2. 2." ve 7.si (Aşağıda Orhan Kemal'in edebî kişiliği hakkında bilgi verilmiştir. "Elli Kuruş" hikâyesine yazarın bu özelliklerinden hangilerinin yansıdığını tespit ediniz.), "A.2. 14." ile ilgilidir. Her bir soru farklı bir kazanımı ölçmeyi amaçlamaktadır. 6 "Etkinlik" sorusunun 1.si, "A.2. 6.", 2.si (...Buna göre okuduğunuz hikâyede öyküleyici anlatımın ağır bastığı bölümleri bulunuz.) ve 3.sü (...Buna göre "Elli Kuruş" hikâyesinde diyalog tekniğinin uygulandığı bölümleri göstererek bu tekniğin olay örgüsüne ne gibi katkı sağladığını söyleyiniz.), "A.2. 9."; 4.sü, "A.2. 12."; 5 ve 6.sı ise "A.2. 16." kazanımlarına uygundur. 2 ve 3 ile 5 ve 6. sorular aynı kazanımları ölçmek isterken 1 ve 4. sorular farklı kazanımları ölçmeyi amaçlamaktadır. "Elli Kuruş" başlıklı metinle ilgili değerlendirme sorularından "Hazırlık" sorularının sadece bir tanesi okuma kazanımlarıyla ilişkili olarak "Metni Anlama ve Çözümleme" ile "Etkinlik" sorularının tamamı kazanımlarına uygundur, ancak bu sorulardan bazıları kazanım tekrarı yaparken (E.S. 2,3; 5,6) bazı kazanımlarla (1, 4, 8, 10, 11, 15) ilgili hiç soru sorulmamıştır.

"Birtakım İnsanlar" başlıklı diğer metnin üç "Hazırlık" sorusundan sadece biri (3. Aşağıdaki tiyatro parçasında yazarın vermek istediği iletiyi bulunuz. Bu iletiye katılıp katılmadığınızı söyleyiniz.), tiyatro türüne ait okuma kazanımlarından "A.3. 11." ile ilgili diğer iki soru kazanımlarla ilgili değildir. 3 tane olan "Metni Anlama ve Çözümleme" sorularından 1.si (Okuduğunuz hikâyede bir olaydan söz edilebilir mi? Neden?), "A.2. 5."; 2.si, "A.2. 6.", 3.sü ise "A.2. 16." ile ilgilidir. Her bir soru farklı bir kazanımı ölçmeyi amaçlamaktadır. 5 "Etkinlik" sorusunun 1.si (...Buna göre "Birtakım İnsanlar" hikâyesinden betimleyici anlatımın kullanıldığı paragrafları bularak buralarda nelerin betimlendiğini söyleyiniz.) ve 2.si (... Buradan hareketle iç konuşma tekniğinin uygulanması hikâyenin anlatımına nasıl katkı sağlamıştır? Açıklayınız.),

“A.2. 9.”; 3. ve 4.sü, “A.2. 12.” ve 5.si ise “A.2. 16.” kazanımlarına uygundur. 1 ve 2. ile 3 ve 4. sorular aynı kazanımı ölçmek isterken 3 ve 5. sorular farklı kazanımları ölçmeyi amaçlamaktadır. “Birtakım İnsanlar” başlıklı metinle ilgili değerlendirme sorularından “Hazırlık” sorularının sadece bir tanesi okuma kazanımlarıyla ilişkiliyken “Metni Anlama ve Çözümleme” ile “Etkinlik” sorularının tamamı kazanımlara uygundur, ancak bu sorulardan bazıları kazanım tekrarı yaparken (E.S. 1, 2 ve 4) bazı kazanımlarla (1, 2, 3, 4, 7, 8, 10, 11, 14, 15) ilgili hiç soru sorulmamıştır.

Ders kitabında, öyküleyici (anlatmaya bağlı) edebî metin türlerinden hikâye örnek metinleriyle ilgili değerlendirme sorularına genel olarak bakıldığında bazı okuma kazanımlarının tekrar eden sorularla ölçülmesine rağmen 1, 4, 8, 10. 11 ve 15. kazanımların hiçbir örnek metnin ilgili sorusunda yer almadığı söylenebilir.

Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Bu başlık altında araştırmanın ikinci alt problemi olan “9. sınıf TDE ders kitaplarındaki şiir türüyle ilgili metin değerlendirme soruları okuma kazanımlarına uygun mudur?” sorusuyla ilgili bulgular analiz edilip yorumlanmıştır.

Duygu, düş ve hayallerin sözlü veya yazılı olarak ahenkli ve etkileyici şekilde anlatıldığı edebî tür olan şiir, dil öğretiminde en önemli türlerden biridir. Şiirin, ahenkli olması, bu türde kelimelerin değişik bağlam ve anlamlarda kullanılması, imgeler ve sanatlara yer verilmesinden dolayı kendine özgü bir dili vardır. Kendine ait dili ve mısralardan oluşan yapısından dolayı diğer türlerden belirgin bir şekilde ayrılan şiir, kulağa hoş gelerek ritim duygusu uyandırması, az sözle çok şey anlatması, dilimizin güzelliklerini barındırması gibi özellikleriyle büyük küçük herkesin dikkatini çekmektedir. Ses uyumlarını fark eden kişi/öğrenci, metni dinlemek ve okumaktan zevk almakta, zamanla bu tür metinler yazmaya ve şiirle konuşmasını daha etkili hâle getirmeye çalışmaktadır. Öğrencilerin dil becerilerini geliştirmede bu ve benzer katkılarından dolayı şiir, tüm sınıf seviyelerinde (9, 10, 11, 12) yer almaktadır.

2018 TDE Dersi Öğretim Programı’ndaki şiirle ilgili olan 13 okuma kazanımı aşağıda verilmiştir.

- A.1. 1. Metinde geçen kelime ve kelime gruplarının anlamlarını tespit eder.
- A.1. 2. Şiirin temasını belirler.
- A.1. 3. Şiirde ahengi sağlayan özellikleri/unsurları belirler.
- A.1. 4. Şiirin nazım biçimini ve nazım türünü tespit eder.
- A.1. 5. Şiirdeki mazmun, imge ve edebî sanatları belirleyerek bunların anlama katkısını değerlendirir.
- A.1. 6. Şiirde söyleyici ile hitap edilen kişi/varlık arasındaki ilişkiyi belirler.
- A.1. 7. Şiirde millî, manevi ve evrensel değerler ile sosyal, siyasi, tarihî ve mitolojik öğeleri belirler.
- A.1. 8. Şiirde edebiyat, sanat ve fikir akımlarının/anlayışlarının yansımalarını değerlendirir.
- A.1. 9. Şiiri yorumlar.
- A.1. 10. Şair ile şiir arasındaki ilişkiyi değerlendirir.
- A.1. 11. Türün/biçimin ve dönemin/akımın diğer önemli yazarlarını ve eserlerini sıralar. Türün/biçimin ve dönemin/akımın diğer önemli yazar ve eserleri 10, 11 ve 12. sınıf düzeylerinde ele alınacaktır.
- A.1.12. Metinden hareketle dil bilgisi çalışmaları yapar.
- A.1. 13. Metinler arası karşılaştırmalar yapar. (s. 19-20)

İncelenen 9. sınıf TDE ders kitabında şiir türüne ait beş metin (Kaldırımlar, Bingöl Çobanları, Mohaç Türküsü, Kerem Gibi, Dost) yer almaktadır. Bu metinler ile ilgili değerlendirme sorularının Program’daki okuma kazanımlarına uygunluğuna ait bulgular Tablo 3’te verilip analiz edilerek yorumlanmıştır.

Tablo 3.

Şiir Türüyle İlgili Metin Değerlendirme Sorularının Okuma Kazanımlarına Uygunluğu

Kazanım No.	Metnin Adı (Şiir)														
	Kaldırımlar			Bingöl Çobanları			Mohaç Türküsü			Kerem Gibi			Dost		
	H. S.	M.A. Ç.S.	E. S.	H. S.	M.A. Ç.S.	E. S.	H. S.	M.A. Ç.S.	E. S.	H. S.	M.A. Ç.S.	E. S.	H. S.	M.A. Ç.S.	E. S.
	(3)	(6)	(4)	(3)	(11)	(2)	(3)	(5)	(5)	(2)	(13)	(0)	(3)	(7)	(3)
1.1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
1.2	-	-	-	-	4	-	-	-	-	-	1	-	-	2	-
1.3	-	5,6	-	-	8	-	-	3,4,5	-	-	8,9,12	-	-	5	-
1.4	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	11	-	-	-	-
1.5	-	2,4	-	-	6,7,11	-	-	2	1,3	-	10	-	-	4	-
1.6	-	-	-	-	2	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-
1.7	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
1.8	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	6	-	-	-	-
1.9	-	1	-	3	1,3,5,9,10	-	-	1	-	-	2,3,4,7	-	-	3	-
1.10	-	3	-	-	-	-	-	-	-	-	5	-	-	-	-
1.11	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
1.12	-	-	3,4	-	-	2	-	-	2,5	-	13	-	-	6,7	3
1.13	3	-	1,2	-	-	1	-	-	4	-	-	-	-	-	1,2

Tablo 3'e göre ders kitabındaki şiir türüyle ilgili ilk metin "Kaldırımlar" başlıklı şiirdir. Bu metnin 3 "Hazırlık" sorusundan sadece bir tanesi (3. Aşağıda verilen şiirleri inceleyerek bu şiirlerin ortak yönünü bulunuz.), okuma kazanımlarından "A.1. 13." ile ilgiliyken diğer iki soru (2. Cahit Zarifoğlu'nun "Bir şehir kadar kalabalıktır bazılarının yalnızlığı." sözünden ne anladığınızı arkadaşlarınızla paylaşınız.) herhangi bir kazanımla ilgili değildir. 6 tane olan "Metni Anlama ve Çözümleme" sorularından 1.si (Okuduğunuz şiirde şair nasıl bir ruh hâli içindedir? Şiirde çizilen atmosfer, şairin ruh hâlini nasıl etkilemiştir?), "A.1. 9."; 2 ve 4.sü, "A.1. 5."; 3.sü, "A.1. 10."; 5 ve 6.sı, "A.1. 3." ile ilgilidir. 2 ve 4. ile 5 ve 6. sorular aynı kazanımla ilgiliyken 1 ve 3. sorular farklı kazanımlarla alakalıdır. 4 "Etkinlik" sorusunun 1 ve 2. si "A.1.13"; 3 (...Siz de aşağıdaki dizlerde geçen sıfatları bularak bunların türlerini ve şiire katkısını söyleyiniz) ve 4.sü (...Siz de şiirde virgülün bu görevlerini örnekleyen dizeler bulunuz); "A.1.12." kazanımlarına uygundur. "Kaldırımlar" başlıklı metinle ilgili değerlendirme sorularından "Hazırlık" sorularının sadece bir tanesi okuma kazanımlarıyla ilişkiliyken "Metni Anlama ve Çözümleme" ile "Etkinlik" sorularının tamamı kazanımlara uygundur, ancak bu sorulardan bazıları kazanım tekrarı yaparken (M.A.Ç.S. 2, 4; 5, 6) bazı kazanımlarla (1, 2, 4, 6, 7, 8, 11) ilgili hiç soru sorulmamıştır.

"Bingöl Çobanları" başlıklı şiir türünden ikinci metne ait 3 "Hazırlık" sorusundan sadece 3.sü (Aşağıdaki şiirlerde doğanın nasıl anlatıldığını söyleyiniz.), okuma kazanımlarından "A.1.9" ile ilgiliyken diğer iki soru herhangi bir kazanıma uygun değildir. 11 tane olan "Metni Anlama ve Çözümleme" sorularından 1, 3, 5, 9 ve 10.su, okuma kazanımlarından "A.1. 9."; 2.si (... Şiirde birden fazla söyleyici tercih edilmesinin şiire katkısını tartışınız.), "A.1. 6."; 4.sü "A.1.2."; 6, 7 ve 11.si "A.1. 5.", 8.si ise "A.1. 3." ile ilgilidir. 1, 3, 5, 9 ve 10. ile 6, 7 ve 11. sorular birer kazanıma aitken diğer soruların her biri farklı kazanımları ölçmektedir. 2 "Etkinlik" sorusunun 1.si, "A.1. 13."; 2.si (Aşağıda "Bingöl Çobanları" şiirinden bir bölüm verilmiştir. Bu bölümde geçen sıfatları bularak tabloya yazınız.) ise "A.1.12." kazanımlarına uygundur. "Bingöl Çobanları" başlıklı metinle ilgili değerlendirme sorularından "Hazırlık" sorularından sadece biri, "Metni Anlama ve Çözümleme" ile "Etkinlik" sorularının tamamı kazanımlara uygundur, ancak bu sorulardan bazıları kazanım tekrarı yaparken (M.A.Ç.S. 1, 3, 5, 9, 10; 6, 7, 11) bazı kazanımlarla (1, 4, 7, 8, 10, 11) ilgili hiç soru sorulmamıştır.

“Mohaç Türküsü” başlıklı şiir türünden üçüncü metnin 3 “Hazırlık” sorusundan hiçbiri (1. Mohaç Savaşı hakkında bildiklerinizi arkadaşlarınızla paylaşınız.), okuma kazanımlarıyla ilgili değildir. 5 tane olan “Metni Anlama ve Çözümleme” sorularından 1.si (Mohaç Meydan Savaşı şiirde nasıl tasvir edilmektedir? Yapılan tasvirler savaş meydanını zihnimizde canlandırmaya yetiyor mu? Düşüncelerinizi arkadaşlarınızla paylaşınız), “A.1. 9.”; 2.si, “A.1. 5.”, 3, 4 ve 5.si “A.1. 3.” kazanımlarına uygundur. 1 ve 2 sorular birer kazanımı ölçmeyi amaçlarken 3, 4 ile 5. sorular sadece bir kazanımla ilişkilidir. 5 “Etkinlik” sorusunun 1 ve 2.si “A.1. 5.”; 3. sü (... Uzun ve kısa heceler bu şekilde bir düzen içinde sıralanmasının şiirin ahengine katkısını belirtiniz.), “A.1.3”; 4.sü “A.1. 13.”; 5.si ise “A.1.12.” kazanımlarıyla ilişkilidir. “Mohaç Türküsü” başlıklı metinle ilgili değerlendirme sorularından “Hazırlık” sorularının hiçbiri okuma kazanımlarına uygun değilken “Metni Anlama ve Çözümleme” ile “Etkinlik” sorularının tamamı kazanımlara uygundur, ancak bu sorulardan bazıları kazanım tekrarı yaparken (M.A.Ç.S. 3, 4; 5; E.S. 1, 2) bazı kazanımlarla (1, 2, 4, 6, 7, 8, 10, 11) ilgili hiç soru sorulmamıştır.

“Kerem Gibi” başlıklı şiir türünden dördüncü metnin 2 “Hazırlık” sorusundan hiçbiri (2. Bazı şair ve yazarların kimi eserlerinde toplumsal çağrıda bulunmasını, halkı kendi istediği ideoloji ve fikre yönlendirme çabasını nasıl değerlendiriyorsunuz?) okuma kazanımlarına uygun değildir. 13 tane olan “Metni Anlama ve Çözümleme” sorularından 1.si, “A.1. 2.”; 2, 3, 4 ve 7.si (“Kerem Gibi” şiiri kaç birimden oluşmaktadır? Bu birimlerde anlatılanları arkadaşlarınızla paylaşınız.), “A.1. 9.”; 5.si, “A.1. 10.”; 6.sı “A.1. 8.”, 8, 9 ve 12.si “A.1. 3.”; 10.su (Teşbih sanatına “Kerem Gibi” şiirinden örnek dizeler gösteriniz.), “A.1. 5.”; 11.si, “A.1. 4.”; 13.sü ise “A.1.12.” kazanımlarına aittir. 1, 5, 6, 10, 11 ve 13. sorular birer kazanımı amaçlarken 2, 3, 4 ve 7 ile 8, 9 ve 12. sorular iki kazanımla ilişkilidir. “Etkinlik” sorusu bulunmayan “Kerem Gibi” başlıklı metinle ilgili değerlendirme sorularından “Hazırlık” sorularının hiçbiri okuma kazanımlarıyla ilişkili değildir. “Metni Anlama ve Çözümleme” sorularının tamamı kazanımlara uygundur, ancak bu sorulardan bazıları kazanım tekrarı yaparken (M.A.Ç.S. 2, 3, 4, 7; 8, 9, 12) bazı kazanımlarla (1, 6, 7, 8, 11, 13) ilgili hiç soru sorulmamıştır.

“Dost” başlıklı şiir türünden son metnin 3 “Hazırlık” sorusundan hiçbiri (3. Üzüntülü olan birinin sorunlarını dinlerken ve onu teselli ederken nelere dikkat edilmelidir?) okuma kazanımlarıyla ilgili değildir. 7 tane olan “Metni Anlama ve Çözümleme” sorularından 1.si (“Dost” şiirinde söyleyici kimdir? Söyleyici muhatabına hangi öğütleri vermektedir?), “A.1. 6.”; 2.si, “A.1. 2.”; 3.sü, “A.1. 9.”; 4.sü, “A.1. 5.”; 5.si, “A.1. 3.”; 6. (Okuduğunuz şiirde geçen sıfatları bularak türlerini belirtiniz.) ve 7.si ise “A.1.12.” kazanımlarına uygundur. 6 ve 7. soruların dışındaki tüm sorular birer kazanımla ilişkilidir. 3 “Etkinlik” sorusunun 1 ve 2.si, “A.1. 13.”; 3.sü (Aşağıdaki şiirde geçen sıfatları bularak türlerini belirleyiniz.) ise “A.1.12.” kazanımlarına aittir. “Dost” başlıklı metinle ilgili değerlendirme sorularından “Hazırlık” sorularının hiçbiri okuma kazanımlarına uygun değilken “Metni Anlama ve Çözümleme” ile “Etkinlik” sorularının tamamı kazanımlara uygundur, ancak bu sorulardan bazıları kazanım tekrarı yaparken (M.A.Ç.S. 6, 7; E.S. 1, 2) bazı kazanımlarla (1, 4, 7, 8, 10, 11) ilgili hiç soru sorulmamıştır.

Ders kitabındaki şiir türüyle ilgili örnek metinlerin değerlendirme sorularına genel olarak bakıldığında bazı okuma kazanımlarının tekrar eden sorularla ölçülmesine rağmen 1 ve 8. kazanımların hiçbiri, ilgili metinlerin değerlendirme sorularında yer almamaktadır. 11. kazanım ise 9. sınıfı kapsamadığı için bu kazanıma yer verilmemiştir.

Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Bu başlık altında araştırmanın üçüncü alt problemi olan “9. sınıf TDE ders kitaplarındaki tiyatro türüyle ilgili metin değerlendirme soruları okuma kazanımlarına uygun mudur?” sorusuyla ilgili bulgular analiz edilip yorumlanmıştır.

Tiyatro, oyunların oynandığı yapı; drama, oyun; yaşamdaki olayları sahnede canlandırma sanatı ve olayları oluş hâlinde gösteren eser gibi anlamlara gelmektedir. Tiyatro eserlerinde olaylar bir anlatıcının ağzından anlatılmaz, eserdeki kişiler tarafından doğrudan doğruya söylenir veya yapılır. Bu açıdan tümüyle konuşma ve harekete dayalı bir gösteri sanatı olan tiyatro için “göstermeye bağlı edebî metin”

ifadesi de kullanılır. Öğrencilerin özellikle konuşma ve dinleme becerilerinin gelişmesinde önemli bir tür olan tiyatro, tüm sınıf seviyelerinde (9, 10, 11, 12) yer almaktadır.

2018 TDE Dersi Öğretim Programı'ndaki tiyatroyla ilgili olan 14 okuma kazanımı aşağıda verilmiştir.

A.3. 1. Metinde geçen kelime ve kelime gruplarının anlamlarını tespit eder.

A.3. 2. Metnin türünün ortaya çıkışı ve tarihsel dönemle ilişkisini belirler.

A.3. 3. Metnin tema ve konusunu belirler.

A.3. 4. Metindeki çatışmaları belirler.

A.3. 5. Metindeki olay örgüsünü belirler.

A.3. 6. Metindeki şahıs kadrosunun özelliklerini belirler.

A.3. 7. Metindeki zaman ve mekânın özelliklerini belirler.

A.3. 8. Metnin dil, üslup ve anlatım/sunum özelliklerini belirler.

A.3. 9. Metinde millî, manevî ve evrensel değerler ile sosyal, siyasi, tarihî ve mitolojik öğeleri belirler.

A.3. 10. Metinde edebiyat, sanat ve fikir akımlarının/anlayışlarının yansımalarını değerlendirir.

A.3. 11. Metni yorumlar.

A.3. 12. Yazar ve metin arasındaki ilişkiyi değerlendirir.

A.3. 13. Türün ve dönemin/akımın diğer önemli yazarlarını ve eserlerini sıralar.

A.3. 14. Metinlerden hareketle dil bilgisi çalışmaları yapar. (s. 23-24)

İncelenen 9. sınıf TDE ders kitabında tiyatro türüne ait üç metin (Fatih, Buzlar Çözülmeden, Ocak) yer almaktadır. Bu metinler ile ilgili değerlendirme sorularının Program'daki okuma kazanımlarına uygunluğuna ait bulgular Tablo 4'te verilip analiz edilerek yorumlanmıştır.

Tablo 4.

Tiyatro Türüyle İlgili Metin Değerlendirme Sorularının Okuma Kazanımlarına Uygunluğu

Kazanım No.	Metnin Adı (Tiyatro)								
	Fatih			Buzlar Çözülmeden			Ocak		
	H. S. (3)	M.A. Ç.S. (7)	E. S. (2)	H. S. (2)	M.A. Ç.S. (6)	E. S. (2)	H. S. (3)	M.A. Ç.S. (11)	E. S. (2)
3.1	-	-	-	-	1	-	-	-	-
3.2	-	-	-	-	6	-	-	-	-
3.3	-	2	-	-	4	-	-	1	-
3.4	-	-	-	-	-	-	-	4,9	-
3.5	-	3	-	-	3	-	-	-	-
3.6	-	6	1	-	-	-	-	5	-
3.7	-	-	-	-	-	1	-	3,10	-
3.8	-	4	-	-	-	-	-	8	-
3.9	-	-	-	-	5	-	-	-	-
3.10	-	-	-	-	-	-	-	-	1
3.11	3*	1,5,7	-	-	2	-	3*	2,6,7,11	-
3.12	-	-	-	-	-	-	-	-	-
3.13	-	-	-	-	-	-	-	-	-
3.14	-	-	2	-	-	2	-	-	2

Tablo 4'e göre ders kitabında tiyatro türüyle ilgili ilk metin "Fatih" başlıklı eserdir. Bu metnin 3 "Hazırlık" sorusundan sadece bir tanesi (3. Aşağıda, Arif Nihat Asya'nın "Fetih Marşı" şiirinden bir bölüm verilmiştir. Bu şiirle ilgili duygu ve düşüncelerinizi arkadaşlarınızla paylaşınız.) okuma kazanımlarıyla ilişkilidir ancak onun da şiir türüne ait olan "A.1. 9." kazanımıyla ilgili olması dikkat çekicidir. Diğer iki soru (1. Türk tarihini anlatan eserler okumak ya da bunları konu edinen tiyatro ve film izlemekten hoşlanır

mısınız? Neden?), herhangi bir kazanıma uygun değildir. 7 tane olan “Metni Anlama ve Çözümleme” sorularından 1, 5 ve 7.si, “A.3. 11.”; 2.si (“Fatih” metninin konusunu ve temasını bulunuz.), “A.3. 3.”; 3.sü, “A.3. 5.”; 4.sü, “A.3. 8.”; 6.sı ise “A.3. 6.” kazanımlarına uygundur. 1, 5 ve 7 sorular aynı kazanımla ilgiliyken diğer soruların her biri farklı kazanımı amaçlamaktadır. 2 “Etkinlik” sorusunun 1.si (Okuduğunuz repliklerden yola çıkarak aşağıda verilen kişilerin özelliklerini belirleyiniz.), “A.3. 6.” ve 2.si, “A.3. 14.” kazanımlarına uygundur. “Fatih” başlıklı metinle ilgili değerlendirme sorularından “Hazırlık” sorularının sadece bir tanesi okuma kazanımlarıyla ilişkili ancak o kazanım şiir türüne aittir. “Metni Anlama ve Çözümleme” ile “Etkinlik” sorularının tamamı kazanımlara uygundur, ancak bu sorulardan bazıları kazanım tekrarı yaparken (M.A.Ç.S. 1, 5, 7) bazı kazanımlarla (1, 2, 4, 7, 9, 10, 12, 13) ilgili hiç soru sorulmamıştır.

“Buzlar Çözülmeden” başlıklı ikinci tiyatro metninin 2 “Hazırlık” sorusundan hiçbiri (1. Bir tiyatro oyunun farklı oyuncular tarafından sergilenmesi izleyici üzerinde nasıl bir etki bırakır?) okuma kazanımlarıyla ilgili değildir. 6 tane olan “Metni Anlama ve Çözümleme” sorularından 1.si (Aşağıdaki cümlelerde geçen altı çizili kelime ve kelime gruplarının anlamını metnin bağlamından hareketle bulunuz.), okuma kazanımlarından “A.3. 1.”; 2.si, “A.3. 11.”; 3.sü, “A.3. 5.”; 4.sü, “A.3. 3.”; 5.si, “A.3. 9.”; 6.sı (“Buzlar Çözülmeden” oyununda güldürü unsurları nasıl sağlanmıştır? Bu yönüyle geleneksel Türk tiyatrosuna benzediği söylenebilir mi? Buradan hareketle türün ortaya çıkışını ve tarihsel dönemle ilişkisini belirleyiniz.) ise “A.3. 2.” kazanımlarına uygundur. Her bir soru farklı birer kazanıma aittir. 2 “Etkinlik” sorusunun 1.si, “A.3. 7.” ve 2.si (Aşağıdaki cümlelerde geçen zarfları bularak türlerini yazınız.), “A.3. 14.” kazanımlarına uygundur. “Buzlar Çözülmeden” başlıklı metinle ilgili değerlendirme sorularından “Hazırlık” sorularının hiçbiri okuma kazanımlarıyla ilişkili değilken “Metni Anlama ve Çözümleme” ile “Etkinlik” sorularının tamamı kazanımlara uygun olmasına rağmen bazı kazanımlarla (4, 6, 8, 10, 12, 13) ilgili hiç soru sorulmamıştır.

“Ocak” başlıklı son tiyatro metninin 3 “Hazırlık” sorusundan sadece bir tanesi (3. Can Yücel’in aşağıdaki şiirinde hangi öğütler verilmektedir? Bir insanın mutlu olabilmesi, hayatta gülümseyebilmesi için bunlar yeterli midir? Neden?), okuma kazanımlarıyla ilişkilidir, ancak o da şiir türüne ait olan “A.1. 9.” kazanımıyla ilgilidir. Diğer iki soru (1. Sizce aile bireylerini bir arada tutan en büyük etken ne olabilir?), herhangi bir kazanıma uygun değildir. 11 tane olan “Metni Anlama ve Çözümleme” sorularından 1.si, (Okuduğunuz metnin konusunu bularak konunun güncelliğini koruyup korumadığını söyleyiniz.), “A.3. 3.”; 2, 6, 7 ve 11.si, “A.3. 11.”; 3 ve 10.su, “A.3. 7.”; 4 ve 9.su, “A.3. 4.”; 5.si (Nihat’ın ve Safiye’nin kişilik özelliğini en iyi yansıtan repliklerini bulunuz. Bu repliklerde hangi özelliklerinin ön plana çıkarıldığını söyleyiniz.), “A.3. 6.”; 8.si ise “A.3. 8.” kazanımlarına uygundur. 2, 6, 7 ve 11; 3 ve 10 ile 4 ve 9. sorular benzer kazanımlara ilişkinen diğer her bir soru farklı kazanımlarla ilgilidir. 2 “Etkinlik” sorusunun 1.si, “A.3. 10.” ve 2.si (Aşağıdaki yay ayraç içine uygun noktalama işaretlerini koyunuz.) ise “A.3. 14.” kazanımlarına uygundur. “Ocak” başlıklı metinle ilgili değerlendirme sorularından “Hazırlık” sorularının sadece bir tanesi okuma kazanımlarıyla (şiir türüne ait) ilişkiliyken “Metni Anlama ve Çözümleme” ile “Etkinlik” sorularının tamamı kazanımlara uygundur, ancak bu sorulardan bazıları kazanım tekrarı yaparken (M.A.Ç.S. 2, 6, 7, 11; 3, 10; 4, 9) bazı kazanımlarla (1, 2, 5, 9, 12, 13) ilgili hiç soru sorulmamıştır.

Ders kitabındaki tiyatro türüyle ilgili örnek metinlerin değerlendirme sorularına genel olarak bakıldığında bazı okuma kazanımlarının tekrar eden sorularla ölçülmesine rağmen 12 ve 13. kazanımların hiçbir örnek metnin ilgili sorusunda yer almadığı söylenebilir.

Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Bu başlık altında araştırmanın dördüncü alt problemi olan “9. sınıf TDE ders kitaplarındaki bilgilendirici (öğretici) metin türleriyle ilgili metin değerlendirme soruları okuma kazanımlarına uygun mudur?” sorusuyla ilgili bulgular analiz edilip yorumlanmıştır.

Bilgilendirici (öğretici) metinler, okuyucuya/dinleyiciye bir konuda bilgi vermek amacıyla yazılan, kurgusal olmayan metinlerdir. Bu tür metinlerde okuyucuya bir şeyler öğretmek, onun düşünce veya

kanaatlerini değiştirmek veya kuvvetlendirmek amaçlanır. 2018 TDE Dersi (9-12. Sınıflar) Öğretim Programı'nda bu metinlerle ilgili on bir tür bulunmaktadır: biyografi/otobiyografi, mektup/e-posta, günlük/blog, anı (hatıra), haber metni, gezi yazısı, makale, sohbet ve fıkra, eleştiri, mülakat, deneme. Bunlardan biyografi/otobiyografi, mektup/e-posta, günlük/blog 9. sınıfta; anı (hatıra), haber metni, gezi yazısı 10. sınıfta; makale, sohbet ve fıkra, eleştiri, mülakat 11. sınıfta; deneme ise 12. sınıfta yer almaktadır. Tüm sınıf seviyelerinde ortak olan hiçbir bilgilendirici (öğretici) metin türü bulunmamaktadır.

2018 TDE Dersi Öğretim Programı'ndaki bilgilendirici (öğretici) metin türlerine ait olan 15 okuma kazanımı aşağıda verilmiştir.

- A.4. 1. *Metinde geçen kelime ve kelime gruplarının anlamlarını tespit eder.*
- A.4. 2. *Metnin türünün ortaya çıkışı ve tarihsel dönemle ilişkisini belirler.*
- A.4. 3. *Metin ile metnin konusu, amacı ve hedef kitlesi arasında ilişki kurar.*
- A.4. 4. *Metnin ana düşüncesi ve yardımcı düşüncelerini belirler.*
- A.4. 5. *Metindeki anlatım biçimlerini, düşünceyi geliştirme yollarını ve bunların işlevlerini belirler.*
- A.4. 6. *Metnin görsel unsurlarla ilişkisini belirler.*
- A.4. 7. *Metnin üslup özelliklerini belirler.*
- A.4. 8. *Metinde millî, manevi ve evrensel değerler ile sosyal, siyasi, tarihî ve mitolojik öğeleri belirler.*
- A.4. 9. *Metinde ortaya konulan bilgi ve yorumları ayırt eder.*
- A.4. 10. *Metinde yazarın bakış açısını belirler.*
- A.4. 11. *Metinde fikrî, felsefi veya siyasi akım, gelenek veya anlayışların yansımalarını değerlendirir.*
- A.4. 12. *Metni yorumlar.*
- A.4. 13. *Yazar ve metin arasındaki ilişkiyi değerlendirir.*
- A.4. 14. *Türün ve dönemin/akımın diğer önemli yazarlarını ve eserlerini sıralar.*
- A.4. 15. *Metinlerden hareketle dil bilgisi çalışmaları yapar. (s. 24-26)*

İncelenen 9. sınıf TDE ders kitabında bilgilendirici (öğretici) metin türlerinden biyografi/otobiyografi, mektup/e-posta, günlük/blog bulunmaktadır. Bu çalışma biyografi/otobiyografi türüyle ilgili üç metin (Bedri Rahmi Eyuboğlu, Orhan Veli Kanık, Ahmed Paşa) üzerinde yapılmıştır. Bu metinler ile ilgili değerlendirme sorularının Program'daki okuma kazanımlarına uygunluğuna ait bulgular Tablo 5'te verilip analiz edilerek yorumlanmıştır.

Tablo 5.

Bilgilendirici (Öğretici) Metin Türleriyle İlgili Metin Değerlendirme Sorularının Okuma Kazanımlarına Uygunluğu

Kazanım No.	Metnin Adı (Biyografi/Otobiyografi)								
	Bedri Rahmi Eyuboğlu			Orhan Veli Kanık			Ahmed Paşa		
	H. S. (2)	M.A. Ç.S. (5)	E. S. (1)	H. S. (3)	M.A. Ç.S. (6)	E. S. (1)	H. S. (2)	M.A. Ç.S. (6)	E. S. (0)
4.1	-	-	-	-	1	-	-	-	-
4.2	-	-	-	-	-	-	-	-	-
4.3	-	-	-	-	3	-	-	1	-
4.4	-	1,2	-	-	-	-	-	-	-
4.5	-	4	-	-	6	-	-	-	-
4.6	-	-	-	-	-	-	-	-	-
4.7	-	5	-	-	-	-	-	-	-
4.8	-	-	-	2	-	-	-	-	-
4.9	-	-	-	-	-	-	-	5	-
4.10	-	-	-	-	2	-	-	-	-
4.11	-	-	-	-	-	-	-	-	-
4.12	-	3	-	-	4,5	-	-	2,3,4	-
4.13	-	-	-	3	-	-	-	-	-
4.14	-	-	-	-	-	-	-	-	-
4.15	-	-	1	-	-	1	-	6	-

Tablo 5'e göre ders kitabındaki bilgilendirici (öğretici) metin türleriyle ilgili ilk metin "Bedri Rahmi Eyuboğlu" başlıklı eserdir. Bu metnin 2 "Hazırlık" sorusundan hiçbiri (1. Biyografik filmler izlemeyi sever misiniz? Bu filmlerin izleyiciye katkısı ne olabilir?), okuma kazanımlarına uygun değildir. 5 tane olan "Metni Anlama ve Çözümleme" sorularından 1 ve 2.si (Bedri Rahmi Eyuboğlu hangi güzel sanat dallarında eserler vermiştir? Bu sanat dallarının birbiriyle nasıl bir ilişkisi olabilir?), "A.4. 4."; 3.sü, "A.4. 12."; 4.sü, "A.4. 5."; 5.si (Okuduğunuz metni akıcılık, yalınlık, nesnellik, öznellik, duygusallık, coşkunculuk, zenginlik, sıcaklık, kuruluk gibi hususlara göre değerlendirerek yazarın üslubu hakkında bilgi veriniz.) ise "A.4. 7." kazanımlarına uygundur. 1 ve 2. sorular aynı kazanımla ilgiliyken diğer soruların her biri farklı kazanımı amaçlamaktadır. 1 tane olan "Etkinlik" sorusu (Aşağıdaki parçada "kesme işareti, nokta, yay ayraç, tırnak işareti, kısa çizgi"nin hangi işlevde kullanıldığını belirleyiniz. Bu noktalama işaretlerini aynı işlevde kullanarak defterinize örnek cümleler yazınız.) ise "A.4. 15." kazanımına uygundur. "Bedri Rahmi Eyuboğlu" başlıklı metinle ilgili değerlendirme sorularından "Hazırlık" sorularının hiçbiri okuma kazanımlarına uygun değilken "Metni Anlama ve Çözümleme" ile "Etkinlik" sorularının tamamı kazanımlara uygundur, ancak bu sorulardan bazıları kazanım tekrarı yaparken (M.A.Ç.S. 1, 2,) bazı kazanımlarla (1, 2, 3, 6, 8, 9, 10, 11, 13, 14) ilgili hiç soru bulunmamaktadır.

"Orhan Veli Kanık" başlıklı ikinci bilgilendirici (öğretici) metnin 3 "Hazırlık" sorusundan birincisi (Kişi kendisini anlatırken nesnel davranabilir mi? Neden?), herhangi bir okuma kazanımına uygun değilken 2.si, "A.4. 8."; 3.sü (Aşağıda bir bölümü verilen şiirden, yazarın otobiyografisine ulaşılabilir mi?) ise "A.4. 13." kazanımlarıyla ilgilidir. 6 tane olan "Metni Anlama ve Çözümleme" sorularından 1.si (Okuduğunuz metinde anlamını bilmediğiniz kelime ve kelime gruplarının anlamını metnin bağlamından hareketle tahmin ediniz. Daha sonra tahminlerinizi *TDK Türkçe Sözlük*'ten kontrol ediniz.), "A.4. 1."; 2.si, "A.4. 10."; 3.sü, "A.4. 3."; 4 ve 5.si, "A.4. 12."; 6.sı (Okuduğunuz metinde hangi anlatım biçimlerinin kullanıldığını gösteriniz.) ise "A.4. 5." kazanımlarına uygundur. 4 ve 5. sorular aynı kazanımla ilgiliyken diğer soruların her biri farklı kazanımı amaçlamaktadır. 1 tane olan "Etkinlik" sorusu (Aşağıdaki cümlelerde geçen fiilleri

bularak bunların cümlelerdeki işlevlerini belirleyiniz.) ise “A.4. 15.” kazanımıyla ilişkilidir. “Orhan Veli Kanık” başlıklı metinle ilgili değerlendirme sorularından “Hazırlık” sorularının ikisi okuma kazanımlarına uygunken “Metni Anlama ve Çözümleme” ile “Etkinlik” sorularının tamamı kazanımlara uygundur, ancak bu sorulardan bazıları kazanım tekrarı yaparken (M.A.Ç.S. 4, 5) bazı kazanımlarla (2, 4, 6, 7 9, 11, 14) ilgili hiç soru bulunmamaktadır.

“Ahmed Paşa ” başlıklı son bilgilendirici (öğretici) metnin 2 “Hazırlık” sorusundan hiçbiri (1. Sizce bir sanatçıyı en iyi hangi tür eserler tanıtır? Neden?), okuma kazanımlarıyla ilişkili değildir. 6 tane olan “Metni Anlama ve Çözümleme” sorularından 1.si (Okuduğunuz metnin konusunu ve metnin yazılış amacını belirleyiniz.), “A.4. 3.”; 2, 3 ve 4.sü, “A.4. 12.”; 5.si (Yazar, Ahmed Paşa’yı anlatırken hem nesnel hem de öznel ifadelere başvurmuştur. Buna göre metinde anlatılanlardan hangisinin bilgi, hangisinin yorum olduğunu belirleyiniz.), “A.4. 9.”; 6.sı ise “A.4. 15.” kazanımlarına uygundur. 2, 3 ve 4. sorular aynı kazanımla ilgiliyken diğer soruların her biri farklı kazanımı amaçlamaktadır. Bu metnin “Etkinlik” sorusu bulunmamaktadır. “Ahmed Paşa” başlıklı metinle ilgili değerlendirme sorularından “Hazırlık” sorularının hiçbiri okuma kazanımlara uygun değilken “Metni Anlama ve Çözümleme” sorularının tamamı kazanımlara uygundur, ancak bu sorulardan bazıları kazanım tekrarı yaparken (M.A.Ç.S. 2, 3, 4) bazı kazanımlarla (1, 2, 4, 5, 6, 7, 8, 10, 11, 13, 14) ilgili hiç soru bulunmamaktadır.

Ders kitabındaki bilgilendirici (öğretici) metin türlerinden biyografi/otobiyografi ile ilgili örnek metinlerin değerlendirme sorularına genel olarak bakıldığında bazı okuma kazanımlarının tekrar eden sorularla ölçülmesine rağmen 2, 6, 11 ve 14. kazanımların hiçbir örnek metnin ilgili sorusunda yer almadığı söylenebilir.

TARTIŞMA SONUÇ VE ÖNERİLER

Öğretim programlarının somut hâli olan ders kitapları, öğrencilere ücretsiz dağıtıldığı için bütün öğrencilerde bulunmaktadır. Bu yönüyle öğretimin vazgeçilmez malzemesi durumundadır. Ders kitaplarından öğretim programına uyumlu olması beklenir. Kitabın özellikle programdaki kazanımları öğrencilere aktarma noktasında eksiksiz olması gerekmektedir. Çünkü onun aktaramadığı, öğrenciye kavratamadığı bir kazanım öğretim programının başarısızlığı olarak görülecektir. Bu açıdan ders kitaplarının, ilgili olduğu programın amaç ve kazanımlarına tam anlamıyla uyumlu olması şarttır. Bu çalışmada, 2018 TDE Dersi Öğretim Programı’na uygun olarak Sonuç Yayınları tarafından hazırlanan 9. sınıf Türk dili ve edebiyatı ders kitabındaki metinlere ait değerlendirme sorularının programdaki okuma kazanımlarıyla uyumunu tespit etmek amaçlanmış ve ulaşılan sonuçlar aşağıda ortaya konularak tartışılmıştır.

Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Sonuçlar

Bu başlık altında araştırmanın birinci alt problemi olan “9. sınıf TDE ders kitaplarındaki öyküleyici (anlatmaya bağlı) edebî metin türüyle ilgili metin değerlendirme soruları okuma kazanımlarına uygun mudur?” sorusuyla ilgili sonuçlar yer almaktadır. TDE ders kitabında “Giriş” ünitesinden sonra gelen ilk metin, öyküleyici (anlatmaya bağlı) edebî metin türlerinden olan hikâyedir. 2018 TDE Dersi Öğretim Programı’nda, kazanım sıralamasında, öyküleyici (anlatmaya bağlı) edebî metin türleriyle ilgili kazanımlar ikinci sırada olmasına rağmen ders kitabında bu sıralamaya uyulmamıştır. Program’da öyküleyici (anlatmaya bağlı) edebî metinlere ait okuma kazanımları 16 tane olup diğer türlerin her birinden daha fazladır. Ders kitabında hikâye türüne ait iki metin (Elli Kuruş, Birtakım İnsanlar) yer almaktadır. Bu metinlerin toplam 6 “Hazırlık” sorusundan ikisi okuma kazanımlarına uygundur. Ancak 10 “Metni Anlama ve Çözümleme” sorusunun ve 11 “Etkinlik” sorusunun tamamı okuma kazanımlarına uygundur. Elli Kuruş” başlıklı metne ait “Etkinlik” sorularından 2, 3 (A.2. 9.) ve 5,6 (A.2. 16.) aynı kazanımlarla; “Birtakım İnsanlar” başlıklı metne ait “Etkinlik” sorularından 1, 2, 4 (A.2. 9.) aynı kazanımla ilişkilidir. Ancak 1, 4, 8, 10. 11 ve 15 numaralı kazanımlarla ilgili hiçbir değerlendirme sorusu bulunmamaktadır. Benzer dağılım

Dilidüzgün ve Genç (2019); Deniz, Tarakçı ve Karagöl (2019) ile Kurnaz'ın (2013) çalışmasında da görülmektedir.

Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Sonuçlar

Bu başlık altında araştırmanın ikinci alt problemi olan “9. sınıf TDE ders kitaplarındaki şiir türüyle ilgili metin değerlendirme soruları okuma kazanımlarına uygun mudur?” sorusuyla ilgili sonuçlar yer almaktadır.

Ders kitabındaki üçüncü ünite ve ikinci metin türü şiirdir. 2018 TDE Dersi Öğretim Programı'nda, kazanım sıralamasında, şiir türüyle ilgili kazanımlar birinci sırada olmasına rağmen ders kitabında bu sıralamaya uyulmamıştır. Program'da şiire ait okuma kazanımları 13 tanedir. Ders kitabında bu türe ait beş metin (Kaldırımlar, Bingöl Çobanları, Mohaç Türküsü, Kerem Gibi, Dost) yer almaktadır. Bu metinlerin toplam 10 “Hazırlık” sorusundan sadece biri (Kaldırımlar) okuma kazanımlarına uygundur. Ancak 44 “Metni Anlama ve Çözümleme” sorusunun ve 14 “Etkinlik” sorusunun tamamı okuma kazanımlarına uygundur. “Kaldırımlar” başlıklı metne ait “Metni Anlama ve Çözümleme” sorularının 2 ve 4.sü (A.1. 5.), 5 ve 6.sı (A.1. 3.); “Etkinlik” sorularının 1 ve 2.si (A.1. 13.), 3 ve 4.sü (A.1.12.) aynı kazanımlarla ilişkilidir. “Bingöl Çobanları” başlıklı metnin “Metni Anlama ve Çözümleme” sorularından 1, 3, 5, 9 ve 10.su (A.1. 9.); 6, 7 ve 11.si (A.1. 5.) aynı kazanımlarla ilişkilidir. “Mohaç Türküsü” başlıklı şiirin “Metni Anlama ve Çözümleme” sorularından 3, 4, 5 ve 7.si (A.1. 3.); “Etkinlik” sorularından 1 ve 3.sü (A.1. 5.); 2 ve 5.si (A.1.12.) aynı kazanımlara aittir. “Kerem Gibi” başlıklı metnin “Metni Anlama ve Çözümleme” sorularından 2, 3, 4 ve 7.si (A.1. 9.); 8, 9 ve 12.si (A.1. 3.) aynı kazanımlara ilişkilidir. “Dost” başlıklı şiir türünden son metnin “Metni Anlama ve Çözümleme” sorularından 6 ve 7.si (A.1.12.); “Etkinlik” sorularından 1 ve 2.si (A.1. 13.) aynı kazanımlarla ilişkilidir. 11 numaralı kazanım 9. sınıfı kapsamadığı için değerlendirme sorularında yer almamaktadır. Ancak 1 ve 8 numaralı okuma kazanımlarıyla ilgili hiçbir değerlendirme sorusu bulunmamaktadır. Aynı dağılım Dilidüzgün ve Genç (2019); Deniz, Tarakçı ve Karagöl (2019) ile Kurnaz'ın (2013) çalışmalarında da yer almaktadır.

Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Sonuçlar

Bu başlık altında araştırmanın üçüncü alt problemi olan “9. sınıf TDE ders kitaplarındaki tiyatro türüyle ilgili metin değerlendirme soruları okuma kazanımlarına uygun mudur?” sorusuyla ilgili sonuçlar yer almaktadır.

Ders kitabındaki altıncı ünite ve beşinci metin türü tiyatrodur. 2018 TDE Dersi Öğretim Programı'nda, kazanım sıralamasında, tiyatro türüyle ilgili kazanımlar üçüncü sırada bulunmaktadır ve 13 tanedir. Ders kitabında bu türe ait üç metin (Fatih, Buzlar Çözülmeden, Ocak) yer almaktadır. Bu metinlerin toplam 8 “Hazırlık” sorusundan sadece iki tanesinin şiir türüne ait okuma kazanımıyla ilgili olması dikkat çekicidir (A.1. 9.). Diğer sorular okuma kazanımlarına uygun değildir. Bu türle ilgili 24 “Metni Anlama ve Çözümleme” ile 6 “Etkinlik” sorusunun tamamı okuma kazanımlarına uygundur. İlk metin olan “Fatih” başlıklı eserin “Metni Anlama ve Çözümleme” sorularından 1, 5 ve 7.si (A.3. 11.) kazanımına aittir. “Ocak” başlıklı son tiyatro metninin “Metni Anlama ve Çözümleme” sorularından 2, 6, 7 ve 11.si (A.3. 11.), 3 ve 10.su (A.3. 7.); 4 ve 9.su (A.3. 4.) kazanımlarıyla ilişkilidir. Ancak 2 ve 13 numaralı okuma kazanımlarıyla ilgili hiçbir değerlendirme sorusu bulunmamaktadır. Dilidüzgün ve Genç (2019); Deniz, Tarakçı ve Karagöl (2019) ile Kurnaz'ın (2013) çalışmalarında da durumun aynı olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Sonuçlar

Bu başlık altında araştırmanın üçüncü alt problemi olan “9. sınıf TDE ders kitaplarındaki bilgilendirici (öğretici) metin türleriyle ilgili metin değerlendirme soruları okuma kazanımlarına uygun mudur?” sorusuyla ilgili sonuçlar yer almaktadır.

TDE ders kitabında yedinci ünite ve altıncı metin türü bilgilendirici (öğretici) metinlerden biyografi/otobiyografidir. 2018 TDE Dersi Öğretim Programı'nda, kazanım sıralamasında, bilgilendirici

(öğretici) metin türleriyle ilgili kazanımlar dördüncü sıradadır ve 15 tanedir. Ders kitabında bu türle ilgili üç metin (Bedri Rahmi Eyuboğlu, Orhan Veli Kanık, Ahmed Paşa) yer almaktadır. Bu metinlerin toplam 7 “Hazırlık” sorusundan ikisi okuma kazanımlarıyla ilişkilidir. Ancak 17 “Metni Anlama ve Çözümleme” sorusunun ve 2 “Etkinlik” sorusunun tamamı okuma kazanımlarına uygundur. Ders kitabındaki bilgilendirici (öğretici) metin türleriyle ilgili ilk metin olan “Bedri Rahmi Eyuboğlu” başlıklı eserin 5 “Metni Anlama ve Çözümleme” sorusundan 1 ve 2.si (A.4. 4.); “Orhan Veli Kanık” başlıklı ikinci bilgilendirici (öğretici) metnin 6 “Metni Anlama ve Çözümleme” sorusundan 4 ve 5.si (A.4. 12.); “Ahmed Paşa” başlıklı son bilgilendirici (öğretici) metnin 6 “Metni Anlama ve Çözümleme” sorusundan 2, 3 ve 4.sü (A.4. 12.) aynı kazanımlara ilişkindir. Fakat 2, 6, 11 ve 14. kazanımlarla ilgili hiçbir değerlendirme sorusu bulunmamaktadır. Benzer durum Dilidüzgün ve Genç (2019); Deniz, Tarakçı ve Karagöl (2019) ile Kurnaz’ın (2013) çalışmasında da görülmektedir.

Araştırmanın genel sonucu, ders kitabındaki metinlere ait değerlendirme sorularının, öğretim programındaki tüm okuma kazanımlarını karşılamadığını ortaya koymuştur. Sonuç Yayınları tarafından hazırlanan ders kitabında “Hazırlık” soruları için “İşlenecek metne dikkat çekmek, öğrencilerden bir beklenti ve merak oluşturmak amacıyla hazırlanan çalışmaları içermektedir.” açıklaması bulunmaktadır (s.8). Bundan hareketle “Hazırlık” sorularının okuma kazanımlarını tam olarak kapsaması beklenmeyebilir. İncelenen tüm metinlerdeki 35 “Hazırlık” sorusundan sadece 8’inin kazanımlarla ilgili olması sıkıntı oluşturmayabilir ancak tiyatro türündeki metinlerin iki “Hazırlık” sorusunun şiir türüne ait okuma kazanımlarıyla ilgili olması uygun değildir.

Tüm metinlere ait 95 “Metni Anlama ve Çözümleme” sorusu ile 38 “Etkinlik” sorusunun tamamı okuma kazanımlarıyla ilgilidir. Ancak bu soruların bazılarının bazı kazanımları defalarca yinelemesine rağmen türe ait bazı kazanımlara ise hiç yer vermemesi sıkıntı oluşturmaktadır. Öyküleyici (anlatmaya bağlı) edebî metne ait 6, şiire ait 2, tiyatroya ait 2 ve öğretici (bilgilendirici) metin türüne ait 4 okuma kazanımıyla ilgili hiç değerlendirme sorusu bulunmamaktadır. Değerlendirme sorusunun hiç olmaması o kazanımın ihmal edildiği sonucunu doğurmaktadır. Programın öğrenciye vermeyi amaçladığı kazanımın verilemediği ve bunun sonucunda da programın hedefine tam anlamıyla varamayacağını ortaya koymaktadır. Bundan dolayı programların en önemli aracı konumundaki ders kitaplarının daha özenli hazırlanması programların ve ana dili eğitiminin daha başarılı olmasını sağlayacaktır.

Öneriler

Araştırmada ulaşılan bulgu ve sonuçlardan hareketle aşağıdaki önerilere yer verilmiştir:

- Okuma kazanımları kitaptaki metinlere ait değerlendirme sorularında dengeli bir biçimde kullanılmalıdır. Kazanımların kullanım sıklıklarında büyük farklılıklar olmamalıdır.
- Ders kitaplarındaki türlere ait tüm metinler üzerinde benzer incelemeler yapılarak ders kitabı hazırlayan ve bu kitapları denetleyen birimlerle paylaşılmalıdır.
- Bir metin türüne ait tüm sınıf seviyelerindeki (9-12) örnek metinlerin değerlendirme soruları okuma kazanımları açısından incelenmelidir.
- Yazma ve sözlü iletişim becerileri için de benzer çalışmalar yapılarak programlar amaçlarına ulaşması noktasında desteklenmelidir.

KAYNAKÇA

- Aytaş, G. (2006). Edebî türlerden yararlanma. *Milli Eğitim Dergisi Edebiyat Eğitimi ve Öğretimi Özel Sayısı*, 169, 261-276.
- Bilgin Topçu, Ü. (2014). Türk edebiyatı dersinde okuma becerisini geliştirme görevi: beklentiler, sınırlar, öneriler. *Başkent University Journal of Education* 1/1, 19-26.
- Creswell, J. W. (2013). Nitel araştırma yöntemleri: beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni. (M. Bütün ve S. B. Demir, Çev. Ed.) Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Çetin, A.Y. & Kılıç, S. (2019). 9. sınıf Türk dili ve edebiyatı ders kitaplarındaki metinlere yönelik öğretmen görüşleri. *Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi*, 3/3, s. 265-281.
- Çetişli, İ. (2006). Edebiyat eğitiminde “edebi metin”in yeri ve anlamı. *Milli Eğitim Dergisi, Edebiyat Eğitimi ve Öğretimi Özel Sayısı*, 169, s.75-84.
- Deniz, K., Tarakçı, R. & Karagöl, E. (2019). Okuma kazanımları açısından Türkçe ders kitapları. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7/3, s. 688-708.
- Demirel, Ö. (1999). Türkçe Öğretimi. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Dilidüzgün, Ş & Genç, Ş (2019). Türkçe dersi okuma kazanımlarının metin yapı ölçütlerini karşılama yeterliği: 8. sınıf örneği. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12/64, 262-571
- Dursunoğlu, H. (2006). Cumhuriyetin ilanından günümüze Türkçe ve edebiyat öğretiminin ortaöğretimdeki tarihi gelişimi. *Milli Eğitim Dergisi, Edebiyat Eğitimi ve Öğretimi Özel Sayısı*, 169, 227-245.
- Duman, A. (2003). Türk soylulara Türkiye Türkçesi öğretiminde metin seçimi. *Türklük Bilimi Araştırmaları (Türkçenin Öğretimi Özel Sayısı)*, 13, 151-155.
- Duman, A. (2010). Türkçe eğitiminde metne müdahale sorunu. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 27, s.285-295.
- Erdem, İ. & Topbaş, S. (2017). Dil ve anlatım ile Türk edebiyatı derslerinde karşılaşılan sorunlar ve bunlara yönelik çözüm önerilerine dair öğretmen görüşleri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 21(2), 465-495.
- Göçer, A. (2010). Türkçe öğretiminde çok uyaranlı bir öğrenme ortamı oluşturmak için seçkin edebî ürünlerden yararlanma. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 27, 241-270.
- Göçer, A. (2015). Türk dili ve edebiyatı eğitiminde ölçme ve değerlendirme uygulamalarına genel bir bakış. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*.11(3), 787-815.
- Günay, V. D. (2006). Liselerdeki yazın eğitimine yeni bir yaklaşım. *Milli Eğitim Dergisi Edebiyat Eğitimi ve Öğretimi Özel Sayısı*, 169, 8-17.
- Günay, V. D. (2013). *Metin bilgisi*. İstanbul: Papatya Yayınları.
- Güneş, F. (2014). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller*. Pegem Akademi Yayınları. Ankara.
- Karasar, N. (2011). Bilimsel Araştırma Yöntemi. (22. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kavcar, C. (1993). Yeni Türk Edebiyatı Öğretimi. *Ankara Üniversitesi Eğitimi Bilimleri Dergisi*, 26(1), 29-38.
- Kurnaz, H. (2013). Ortaokul Türkçe dersi öğrenci çalışma kitaplarındaki tema değerlendirme sonuçları üzerine bir araştırma. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Malatya.
- MEB. (2015). *Türk dili ve edebiyatı dersi öğretim programı*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- MEB. (2017). *Türk dili ve edebiyatı dersi öğretim programı*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- MEB. (2018). *Türk dili ve edebiyatı dersi öğretim programı*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- Özcan, M. S. (2019). Türk Dili ve Edebiyatı Ders Kitabı 9. Ankara: Sonuç Yayınları.
- Savaşkan, V. (2016). Ortaöğretim 9. sınıf Türk edebiyatı ders kitabındaki metin altı sorular üzerine bir inceleme. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 9/6, s.821-836.
- Şimşek, H. (2009). Methodical Problem in The Researches Of Educational History. Ankara University, Journal of Faculty of Educational Sciences, year: 2009, vol: 42, no: 1, s. 33-51.
- Ülper, H. (2010). Okuma ve Anlamlandırma Becerilerinin Kazandırılması. Ankara: Nobel Dağıtım.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2008). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin.
- Yıldız, C., Okur, A., Arı, G. & Yılmaz, Y. (2013a). Türkiye’de ana dili öğretim programları. Cemal Yıldız (Editör). *Türkçe Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.