

Adnan Menderes Üniversitesi
Eğitim Fakültesi
Eğitim Bilimleri Dergisi

Haziran 2023
Cilt: 14 Sayı: 1

June 2023
Volume: 14 Issue: 1

EFED

EJES

Adnan Menderes University
Faculty of Education
Journal of Education Sciences

e-ISSN 2146-7862

Cilt 14, Sayı 1, Haziran 2023

Dergi Sahibi

ADÜ Eğitim Fakültesi Adına
Dr. Nuri KARASAKALOĞLU
Eğitim Fakültesi Dekan

Genel Yayın Editörü

Dr. Yaşar KUZUCU

Editör Yardımcısı

Dr. Erkan KIRAL

Türkçe Dil Editörü

Dr. Nuri KARASAKALOĞLU

İngilizce Dil Editörü

Dr. Burcu AYDIN

Redaksiyon

Dr. Nilgün KİRİŞÇİ
Dr. Yıldız YILDIRIM GÖRGÜLÜ

Dizgi

Dr. Yıldız YILDIRIM GÖRGÜLÜ
Dr. Nilgün KİRİŞÇİ

Grafik Tasarımı

Dr. İbrahim GÖKDAŞ
Dr. Yıldız YILDIRIM GÖRGÜLÜ
Dr. Nilgün KİRİŞÇİ

Web Tasarımı

Dr. Yıldız YILDIRIM GÖRGÜLÜ
Dr. Nilgün KİRİŞÇİ

Sekreteryaya

Dr. Nilgün KİRİŞÇİ
Dr. Yıldız YILDIRIM GÖRGÜLÜ

İletişim

Aydın Adnan Menderes Üniversitesi
Eğitim Fakültesi
efed@adu.edu.tr
Telefon: +90 (256) 2182000/3174

Volume 14, Issue 1, June 2023

Owner

On Behalf of ADU Faculty of Education
Nuri KARASAKALOĞLU Ph.D.
Dean of Faculty

General Publishing Editor

Yaşar KUZUCU, Ph.D.

Co-Editors

Erkan KIRAL, Ph.D.

Turkish Language Editor

Nuri KARASAKALOĞLU, Ph.D.

English Language Editor

Burcu AYDIN, Ph.D.

Proof Reading

Nilgün KİRİŞÇİ, Ph.D.
Yıldız YILDIRIM GÖRGÜLÜ, Ph.D.

Typesetting

Yıldız YILDIRIM GÖRGÜLÜ, Ph.D.
Nilgün KİRİŞÇİ, Ph.D.

Graphic Design

İbrahim GÖKDAŞ, Ph.D.
Yıldız YILDIRIM GÖRGÜLÜ, Ph.D.
Nilgün KİRİŞÇİ, Ph.D.

Web Design

Yıldız YILDIRIM GÖRGÜLÜ, Ph.D.
Nilgün KİRİŞÇİ, Ph.D.

Secretary

Nilgün KİRİŞÇİ, Ph.D.
Yıldız YILDIRIM GÖRGÜLÜ, Ph.D.

Editorial Office

Aydın Adnan Menderes University
Faculty of Education
efed@adu.edu.tr
Telephone: +90 (256) 2182000/3174

Editör

Dr. Yaşar KUZUCU

Editör Yardımcısı

Dr. Erkan KIRAL

Türkçe Dil Editörü

Dr. Nuri KARASAKALOĞLU

İngilizce Dil Editörü

Dr. Burcu AYDIN

Yayın Kurulu*

Dr. Şerife AK (Aydın Adnan Menderes Üniversitesi)
Dr. Gökhan AKSU (Aydın Adnan Menderes Üniversitesi)
Dr. Vesile ALKAN (Pamukkale Üniversitesi)
Dr. Burcu AYDIN (Aydın Adnan Menderes Üniversitesi)
Dr. Sultan BAYSAN (Aydın Adnan Menderes Üniversitesi)
Dr. Ahmet BİLDİREN (Aydın Adnan Menderes Üniversitesi)
Dr. Fulya CENKSEVEN (Çukurova Üniversitesi)
Dr. Deniz DERYAKULU (Ankara Üniversitesi)
Dr. Nuri DOĞAN (Hacettepe Üniversitesi)
Dr. Zeynep EREN UĞURLU (Sinop Üniversitesi)
Dr. Özkan ERGENE (Sakarya Üniversitesi)
Dr. Cevriye ERGÜL (Ankara Üniversitesi)
Dr. Burak FEYZİOĞLU (Aydın Adnan Menderes Üniversitesi)

Dr. Cem Oktay GÜZELLER (Akdeniz Üniversitesi)
Dr. Nuri KARASAKALOĞLU (Aydın Adnan Menderes Üniversitesi)
Dr. Sezai KOÇYİĞİT (Aydın Adnan Menderes Üniversitesi)
Dr. Başak KOŞAR KIRCA (Sinop Üniversitesi)
Dr. Kadriye Funda NAYIR EKİZ (Pamukkale Üniversitesi)
Dr. Cumali ÖKSÜZ (Aydın Adnan Menderes Üniversitesi)
Dr. Mediha SARI (Çukurova Üniversitesi)
Dr. Sadullah Serkan ŞEKER (Aydın Adnan Menderes Üniversitesi)
Dr. Nurcan UZEL (Gazi Üniversitesi)
Dr. Ersen YAZICI (Aydın Adnan Menderes Üniversitesi)

**Soyadına göre alfabetik olarak sıralanmıştır*

AMAÇ VE KAPSAM

Eğitim Fakültemiz; eğitim-öğretim etkinliklerinin yanında, bilimsel çalışmaları kamuoyunun bilgisine ve eleştirisine sunma işlevini yerine getirmeyi amaçlamaktadır. Bu yüzden hakemli ve bilimsel bir dergi çıkarma görevi önemli bir hal almaktadır. Çünkü bilimsel dergiler, yapılan bilimsel çalışmaları, kamuoyuna açık hale getirerek, bilimin denetlenebilirlik ve tekrarlanabilirlik ilkesini yerine getirmede önemli bir işlev üstlenmektedir. Bu süreçte temel vizyonumuz, ilkelermizden ve niteliğimizden ödün vermeden eğitim araştırmaları kapsamındaki akademik çalışmaları desteklemek, gelişiminde öncülük etmektir. Ayrıca eğitim alanında ve disiplinler arası çalışmalarda yüksek akademik standartlarda bilime katkı sağlamak, evrensel bir bakış açısı ile dünyada olan gelişmeleri takip etmek, ülkemizde eğitim alanında değişimleri ve ihtiyaçları tespit etmek ve özgün çözümler üretmek, eğitim kuruluşları, meslek kuruluşları ve toplumun ulusal ve uluslararası gelişmelerine destek olmak ve bu alanlarda Türkçe ve İngilizce dillerinde hazırlanmış çalışmalara yer vererek kaynak oluşumuna destek olmayı amaçlamaktadır.

İÇİNDEKİLER

Araştırma Makaleleri

Ramazan GÜNER, Yurdagül GÜNAL, Arslan Volkan TURAN & Murat KAYA
Sınıf Öğretmenlerinin Türkçe Öğretimine Yönelik Öz Yeterlik Algıları: Bir Karma Yöntem
Çalışması/ *Self-Efficacy Perceptions of Grade Teachers in Teaching Turkish: A Mixed Method Study* 1

Ahmet KESİCİ
Ortaokul ve Lise Öğretmenlerinin Yaratıcı Düşünme ve Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin
İncelenmesi/ *Analysis of Secondary School and High School Teachers' Creative Thinking and*
Lifelong Learning Dispositions 18

Derleme Makaleleri

Zehra BİLGİN & Mine Canan DURMUŞOĞLU
Okul Öncesi Dönem Matematik Eğitiminde Sayı ve Sayma Konusunda Yapılan Lisansüstü Tezlerin
İncelenmesi/ *Analysis of Postgraduate Theses on Number and Counting in Preschool Mathematics*
Education 29

Sınıf Öğretmenlerinin Türkçe Öğretimine Yönelik Öz Yeterlik Algıları: Bir Karma Yöntem Çalışması

Ramazan GÜNER¹ Yurdagül GÜNAL² Arslan Volkan TURAN³
Murat KAYA⁴

Öz: Bu çalışmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin Türkçe öğretimine yönelik öz yeterlik algılarını “öğretimi planlama, izleme ve değerlendirme” ve “dil becerilerini geliştirme” alt boyutlarında incelemektir. Çalışmada karma araştırma yöntemlerinden keşfedici sıralı desen kullanılmıştır. Nicel verileri toplamak için “Türkçe Öğretimine Yönelik Öz Yeterlik Ölçeği” 221 sınıf öğretmenine uygulanmıştır. “Türkçe Öğretimine Yönelik Öz Yeterlik Ölçeği” ile toplanan verilerin analizinde bilgisayar destekli istatistik programı kullanılmıştır. Çalışmanın nitel boyutunda, nicel faktörlerle elde edilen sonuçları derinlemesine incelemek amaçlanmıştır. Araştırmanın nitel boyutunda nicel boyuta katılmış ve gönüllü olan 10 sınıf öğretmeni ile görüşmeler yapılmıştır. Analizler sonucunda sınıf öğretmenlerinin Türkçe öğretimindeki yeterlik durumuna dair Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki ölçme ve değerlendirme yöntemlerini-araçlarını uygulama, özel gereksinimli öğrencilere yönelik uygulamalar, konuna fikir öğretimi ve öneriler olmak üzere dört tema belirlenmiştir. Sınıf öğretmenlerinin Türkçe öğretimine dair yeterliklerinin genel olarak yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Türkçe öğretim sürecini sınıfların kalabalık olması, BEP konusundaki yetersizlik gibi durumların olumsuz etkilediği belirlenmiştir. Bu sonuçlar doğrultusunda araştırmacılara ve sınıf öğretmenlerine önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar kelimeler:
Öz yeterlik, Türkçe öğretimi, Sınıf öğretmeni

Self-Efficacy Perceptions of Grade Teachers in Teaching Turkish: A Mixed Method Study

Abstract: The aim of study is to examine the self-efficacy perceptions of classroom teachers towards Turkish language teaching in the sub-dimensions of “planning, monitoring and evaluating teaching” and “developing language skills”. In the study, explanatory sequential design which is one of the mixed research method, was used in the study. In order to collect quantitative data, “Self-efficacy Scale for Teaching Turkish” was applied to 221 classroom teachers. A computer-aided statistical program was used to analyze the data collected with the scale. In the qualitative aspect of the study, it was aimed to understand the data, which was obtained with quantitative factors, deeply. In the qualitative dimension of the study, interviews were conducted with 10 classroom teachers who participated in the quantitative dimension and volunteered. As a result of the analyses, four themes were identified regarding the proficiency of classroom teachers in Turkish language teaching and these themes are applying the measurement and evaluation methods-tools in Turkish Course Curriculum, applications for students with special needs, teaching the subject-main idea and suggestion. It was concluded that classroom teachers' proficiency in teaching Turkish is generally high. It was determined that situations such as overcrowded classrooms and inadequacy in IEPs negatively affected the Turkish teaching process. In line with these results, suggestions were made to researchers and classroom teachers.

Key Words:
Self-efficacy, Turkish teaching, Classroom teacher

Geliş Tarihi : 16.10.2022
Kabul Tarihi : 19.02.2023
Yayın Tarihi : 30.06.2023

¹ Doktora Öğrencisi, Trabzon Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, ramazanguner61@gmail.com, ORCID: 0000-0001-6955-4931

² Dr. Öğr. Üyesi, Trabzon Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, yurdagulgunal@hotmail.com, ORCID: 0000-0002-9385-1167

³ Doktora Öğrencisi, Trabzon Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, arslanvturan@gmail.com, ORCID: 0000-0002-4829-8841

⁴ Doktora Öğrencisi, Bayburt Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, dekan28@hotmail.com, ORCID: 0000-0002-2232-2081

GİRİŞ

Eğitim tarih boyunca üzerinde kafa yorulan en önemli alanlardan biridir. Devlet politikaları, teknolojik gelişmeler, sosyolojik değişimler, salgın hastalıklar gibi birçok faktör eğitimin niteliğini ve durumunu etkilemekte ve buna bağlı olarak eğitim üzerinde değişiklikler yapılmaktadır. Eğitim sistemleri değişen ve gelişen dünya düzenine göre kendini yeniler. Ülkelerin eğitim alandaki en önemli adımı kendi eğitim programların güncellemek ve öğretmen yeterliklerini bir üst noktaya taşımakla gerçekleşir. Diğer taraftan eğitim- öğretim ortamlarındaki eski metotları terk ederek yerine çağdaş öğretim teknikleriyle yola devam etmek de yapılan önemli çalışmalarındandır. Devletler, yaşanan bu durum karşısında kendi müfredat planlamalarını değişime ve gelişime ayak uydurabilmek adına düzenli olarak yeniler. Öğretmen yeterlikleri de bu değişimin önemli bir aşamasını oluşturur. Özellikle değişen eğitim planlamalarında öğretmen yeterliklerini bu sürece dâhil edebilmek, eğitim sistemlerini düzenlemek adına son derece değerlidir.

Yeterlik, herhangi bir mesleğin veya işin nitelikli bir şekilde yürütülebilmesi amacıyla bireyde bulunması gereken özellikleri (bilgi, yetenek, tutum) belirtmektedir. Türkiye’deki öğretmenlerin mesleki yeterlikleri, öğretmenlerin “öğretmenlik mesleğini etkili ve verimli biçimde yerine getirebilmek için sahip olunması gereken bilgi, beceri ve tutumlar” şeklinde ifade edilmektedir (MEB, 2008). Açıklanan bu yeterlikler kapsamında, öğretmenlik mesleği genel ve özel alan yeterlikleri Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından açık bir şekilde ortaya konmuştur (MEB, 2017). Bununla birlikte MEB tarafından ortaya konan yeterlik kriterlerine karşın öğretmenlerin meslekî niteliği probleminin tartışılmasına devam edilmesi, yeterlik olgusunun nispeten özel olarak işlenmesini, öğretmenlerde olması beklenen niteliklerin belirlenmesini, bu niteliklerin değerlendirilmesini gerekli kılmaktadır. Bu bağlamda, öğretmenlerin meslekî yeterliklerinin yanında kendilerini meslekî açıdan ne kadar yeterli bulduklarını belirlemek oldukça önem arz etmektedir.

Öğretmenlerin sahip oldukları becerilerden hareketle kendilerini yeterli görme durumları öz yeterlilik kavramını ortaya çıkarmaktadır. Öz yeterlilik kavramı alan yazında Kiremit ve Gökler (2010), tarafından kişinin bir işi yapmak için gerekli becerilere sahip olma konusundaki inancı olarak ifade edilmektedir. Öz yeterlik kavramı, öğretmenlik mesleği açısından ele alınacak olursa mesleğinin yerine getirilmesinde öğretmenlerde bulunması zorunlu olan bilgi ve beceridir (Demirtaş ve ark., 2011).

MEB, öğretmenlerde bulunması gereken temel niteliklerin belirlenmesi, eğitim kalitesinin geliştirilmesi ve öğretmenlerin mesleki anlamda desteklenmesi amacıyla “Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü” tarafından “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri” adı altında bir çalışma hazırlamıştır. Bu çalışma ilk defa 17.04.2006’da Temel Eğitime Destek Programı kapsamında (TEDP) hazırlanarak yürürlüğe girmiş daha sonra 01.12.2017 tarihinde güncellenerek yeniden yayınlanmıştır. Bu çalışmada öğretmenlerin genel yeterlilikleri ve onlara ait özel yeterlilikler belirlenerek somut bir şekilde ortaya konmuştur (MEB, 2017). MEB tarafından hazırlanan öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri programında tutum ve değerler yeterlik alanındaki iletişim ve iş birliği yeterlik alanında yer alan ‘Türkçeyi kurallarına uygun ve etkili biçimde kullanır’ ifadesi sınıf öğretmenlerinin Türkçe yeterlikleriyle yakından ilgilidir. Bu bakımdan sınıf öğretmenleri, Türkçe dersinde dilin kullanımına dair sınıf içerisinde gerekli özeni göstermesi son derece önemlidir. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin bu durum karşısında multidisiplin ve disiplinler arası görüşe bağlı yeterliklere de sahip olmaları beklenmektedir (MEB, 2006). Türkçe dersini dilin imkânları ölçüsünde kurallarına uygun bir şekilde işlemesi bu ders özelinde oldukça kıymetlidir. Sınıf öğretmenlerinin Türkçe öğretiminde Türkçeyi öğrencilerine öğretirken kurallara uygun bir şekilde kullanması son derece önemlidir. Özellikle temel dil becerilerinin kazandırılması noktasında dilin bütün imkânlarını kullanarak etkili ve kurallı bir Türkçe öğretimi sınıf öğretmenlerinin öncelikli görevlerindedir. Dil becerilerinin temel eğitimde şekillendiği ve gelişim gösterdiği göz önüne alınırsa Türkçe öğretiminin bu düzeyde öğretimi çok değerlidir. Temel eğitimde sınıf öğretmenlerinin dikkat çekici ve önemli bir model olması Türkçe öğretimi açısından oldukça kıymetlidir. Buradan hareketle sınıf öğretmenlerinin Türkçe dersi özelindeki gayreti bu dersin eğitiminde büyük bir yere sahiptir.

Türkiye’de okullarda ana dili eğitimi Türkçe dersi ile gerçekleştirilmektedir. Fakat ilk olarak ana dili eğitimi ailede informal olarak başlamaktadır. Bu eğitim okullarda ise planlı verilmektedir. Bu bakımdan sınıf öğretmenlerinin Türkçe dersinin öğretimi konusunda çok önemli bir noktada olduğu görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin ana dili eğitimi dersi olan Türkçeye dair öz yeterlik seviyelerinin yüksek olması gerek ana dili eğitiminin gerekse de Türkçe öğretiminin başarısını arttırarak öğrencilerin bu noktadaki algılarına olumlu yansımaktadır (Öztürk ve Ertem, 2017). Uygun ve Katrancı (2011)’ya göre hazırlanan her öğretim programından beklenildiği gibi Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda (TDÖP) da başarılı olunması, büyük ölçüde programın en temel uygulayıcıları olan sınıf öğretmenlerine dayanmaktadır. Ana dili dersi olan Türkçede yapılan tüm dil etkinlikleri, Türkçenin öğretimi

için son derece önemlidir. Pollet (2015)'e göre dil öğretmek amacıyla yapılan faaliyetlerin en temel gayesi ilk olarak öğrencilerin dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma öğrenme alanlarındaki becerilerini ortaya çıkarıp geliştirmek; öğrencilerin hedef dili algılamasını, kullanmasını ve hedef dil aracılığıyla iletişim kurmasını sağlamaktır. Bu noktada ana dil eğitiminin sınıf öğretmenleri tarafından Türkçe dersi etkinlikleri kapsamında sıklıkla gerçekleştirilmesi dil bilinci oluşturmada oldukça değerlidir. Sınıf öğretmenlerinin Türkçe dersi öğretimi kapsamında yer alan öz yeterlikleri temelde bu yeterlikleri kullanma durumları ve imkânları ile ilgili olsa da Türkçe dersinin sorunları ile de yakından ilgilidir. Sınıf öğretmenlerinin TDÖP kapsamında yaşadıkları sorunlar ve bu sorunlara programdan hareketle cevap aramaları dikkat çeken önemli noktalardır. Ülkemizde TDÖP belirli zamanlarda güncellenerek en son şeklini 2019 yılında almıştır. TDÖP'nin Türkçe dersinin özel amaçları incelendiğinde, öğrencilerin yaşamları süresince yararlanabilecekleri yazma, okuma, dinleme ve konuşmayla alakalı dil becerilerinin ön plana çıktığı, Türkçe sevgisiyle istekli olarak okuma ve yazma alışkanlıklarının geliştirilmesinin vurgulandığı görülmektedir (MEB, 2019).

2019 TDÖP'nin ölçme ve değerlendirme yönü incelendiğinde öğrencilerin süreç boyunca takip edilmesi, rehberlik edilmesi, öğrenme zorluklarının tespit edilerek aza indirilmeye çalışılması, öğrencilerde anlamlı ve kalıcı öğrenmenin desteklenmesi amacıyla onlara devamlı dönüt verilmesine ilişkin bir ölçme değerlendirme algısıyla bireysel farklılıkları önemseyen öğrenci merkezli öğrenme anlayışı benimsenmiştir. 2009 Programı süreç ve sonuç değerlendirme olarak iki aşamalıdır. Buna karşın 2017 ve 2019 Programlarında değerlendirme; tanıma, izleme ve sonuç odaklı olmak üzere üç aşamalı bir şekilde hazırlanmıştır. 2009 Programında sözü edilen ölçme araçlarının; ne olduğu, nasıl kullanılacağıyla ilgili açıklamaların yanında, bu ölçme araçlarına ilişkin örneklerle de yer verilmiştir. 2017 ve 2019 Programlarında bahsedilen ölçme araçlarıyla ilgili herhangi bir açıklama ya da örnek bulunamamıştır. Diğer yandan 2017 ve 2019 Programlarında daha güncel ölçme araçlarının bulunduğu tespit edilmiştir. Fakat bu ölçme değerlendirme araçlarının açıklamalarına, nasıl uygulanacağına dair herhangi bir bilgi bulunamamıştır. Programlarda verilen ölçme araçlarının nasıl uygulanacağına ilişkin bilgi ve örneklerin verilmesi öğretmenlere kolaylık sağlaması açısından gereklidir (Kalaycı ve Yıldırım, 2020).

Sınıf öğretmenlerinin TDÖP'nin özel amaçlarından hareketle öz yeterlik konusunda her anlamda desteklenmeli, var olan sorunları incelenmeli ve Türkçe öğretimi noktasında yaşadıkları sorunlar giderilmelidir. Bu çerçevede Türkçe öğretimine ait sorunların detaylıca tespit edip değerlendirilmesi sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik algılarına da olumlu katkı sağlayacağına inanılmaktadır.

Sınıf öğretmenlerinin Türkçe dersine yönelik öz yeterlik algıları Türkçe dersi sorunları içerisinde ele alınan ancak yeteri kadar üzerinde durulmayan sorunlardan biridir. Ana dil eğitiminin ve bu eğitimin hayat boyu öğrenme kapsamında sürekli gelişen bir süreç olduğu göz önüne alınırsa sınıf öğretmenlerinin Türkçe dersi özelindeki yeterlikleri dikkatlice incelenmesi gerekir. Sınıf öğretmenlerinin Türkçe dersine yönelik öz yeterlilik algılarının ortaya konmasının yanı sıra buradan elde edilen sonuçlardan hareketle Türkçe dersine yönelik görüşleri, düşünceleri ve deneyimlerin de derinlemesine incelenmesi oldukça önemlidir. Bu nedenle çalışmada sadece nicel sonuçları elde etmek için değil aynı zamanda katılımcıların bu konudaki görüş ve düşüncelerinin de derinlemesine incelemek için karma araştırma yöntemi kullanılmıştır. Çalışma bu doğrultuda karma araştırma desenlerinden keşfedici sıralı desene uygun bir şekilde yürütülmüştür. Çalışmanın birinci aşamasında nicel ikinci aşamasında ise nitel bir yol izlenmiştir. Türkçe dersinin özellikle sınıf öğretmenlerinin elinde ve imkânlarında şekillenen yapısı hesaba katılırsa onların bu derse olan algıları ve dersten beklentilerinin yanı sıra öz yeterlilik algıları da son derece önemlidir.

Amaç

Bu çalışmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin Türkçe öğretimine yönelik öz yeterlik algısını incelemektir. Bu iki aşamalı keşfedici sıralı desen karma yöntem araştırmasında bir örneklemeden nicel sonuçlara ulaşmak ve devamında bu sonuçlardan hareketle, sonuçları detaylıca incelemek amaçlanmıştır. Bu kapsamda araştırmanın nicel boyutunda aşağıdaki alt amaçlara yanıt aranmıştır.

- 1.Sınıf öğretmenlerinin Türkçe öğretimine yönelik öz yeterlik algıları ile mesleki kıdemleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- 2.Sınıf öğretmenlerinin Türkçe öğretimine yönelik öz yeterlik algıları ile görev yaptıkları sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

- 3.Sınıf öğretmenlerinin Türkçe öğretimine yönelik öz yeterlik algıları ile görev yaptıkları sınıftaki öğrenci mevcudu arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- 4.Sınıf öğretmenlerinin Türkçe öğretimine yönelik öz yeterlik algıları ile görev yerleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
5. Sınıf öğretmenlerinin Türkçe öğretiminde, öğretimi planlama, izleme-değerlendirme ve dil becerilerini geliştirmeye yönelik görüşleri nelerdir?

YÖNTEM

Bu çalışmada karma araştırma yöntemlerinden biri olan keşfedici sıralı desen kullanılmıştır. Karma yöntem yaklaşımı nitel ve nicel yöntemlerin veri toplama ve/veya veri analizi kademelerinde birlikte kullanılarak tek yöntemle ulaşılabileceğinden daha geçerli ve güvenilir çıkarımlar oluşturmayı hedefleyen bir araştırma stratejisidir (Creswell ve Plano Clark, 2015). Keşfedici sıralı desen ise nicel boyuttan elde edilen bulguları yorumlama ve açıklama maksadıyla nitel verilerin toplandığı ve çözümlenmelerin birlikte yapıldığı bir karma araştırma yöntemidir. Keşfedici sıralı desen, öncelikle araştırma sorusuna cevap veren nicel verilerin elde edilmesi ve elde edilen bu verilerin analiziyle başlamakta, akabinde nicel araştırma bulgularından hareketle nitel verilerin elde edilmesi, analizlerinin yapılması ve akabinde nitel bulguların nicel bulguları açıklamada kullanılıp çalışmanın genel amacıyla bütünleştirilmesi ve raporlanmasıyla tamamlanmaktadır (Creswell ve Plano Clark, 2015). Araştırmada bu desenin kullanılmasının amacı, ulaşılan nicel manidar sonuçları, olumlu işleyen modelleri, aykırı veya şaşırtıcı sonuçları açıklamak için nitel veriye gereksinim duyulduğunda araştırmacılar tarafından kullanılabilmesidir.

Araştırmanın her aşamasında farklı varsayımlar kullanılmıştır. Çalışma nicel olarak başlamış ve bu çalışma yöntemine uygun olarak post-pozitivist bakış açısı tercih edilmiştir. Araştırmanın nitel boyutunda ise yapılandırmacılık varsayımları kullanılmıştır. Bu çalışmada post-pozitivist varsayımdan yapılandırmacı varsayıma doğru bir geçiş söz konusudur. Bu çerçevede, araştırmada nicel sonuçlar istatistiki anlamlılık çerçevesinde genel sonuçları ortaya koyarken elde edilen sonuçların nasıl olduğunu açıklamada yetersiz kalmaktadır. Bu nedenle nicel aşamadan elde edilen bulguların derinlemesine anlaşılması için nitel aşamadan yararlanılarak sonuçların nasıl olduğunu derinlemesine inceleme olanağı oluşmuştur.

Çalışma Grubu

Araştırmada nicel ve nitel olmak üzere iki çalışma grubu yer almıştır. Araştırmanın nicel boyutunda amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemi araştırmacıya hız ve zaman kazandır. Araştırmacıya yakın ve erişilmesi kolay olan örnekleme çalışması fırsatı sunar. Nitel araştırma için ise amaçlı örnekleme tekniklerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Buradaki amaç görece olarak daha küçük bir grup oluşturmak ve bu örnekleme çalışılan duruma taraf olabilecek bireylerin çalışmaya maksimum düzeyde yansımaktır (Büyüköztürk ve ark., 2018; Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu çerçevede nitel aşama için çalışma grubuna, 221 sınıf öğretmeni arasından cinsiyet, kıdem yılı, sınıf düzeyi, eğitim durumu, öğrenci mevcudu ve görev yeri gözeterek maksimum çeşitliliği sağlayacak kişiler seçilmiştir. Araştırmanın nicel ve nitel örnekleme ilişkin detaylar sırasıyla Tablo 1 ve Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 1.*Araştırmanın Nicel Örneklemi*

Değişkenler	Grup	N	%
Cinsiyet	Kadın	118	53.4
	Erkek	103	46.6
Kıdem Yılı	1-5	30	13.6
	6-10	46	20.8
	11-15	83	37.6
	16 üzeri	62	28.1
	1. Sınıf	59	26.7
Sınıf Düzeyi	2. Sınıf	52	23.5
	3. Sınıf	56	25.3
	4. Sınıf	54	24.4
	Lisans	201	91
Eğitim Durumu	Lisansüstü	20	9
	1-9 Öğrenci	26	11.8
Öğrenci Mevcudu	10-19 Öğrenci	104	47.1
	20-29 Öğrenci	80	36.2
	30 ve üzeri	11	5
	Merkez	150	67.9
Görev Yeri	Kırsal	71	32.1

Tablo 2.*Araştırmanın Nitel Örneklemi*

Değişkenler	Grup	Kod	%
Kıdem Yılı	1-5	K6	10
	6-10	K8	10
	11-15	K2, K4, K7, K9	40
	16 üzeri	K1, K3, K5, K10	40
Sınıf Düzeyi	1. Sınıf	K2, K3, K4, K5, K7, K10	60
	4. Sınıf	K1, K6, K8, K9	40
Eğitim Durumu	Lisans	K1, K2, K3, K4, K5, K6, K7, K8	80
	Lisansüstü	K9, K10	20
Öğrenci Mevcudu	1-9 Öğrenci	K1, K2, K4	30
	10-19 Öğrenci	K5, K6, K7, K8, K9, K10	60
	20-29 Öğrenci	K3	10
Görev Yeri	Merkez	K2, K3, K5, K9, K10	50
	Kırsal	K1, K4, K6, K7, K8	50

Veri Toplama Aracı

Çalışmanın veri toplama araçları, katılımcıların kişisel bilgilerini içeren kısa bir form, Bulut ve Uzunoğlu (2021) tarafından geçerlik ve güvenilirliği tespit edilmiş "Türkçe Öğretimine Yönelik Öz Yeterlik Ölçeği" (TÖYÖYÖ) ve yarı-yapılandırılmış görüşme formudur. 5'li Likert tipinde hazırlanan Türkçe Öğretimine Yönelik Öz Yeterlik Ölçeği, 20 madde ve "Dil Becerilerini Geliştirme" ile "Öğretimi Planlama, İzleme ve Değerlendirme" alt boyutlarından oluşmaktadır. TÖYÖYÖ'de 8'i birinci, 12'si ikinci alt boyutta yer alan 20 madde bulunmaktadır. 5 madde ters kodlanmıştır. Diğer yandan iki faktörün maddelerde açıkladığı ortak varyans %54,2 olarak belirlenmiştir. Ayrıca güvenilirlik için yapılan analizlere göre ölçeğin tamamına ait Cronbach-Alfa iç tutarlılık katsayısı .878 olarak hesaplanmıştır. Boyut bazlı Cronbach-Alfa iç tutarlılık katsayıları hesaplandığında "Dil Becerilerini Geliştirme" .828, "Öğretimi Planlama, İzleme ve Değerlendirme" .831 olarak bulunmuştur. Analizler sonucunda ölçeğin Kaiser Meyer Olkin (KMO) değeri .903 bulunmuş ve Barlett testine göre ise Ki-Kare değerinin anlamlı olduğu hesaplanmıştır ($\chi^2 = 2138.608$, sd: 190, $p < .001$). Araştırmanın nitel boyutunda, sınıf öğretmenlerinin Türkçe öğretiminde, öğretimi planlama, izleme-değerlendirme ve dil becerilerini geliştirmeye yönelik görüşlerinin incelenmesi amacıyla, nicel sonuçlardan hareketle araştırmacılar tarafından, toplam 3 adet açık-uçlu soru ile bu açık uçlu sorulara ilişkin alt sorulardan meydana gelen bir yarı yapılandırılmış mülakat

hazırlanmıştır. Açık uçlu soru formları dört Türkçe eğitimi alan uzmanı tarafından alanla ilgili literatür ışığında tartışılmış ve elde edilen nicel sonuçlara göre aşağıdaki şekilde hazırlanmıştır

1. 2019 TDÖP'deki ölçme ve değerlendirme yöntemleri-araçları hakkındaki görüşleriniz nelerdir?
 - a) Bu araçları uygulayabiliyor musunuz? (Kontrol listesi, Dereceli puanlama anahtarı, Gözlem formları...)
 - b) Bu araçları uygularken ne gibi zorluklarla karşılaşıyorsunuz?
 - c) Bu konuda yaşadığınız sorunların çözümüne yönelik önerileriniz nelerdir?
2. Özel gereksinimli öğrencinizin öğrenme sürecinde karşılaştığı yetersizlikle başa çıkmada kendinizi yeterli görüyor musunuz?
 - a) Özel gereksinimli öğrencilerin öğrenme-öğretme sürecinde karşılaştıkları sorunları gidermek için neler yapıyorsunuz?
 - b) Bu konuda yaşadığınız sorunların çözümüne yönelik önerileriniz nelerdir?
3. Konu kazanımlarını sağlamak için kitaptaki etkinliklerin dışına çıkarak kendi etkinliklerinizi oluşturabiliyor musunuz? Eğer oluşturuyorsanız nasıl etkinlikler yapıyorsunuz?
 - a) Ana fikir kazanımlarını sağlamak için kitaptaki etkinliklerin dışına çıkarak kendi etkinliklerinizi oluşturabiliyor musunuz? Eğer oluşturuyorsanız nasıl etkinlikler yapıyorsunuz?
 - b) Konu ve ana fikir ile ilgili eğitim sürecinde en çok hangisinin öğretiminde zorlanıyorsunuz? Niçin?
 - c) Yaşadığınız sorunların çözümüne yönelik önerileriniz nelerdir?

Verilerin Toplanması ve Analizi

Nicel araştırmada Trabzon'un farklı semtlerinde MEB'e bağlı okullarda çalışan ve araştırmaya gönüllü katılmak isteyen sınıf öğretmenleri yer almıştır. Nitel araştırma grubuna ise nicel araştırma boyutuna katılmış ve nitel boyuttaki açık uçlu soruları cevaplamayı kabul eden sınıf öğretmenleri dahil edilmiştir. Nitel boyuta katılan öğretmenler, ölçekten elde edilen manidar sonuçlardan hareketle seçilmiştir.

Araştırmanın veri toplama süreci iki aşamada yapılmıştır. İlk aşamada çalışmaya katılım gösterecek gönüllü öğretmenlerden Google form aracılığı ile "Türkçe Öğretimine Yönelik Öz Yeterlik Ölçeği"ndeki sorulara yanıt vermeleri istenmiştir. İlk aşama tamamlandıktan sonra toplanan veriler SPSS 23'te analiz edilmiştir. Nicel veriler üzerinde normallik analizi yapılmış ve verilerin normal dağılımı karşıladığı görülmüştür. Bu nedenle araştırmanın "öğrenci mevcudu", "kıdem" ve "sınıf düzeyi" değişkenleri Anova ile analiz edilmiş "görev yeri" değişkeni için Bağımsız Örneklem t testi kullanılmıştır. İkinci aşamada ise sonuçlara göre gönüllü katılımcılara yarı-yapılandırılmış formlarla sorular sorulmuş ve verdikleri yanıtlar kayıt altına alınmıştır. Nitel verilerin analizinde betimsel analiz yapılmıştır. Analiz işlemlerinde mülakatlar öncelikle MAXQDA 18 programına aktarılmıştır. Katılımcı öğretmenlere temsilen birer numara verilmiş (K1, K2,...) ve veriler kodlanmıştır. Betimsel analiz çerçevesinde önce kodlar çıkarılmış sonrasında temalar tespit edilmiştir. Daha sonrasında kod ve temalara göre düzenleme ve tanımlamalar yapılmış en son aşamada ise bulguların yorumlanmasına geçilmiştir. Betimsel analizde, mülakat yapılan katılımcıların görüşlerini çarpıcı bir şekilde yansıtabilmek için sık sık doğrudan alıntılara yer verilir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu doğrultuda araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşleri görüşme sürecinde sorulan sorular çerçevesinde sunulmuş olup kişisel bilgilere yer verilmemiştir. Nitel verilerin analizinde elde edilen bulgular MAXQDA 2018 programı ile analiz edilmiştir. Mülakatlardan ulaşılan ham veriler doğrultusunda dört araştırmacı tarafından temalar ve alt kodlar oluşturulmuştur. Ayrıca araştırmanın geçerliliğini sağlama adına veri toplama aşamaları titizlikle açıklanmış ve bulgular kısmında katılımcılardan elde edilen doğrudan alıntılar sunulmuştur. Buna ek olarak katılımcılardan görüşmelere ilişkin katılımcı teyidi alınmıştır. Araştırmanın güvenilirliği açısından ise elde edilen veriler üç araştırmacı tarafından analizler ayrı ayrı MAXQDA 2018'de yapıldıktan sonra sonuçlar karşılaştırılmış ve kodlayıcılar arasındaki tutarlılık kontrol edilmiştir. Bu amaçla Miles ve Huberman (1994)'in önerdiği güvenilirlik formülü çerçevesinde (Güvenirlilik=Görüş Birliği/Görüş Birliği +Görüş Ayrılığı) güvenilirlik .90 olarak belirlenmiştir.

Araştırmanın bağımlı değişkenleri olan Türkçe öğretiminde öz yeterlilik puanları ("Türkçe öğretiminde planlama, izleme ve değerlendirme", "Dil becerilerini geliştirme" ve toplam puanlar) için basıklık ve çarpıklık katsayıları hesaplanmış olup sonuçlar aşağıda yer alan Tablo 3'te sunulmuştur. Buna göre araştırma grubunun Türkçe öğretiminde öz yeterlilik puanları toplamının (Basıklık = -0,44, Çarpıklık = 0,40), Türkçe öğretiminde planlama,

izleme ve değerlendirme (Basıklık = -,44, Çarpıklık = -,26), Dil becerilerini geliştirme (Basıklık = -0,34, Çarpıklık = 0,55) alt boyutlarının faktörlerinden aldıkları puanların değerlerinin ($\pm 1,0$) arasında dağılım gösterdiği görülmüştür. Hair ve ark. (2013)'a göre $\pm 1,5$ basıklık ve çarpıklık değeri psikometrik amaçlar ve normal dağılım için çok iyi düzey olarak kabul edilmektedir. $\pm 2,0$ arasındaki bir değer de çeşitli durumlara bağlı olarak çoğu çalışmada kabul edilebilir. Diğer yandan Seçer (2013) de normal dağılım varsayımının; 'çarpıklık ve basıklık' değerlerine göre ölçülenmesinin daha uygun bir yaklaşım olduğunu ifade etmektedir. Dolayısıyla TÖYÖYÖ'ye ait puanlarının basıklık ve çarpıklık katsayıları -1,5 ve +1,5 arasında bulunduğundan puanların normal dağıldığı söylenebilir.

Etik Kurul İzin Bilgileri

Trabzon Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu'nun 08.04.2022 tarihli 2022-4/1.10 sayılı kararı ile Etik Kurul onayı almıştır.

BULGULAR ve YORUM

Nicel Analiz Bulguları

Çalışmanın nicel boyutunun analizi bu bölümde yapılmıştır.

Tablo 3.

TÖYÖYÖ'ye Ait Betimsel İstatistikler

Değişkenler	En Düşük	En Yüksek	Ort.	SS	Çarpıklık	Basıklık
Planlama, İzleme ve Değerlendirme	2,13	5	3,72	0,67	0,26	-0,44
Dil Becerilerini Geliştirme	1,92	5	3,38	0,64	0,55	-0,34
Toplam Öz Yeterlilik	2,40	5	3,51	0,60	0,40	-0,44

Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlerin Türkçe öğretiminde öz yeterlilik puanları ve meslekî kıdemleri arasında anlamlı farklılık olup olmadığı Tek yönlü Varyans Analizi (One-Way ANOVA) ile incelenmiş ve sonuçlar Tablo 4'te gösterilmiştir. Farkın kaynağının belirlenmesi amacıyla Varyans homojenliği gerçekleştiği için Post Hoc tekniklerinden Tukey seçilmiştir.

Tablo 4.

Öğretmenlerin Türkçe Öğretimine Yönelik Öz Yeterlilik Puanları ile Meslekî Kıdemleri Arasındaki İlişkiye Ait ANOVA Sonuçları

Boyut	Kıdem	N	\bar{X}	Ss	Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p	η^2	Anlamlılık
Planlama, İzleme ve Değerlendirme	1-5	30	3,25	0,88	Gruplar Arası	11,83	3	3,94	9,92	,01*	0,12	16 ve üzeri>
	6-10	46	3,55	0,71	Gruplar İçi	86,23	217	0,40				1-5 yıl;
	11-15	83	3,92	0,54	Toplam	98,06	220					11-15 yıl>
	16 ve üzeri	62	3,82	0,52								1-5 yıl;
Dil Becerilerini Geliştirme	1-5	30	3,07	0,56	Gruplar Arası	3,55	3	1,18	2,92	,03*	0,40	16 ve üzeri>
	6-10	46	3,36	0,70	Gruplar İçi	87,94	217	0,40				1-5 yıl;
	11-15	83	3,45	0,65	Toplam	91,49	220					11-15 yıl>
	16 ve üzeri	62	3,44	0,60								1-5 yıl
Toplam Öz Yeterlilik	1-5	30	3,14	0,62	Gruplar Arası	6,08	3	2,03	6,09	,01*	0,07	16 ve üzeri>
	6-10	46	3,43	0,66	Gruplar İçi	72,32	217	0,33				1-5 yıl;
	11-15	83	3,64	0,55	Toplam	78,41	220					11-15 yıl>
	16 ve üzeri	62	3,60	0,52								1-5 yıl

KT= Kareler Toplamı, KO= Kareler Ortalaması

*p < ,05

Tablo 4 incelendiğinde, öğretmenlerin Türkçe öğretiminde öz yeterlilik alt faktörlerinden “Planlama, İzleme ve Değerlendirme” ($F=9,92$, $p<,05$, $\eta^2=,12$), “Dil Becerilerini Geliştirme” ($F=2,92$, $p<,05$, $\eta^2=,40$) ve toplam öz yeterlilik puanları ($F=6,09$, $p<,05$, $\eta^2=,07$) arasında anlamlı farklar belirlenmiştir. Farkın kaynağını belirlemek amacıyla yapılan Tukey testi neticesinde “Planlama, İzleme ve Değerlendirme” alt boyutunda araştırmaya katılan öğretmenlerden 16 yıl üzeri kıdeme sahip olanların aldıkları puanların ($\bar{X}=3,82$), 1-5 yıl kıdeme sahip olanlardan ($\bar{X}=3,25$, $p=,00$); 11- 15 yıl kıdeme sahip olanların aldıkları puanların ($\bar{X}=3,92$) 1-5 yıl kıdeme sahip olanlardan ($\bar{X}=3,25$, $p=,00$) ve 6 - 10 yıl kıdeme sahip olanlardan ($\bar{X}=3,55$, $p=,01$) istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek olduğu tespit edilmiştir. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinden meslekî kıdemi fazla olanların düşük olanlara göre planlama, izleme ve değerlendirme konusunda yüksek ortalamaya sahip olmaları, eskiden tutulan günlük plan alışkanlığından kaynaklı olduğu söylenebilir. Benzer şekilde “Dil Becerilerini Geliştirme” alt boyutunda araştırmaya katılan öğretmenlerden 16 yıl üzeri kıdeme sahip olanların ($\bar{X}=3,44$, $p=,04$) ve 11- 15 yıl kıdeme sahip olanların aldıkları puanların ($\bar{X}=3,45$, $p=,03$) 1-5 yıl kıdeme sahip olanlardan ($\bar{X}=3,07$) istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek olduğu belirlenmiştir. Bunun sebebi ise araştırmaya katılan meslekî kıdemi yüksek sınıf öğretmenlerinin dil becerilerini geliştirme konusunda aldıkları hizmet içi eğitimlerin yararlı olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin ölçekten elde edilen toplam puanlarına bakıldığında 16 yıl üzeri kıdeme sahip olanların ($\bar{X}=3,60$, $p=,00$) ve 11 - 15 yıl kıdeme sahip olanların ($\bar{X}=3,64$, $p=,00$) 1-5 yıl kıdeme sahip olanlardan ($\bar{X}=3,14$) istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlerin Türkçe öğretiminde öz yeterlilik puanları ve görev yaptıkları sınıf düzeyleri arasında anlamlı farklılık olup olmadığı Tek yönlü Varyans Analizi (One-Way ANOVA) ile incelenmiş ve sonuçlar Tablo 5’te gösterilmiştir. Farkın kaynağının belirlenmesi amacıyla Tukey testi yapılmıştır.

Tablo 5.

Öğretmenlerin Türkçe Öğretimine Yönelik Öz Yeterlilik Puanları ile Görev Yaptıkları Sınıf Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Ait ANOVA Sonuçları

Boyut	Sınıf Düzeyi	N	\bar{X}	Ss	Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p	η^2	Anlamlılık
Planlama, İzleme ve Değerlendirme	1. Sınıf	59	3,54	,68	Gruplar Arası	3,86	3	1,29	2,97	,03*	,04	4>1
	2. Sınıf	52	3,69	,67	Gruplar İçi	94,90	217	,43				
	3. Sınıf	56	3,77	,57	Toplam	98,06	220					
	4. Sınıf	54	3,90	,69								
Dil Becerilerini Geliştirme	1. Sınıf	59	3,12	,64	Gruplar Arası	7,88	3	2,62	6,81	,01*	,08	4>1
	2. Sınıf	52	3,39	,73	Gruplar İçi	83,6	217	,38				
	3. Sınıf	56	3,37	,49	Toplam	91,48	220					
	4. Sınıf	54	3,64	,61								
Toplam Öz Yeterlilik	1. Sınıf	59	3,28	,56	Gruplar Arası	6,02	3	2,00	6,02	,01*	,07	4>1
	2. Sınıf	52	3,51	,66	Gruplar İçi	72,40	217	,33				
	3. Sınıf	56	3,53	,48	Toplam	78,41	220					
	4. Sınıf	54	3,75	,60								

KT= Kareler Toplamı, KO= Kareler Ortalaması

* $p <,05$

Tablo 5 incelendiğinde, öğretmenlerin Türkçe öğretiminde öz yeterlilik alt faktörlerinden “planlama, izleme ve değerlendirme” ($F=2,97$, $p<,05$, $\eta^2=,04$), “dil becerilerini geliştirme” ($F=6,81$, $p<,05$, $\eta^2=,08$) ve toplam öz yeterlilikleri ($F=6,02$, $p<,01$, $\eta^2=,07$) arasında anlamlı farklar tespit edilmiştir. Farkın kaynağını belirlemek amacıyla yapılan Tukey testi sonucunda “Planlama, İzleme ve Değerlendirme” alt boyutunda araştırmaya katılan öğretmenlerden 4. sınıf düzeyinde çalışanların aldıkları puanların ($\bar{X}=3,90$), 1. sınıf düzeyinde çalışan öğretmenlerin aldıkları puanlardan ($\bar{X}=3,54$) istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu bulunmuştur. Ölçeğin diğer alt boyutu olan “Dil Becerilerini Geliştirme” boyutunda da araştırmaya katılan öğretmenlerden 4. sınıf düzeyinde çalışanların aldıkları puanların ($\bar{X}=3,64$), 1. sınıf düzeyinde çalışan öğretmenlerin aldıkları puanlardan ($\bar{X}=3,12$) istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu bulunmuştur. Ölçekten elde edilen toplam puanlara bakıldığında 4. sınıf düzeyinde çalışan öğretmenlerin ortalamasınının ($\bar{X}=3,75$) 1. sınıf düzeyinde görev yapanların ortalamalarına göre ($\bar{X}=3,28$) istatistiksel olarak

anlamli düzeyde yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu bağlamda 4. sınıf düzeyinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin alt boyutlarda diğer sınıflara göre anlamli olarak yüksek puan almalarının sebebi, 4. sınıfta ölçme-değerlendirme uygulamalarının sayısal olarak yapılmasından kaynaklanmış olabilir. 1. sınıf düzeyinde çalışan öğretmenler, öğrencilere daha çok okuma yazma etkinlikleri yaptırmaktadırlar. Ölçme-değerlendirme boyutunda öğrencilere sayısal değerli notlar verilmemektedir. Bu bakımdan 1. sınıf düzeyinde görev yapan öğretmenlerin değerlendirme alt boyutunda aldıkları puanlar 4.sınıf öğretmenlerine göre görece düşük çıkmış olabilir.

Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlerin Türkçe öğretiminde öz yeterlilik puanları ve görev yaptıkları sınıftaki öğrenci mevcudu arasında anlamli farklılık olup olmadığı Tek yönlü Varyans Analizi (One-Way ANOVA) ile incelenmiş ve sonuçlar Tablo 6’da gösterilmiştir. Farkın kaynağının belirlenmesi amacıyla Tukey testi yapılmıştır.

Tablo 6.

Öğretmenlerin Türkçe Öğretimine Yönelik Öz Yeterlilik Puanları ile Görev Yaptıkları Sınıftaki Öğrenci Mevcudu Arasındaki İlişkiye Ait ANOVA Sonuçları

Boyut	Öğrenci Sayısı	N	\bar{X}	Ss	Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p	η^2	Anlamlılık
Planlama, İzleme ve Değerlendirme	1-9	26	3,11	0,53	Gruplar Arası	15,18	3	5,06	13,24	,01*	0,15	10-19>1 - 9;
	10-19	104	3,84	0,66	Gruplar İçi	82,88	217	0,38				10-19>30 ve üzeri;
	20-29	80	3,85	0,56	Toplam	98,06	220					20-29> 1-9;
	30 ve üzeri	11	3,22	0,81								20-29>30 ve üzeri
Dil Becerilerini Geliştirme	1-9	26	3,10	0,48	Gruplar Arası	3,10	3	1,03	2,54	,06	0,03	-
	10-19	104	3,43	0,69	Gruplar İçi	88,37	217	0,41				
	20-29	80	3,43	0,62	Toplam	91,48	220					
	30 ve üzeri	11	3,15	0,59								
Toplam Öz Yeterlilik	1-9	26	3,10	0,46	Gruplar Arası	6,84	3	2,28	6,91	,01*	0,09	10-19 > 1 - 9;
	10-19	104	3,60	0,62	Gruplar İçi	71,58	217	0,33				20-29 > 1-9
	20-29	80	3,60	0,54	Toplam	78,42	220					
	30 ve üzeri	11	3,18	0,62								

KT= Kareler Toplamı, KO= Kareler Ortalaması

*p < ,05

Tablo 6 incelendiğinde, öğretmenlerin Türkçe öğretiminde öz yeterlilik alt faktörlerinden “Dil Becerilerini Geliştirme” puanlarında (F= 2,54, p>,05, $\eta^2=$,03) anlamli bir farklılık olmadığı belirlenmişken “Planlama, İzleme ve Değerlendirme” faktöründe (F= 13,24, p<,05, $\eta^2=$,15) ve toplam puanları (F=6,91, p<,05, $\eta^2=$,09) arasında istatistiksel olarak anlamli farklar tespit edilmiştir. Farkın kaynağını tespit etmek amacıyla yapılan Tukey testi sonucunda araştırmaya katılan öğretmenlerden “Planlama, İzleme ve Değerlendirme” alt boyutunda sınıf mevcudu 10-19 arası olanların aldıkları puanların (\bar{X} =3,84) sınıf mevcudu 1-9 olanlara (\bar{X} =3,11, p=,00) ve 30 ve üzeri olanlara (\bar{X} =3,22, p=,01) göre istatistiksel olarak anlamli düzeyde yüksek olduğu tespit edilmiştir. Sınıf mevcudu 20-29 olanların aldıkları puanların da (\bar{X} =3,85) benzer şekilde sınıf mevcudu 1-9 olanlara (\bar{X} =3,11, p=,00) ve 30 ve üzeri olanlara (\bar{X} =3,22, p=,01) göre istatistiksel olarak anlamli düzeyde yüksek olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin aldıkları toplam puanlar incelendiğinde sınıf mevcudu 10-19 arası olanların aldıkları puanların (\bar{X} =3,60) sınıf mevcudu 1-9 olanlara (\bar{X} =3,1, p=,00) göre istatistiksel olarak anlamli düzeyde yüksek olduğu belirlenmiştir. Sınıf mevcudu 20-29 olanların aldıkları puanların da (\bar{X} =3,60) benzer şekilde sınıf mevcudu 1-9 olanlara (\bar{X} =3,1, p=,00) göre istatistiksel olarak anlamli düzeyde yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu oldukça dikkat çekicidir. Öğrenci mevcudu 20-29 olan sınıflarda görev yapan öğretmenlerin motivasyonu, görece az öğrenci olan sınıflara göre fazla olmuş olabilir. Bu bakımdan araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinden öğrenci mevcudu 20-29 arası olanların toplam öz yeterlik algısı nispeten yüksek çıkmış olabilir.

Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular

Tablo 7.

Öğretmenlerin Türkçe Öğretiminde Öz Yeterlilik Puanları ile Görev Yerleri Arasındaki İlişkiye Ait t Testi Sonuçları

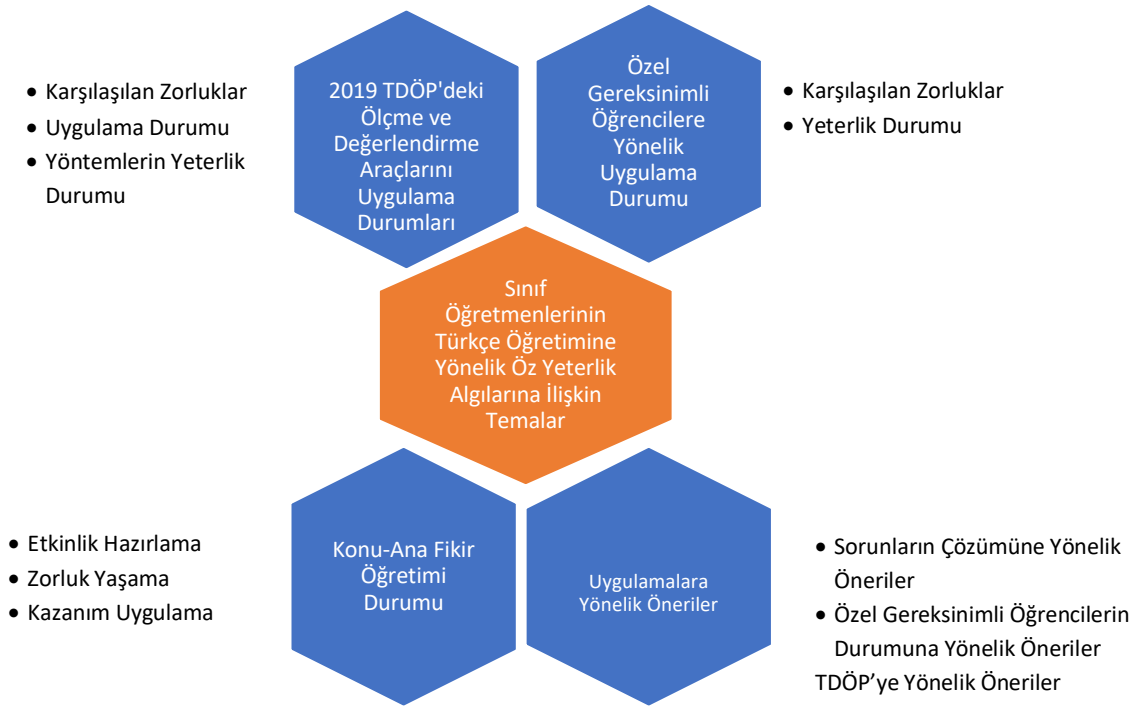
Alt Faktör	Grup	n	Ort (\bar{X})	SS	t	sd	p
Planlama, İzleme ve Değerlendirme	Merkez	150	3,82	,58	2,88	107,55	,01*
	Kırsal	71	3,51	,78			
Dil Becerilerini Geliştirme	Merkez	150	3,40	,61	,88	219	,38
	Kırsal	71	3,32	,71			
Toplam	Merkez	150	3,57	,53	1,81	109,77	,07
	Kırsal	71	3,40	,70			

* $p < ,05$

Araştırmaya katılan öğretmenlerin Türkçe öğretiminde öz yeterlilik puanlarının görev yerlerine göre farklılaşım farklılaşmadığı bağımsız örneklem t testi ile incelenmiş sonuçlar Tablo 7’de özetlenmiştir. Analiz sonucuna göre merkez ve kırsal bölgelerde görev yapan öğretmenlerin “Dil Becerilerini Geliştirme” alt boyutunda ($t=,88$, $p=,38$) ve toplam puanlar ($t= 1,81$, $p=,07$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı bulunurken görece olarak merkezde görev yapan öğretmenlerin “Dil Becerilerini Geliştirme” alt boyutunda ($\bar{X}=3,40$) ve toplam puanlarda ($\bar{X}=3,57$) daha yüksek puanlar elde ettikleri görülmektedir. “Planlama, İzleme ve Değerlendirme” alt boyutunda öğretmenlerin ($t=2,88$, $p=,01$) elde ettikleri puanlar arasında Merkezde görev yapanların Türkçe öğretiminde öz yeterlilik puanlarının ($\bar{X}=3,82$) kırsalda görev yapanlara göre ($\bar{X}=3,51$) istatistiksel olarak anlamlı derece daha yüksek olduğu görülmektedir. Buna göre araştırmaya katılan merkezde çalışan sınıf öğretmenlerinin planlama, izleme ve değerlendirme konusunda kırsalda çalışan sınıf öğretmenlerine göre yüksek puan almasının sebebi öğrenci velilerinin ilgisinden kaynaklı olabilir. Çünkü merkezlerde ikamet eden velilerin öğrenciyi takip etmesi ve öğrencinin akademik durumunu düzenli olarak öğrenmek istemesi sınıf öğretmenlerini değerlendirme yapmaya teşvik ettiği söylenebilir. Dil becerilerinin geliştirilmesi alt boyutunda merkezde ve kırsalda görev yapan öğretmenler arasında anlamlı farklılık çıkmaması sevindiricidir.

Nitel Araştırma Bulguları

Araştırmanın bu bölümünde, nicel verilerden hareketle elde edilen bulgular doğrultusunda gönüllü katılımcılarla yapılan görüşme sonucunda ulaşılan nitel bulgulara yer verilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formuna verilen cevaplar çerçevesinde elde edilen bulgular alanyazın çerçevesinde tartışılmış ve dört tema altında toplanmıştır. Çalışma kapsamında oluşturulan temalar Şekil 1’de sunulmuştur.



Şekil 1. Nitel Analizler Sonucunda Elde Edilen Temalar

TDÖP'deki Ölçme ve Değerlendirme Yöntemlerini-Araçlarını Uygulama Durumları

Nitel boyuta katılan sınıf öğretmenlerinin TDÖP'deki ölçme-değerlendirme yöntemlerini-araçlarını kullanma durumlarına baktığımızda, katılımcıların büyük çoğunluğunun bu yöntemleri derslerinde uyguladıkları ifade edilmiştir. Diğer yandan programdaki ölçme ve değerlendirme yöntemleri-araçları hakkındaki görüşlere bakıldığında, katılımcıların çoğu bu yöntemlerin yeterli olduğunu; K5 ve K6 ise yetersiz olduğunu belirtmişlerdir.

“...Yetersiz buluyorum. Çünkü 1.sınıf öğrencilerine uygulama yapmakta zorlanıyorum...” K5

“...Çünkü programdaki ölçme değerlendirme yöntemleri öğrenci seviyelerine uygun değil...” K6

TDÖP'deki ölçme-değerlendirme yöntemlerinin-araçlarının bireysel farklılıkları dikkate alması ve süreç odaklı ölçmeyi sağlaması bakımından yeterli olduğunu K10 ve K9 ifade etmiştir.

“...TDÖP'deki ölçme ve değerlendirme yöntemleri bireysel farklılıkların dikkate alınması, çoklu değerlendirme yapılması ve süreç içerisinde ölçme yapılması bakımından çağdaş anlayışa uygundur...” K10

...TDÖP yer alan ölçme ve değerlendirme yöntemleri, öğrencilerin hem öğretim sürecinin başında hem öğretim süreci boyunca hem de süreç sonunda değerlendirilmesine imkân sağlaması, öğrencinin performansının daha çok verimli olmasına yardımcı oluyor. Sonuç değil süreç odaklı öğrenci performansının ölçülmesi son derece önem arz etmektedir... K9

Yarı yapılandırılmış görüşme formuna verilen cevaplar analiz edildiğinde, sınıf öğretmenlerinin TDÖP'de yer alan ölçme ve değerlendirme yöntemlerini-araçlarını uygularken birtakım zorluklarla karşılaştıkları görülmüştür. Bu zorlukların başında sınıfların kalabalık olduğu ve ölçme-değerlendirme yöntemlerinin-araçlarının uygulanmasının ve sonuçlarının değerlendirilmesinin zaman aldığı ifade edilmiştir. Diğer yandan öğrencilerden dönüt alma sorunu olduğu ve bazı ölçme değerlendirme sorularının da teknik açıdan yetersiz olduğu araştırmaya katılanlar tarafından dile getirilmiştir. K9 ve K10, sınıfların kalabalık olmasından dolayı TDÖP'deki ölçme ve değerlendirme yöntemlerini uygulamada zorluk yaşadıklarını ve bu yöntemleri uygularken fazla zaman harcadıklarını şu şekilde ifade etmişlerdir;

“...Sınıfların kalabalık olması ve her öğrenci için ayrı ölçme ve değerlendirme yapılması zaman alıyor...” K9

“...Sınıflardaki öğrenci sayılarının ortalamasının üzerinde olması değerlendirme sürecinin zaman almasına sebep olmaktadır...” K10

Ayrıca ölçme ve değerlendirme yöntemlerine-araçlarına öğrencilerin dönüt vermemesi ya da verdikleri dönütlerin konuyla alakasız olması da karşılaşılan bir başka zorluk olduğu K5 tarafından dile getirilmiştir.

"...Öğrencilerin anlayıp uygulamayı yapmasında zorluklar yaşıyorum..." K5

Yarı yapılandırılmış görüşme formuna verilen cevaplar analiz edildiğinde araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin TDÖP'deki ölçme-değerlendirme yöntemlerini-araçlarını genel olarak uygulamaya çalıştıkları görülmüştür. Fakat sınıf öğretmenleri; sınıfların kalabalık olması, öğrencilerin bilişsel düzeylerinin düşüklüğü gibi nedenlerden dolayı çeşitli zorluklarla karşılaştıklarını ifade etmiştir.

Özel Gereksinimli Öğrencilere Yönelik Uygulama Durumu

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinden özel gereksinimli öğrencilere yönelik yaptıkları uygulamalarda karşılaştıkları zorlukları aşma noktasında K3, K4, K9 ve K10'un kendilerini yeterli gördüğü; K1, K2, K5, K6, K7, K8'in ise kendilerini yetersiz gördükleri belirlenmiştir.

Özel gereksinimli öğrencilere yönelik gerçekleştirilen eğitim-öğretim sürecinde, araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin büyük çoğunluğu derslerde farklı etkinlikler uygulayarak süreci yürüttüklerini belirtmişlerdir. Bunun yanında sınıf ortamını öğrencinin durumuna göre düzenleme, zümrelerden yardım alarak süreci yürütme ise yaptıkları uygulamalardan bazılarıdır. Örneğin; K1, K3 ve K4 farklı etkinlikler hazırlama konusunda şu ifadeleri kullanmışlardır;

"...Özel gereksinimli öğrencinin daha iyi öğrenebildiği ve etkin olduğu yöntemi tekniği yaklaşımı yakalayıp ona göre bir tavır sergiliyorum. Bu daha etkili oluyor. Tek tip değil farklı yaklaşımlar benimsiyorum..." K1

"...Ders dışı zamanlarda öğrencilerin gereksinimlerine göre etkinlik hazırlıyorum..." K3

"...Öğrencinin seviyesine uygun ekstra etkinlikler hazırlamaya çalışıyorum..." K4

Sınıf öğretmenlerinin yarı yapılandırılmış görüşme formuna verdikleri cevaplar analiz edildiğinde özel gereksinimli öğrencilere yönelik yaptıkları uygulamalarda karşılaştıkları zorlukları aşma noktasında kendilerini nispeten yeterli gördüğü belirlenmiştir.

Konu-Ana Fikir Öğretimi Durumu

Konu ve ana fikir öğretimiyle ilgili maddeye verilen yanıtlara bakıldığında K9 haricindekiler, konu ve ana fikir öğretiminde zorlandıklarını belirtmişlerdir. K3, K5 ve K7 konu ve ana fikir kazanımlarının soyut düşünme becerisi gerektirdiğini; K2, K4, K6 ve K8 ise öğrencilerin anlamakta güçlük çektiğini; son olarak K10 da bu kazanımların üst düzey düşünme becerisi gerektirdiği için öğrencilerin öğrenmekte güçlük çektiğini ifade etmişlerdir.

"...Çünkü okunan metinde ders çıkarmak üst düzey beceri gerektirdiğinden öğrenciler öğrenmekte zorluk yaşıyor..." K10

"...Öğrenciler de okuduğunu anlamada sıkıntı yaşadıkları için konu ve ana fikir bulmakta zorlanıyorlar..." K2

"...Ana fikri bulmakta öğrenci zorlanıyor. Çünkü soyut olduğu için anlamakta zorluk çekiyor..." K3

Görüşme formundaki sorulara verilen cevaplar incelendiğinde, K2 ve K3 dışındakiler konu ve ana fikir kazanımlarının öğretilmesi için ders kitabı dışında etkinlik hazırladıklarını ifade etmektedirler. Hazırlanan etkinlikler daha çok slayt hazırlama, seviyeye uygun etkinlikler tasarlama ve akıllı tahta üzerinde pekiştirme yapma şeklinde olduğu görülmektedir.

"...Açık ve anlaşılır kısa metinlerle etkinlikler sunuyorum akıllı tahtadan oyun ve uygulamalar yoluyla da pekiştirmelerini sağlıyorum..." K5

"...Farklı kaynaklar üzerinden çocukların seviyelerine uygun etkinlikler oluşturmaya çalışıyorum..." K7

"...Derse hazırlık noktasında kendi slayt ve videolarımla kaynak oluşturuyorum..." K8

Sınıf öğretmenlerinin yarı yapılandırılmış görüşme formuna verdikleri cevaplar çözümlendiğinde, konu ve ana fikir kazanımlarının öğretimi noktasında öğretmenler zorluklar yaşadığını ifade etmiştir. Sınıf öğretmenleri sebep olarak ise bu kazanımların üst düzey düşünme becerisi gerektirdiğini öne sürmüştür.

Uygulamalara Yönelik Öneriler

TDÖP’de yer alan ölçme değerlendirme yöntemlerinin uygulanmasına ilişkin katılımcıların önerilerine baktığımızda katılımcılar; öğrenci merkezli çağdaş yöntemlerin kullanılmasını, ders kitapları hazırlanırken programdaki ölçme-değerlendirme yöntemlerine bağlı kalınması ve ölçme-değerlendirme yöntemleri-araçları hakkında öğretmenlere eğitimler verilmesi gerektiğini önermişlerdir.

“...Daha çok yenilikçi çağdaş yapılandırmacı, öğrencinin daha çok işin içinde olduğu yaklaşımlar tercih edilmeli. Bunun altyapısı ilkökulda atılmalı. Hatta anasınıfından çocuk böyle yetişmeli ki buna alışmalı bu yaklaşımları sonradan görürse bocalar, bu eğitim öğretimin her kademesine yansıtılmalı...” K1

“...Ölçme ve değerlendirme yöntemleri ile ilgili öğretmenlere çeşitli eğitimler verilebilir, sınıflardaki öğrenci sayıları belli bir düzeye indirilebilir...” K10

Özel gereksinimli öğrencilerin eğitim-öğretim süreçlerine dair katılımcıların önerilerine bakıldığında, öğretmenlere bu konuda hizmet içi eğitimlerin verilmesi gerektiği öne çıkmaktadır. Bunun yanında, MEB tarafından bu öğrencilere kaynak gönderilmesi ve velilerin bilgilendirilmesi diğer önerilenler arasındadır. K6, K7, K8, K9 ve K10 öğretmenlere seminer-hizmet içi eğitim verilmesini önermektedirler.

“...Öğretmenlere hizmet içi eğitimler verilmeli...” K6

K3 ve K9, özel gereksinimli çocukların ailelerinin bilgilendirilmesi gerektiğini önermektedirler.

“...Özel gereksinimli öğrencilerin aileleri bilinçlendirilmeli. Velilerin öğretmenlere yardımcı olması sağlanmalı...” K3

K2 ve K9, özel gereksinimli öğrenciler için MEB tarafından okullara kaynak gönderilmesi gerektiğini belirtmektedirler.

“...İhtiyaç duyulan materyaller bakanlıkça temin edilmeli...” K9

Bunların dışında, okullarda donanımlı destek eğitim odalarının açılması, okullardaki rehberlik servislerinin aktif çalışması da diğer öneriler arasındadır.

Katılımcılar tarafından konu ve ana fikir kazanımının öğretimiyle ilgili dile getirilen önerilere bakıldığında kitaptaki metinlerin ilgi çekici hale getirilmesi başta olmak üzere zümrelerle iş birliği yapılması ve öğretmenin kendini geliştirmesi gerektiği göze çarpmaktadır.

“...Ders kitapları hazırlanırken öğrencilerin ilgisini çekecek eğlenceli metinler kullanılabilir dil bilgisi kazanımları belirli bir sırada farklı etkinliklerle verilebilir...” K2

“...Ders kitaplarının içeriği sadeleştirilmeli, etkinlikler ilgi çekici hale getirilmeli...” K3

“...Yaşadığım sorunlarla ilgili araştırma yaparım, makale ve kitap okurum arkadaşlarımla fikir alışverişinde bulunurum kendimi geliştirecek seminlere katılırım...” K9

“...Zümrelerle iş birliğine gidilebilir...” K10

Araştırmacıların yarı yapılandırılmış görüşme formuna verdiği cevaplar analiz edildiğinde, ders kitapları hazırlanırken programdaki ölçme-değerlendirme yöntemlerine-araçlarına bağlı kalınması ve öğretmenlere çağdaş ölçme-değerlendirme yöntemlerine dair eğitimler verilmesi gerektiği önerilmektedir. Ayrıca katılımcıların özel gereksinimli öğrencilerin eğitim-öğretim süreçlerine dair önerilerine bakıldığında, öğretmenlere bu konuda hizmet içi eğitimlerin verilmesi dile getirilmektedir. Konu ve ana fikir kazanımının öğretimiyle ilgili dile getirilen öneriler incelendiğinde ise zümrelerle iş birliğine gidilmesi gerektiği öne çıkmaktadır.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin Türkçe öğretimine yönelik öz yeterlik algıları; öğretimi planlama, izleme ve değerlendirme ve dil becerilerini geliştirme boyutlarına ilişkin görüşleri incelenmiştir. Ulaşılan sonuçlar alanyazındaki çalışmalarla karşılaştırılarak tartışılmış ve ortaya konulan sonuçlara bağlı olarak birtakım önerilerde bulunulmuştur. Katılımcılara uygulanan, analizleri yapılan ölçek ve görüşme formundan elde edilen bulgulara bakıldığında sınıf öğretmenlerinin kendilerini Türkçe öğretimi konusunda “yeterli” düzeyde gördüğü söylenebilir. Elde edilen bulgular literatürde yapılan benzer araştırma sonuçlarıyla örtüşmektedir. Anılan ve

Kılıç (2013)'ın sınıf öğretmeni adaylarının Türkçe öğretimine yönelik yeterliliklerini araştırdıkları çalışmada sınıf öğretmeni adaylarının Türkçe öğretiminde kendilerini yeterli bulduklarını saptamıştır. Aşkın ve Demirel (2012) ile Anılan ve Kılıç (2013) yaptıkları araştırmalarda katılımcıların Türkçe öğretimi alanında kendilerini yeterli gördükleri sonuçlarına ulaşmışlardır. Öğretmenlerin herhangi bir konuyla ilgili olarak kendilerini yeterli ya da yetersiz algılamalarının öğretme-öğrenme sürecini etkileyeceği düşünüldüğünde, araştırmadan ulaşılan bu olumlu sonuç sevindiricidir. Öğretimi planlama, izleme-değerlendirme ve dil becerilerini geliştirme alt boyutuna ilişkin kıdem yılı 16 ve üzeri olan sınıf öğretmenlerinin lehine kıdem yılı daha düşük öğretmenlerin bu alt boyuta ilişkin ortalama puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark tespit edilmiştir. Bu sonuca göre öğretmenlerin kıdem yılı arttıkça öz yeterlilik algılarının da arttığını söyleyebiliriz. Bu sonuçtan farklı olarak literatürde sınıf öğretmenlerinin, öğretimde kullandıkları ölçme değerlendirme yöntemlerine ilişkin yeterlilik algılarında kıdem yılına göre bir farklılık tespit edilmemiştir (Dilci, 2012; Özenç, 2013; Şahin, 2010)

Araştırmanın nitel boyutunda da katılımcıların, ölçme-değerlendirme yöntemlerini-araçlarını kullanabilme konusunda kendilerini yeterli buldukları tespit edilmesine rağmen bu yöntemleri uygulama konusunda bazı zorluklarla karşılaştıkları ortaya çıkmıştır. Erdoğan ve Gök (2009)'ün araştırma sonuçlarına göre sınıf öğretmeni adaylarının, TDÖP'deki ölçme-değerlendirme yöntem ve tekniklerine dair fikirleri olmasına rağmen ölçme-değerlendirme yöntem ve tekniklerini ders sürecinde çeşitli nedenlerden ötürü çok fazla kullanamadıkları görülmüştür. Bunun yanında çeşitli araştırmalarda öğretmenlerin ölçme-değerlendirme uygulamaları noktasında kendilerini yeterli bulmadıkları, uygulama sürecinde kimi sorunlarla karşılaşmaları çalışmamızın bulgularıyla benzerlik ortaya çıkmaktadır (Coşkun ve Alkan, 2010; Duban ve Küçükylmaz, 2008; Erdoğan ve Gök, 2009; Birgin ve Gürbüz, 2008; Anıl ve Acar, 2008; Anılan ve ark., 2008). Bu bağlamda sınıf öğretmenlerinin ölçme-değerlendirme yöntemlerini-araçlarını iyi bildiklerini zannettiği söylenebilir.

Sınıf mevcudu 10-19 arasında olan sınıf öğretmenlerinin lehine, planlama, izleme ve değerlendirme alt boyutuna ilişkin öz yeterlilik algıları, 1-9 ve 30 ve üzeri sınıf mevcuduna sahip öğretmenlerden istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Bu sonuç çerçevesinde sınıf mevcudunun çok az olması ve çok fazla olmasının öğretmenlerin Türkçe öğretimine yönelik öz yeterlilik algısını olumsuz etkilediği söylenebilir. Günel (2014) etkili okul ve hesap verebilirliğe ilişkin yaptığı araştırmada, sınıf mevcudu 21-25 ve 26-30 aralığında olan öğretmenlerin "öğrenciyi izleme ve değerlendirme" boyutuna ilişkin algıları diğer sınıf büyüklüğüne sahip öğretmenlerin algılarından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde düşük olduğunu tespit etmiştir. Sınıf mevcudu arttıkça, öğretimi planlama, izleme ve değerlendirme faaliyetlerinde öğretmenlerin öz yeterlilik algılarının olumsuz etkilendiği söylenebilir.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin, ölçekteki dil becerilerini geliştirme alt boyutundan aldıkları toplam puanlar diğer boyuta göre görece düşük çıkmıştır. Görece düşük çıkmasının sebebine bakıldığında, dil becerilerini geliştirme alt boyutundaki ana fikir ve konu öğretimi ile ilgili maddelere verilen düşük puanlar olduğu görülmüştür. Bunun sebebini detaylı olarak tespit etmek için nitel boyutta katılımcıların konuyla ilgili görüşleri alınmış ve ilkökul çağındaki öğrencilerin soyut düşünme becerisi gerektiren bu kazanımları algılamada güçlükler çektiği ifade edilebilir. Bu sonuç, Çiftçi ve Uzunyol (2019)'un araştırmalarında ulaştığı ilkökul kademesindeki öğrencilerin gelişim seviyelerinin düşük olması, zihinsel becerilerinin yetersizliği gibi sebeplerden ötürü sınıf öğretmenlerinin öğretme-öğrenme sürecinde bazı sıkıntılar yaşayabileceği bulgusu ile benzerlik göstermektedir.

Araştırma bulgularına bakıldığında, özel gereksinimli öğrencilere dair sınıf öğretmenlerinin yeterlik durumlarının nispeten yetersiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilere dair almış oldukları hizmet içi eğitimlerin yetersiz olduğu belirlenmiştir. Bu bağlamda sınıf öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilere dair yeterlik durumlarının yeterli düzeyde olmadığı ifade edilebilir. Sonuç olarak sınıf öğretmenleri üniversite öğrenimlerinde özel gereksinimli öğrencilere dair yeterli eğitim alamadıkları ve kendilerini bu konuda yetersiz algıladıkları söylenebilir. Yapılan bu araştırmada elde edilen benzer bulgulara, Babaoğlu ve Yılmaz (2010) ve Demir ve Açar (2011) tarafından yapılan araştırmada da ulaşılmıştır. Altun ve Gülben (2009) tarafından okul öncesi öğretmenleri üzerinde yapılan çalışmada ise öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilerin eğitim durumlarına ilişkin yeterli donanıma sahip olmamalarına ulaşmaları çalışmamızla paralellik göstermektedir.

Araştırmanın nitel boyutunda sınıf öğretmenlerinin, eğitim-öğretim sürecindeki etkinliklerde birtakım problemlere maruz kaldıkları görülmüştür. Katılımcılar; velinin okula ve eğitime ilgisizliği, Türkçe ders saatlerinin yetersizliği, sınıfların kalabalık olması ve diğer öğrencilerin dersin işlenişini engellemeye teşebbüs etmesi gibi problemleri ifade etmişlerdir. Altun ve Gülben (2009) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin

karşılaştıkları zorlukları; istenmeyen davranışların oluşması, velilerin ilgisizliği ve ders sürelerinin azlığı olarak tespit etmişlerdir. Diğer yandan Saraç ve Çolak (2012)'in çalışmasında, sınıf öğretmenlerinin eğitim-öğretim sürecinde özel gereksinimli öğrencilere yeterli düzeyde zaman veremediği, özel gereksinimli öğrencilerin dikkatinin hızlı dağıldığı ve sorunlu davranışlarından dolayı sınıfın hakimiyetini kuramadığı gibi bulgulara ulaşılmıştır. Literatürdeki diğer araştırmalara bakıldığında, öğretmenlerin eğitim-öğretim sürecinde aynı problemle karşılaştıkları tespit edilmiştir. Yapılan araştırmalarda, öğretmenlerin özel gereksinimlilere ve kaynaştırma öğrencilerine karşı nasıl davranış sergilemeleri gerektiği hususunda yeterince fikir sahibi olmadıkları görülmüştür. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin bu öğrencilere eğitim-öğretim sürecinde nitelikli eğitimin verilebilmesi için de yeterli tecrübeye sahip olmadıkları tespit edilmiştir (Berry, 2011). Diğer yandan öğretmenlerin eğitim-öğretim sürecinde özel gereksinimli öğrencilere yeterince vakit ayıramadıkları (Horne ve Timmons, 2009; Blecker ve Boakes, 2010), bu alanda kendilerini geliştirmek için gerekli eğitimleri alamadıkları (Lalvani, 2012), eğitim-öğretim faaliyetlerinde kullanılmak için gerekli materyal yoksunluğu ve tam teşekküllü destek eğitim odalarının yaygın olmayışı (Shevlin ve ark., 2013; Balo, 2015) gibi sıkıntılarla karşılaşmaları çalışmamızla benzerlik göstermektedir. Bu çalışma sonucunda sınıf öğretmenlerine, öğretmen yetiştirme programlarına ve gelecekte araştırma yapacak araştırmacılara ayrı ayrı önerilerde bulunulmuştur.

Sınıf Öğretmenlerine Öneriler

- Konu ve ana fikir kavramları aynı örnek metinler üzerinden kavratılabilir. Örnek metni okumadan önce başlık ve görsellerden hareketle metnin konusu öğrencilere tahmin ettirilebilir ve bu şekilde konu daha iyi kavratılabilir.
- Sınıf öğretmenlerinin, özel gereksinimli öğrencilerin eğitim-öğretim süreçlerinin etkililiğini artırmak için düzenlenen eğitimlere katılımları sağlanabilir.
- Süreç odaklı ölçme-değerlendirme yöntemlerinin-araçlarının, sınıf ortamında kullanılması öğrencilerin derslere karşı ilgi düzeylerini yükseltebilir.
- Güncellenen öğretim programlarının getirdiği yenilikler seminerler yoluyla öğretmenlere anlatılabilir.
- Sınıf öğretmenlerine etkili sınıf yönetimi konusunda eğitimler verilebilir.

Öğretmen Yetiştirme Programlarına Dair Öneriler

- TDÖP'deki ölçme değerlendirme araçları ve uygulanma süreçleri hakkında sınıf öğretmenlerine ölçme değerlendirme uzmanları tarafından bilgilendirmeler yapılabilir.
- Sınıf öğretmeni adaylarının Türkçe grubu derslerini daha etkili şekilde öğrenebilmeleri için üniversitelerde uygulama sınıfları oluşturulması önerilir.
- Özel gereksinimli öğrencilerle ilgili olarak sınıf öğretmenlerine, velilere ve ilgililere sürece dair uzmanlar tarafından bilgilendirici eğitimler verilebilir.
- Çağdaş yöntem ve teknikler kullanılarak hazırlanmış Türkçe öğretimi kitapları, bakanlık tarafından sınıf öğretmenlerine dağıtılabilir.

Araştırmacılara Öneriler

- Üniversitede öğrenim gören Sınıf Öğretmenliği Bölümü öğrencileri ile MEB'de çalışan sınıf öğretmenleri arasında Türkçe öğretimine dair yeterliliklerinin değerlendirildiği karşılaştırmalı araştırmalar yapılabilir.
- Bu çalışmanın evrenini Trabzon ilinde çalışan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Bu konuyla ilgili yapılacak yeni bir çalışmada evren olarak Türkiye genelinde görev yapan sınıf öğretmenleri ile çalışılabilir.

Teşekkür ve Yazar Katılım Oranı

Yazar Katkısı (Authors' contributions): Bu çalışmada 1. yazarın %20, 2. yazarın %40, 3. yazarın %20 ve 4. yazarın %20 oranında katkısı bulunmaktadır. 1. Yazar: Danışmanlık, denetim, yöntemi planlama, inceleme ve düzenleme. 2. Yazar: Veri toplama, analiz etme, raporlama, tartışma. 3. Yazar: Araştırma hipotezini oluşturma, literatür inceleme, veri toplama, analiz etme. 4. Yazar: Veri toplama, analiz etme, tartışma.

Etik Kurul Onayı (Ethics approval): Trabzon Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu'nun 08.04.2022 tarihli 2022-4/1.10 sayılı kararı ile Etik Kurul onayı almıştır.

Çıkar çatışması (Conflict of interest): Çıkar çatışmasına dair bir durum bulunmamaktadır.

KAYNAKLAR

- Altun, T., & Gülben, A. (2009). Okul öncesinde özel gereksinim duyan çocukların eğitimindeki uygulamalar ve karşılaşılan sorunların öğretmen görüşleri açısından değerlendirilmesi. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 253-272.
- Aşkın, İ., & Demirel, M. (2012). Sınıf öğretmeni adaylarının Türkçe öğretimi yeterliliklerine ilişkin görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(3), 178-189.
- Anıl, D., & Acar, M. (2008). Sınıf öğretmenlerinin ölçme değerlendirme sürecinde karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 44-61.
- Anılan, H., Çalışır, F., Genç, B., & Okkırman, U. (2008). *Sınıf Öğretmenlerinin Türkçe Dersinin Uygulama Aşamasında Karşılaştıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri*. VII. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu (s. 783-788). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Anılan, H., & Kılıç, Z. (2013). Sınıf öğretmeni adaylarının Türkçe öğretimi dersine ve Türkçe öğretimi konusundaki yeterliliklerine ilişkin görüşleri. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(13), 2-48.
- Babaoğlu, E., & Yılmaz, Ş. (2010). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimindeki yeterlilikleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(2), 345-354.
- Balo, E. D. (2015). *İlkokullarda kaynaştırma eğitimi uygulamalarında karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Berry, R. A. W. (2011). Voices of experience: General education teachers on teaching students with disabilities. *International Journal of Inclusive Education*, 15, 627-648.
- Birgin, O., & Gürbüz, R. (2008). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Ölçme ve Değerlendirme Konusundaki Bilgi Düzeylerinin İncelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20, 163-179.
- Blecker, N., & Boakes, N. (2010). Creating a learning environment for all children: Are teachers able and willing? *International Journal of Inclusive Education*, 14(5), 435-447.
- Bulut, B., & Uzunoğlu, D. (2021). Türkçe öğretimine yönelik öz yeterlik ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi (UEAD)*, 5(1), 49-61.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2018). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem.
- Coşkun, E., & Alkan, M. (2010). Evaluation of learning and teaching process in Turkish courses. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 2(3), 387-407.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2015). *Karma yöntem araştırmaları: Tasarımı ve yürütülmesi* (2. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çiftçi, Ö., & Uzunoylu, C. (2019). Öğretmen görüşlerine göre Türkçe öğretiminde karşılaşılan problemlerin kaynakları. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(4), 825-840.
- Demir, M., & Açar, S. (2011). Kaynaştırma eğitimi konusunda tecrübeli sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(3), 719-732.
- Demirtaş, H., Cömert, M., & Özer N. (2011). Öğretmen adaylarının özyeterlik inançları ve öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 36(159), 96-111.
- Dilci, T. (2012). Sınıf öğretmenlerinin öğrenme ve öğretme sürecine ilişkin yeterlilik algıları. *Milli Eğitim Dergisi*, 42(194), 166-183.
- Duban, N., & Küçükylmaz, E. A. (2008). Sınıf öğretmeni adaylarının alternatif ölçme-değerlendirme yöntem ve tekniklerinin uygulama okullarında kullanımına ilişkin görüşleri. *İlköğretim Online*, 7(3), 769-784.
- Erdoğan, T., & Gök, B. (2009). Türkçenin ana dili olarak öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve bu sorunların giderilmesine yönelik öneriler: Ankara örneği. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(36), 1-16.
- Günel, Y. (2014). *Etkili okul değişkenlerinin öğrenci başarısı ile ilişkisi ve okul hesap verebilirliği* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E., & Tatham, R. L. (2013). *Multivariate data analysis*. London: Pearson Education Limited.

- Horne P. E., & Timmons, V. (2009) Making it work: teachers' perspectives on inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 13(3), 273-286,
- Kalaycı, N., & Yıldırım, N. (2020). Türkçe dersi öğretim programlarının karşılaştırmalı analizi (2009-2017-2019). *Trakya Eğitim Dergisi*, 10(1), 238-262.
- Kiremit, Ö. H., & Gökler İ. (2010). Fen bilgisi öğretmenliği öğrencilerinin biyoloji öğretimi ile ilgili özyeterlik inançlarının karşılaştırılması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 41-54.
- Lalvani, P. (2012). Privilege, compromise, or social justice: Teachers' conceptualizations of inclusive education. *Disability and Society*, 28, 14-27.
- MEB, (2006). *Sınıf Öğretmeni Özel Alan Yeterlikleri*. Ankara: MEB.
- MEB (2008). *Öğretmen Yeterlikleri: Öğretmenlik Mesleği Genel ve Özel Alan Yeterlikleri*. Ankara: MEB.
- MEB (2017). *Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri*. Ankara: MEB.
- MEB (2019). *Türkçe Dersi Öğretim Programı*. Ankara: MEB.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. New York: Sage Publications, Inc.
- Özenç, M. (2013). Sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme bilgi düzeylerinin belirlenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 157-178.
- Öztürk, B., & Ertem, İ. S. (2017). Sınıf öğretmenlerinin ilk okuma ve yazma öğretimine yönelik öz yeterlik inançlarının değerlendirilmesi. *Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi*, 1(3), 1-26.
- Pollet, D. (2015). *Elève: acteur actif de son apprentissage: le triple a gagnant?* Analyse FAPEO. www.fapeo.be/analyses adresinden erişilmiştir.
- Saraç, T., & Çolak, A. (2012). Kaynaştırma uygulamaları sürecinde ilköğretim sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüş ve önerileri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1) 13-28.
- Shevlin, M., Winter, E., & Flynn, P. (2013). Developing inclusive practice: teacher perceptions of opportunities and constraints in there public of Ireland. *International Journal of Inclusive Education*, 17, 1119-1133.
- Şahin, E. (2010). *İlköğretim sınıf öğretmenlerinin öğretim stili tercihlerinin, cinsiyetlerinin, mesleki kıdemlerinin, özyeterlik algılarının ve özyönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeylerinin mesleki yeterlikleri üzerindeki etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Uygun, M., & Katrancı M. (2011). Sınıf öğretmenlerinin Türkçe dersinde karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşleri. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(1), 255-270.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Ortaokul ve Lise Öğretmenlerinin Yaratıcı Düşünme ve Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin İncelenmesi*

Ahmet KESİCİ¹

Öz: Bu araştırma, ortaokul ve liselerde görev yapmakta olan öğretmenlerin yaratıcı düşünme ve yaşam boyu öğrenme eğilimlerini incelemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmaya 2019-2020 Eğitim-Öğretim yılında Siirt'te görev yapan 209 öğretmen katılmıştır. Genel tarama yöntemi ile gerçekleştirilen bu çalışmada veri toplanmak amacıyla "Marmara Yaratıcı Düşünme Eğilimleri Ölçeği" ile "Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi Ölçeği" kullanılmıştır. Toplanan verilerin çözümlenmesinde betimsel analizler, parametrik testler ve basit doğrusal regresyon analizi kullanılmıştır. Buna göre çalışmada öğretmenlerin yaratıcı düşünme eğilimlerinin "yüksek" düzeyde, yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin ise "çok yüksek" düzeyde olduğu belirlenmiştir. Araştırmada öğretmenlerin hem yaratıcı düşünme hem de yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin mesleki kıdeme göre, yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin ise cinsiyete göre anlamlı bir şekilde değişmediği belirlenmiştir. Liselerde görev yapan öğretmenlerinin yaratıcı düşünme ve yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin ortaokullarda görev yapan öğretmenlerden anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu, erkek öğretmenlerin ise yaratıcı düşünme eğilimlerinin kadın öğretmenlerden anlamlı olarak daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca çalışmada yaşam boyu öğrenme eğiliminin yaratıcı düşünme eğilimini pozitif yönde etkileyen anlamlı bir yordayıcı olduğu belirlenmiştir.

Anahtar kelimeler:
Yaratıcı düşünme, yaşam boyu öğrenme, yaratıcı düşünme eğilimi, yaşam boyu öğrenme eğilimi

Analysis of Secondary School and High School Teachers' Creative Thinking and Lifelong Learning Dispositions

Abstract: This study was conducted to examine the creative thinking and lifelong learning dispositions of teachers working in secondary and high schools. In the 2019 - 2020 academic year, 209 teachers working in Siirt participated in this study. "Marmara Creative Thinking Dispositions Scale" and "Lifelong Learning Disposition Scale" were used to collect data in this study, which was conducted with the general survey method. Descriptive analysis, parametric tests and simple linear regression analysis were used to analyze the collected data. In this study, it was determined that teachers' creative thinking dispositions were at "high" level and teachers' lifelong learning dispositions were at "very high" level. In the study, both creative thinking and lifelong learning dispositions of teachers did not vary according to professional seniority. Furthermore, it was found that lifelong learning dispositions did not vary according to gender. It was concluded that the creative thinking and lifelong learning dispositions of high school teachers were significantly higher than those of secondary school teachers, and the creative thinking dispositions of male teachers were significantly higher than those of female teachers. In addition, it was determined that lifelong learning disposition was a significant predictor of creative thinking disposition.

Key Words:
Creative thinking, lifelong learning, creative thinking disposition, lifelong learning disposition

Geliş Tarihi : 16.05.2022
Kabul Tarihi : 08.05.2023
Yayın Tarihi : 30.06.2023

*Bu çalışma, 12-14 Mayıs 2022 tarihleri arasında düzenlenen 13. Uluslararası Eğitimde Yeni Yönelimler Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

¹Dr., Öğretmen, ahmetkesici@yahoo.com, ORCID: 0000-0003-1830-497X

GİRİŞ

Düşünme; bireyi rahatsız eden ve onun bilişsel, fiziksel ve psikolojik dengesini bozan olayları giderebilmesi için zihninde bilinçli olarak gerçekleştirdiği analiz, sentez, karşılaştırma, genelleme, soyutlama gibi işlemler sonucu düşünce olarak adlandırılan ürünleri elde etme sürecidir (Ersoy ve Başer, 2013; Baysal ve ark., 2016; Güneş, 2012). Türk Dil Kurumuna (TDE) göre düşünme; akıl etme, zihinde arayıp bulma, göz önüne getirme, öngöründe bulunma, tasarlama, tahmin etme, bir sonuca ulaşmak için bilgileri inceleme, karşılaştırma, ilişkileri keşfedip düşünce üretme gibi insan zihninin sahip olduğu becerilere vurgu yapan bir kavramdır (TDK, 2023). Düşünme becerisi sayesinde insanlar; çevrelerinde gerçekleşen olayları anlamlandırmakta, mevcudu geliştirerek daha iyiye dönüştürmekte, karşılaştıkları sorunlara etkili bir şekilde çözümler bulabilmekte ve kendilerine uygun bir yaşam alanı oluşturabilmektedirler.

Düşünme becerisinin insanlara sağladığı faydalar nedeniyle düşünmenin imkân ve sınırlılığının anlaşılması ve bu becerinin geliştirilmesine yönelik büyük bir çabanın var olduğu görülmektedir. Bu çabanın sonucu olarak literatürde düşünmenin değişik özelliklerine vurgu yapan eleştirel düşünme, yansıtıcı düşünme, analitik düşünme, mantıksal düşünme, stratejik düşünme gibi birçok düşünme türü yer almıştır. Düşünme türlerinden biri olan yaratıcı düşünme; problemlere gerçekçi ve özgün çözümlerin üretilmesi, yeni kavram, nesne ve süreçlerin ortaya çıkmasını sağlayan bir düşünme türüdür. Yaratıcı düşünmede analogi, zihinde canlandırma, imgeleme, hayal gücü, sezgi ve ilhamlara açık olmanın yanında orijinal ve özgün olma gibi özellikler vardır (Doğan, 2011; Üstündağ, 2014; Daniels ve Peters, 2015). Bu özellikler yaratıcı düşünme türünü diğer düşünme türünden ayıran ve özel kılan özelliklerdir.

Toplumsal, siyasal, ekonomik ve teknolojik dinamikler, insan yaşamını etkileyen faktörlerdir. Bu faktörlerin etkisi ile her çağda insanların yaşamlarını sürdürebilmesi için ihtiyaç duydukları bazı beceriler ön plana çıkar. Yaratıcı düşünme, insanları diğer canlılardan üstün kılan, hayatı kolaylaştıran, mevcut durumu daha ileriye taşıyarak yeniliği, gelişimi ve değişimi sağlayan bir beceridir. Bu nedenle yaratıcı düşünme becerisi, hızlı bir değişim ve dönüşümün yaşandığı günümüzde ihtiyaç hissedilen ve bireylerin sahip olması istenen beceriler arasında yer almaktadır (Qadir ve ark., 2020; Chu, ve ark., 2021).

Yaratıcı düşünmeyi ifade etmek için yaratıcılık kavramı da kullanılmaktadır. Yaratıcı düşünme, daha çok zihinsel etkinlikleri içeren bir kavramdır. Yaratıcı düşünmeyi de kapsayan yaratıcılık ise daha çok bir ürün ya da performansla vurgu yapar (Yeşilyurt, 2020; Doğan, 2011). Yaratıcılık; ilgisiz kavramları birbirleri ile ilişkilendirebilme (Ward, 2007), özgün fikirler üretebilme (Benedek ve ark., 2012), problemleri belirleyebilme ve problemlerin çözümü için öneride bulunma, üretilen düşünceleri birleştirebilme, düşünceler arasında yeni ilişkiler kurabilme (Torrance'tan (1966) aktaran Arik ve Arik, 2020) ve mevcut olan şeyleri yeni formlara dönüştürebilme (Simonton, 2008) şeklinde tanımlanmaktadır.

Yaratıcı düşünme süreci birbirini takip eden ardışık dönemlerden oluşur. Bu dönemler; hazırlık, kuluçka, aydınlanma ve doğrulama olarak adlandırılır (Doğan, 2011). Problemin belirlenmesi, problem ile ilgili bilgilerin toplanması ve problem ile ilgili farklı yaklaşımların öğrenilmesi *hazırlık* döneminde gerçekleşir. *Kuluçka* döneminde yaratıcı birey, problem ile uğraşmayı bırakır ve günlük yaşamına devam eder. Problemi bilinç altına atar. Ancak problemi bilinç altında düşünmeye devam eder. Problemin tekrar bilinç üstüne çıkması ve çözümünün zihinde canlanması *aydınlanma* döneminde gerçekleşir. Çözümün değerlendirilmesi ve uygunluğunun incelenmesi, detaylandırılarak yeniden düzenlenmesi *doğrulama* döneminde gerçekleşir (Doğan, 2011; Sak, 2020; Üstündağ, 2014; Memduhoğlu ve ark., 2017).

Yaratıcılık, kültürel ve bireysel faktörlerden etkilenir (Memduhoğlu ve ark., 2017). Bir düşüncenin ya da ürünün yaratıcı bir düşünce veya ürün olarak nitelendirilmesi değerlendiriciler tarafından gerçekleştirilir. Değerlendiriciler, yaşanan dönemin özellikleri bağlamında fikir ya da ürünü yaratıcı bir ürün olarak nitelerler. Bir toplumda yaratıcı olarak nitelendirilmeyen bir ürün başka toplumlarda ya da gelecekte yaratıcı olarak değerlendirilebilir (Sak, 2020). Bu nedenle Craft (2003), yaratıcılığın yaşamın değişen şartlarından etkilendiği ve gelişiminin hayat boyu devam ettiği bir beceri olduğunu belirtmiştir (Akt. Yeşilyurt, 2020). Dolayısıyla yaratıcılığın geliştirilmesinde yaşam boyu öğrenmeden yararlanılması gerekir (Trilling ve Fadel, 2009). Yaşam boyu öğrenme; bireylerin bilgi, ilgi, yetenek ve yeterlikleri geliştirmek amacıyla hayat boyunca gerçekleştirdikleri öğrenme faaliyetlerinin tümüdür (MEB, 2009). Avrupa Birliği Komisyonu tarafından 2020'de hazırlanan raporda yaşam boyu öğrenme; "bireysel vatandaşlık, sosyal ya da iş ile ilgili bilgi beceri ve yeterliği geliştirmek amacıyla yaşam boyunca süren öğrenme etkinlikleri" şeklinde açıklamaktadır (Akt. Turan, 2005).

Değişim ve dönüşümün oldukça hızlı bir şekilde gerçekleştiği günümüzde okullarda öğrenilen bilgi ve becerilerin zamanla yetersiz kaldığı görülmüştür (Demirel, 2011). Yetişkin bireylerin de öğrenebileceği, öğrenmenin yaşam

boyu sürebileceğine yönelik araştırma bulguları ve her bireyin kendi yeteneklerini geliştirme yetkinliği ve hakkı olduğuna yönelik görüşlerden hareketle öğrenmenin yaşam boyunca sürdürülmesi gerektiği görüşü benimsenmiştir (Akkuş, 2008; Orhon, 2014, Polat ve Odabaş, 2008). Örgün ve yaygın eğitimi kapsayan yaşam boyu öğrenme, bireyin hem mesleki hem de sosyal gelişimi için aldığı eğitimler ile yaşam boyunca gerçekleştirdiği öğrenmelerin tümünü kapsar (Erdamar, 2011). Yaşam boyu öğrenmede esas olan bireylerin ihtiyaçları olup yaş, eğitim seviyesi, sosyal ve ekonomik, herhangi bir kısıtlama söz konusu değildir. Öğrenmede zaman ve mekân sınırlılığı da yoktur (Güleç ve ark., 2012). Bu nedenle yaşam boyu öğrenme; bireye gelişen durumlara uyum sağlayabilme, bilgilerini güncelleyebilme, yeteneklerini geliştirebilme ve kendini gerçekleştirme imkânı sağlar. Dolayısıyla yaşam boyu öğrenme; istihdam edilebilirliğin artırılması, çalışanların değişen çalışma koşullarına uyum sağlamalarını kolaylaştırması, bireylerin toplumsal sorunlara duyarlı olmaları, sorunların çözümü için inisiyatif olarak demokrasilerin gelişmesinin sağlanması ve bireylerin topluma yabancılaşmasını önlenmede katkı sunabileceği düşünülebilmektedir (Turan, 2005).

Değişim olgusunun her alanda kendini hissettirdiği günümüzde çağın ihtiyaçlarına göre kendini yenileyebilen, rekabet edebilen, karşılaştığı sorunlar karşısında pes etmeyen, akılcı ve özgün düşünebilen bireyler yetiştirmek hem bireysel mutluluk hem de toplumsal düzen açısından oldukça önemlidir. Bu nedenle eğitimde, bireylerin yaratıcı düşünme ve yaşam boyu öğrenme becerilerinin geliştirilmesinin oldukça önemli olduğu söylenebilir. Yaratıcı düşünme ve yaşam boyu öğrenme becerilerine sahip öğrenci yetiştirme konusunda öğrencilerine model olmaları nedeniyle bu becerilere sahip öğretmenlerle daha kolay ulaşılabilir. Bu nedenle yaşam boyu öğrenme ve yaratıcı düşünme becerileri, öğrenci yetiştirme görevini icra eden öğretmenler açısından da büyük bir önem taşır. Öğretmenlerin hizmet öncesinde ve hizmet içinde yaratıcı düşünme ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve becerileri geliştirilmesi ihmal edilmemelidir. Dolayısıyla konunun farklı yönleri ile incelenmesine ihtiyaç vardır. Bu bağlamda bu araştırma, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme ve yaratıcı düşünme eğilimlerini incelemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmada aşağıda belirtilen sorulara cevaplar aranmıştır.

1. Ortaokul ve lise öğretmenlerinin yaratıcı düşünme ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri ne düzeydedir?
2. Ortaokul ve lise öğretmenlerinin yaratıcı düşünme ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri cinsiyete, görev yaptıkları okul kademesine ve mesleki kıdemlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?
3. Ortaokul ve lise öğretmenlerinin yaratıcı düşünme ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasında nasıl bir ilişki vardır?
4. Ortaokul ve lise öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri, yaratıcı düşünme eğilimlerini yordamakta mıdır?

Ortaokul ve lise öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme ve yaratıcı düşünme eğilimlerinin hangi faktörlerden etkilendiğini ve birbirleri ile aralarında nasıl bir ilişki olduğunu açığa çıkartacak olması nedeniyle bu araştırma, öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme ve yaratıcı düşünme becerilerinin geliştirilmesine yönelik çalışmalara fayda sağlayabilir. Dolayısıyla araştırmanın öğretmen eğitiminde alana katkı sunacağı düşünülmektedir.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, genel tarama modellerinden hem tekil tarama hem de ilişkisel tarama modellerinin birlikte kullanılarak desenlendiği bir araştırmadır. Genel tarama modeli, araştırılan konunun kendi koşulları içinde bulunduğu evren ya da evrenden seçilen bir örnekleme tanımlamaya yarayan bir modeldir. Tekil taramalar değişkenlerin tek tek miktar olarak oluşumlarını belirlemek amacıyla gerçekleştirilir. İlişkisel taramalar ise birden çok değişkenin birlikte değişiminin varlığını ve derecesini belirlemek amacıyla kullanılır (Karasar, 2014). Ortaokul ve lise öğretmenlerinin yaratıcı düşünme ve yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin hangi düzeyde olduğu tekil tarama modeli ile belirlenmiştir. İlişkisel tarama modelinin karşılaştırmalı tarama türü ile katılımcılarının yaratıcı düşünme ve yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin cinsiyet, okul türü ve kıdeme göre değişimi, korelasyonel tarama türü ile de değişkenler arasınada nasıl bir ilişki olduğu incelenmiştir.

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın katılımcıları 2019 - 2020 Eğitim-Öğretim yılında Siirt il merkezindeki ortaokul ve liselerde görev yapan ve kolayda örnekleme yoluyla belirlenen 209 öğretmenden oluşmaktadır. Katılımcıların cinsiyet, kıdem ve görev yaptıkları okul kademesine göre dağılımı Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1*Katılımcıların Cinsiyete, Görev Yaptıkları Okul Kademesine ve Mesleki Kıdemlerine Göre Dağılımı*

Değişken	Kategori	N	%
Cinsiyet	Kadın	87	41.6
	Erkek	122	58.4
Okul Türü	Ortaokul	109	52.2
	Lise	100	47.8
Kıdem	1-5 yıl	49	30.6
	6-15 yıl	90	56.2
	+16 yıl	21	13.2

Tablo 1’de görüldüğü üzere katılımcıların %41.6’i kadın, %58.4’ü erkektir. Katılımcıların %52.2’si ortaokulda, %47.8’i lisede görev yapmaktadırlar. Katılımcıların %30.6’ü 1-5 yıl, %56.2’i 6-15 yıl, %13.2’si ise 16 ve daha üstü kıdeme sahiptir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada ortaokul ve lise öğretmenlerinin yaratıcı düşünme ve yaşama boyu öğrenme eğilimlerini belirlemek amacıyla iki ayrı ölçme aracı kullanılmıştır.

Marmara Yaratıcı Düşünme Eğilimleri Ölçeği: Likert tipinde 5’li olarak derecelendirilmiş “Marmara Yaratıcı Düşünme Eğilimleri Ölçeği” Özgenel ve Çetin (2017) tarafından geliştirilmiştir. Ölçme aracının; yenilik arama, öz disiplin, şüphe etme, merak, cesaret ve esneklik olarak adlandırılan altı alt boyutu vardır. 25 maddelik ölçme aracı için varyanstaki değişimin yaklaşık %56’sını açıkladığı ve Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısının .87 olduğu raporlanmıştır. Bu araştırmada ise Cronbach Alpha katsayısı .907 olarak hesaplanmıştır.

Yaşam Boyu Öğrenme Eğilim Ölçeği: Erdoğan ve Arsal’ın (2016) geliştirdikleri “Yaşam Boyu Öğrenme Eğilim Ölçeği” 17 maddelik, 5’li olarak derecelendirilmiş Likert tipindedir. Ölçeğin öğrenmeye isteklilik ve gelişmeye açıklık olarak adlandırılan iki faktörlü bir yapısı vardır. Ölçek için varyansın %43.44’ünü açıkladığı ve Cronbach Alpha katsayısının .86 olduğu belirtilmiştir. Bu araştırmada ise ölçeğin Cronbach Alpha değeri .88 olarak hesaplanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada toplanan veriler, SPSS.21 programı ile çözümlenmiştir. Yaratıcı düşünme ve yaşam boyu öğrenme eğilimlerine ait puan ortalamaları hesaplanmış ve puan ortalamalarının kaldıkları düzeyler; 1.00-1.80 arasında “çok düşük”, 1.81-2.60 arasında “düşük”, 2.61-3.40 arasında “orta”, 3.41-4.20 arasında “yüksek”, 4.21- 5.00 arasında ise “çok yüksek” şeklinde değerlendirilmiştir. Araştırmanın yaratıcı düşünme ve yaşam boyu öğrenme eğilimlerine ait puan dizileri ile cinsiyet, okul türü ve kıdem değişkenlerine ait alt kategoriler için elde edilen puan dizilerinin çarpıklık ve basıklık değerlerinin (-1,+1) aralığında olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu, değişkenlerin normal dağılımdan aşırı bir sapma göstermediği şeklinde değerlendirilmiştir. Bu nedenle puan ortalamalarını karşılaştırmak amacıyla bağımsız gruplar t testi ve tek yönlü varyans analizleri kullanılmıştır. Puan ortalamaları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla korelasyon analizi yapılarak pearson korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Yaşam boyu öğrenme eğilimi puanlarının yaratıcı düşünme eğilimi puanlarını yordama gücünü belirlemek amacıyla basit doğrusal regresyon analizi kullanılmıştır (Büyüköztürk, 2011; Can, 2014). t-testi için etki büyüklüğü Cohen d ile hesaplanmış ve elde edilen d değerinin için; $d \leq .20$ ise zayıf etki, $.20 \leq d \leq .50$ ise küçük düzeyde etki, $.50 \leq d \leq .80$ ise orta düzeyde etki, $d \geq .80$ ise geniş düzeyde etki şeklinde değerlendirilmiştir (Cohen’den (1988) aktaran Kurt ve ark., 2017).

Etik Konular

Bu çalışma, araştırma etiğine uygun olarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın verileri 2020 yılı öncesinde toplanmıştır. Araştırmaya katılım, gönüllülük esasına dayalı olarak gerçekleştirilmiştir.

BULGULAR

Ortaokul ve lise öğretmenlerinin yaratıcı düşünme ve yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesi amacıyla gerçekleştirilen bu araştırmada elde edilen bulgular aşağıda sunulmuştur.

Ortaokul ve Lise Öğretmenlerinin Yaratıcı Düşünme ve Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Düzeyi

Araştırmada katılımcıların yaşam boyu öğrenme ile yaratıcı düşünme eğilimleri puan ortalamaları, standart sapma değerleri ve puan ortalamalarının kaldığı düzeyler belirlenmiştir. Elde edilen sonuçlar Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2

Ortaokul ve Lise Öğretmenlerinin Yaratıcı Düşünme ve Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Puan Ortalamalarına Ait Betimsel İstatistikler

	N	\bar{X}	ss.	Düzye
Yaratıcı Düşünme Eğilimi	209	4.12	.41	Yüksek
Yaşam boyu Öğrenme Eğilimi	209	4.21	.39	Çok Yüksek

Tablo 2’de görüldüğü üzere öğretmenlerin yaratıcı düşünme eğilimi ve yaşam boyu öğrenme eğilimi puan ortalamaları 5.00 üzerinden sırasıyla 4.12 (ss.= .41) ve 4.21 (ss.=.39) olarak elde edilmiştir. Buna göre öğretmenlerin yaratıcı düşünme eğilimlerinin “Yüksek” düzeyde olduğu, yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin ise “Çok Yüksek” düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Ortaokul ve Lise Öğretmenlerinin Yaratıcı Düşünme ve Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Cinsiyet, Kıdem ve Okul Kademesine Göre Değişimi

Araştırmada katılımcıların yaratıcı düşünme eğilimleri ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri puanlarının cinsiyete göre değişimini incelemek için bağımsız gruplar t-testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3

Ortaokul ve Lise Öğretmenlerinin Yaratıcı Düşünme ve Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Puan Ortalamalarının Cinsiyete Göre Değişimini İncelemek Amacıyla Yapılan Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları

Değişken	Cinsiyet	N	\bar{X}	ss.	t	sd.	p	Etki Büyüklüğü
Yaratıcı Düşünme Eğilimi	Kadın	87	4.04	.37	-2.46	207	.015	.24
	Erkek	122	4.18	.43				
Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi	Kadın	87	4.19	.41	-4.19	207	.672	-
	Erkek	122	4.21	.38				

Tablo 3’te görüldüğü üzere yapılan bağımsız gruplar t testi sonuçlarına göre erkek öğretmenlerin yaratıcı düşünme eğilimlerinin kadın öğretmenlerden istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu belirlenmiştir (t=-2.46; p<.05). Cinsiyetin yaratıcı düşünme eğilimi üzerindeki etkisinin küçük düzeyde olduğu (d=.24) belirlenmiştir. Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin ise cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı belirlenmiştir (t=-4.19; p>.05).

Araştırmada katılımcıların yaratıcı düşünme eğilimleri ile yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin öğretmenlerin görev yaptıkları okul kademesine göre değişimini incelemek amacıyla bağımsız gruplar t testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçları Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4

Ortaokul ve Lise Öğretmenlerinin Yaratıcı Düşünme ve Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Puan Ortalamalarının Görev Yaptıkları Okul Kademesine Göre Değişimini İncelemek Amacıyla Yapılan Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları

Değişken	Okul Kademesi	N	\bar{X}	ss.	t	sd.	p	Etki Büyüklüğü
Yaratıcı Düşünme Eğilimi	Ortaokul	109	4.05	.38	-2.83	207	.01	.39
	Lise	100	4.21	.43				
Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi	Ortaokul	109	4.13	.42	-2.91	207	.00	.38
	Lise	100	4.28	.35				

Tablo 4'te görüldüğü üzere öğretmenlerin yaratıcı düşünme eğilimleri ($t=-2.83$; $p<.05$) ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri ($t=-2.91$; $p<.05$) görev yaptıkları okul kademesine göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Lise öğretmenlerin yaratıcı düşünme ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri ortaokul öğretmenlerden anlamlı olarak daha yüksektir. Görev yapılan okul kademesinin yaratıcı düşünme eğilimine ($d = .39$) ve yaşam boyu öğrenme eğilimine ($d = .38$) etkisinin küçük düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Katılımcıların yaratıcı düşünme ve yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin mesleki kıdemlerine göre (1-5 yıl, 6-15 yıl ve 16 yıl ve daha fazla) değişip değişmediğini incelemek amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Bu amaçla ilk olarak grupların homojenliği Levene Testi ile incelenmiştir. Levene testine göre grupların homojen olduğu belirlenmiştir ($p>.05$). Daha sonra yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5

Ortaokul ve Lise Öğretmenlerinin Yaratıcı Düşünme ve Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Puan Ortalamalarının Kıdemlerine Göre Değişimini İncelemek Amacıyla Yapılan Tek Yönlü Varyans Analiz Sonuçları

Değişken	Kıdem	N	\bar{X}	ss.	F	p
Yaratıcı Düşünme Eğilimi	1-5 yıl	49	4.03	,39	0.58	.56
	6-15 yıl	90	4.00	,39		
	16+ yıl	21	4.11	,41		
Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi	1-5 yıl	49	4.18	,41	0.73	.48
	6-15 yıl	90	4.10	,40		
	16+ yıl	21	4.19	,40		

Tablo 5'te görüldüğü üzere öğretmenlerin yaratıcı düşünme eğilimleri ($F=0.58$; $p>.05$) ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri ($F=0.73$; $p>.05$) mesleki kıdemlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır.

Ortaokul ve Lise Öğretmenlerinin Yaratıcı Düşünme ve Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Arasındaki İlişki

Araştırmada katılımcıların yaşam boyu öğrenme ile yaratıcı düşünme eğilimi puan ortalamaları arasındaki ilişkiyi belirlemek için korelasyon analizi yapılarak pearson korelasyon katsıyısı hesaplanmıştır. Elde edile sonuçlar Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6

Ortaokul ve Lise Öğretmenlerinin Yaratıcı Düşünme ve Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi Puanları Arasındaki İlişki

	Yaratıcı Düşünme Eğilimi	Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi
Yaratıcı Düşünme Eğilimi	1	.
Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi	.68**	1

N=209; ** p<0.01

Tablo 6’da görüldüğü üzere öğretmenlerin yaratıcı düşünme eğilimi ile yaşam boyu öğrenme eğilimi arasında pozitif yönde, orta düzeyde ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir (r=.68; p<.01).

Ortaokul ve Lise Öğretmenlerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi Puanlarının Yaratıcı Düşünme Eğilimi Puanlarını Yordama Gücü

Araştırmada öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yaratıcı düşünme eğilimine etkisini incelemek amacıyla basit doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Yapılan regresyon analizinde yaşam boyu öğrenme eğiliminin yaratıcı düşünme eğilimi üzerindeki etkisini açıklayan modelin anlamlı olduğu belirlenmiştir (F=182.99; p<.01). Regresyon analizi sonucu elde edilen bulgular Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7.

Katılımcıların Yaşam Boyu Öğrenme Eğiliminin Yaratıcı Düşünme Eğilimine Etkisini İncelemek Amacıyla Yapılan Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

Model	β	B	t	p	R	R ²
Sabit	1.13	-	5.08	.00	.69	.47
Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi	.72	.69	13.52	.00		

Tablo 7’de görüldüğü üzere yaşam boyu öğrenme eğiliminin yaratıcı düşünme eğilimi üzerindeki etkisini inceleyen model, yaratıcı düşünme eğilimindeki değişimin yaklaşık %47’sini anlamlı olarak açıklamaktadır (R=.69; R²=.47). Buna göre yaşam boyu öğrenme eğilimi yaratıcı düşünme eğilimini pozitif yönde ve istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yordamaktadır (β =.71; t=13.52, p<.01). Regresyon analizinde elde edilen sonuçlar aşağıda belirtilen bağıntı ile özetlenebilir.

$$\text{Yaratıcı Düşünme Eğilimi} = 1.131 + 0.712 \times \text{Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi}$$

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Ortaokul ve lise öğretmenlerinin yaratıcı düşünme ve yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelendiği bu araştırmada öğretmenlerin *yaratıcı düşünme eğilimlerinin* “Yüksek” düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu Meral ve Şahin (2019), Türkdoğan ve Özgenel (2021), Ballı ve Özgenel’in (2021) çalışmalarında elde ettikleri sonuçlarla uyumludur. Araştırmacının bu bulgusu olumlu olarak değerlendirilebilir. Ayrıca bu bulgu, öğretmenlerin yaratıcı düşünme eğilimlerinin daha da geliştirilebileceği şeklinde değerlendirilebilir. Araştırmada öğretmenlerin *yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin* ise “çok yüksek” düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu Bozkurt (2021), Özçiftçi ve Çakır (2015), Ayaz (2016), Ayra (2015), Kılıç (2015), Tanatar ve Alpaydın (2019), Çam ve Üstün (2016), Erdamar ve ark., (2017) tarafından yapılan araştırma bulgularını desteklemektedir. Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin çok yüksek düzeyde olması olumlu bir durumun göstergesidir. Bu bulgu öğretmenlerin eğitimde yaşanan değişimlere uyum sağlamaya yatkın oldukları ve değişimlere karşı bir direnç göstermeyecekleri şeklinde değerlendirilebilir. Ayrıca çok yüksek düzeydeki yaşam boyu öğrenme eğilimi, öğretmenlere hizmet içinde verilecek eğitimlerin başarıya ulaşması için büyük bir fırsat sağlayabileceği söylenebilir.

Araştırmada erkek öğretmenlerin *yaratıcı düşünme eğilimlerinin* kadın öğretmenlere göre anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Cinsiyetin yaratıcı düşünme eğilimi üzerindeki etkisinin küçük düzeyde olduğu belirlenmiştir. Alanyazında bu konuda yapılan araştırmalarda farklı sonuçlar elde edildiği görülmektedir. Türkddoğan ve Özgenel (2021) kadınların yaratıcı düşünme eğilimlerinin erkeklerden anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğunu belirlemişlerdir. Erol ve ark., (2019), Adıgüzel (2016), Zeytun (2010) ve Gülererli (2014) ise yaratıcı düşünme becerilerinin cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığını belirlemişlerdir. Çalıköğlü (2019) ise yaratıcı düşünme eğiliminin tüm alt boyutlarında cinsiyete göre anlamlı farklılaşmanın olduğunu belirlemiştir. Araştırmada katılımcıların *yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin* ise cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı belirlenmiştir. Araştırmanın bu bulgusu literatürde Yaman ve Yazar (2015), Ayaz (2016), Yılmaz (2016), Çam ve Üstün (2016), Bozkurt (2021)'un çalışmaları ile uyumludur. Ancak; Ayra (2015), Kılıç (2015), Erdamar ve ark., (2017) ise çalışmalarında kadın öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin erkeklerden anlamlı olarak daha yüksek olduğunu belirlemişlerdir. Literatürde cinsiyete göre yaratıcı düşünme ve yaşam boyu öğrenme eğilimlerindeki farklılaşmalarda araştırmalar için seçilen örneklemelerin etkili olabileceği düşünülmektedir.

Araştırmada liselerde görev yapan öğretmenlerin *yaratıcı düşünme eğilimlerinin* ortaokulda görev yapan öğretmenlerden istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Okul kademesinin yaratıcı düşünme eğilimi üzerinde küçük düzeyde bir etkiye sahip olduğu belirlenmiştir. Türkddoğan ve Özgenel (2021) ise araştırmalarında öğretmenlerin görev yaptıkları okul kademesine göre yaratıcı düşünme eğilimlerinin anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Araştırmada, görev yapılan okul kademesinin *yaşam boyu öğrenme eğilimi* üzerinde de etkili olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Buna göre liselerde görev yapan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin ortaokullarda görev yapan öğretmenlerden anlamlı olarak daha yüksek olduğu ve okul kademesinin yaşam boyu öğrenme eğilimi üzerinde küçük düzeyde bir etkiye sahip olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç, Ayaz'ın (2016) çalışmasında elde ettiği lise öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin diğer kademelerde görev yapan öğretmenlerden anlamlı olarak daha yüksek olduğu bulgusu ile uyumludur. Ancak Yılmaz (2016), ilkokul ve ortaokulda görev yapan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasında anlamlı farklılaşmanın olmadığını belirlemiştir. Çam ve Üstün (2016) ise temel eğitimde görev yapan öğretmenler ile ortaokullarda ve liselerde görev yapılan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasında anlamlı farklılaşmanın olmadığını belirlemişlerdir. Okul kademeleri için yapılan farklı sınıflamalar, araştırma sonuçları arasındaki farklılaşmanın bir nedeni olabileceği düşünülmektedir.

Araştırmada ortaokul ve lise öğretmenlerinin *yaratıcı düşünme eğilimlerinin* mesleki kıdeme göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı belirlenmiştir. Literatürde araştırmanın bu bulgusu ile uyumlu olan çalışmalar vardır (Erol ve ark., 2019; Meral ve Şahin, 2019; Adıgüzel, 2016). Ancak Türkddoğan ve Özgenel (2021), kıdemi düşük öğretmenlerin yaratıcı düşünme eğilimlerinin kıdemi yüksek olan öğretmenlerden anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğunu belirlemişlerdir. Çalıköğlü (2019) ise yaratıcı düşünme eğiliminin tüm alt boyutlarında kıdeme göre anlamlı farklılıkların olduğunu belirlemiştir. Araştırma bulguları arasındaki farklılaşma, araştırmalar için seçilen örneklemelerden ve ölçme araçlarından kaynaklanmış olabilir. Yaratıcılığın farklı yönlerine odaklanılan ölçme araçları ile gerçekleştirilen ölçümlerin farklı sonuçlar verebileceği göz ardı edilmemelidir. Araştırmada katılımcıların *yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin* kıdeme göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı belirlenmiştir. Bu bulgu Ayra (2015), Erdamar ve ark., (2017) ve Bozkurt'un (2021) araştırma sonuçları ile uyumludur. Ancak Yaman ve Yazar (2015) ile Kılıç (2015) ise kıdemi düşük olan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin kıdemi yüksek öğretmenlerden anlamlı olarak daha yüksek olduğunu belirlemişlerdir. Yılmaz (2016) ise kıdemi yüksek olan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Araştırmada, ortaokul ve lise öğretmenlerinin cinsiyet ve kıdeme göre yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile kıdeme göre yaratıcı düşünme eğilimleri arasında anlamlı bir farklılaşmanın olmadığına yönelik bulgular, öğrencilerin aldıkları eğitimde fırsat eşitliği açısından olumlu bir durumun göstergesi olarak değerlendirilebilir. Erkek öğretmenlerin yaratıcı düşünme eğilimlerinin kadın öğretmenlerden anlamlı olarak daha yüksek olması da fırsat eşitliği açısından önemli bir sorun olmadığı şeklinde yorumlanabilir. Çünkü araştırmada cinsiyetin yaratıcı düşünme eğilimi üzerindeki etkisinin küçük düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bireysel farklılıklardan kaynaklandığı düşünülen bu durumunun normal olduğu değerlendirilebilir. Araştırmada, liselerde görev yapan öğretmenlerin yaratıcı ve yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin ortaokullarda görev yapan öğretmenlerden anlamlı olarak daha yüksek çıkmıştır. Literatürde her iki beceri için okul kademesine göre anlamlı farklılıkların olduğuna yönelik araştırma sonuçlarının varlığı da göz önüne alındığında bu durumun yeni çalışmalarla incelenmesi gerektiğini göstermektedir. Bu araştırmada katılımcı sayısı, araştırmanın bir sınırlılığıdır. Bu nedenle daha geniş örneklemelerde öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme ve yaratıcı düşünme eğilimlerinin okul kademesi, cinsiyet ve başka değişkenler açısından araştırılmasının faydalı olacağı söylenebilir.

Araştırmada ortaokul ve lise öğretmenlerinin yaratıcı düşünme ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasında pozitif yönde, orta düzeyde ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Ayrıca yaşam boyu öğrenmenin yaratıcı düşünme eğilimini olumlu yönde etkileyen anlamlı bir yordayıcı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Dolayısıyla yaşam boyu öğrenme eğilimi yükseldikçe yaratıcı düşünme eğiliminin artacağı ve yaşam boyu öğrenme ile yaratıcı düşünme eğiliminin geliştirebileceği sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen bu bulgu, yaratıcılığın eğitimle geliştirilebileceğine yönelik görüşü destekler niteliktedir (Sak, 2020; Memduhoğlu ve ark., 2017). Literatürde robotik kodlama ve dijital öyküleme gibi çeşitli eğitimlerin yaratıcılığı olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir (Smyrniou ve ark., 2020, Badeleh, 2021; Durak ve Şahin, 2018; Tiryaki ve Adıgüzel, 2021; Noh ve Lee, 2020; Ulukök, 2012). Gören (2018) yaptığı araştırmada yaratıcılık ile ilgili eğitim alan öğretmenlerin yaratıcı düşünme eğilimlerinin yaratıcılık eğitimi almayanlara göre anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğunu belirlemiştir. Alayoğlu (2019), Çankaya ve ark., (2012) ise yaşam boyu öğrenme ile ilişkilendirilebilecek olan yeniliğe açıklık ile yaratıcılık arasında pozitif yönde ilişkili olduklarını belirlemişlerdir. Bu çalışmalar araştırmada elde edilen yaşam boyu öğrenme eğiliminin yaratıcı düşünme eğilimini olumlu yönde etkilediği sonucu ile uyumlu olduğu şeklinde değerlendirilebilir. Ülkemizde istihdam ve eğitim politikalarının uyumunu sağlamak, mevcut yeterlikleri belirlemek, yeni yeterliklerin geliştirilmesi için örgün eğitimin her kademesinde, yaygın eğitimde, iş eğitiminde ya da serbest yolla kazanılmış beceriler için standart oluşturmak amacıyla Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi Belgesi hazırlanmıştır. Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi'nde yaşam boyu öğrenme ile bireylerin yaratıcılık becerilerinin anahtar yetkinliklerinden inisiyatif alma ve girişimcilik ile kültürel farkındalık aracılığıyla geliştirilmesi hedeflenmiştir (Türkiye Yeterlilikler Çerçevesine Dair Tebliğ, 2015). Dolayısıyla bu araştırma, Türkiye Yeterlilikler Çerçevesinde yaşam boyu öğrenme aracılığıyla yaratıcılığın geliştirilmesine yönelik yaklaşımın uygunluğunu teyit etmektedir.

Araştırmada elde edilen sonuçlara dayalı olarak öğretmenlerin yaratıcı düşünme eğilimlerinin, yaşam boyu öğrenme ile geliştirilebileceği sonucuna ulaşılmıştır. Dolayısıyla öğretmenlerin sürekli öğrenen bireyler olmaları için çaba harcanmalıdır. Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek düzeyde olduğu bulgusu göz önüne alındığında, hizmet içi eğitimlerin öğretmenlerin yaratıcı düşünme becerilerinin geliştirilmesi için iyi bir fırsat sağlayabileceği söylenebilir. Bu nedenle öğretmenlerin hem mesleki becerilerini geliştirmeyi hem de eğitimin değişen koşullarına uyumlarını kolaylaştırmayı amaçlayan hizmet içi eğitim programları hazırlanmalıdır. Öğretmenlerin ilgi alanları ve ihtiyaçları belirlenerek ilgi ve ihtiyaçlarına yönelik hizmet içi eğitim programları, basılı, görsel ve dijital materyaller hazırlanmalıdır. Ayrıca öğretmenlerin açık öğretim yoluyla eğitimlerini sürdürmeleri ve lisansüstü eğitim almaları teşvik edilmelidir.

KAYNAKLAR

- Adıgüzel, D. Ç. (2016). *Sınıf öğretmenlerinin yaratıcı düşünme becerileri ile öğretmen davranışlarının öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimine katkısı arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Akkuş, N. (2008). *Yaşam boyu öğrenme becerilerinin göstergesi olarak 2006 PISA sonuçlarının Türkiye açısından değerlendirilmesi* (Yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Alayoğlu, A. H. (2019). *Yenilik iklimi, yaratıcı öz yeterlilik ve değişime açıklık ilişkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Arik, E., & Arik, B. T. (2020). Yaratıcılık ve yaratıcı olma kavramlarının günlük dilde anlamları. *Psikoloji Çalışmaları*, 40(2), 335-359. <https://doi.org/10.26650/SP2019-0066>.
- Ayaz, C. (2016). *Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bartın Üniversitesi, Bartın.
- Ayra, M. (2015). *Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin mesleki öz yeterlik inançları ile ilişkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Amasya Üniversitesi, Amasya.
- Badeleh, A. (2021). The effects of robotics training on students' creativity and learning in physics. *Educ Inf Technol* 26, 1353-1365 <https://doi.org/10.1007/s10639-019-09972-6>.
- Ballı, A., & Özgenel, M. (2021). Öğretmenlerin yaratıcı düşünme eğilimlerini etkileyen örgütsel bir faktör: Okul kültürü. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(112), 36-50.
- Baysal, Z. N., Çarıkçı, S., & Yaşar, E. B. (2016). Sınıf öğretmenlerinin düşünme becerileri öğretimine yönelik farkındalıkları. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 5(1), 7-28.

- Benedek, M., Franz, F., Heene, M., & Neubauer, A. (2012). Differential effects of cognitive inhibition and intelligence on creativity. *Personality and Individual Differences*, 53-334(4), 480-485.
- Bozkurt, L. (2021). *Okul öncesi öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile dijital okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dicle Üniversitesi, Diyarbakır.
- Büyükoztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (15. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Can, A. (2014). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi* (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Chu, S. K. W., Reynolds, R. B., Tavares, N. J., Notari, M., & Lee, C. W. Y. (2021). *21st century skills development through inquiry-based learning from theory to practice*. Springer International Publishing.
- Çalikoğlu, U. (2019). *Öğretmenlerin örgütsel sessizlik algıları ve yaratıcı düşünme eğilimleri arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kültür Üniversitesi, İstanbul.
- Çam, E. ve Üstün, A. (2016). *Öğretmenlerin mesleki tutumları ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişki*. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(1), 459-475.
- Çankaya, İ., Yeşilyurt, E., Yörük, S., & Şanlı, Ö., (2012). Öğretmen adaylarında yaratıcı düşünmenin yordayıcısı olarak değişime açıklık ve hayal gücü. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(2), 46-62.
- Daniels, S. & Peters, D. B. (2015). *Yaratıcı çocuklar yetiştirmek* (Raising creative kids). Ü. Oğurlu ve F. Kaya (Çev. Ed.). Ankara: Eğiten Kitap Yayınları.
- Demirel, Ö. (2011). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme*. (16. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Doğan, N. (2011). Yaratıcı düşünme ve yaratıcılık. Ö. Demirel (Ed.), *Eğitimde Yeni Yönelimler* içinde (s. 167-198) (7. Baskı). Ankara: Pegem Yayınları.
- Durak, H. Y., & Şahin, Z. (2018). Kodlama eğitiminin öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterliliklerinin geliştirmesine katkısının incelenmesi. *Ege Eğitim Teknolojileri Dergisi*, 2(2), 55-67.
- Erdamar, G. (2011). Yaşam boyu öğrenme. Ö. Demirel (Ed.), *Eğitimde Yeni Yönelimler* içinde (s. 219-237) (7. Baskı). Ankara: Pegem Yayınları.
- Erdamar, G., Demirkan, Ö., Saraçoğlu, G. ve Alpan, G. (2017). Lise öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve eğitsel internet kullanma öz-yeterlik inançları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 636-657.
- Erdoğan, D. G., & Arsal, Z. (2016). The development of lifelong learning trends scale (LLLTS). *Sakarya University Journal of Education*, 6(1), 114-122.
- Erol, M., Erol, A., Çalışır, S., & Bozan, M. (2019). Öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme eğilimleri ile yaratıcı düşünme düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Temel Eğitim*, 1(2), 20-29.
- Ersoy, E. ve Başer, N. E. (2013). Matematiksel düşünme ölçeğinin geliştirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(4), 1471-1486.
- Gören, R. (2018). *Fen bilgisi öğretmenlerinin yaratıcı düşünce özellikleri ile okulların değişime açıklığı arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kırıkkale Üniversitesi, Kırıkkale.
- Güleç, İ., Çelik, S. ve Demirhan, B. (2012). Yaşam boyu öğrenme nedir? Kavram ve kapsamı üzerine bir değerlendirme. *Sakarya University Journal of Education*, 2(3), 34-48.
- Gülererli, N. (2014). *Öğretmenlerin evlilik uyumları ile yaratıcılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Güneş, F. (2012). Öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirme. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (32), 127-146.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel.
- Kılıç H. (2015). *İlköğretim branş öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik düzeyleri ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri* (Denizli İli Örneği) (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Kurt, S. Ç., Yıldırım, İ. ve Cüçük, E. (2017). Harmanlanmış öğrenmenin akademik başarı üzerine etkisi: Bir meta-analiz çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(3), 776-802.
- MEB (2009). *Hayat boyu öğrenme strateji belgesi*. Erişim adresi: <http://ecvet.ua.gov.tr/Uploads/f7699346-4182-4730-8282-a61938751493.pdf>. Erişim tarihi: 14.01.2022.
- Memduhoğlu, H. B., Uçar, R., & Uçar, İ. H. (2017). *Yaratıcı okul yaratıcı öğretmen*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Meral, S. E., & Şahin, F. T. (2019). Okul öncesi öğretmenlerinin yaratıcı düşünme eğilimleri. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 13(19), 311-331.

- Noh, J., & Lee, J. (2020). Effects of robotics programming on the computational thinking and creativity of elementary school students. *Educational Technology Research and Development*, 68(1), 463-484.
- Orhon, G. (2014). *Yaratıcılık nörofizyolojik, felsefi ve eğitimsel temelleri* (2. Baskı). Ankara: Pegem Yayınları.
- Özçiftçi, M., & Çakır, R. (2015). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve eğitim teknolojisi standartları öz yeterliklerinin incelenmesi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 5(1), 1-19.
- Özgenel, M., & Çetin, M. (2017). Marmara yaratıcı düşünme eğilimleri ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 46(46), 113-132.
- Polat, C., & Odabaş, H. (2008). Bilgi toplumunda yaşam boyu öğrenmenin anahtarı: Bilgi okuryazarlığı. Küreselleşme, demokratikleşme ve Türkiye Uluslararası Sempozyumu Bildiri Kitabı, Antalya, 27-30 Mart 2008.
- Qadir, J., Yau, K. L. A., Imran, M. A., & Al-Fuqaha, A. (2020, October). Engineering Education, Moving into 2020s: Essential Competencies for Effective 21st Century Electrical & Computer Engineers. In 2020 IEEE Frontiers in Education Conference (FIE) (pp. 1-9). IEEE.
- Sak, U. (2020). *Yaratıcılık gelişimi ve eğitimi* (4. Baskı). Ankara: Vizetek Yayınları.
- Simonton, D. K. (2008). Bilingualism and creativity. J. Altarriba ve R. R. Heredia (Ed.), *An introduction to bilingualism: Principles and processes* (s. 147-166). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Smyrniou, Z., Georgakopoulou, E., & Sotiriou, S. (2020). Promoting a mixed-design model of scientific creativity through digital storytelling—the CCQ model for creativity. *International Journal of STEM Education*, 7(1), 1-22.
- Tanatar, E., & Alpaydın, Y. (2019). Öğretmenlerin iş değerleri ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 14(3), 1775-1795.
- Tiryaki, A., & Adıgüzel, S. (2021). The effect of STEM-based robotic applications on the creativity and attitude of students. *Journal of Science Learning*, 4(3), 288-297.
- Trilling, B. & Fadel, C. (2009). *21st century skills: Learning for life in our times*. San Francisco, Calif., Jossey-Bass/John Wiley & Sons, Inc.
- Turan, S. (2005). Öğrenen toplumlara doğru. Avrupa Birliği eğitim politikalarında yaşam boyu öğrenme. *Ankara Avrupa Çalışmaları Dergisi*, 5(1), 87-98.
- Türk Dil Kurumu, (2023). Erişim adresi: <https://sozluk.gov.tr/>, Erişim tarihi: 09/01/2023.
- Türkdoğan, M. ve Özgenel, M. (2021). Öğretmenlerin yaratıcı düşünme eğilimleri ile okul iklimi arasındaki ilişki. *Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 12(1), 190-213.
- Türkiye yeterlilikler çerçevesine dair tebliğ (2015). Erişim adresi: https://yokak.gov.tr/Common/Docs/Enqa/TYC_tebliğ_Tr.pdf. Erişim tarihi: 13/05/2022.
- Ulukök, Ş. (2012). *Bilgisayar destekli probleme dayalı öğrenme yönteminin öğretmen adaylarının üst düzey düşünme becerilerine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kırıkkale Üniversitesi, Kırıkkale.
- Üstündağ, T. (2019). *Yaratıcılığa yolculuk* (7. Baskı). Ankara: Pegem Yayınları.
- Ward, T. B. (2007). Creative cognition as a window on creativity. *Methods*, 42(1), 28-37.
- Yaman, F., & Yazar, T. (2015). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesi (Diyarbakır ili örneği). *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(4), 1553-1566.
- Yeşilyurt, E. (2020). Yaratıcılık ve yaratıcı düşünme: Tüm boyut ve paydaşlarıyla kapsayıcı bir derleme çalışması. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 15(25), 3874-3915.
- Yılmaz, M. (2016). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(35), 253-262.
- Zeytin, S. (2010). *Okul öncesi öğretmenliği öğrencilerinin yaratıcılık ve problem çözme düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Okul Öncesi Dönem Matematik Eğitiminde Sayı ve Sayma Konusunda Yapılan Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi

Zehra BİLGEN¹ Mine Canan DURMUŞOĞLU²

Öz: Okul öncesi dönem, 0-6 yaş aralığındaki çocukları kapsamaktadır. Bu kritik dönemde çocukların gelişimi oldukça hızlıdır. Erken dönemde kazanılan matematik becerisinin çocuğun yaşamının ilerleyen dönemlerindeki matematik başarısında etkili olduğu çalışmalarca kanıtlanmıştır. Okul öncesi dönem matematik eğitiminin temelini sayılar oluşturmaktadır. Gerçekleştirilen araştırmalarda, sayı ve sayma becerileri ile erken yaşlarda tanışan çocukların ileride problem çözmede yaşlarına göre daha yetkin oldukları saptanmıştır. Bu bağlamda araştırmanın amacı, okul öncesi dönem matematik eğitiminde sayı ve sayma konusunda son altı yılda gerçekleştirilmiş yüksek lisans ve doktora tezlerini çeşitli değişkenler bakımından incelemektir. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın örnekleme ölçüt örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Elde edilen veriler betimsel analiz tekniği ile analiz edilmiştir. Verilerin çözümlenmesinde frekans (f) ve yüzde tabloları kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda son altı yılda okul öncesi dönem matematik eğitiminde sayı ve sayma konusu ile ilgili olarak yurtiçinde 15, yurtdışında 15 tezin tamamlanmış olduğu tespit edilmiştir. İncelenen tezlerin 18'inin yüksek lisans 12'sinin doktora düzeyinde tamamlanmış olduğu saptanmıştır. Tezlerde çalışma grubunun çoğunlukla çocuklardan oluştuğu ve ağırlıklı olarak nicel yöntemin kullanıldığı elde edilen bulgular arasındadır.

Anahtar kelimeler:
Okul öncesi dönem,
Sayı, Sayma,
Lisansüstü tezler

Analysis of Postgraduate Theses on Number and Counting in Preschool Mathematics Education

Abstract: The preschool period covers children between the ages of 0 and 6. In this critical period, the development of children is quite rapid. It has been proven by studies that the mathematical skill gained in the early period are effective in the child's mathematical success later in life. Numbers constitute the basis of preschool mathematics education. Studies have shown that children who are introduced to numbers and counting at an early age are competent in problem solving than their peers in the future. In this context, the aim of the research is to examine the master's and doctoral theses in the last six years on number and counting in preschool mathematics education in terms of various variables. Document analysis method, one of the qualitative research methods, was used in this study. The sample of the study was determined by the criterion sampling method. The data obtained were analyzed with descriptive analysis technique. Frequency (f) and percentage tables were used to analyze the data. As a result of the research, it was determined that 15 theses in Turkey and 15 abroad were completed in the last six years on the subject of number and counting in preschool mathematics education. It was determined that 18 of the examined theses were completed at the master's level and 12 at the doctoral level. It is among the findings that the study group in the theses mostly consisted of children and the quantitative method was used predominantly.

Key Words:
Preschool period,
Number, Counting,
Graduate theses

Geliş Tarihi: 29.06.2022
Kabul Tarihi: 01.05.2023
Yayın Tarihi : 30.06.2023

¹ Arş. Gör., Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, zehragunduz@comu.edu.tr, ORCID:0000-0002-4146-3090

¹ Doç. Dr., Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, sendogdu@hacettepe.edu.tr, ORCID:0000-0001-6777-9117

GİRİŞ

Okul öncesi dönem, 0-6 yaş aralığında, çocuğun fiziksel, bilişsel, sosyal-duygusal gelişiminin önemli ölçüde geliştiği hassas bir dönemdir (Oktay, 2000). Erken dönemde kazanılan akademik becerilerin yaşamın sonraki dönemlerinde de olumlu katkılar sağladığı ve bu anlamda hazırbulunuşluğu arttırdığı bilinmektedir. Bu nedenle gelişimin oldukça hızlı ve öğrenmelerin bu denli yoğun olduğu erken çocukluk döneminde edinilen bilgi ve becerilerin önemi yadsınamaz (Aktaş Arnas, 2013; NCTM, 2000; Niklas ve Schneider, 2014).

Erken dönemde edinilen becerilerden biri de matematik becerileridir. Matematik becerileri, hayatımızın her döneminde ihtiyaç duyduğumuz bilgi ve becerilerden oluşmaktadır. Sonraki becerilere entegre olmuş, önceki öğrenmelerle hiyerarşik bir düzeni takip eden öğrenmeler kavramsal becerilerin kazanımında oldukça önemlidir (Fisher ve Bidell, 1998). Bu nedenle matematik becerilerinin erken dönemde kazandırılması gerekmektedir. Gerçekleştirilen araştırmalarda matematiksel öğrenmenin bebeklikte başladığı ortaya koyulmuştur. Dahası henüz yürümeye başlamayan bir bebekte dahi sözlü sayma ya da küçük nesnelerin karşılaştırılması gibi bazı temel matematiksel yeterliliklerin gözlenebildiği bilinmektedir (Butterworth, 2005; Wynn, 1990).

Erken dönemde kazanılan matematik becerisinin ilkökul ve sonrasında yetişkinlikteki matematik başarısında etkili olduğu çalışmalarca kanıtlanmıştır. (Güven ve Balat, 2006; Niklas ve Schneider, 2014). Duncan ve ark. (2007)'nin gerçekleştirdiği bir çalışmada okul öncesi dönemdeki bir çocuğun anaokulu başlangıcındaki matematik becerisinin, ileriki akademik başarısında güçlü bir öngörücü olduğu tespit edilmiştir. Dahası matematik becerilerinin akademik becerilere etkisinin dikkat becerileri, okuma becerileri ve de sosyal becerilerden daha güçlü olduğu ifade edilmiştir.

Gerçekleştirilen başka bir çalışmada çocuklarda ilkökulun sonunda daha sonraki yaşlardaki matematiksel becerileri öngören okul dışı matematik bilgi bileşenleri tanımlanmıştır. Bu çalışmanın sonucunda; sayıların, büyüklük karşılaştırmalarının erken dönemde edinilmesinin önemli olduğu ortaya konulmuştur (Geary, 2011; Krajewski ve Schneider 2009). Öyle ki erken dönem sayı gelişiminde daha fazla sayı sembolünü tanıyan, daha iyi sayabilen ve gelişim düzeyine bağlı olarak yaşlarına göre sayı-miktar eşleştirmelerini göre daha erken yapabilen çocukların okul matematiğinde daha başarılı olduğu görülmüştür (Niklas ve Schneider, 2014). Bu anlamda sayı ve sayma konusu matematiğin ve matematiksel becerilerin temelini oluşturmaktadır. Araştırmalar sayı ve sayma bilgisinin çok erken dönemlerde oluştuğunu, formal eğitime geçmeden çocukların sayıları yazabildiği, 100'e kadar sayabildiği ve dahası küçük rakamlarla işlem dahi yapabildiği görülmüştür (Butterworth 2005). Araştırmalar anaokulundaki sayı algılama performansı ile birinci sınıfta matematik başarısı ve ikinci sınıfta işlem akıcılığı ile yüksek derecede ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır (Jordan ve ark., 2009). Araştırmalardan hareketle, sayı ve sayma konusunda erken dönemde edinilen becerilerin ileriki matematik başarısında etkili olduğu söylenebilir.

Erken Çocukluk Döneminde Sayı ve Sayma Beceresi

Okul öncesi dönem eğitiminin temelini sayılar oluşturmaktadır National Council of Teachers of Mathematics (NCTM) içerik standartları içerisinde yer alan sayı ve işlem standardı, sayıları tanıyabilme, gösterebilme, sayı ilişkilerini ve sayı sistemini anlama olarak tanımlanmaktadır (NCTM, 2000). Sayma, somut nesnelere ile sayı sözcüklerinin koordinasyonunu ifade etmektedir. Çocuklar ilk başta sayıları sırayla saymayı öğrenirler. Daha sonra bir grup nesneyi sayarken bu sayma sırasını kullanırlar (Baroody ve Price, 1983).

Çocuklar ilk olarak gerçek sayıları sayma sayılarıyla ilişkilendirirler. Bu şekilde zihinlerinde var olan sayı bilgisini sembollerle ifade edebilir ve sayıların anlamları hakkında bilgi sahibi olabilirler. Böylece çocukların ilk sözel deneyimleri aileleri tarafından ezberletilen ya da çevredeki diğer uyarıcılar tarafından bir şekilde çocuğun öğrendiği sayı sözcükleri ile başlar. Bu aşamada çocuklar söylediği sözcüğün ifade ettiği sayı değerini ya da sayının anlamını henüz kavrayamazlar (Olkun ve ark., 2013; Sarnecka ve Carey, 2008).

Gelman ve Gallistel (1978) çocuklarda sayı kavramının anlaşılmasının nedenini hatırd tutma ve zihinden geri çağırma ile ilgili olduğunu ifade etmiştir (Akt: Olkun ve ark., 2013). Onlara göre sayı yeteneği üç yaş ve üzeri çocuklar için belirli sayma prensiplerine bağlıdır ve sayma becerisi bu ilkelere bağlı olarak gerçekleşmektedir:

1. Bir nesnenin sadece bir kez sayılması olarak ifade edilen bire bir sayma prensibinde her nesne için ayrı bir sözcüğe ihtiyaç vardır. Bu durum nesne ile sıradaki sayı sözcüğünü eşleştirmeyi içermektedir.
2. İkinci olarak, sayma sözcüklerinin saymanın değişmez sırasını takip ettiği sabit sıra prensibi yer almaktadır

3. Üçüncü olarak bir nesne grubunu sayarken söylenen son sözcüğün o nesne grubunun sayısını ifade ettiği kardinal sayı prensibi oluşmaktadır.
4. Dördüncü olarak bir nesne grubu içerisinde istenilen nesne grubunu diğerlerinden ayırt ederek sayabilmek olarak ifade edilen ayırma prensibi yer almaktadır.
5. Son olarak sırası fark etmeksizin bir grup nesnenin sayılmasında sonucun her zaman aynı çıkacağını ifade eden sıranın önemsizliği ilkesi yer almaktadır (Aktaş- Arnas, 2013; Gelman ve Gallistel, 1978'den Akt: Olkun ve ark., 2013; Güven, 2005).

Çocuklar daha sonrasında formal eğitim ile edindikleri bu becerileri geliştirebilir ve zenginleştirebilirler. Dolayısıyla erken dönemde sayı ve sayma becerisine sahip olan çocuklar ileride problem çözmede yetkin ve deneyimli bireyler olabileceklerdir. Erken dönemde edinilen sayı ve sayma becerisinin bu nedenle oldukça önemli olduğu görülmektedir (Aunio ve ark., 2005).

Türkiye'de matematik alanında yürütülen çalışmaların analizinin yapıldığı araştırmalara rastlamak mümkündür. Bu çalışmalar sistematik olarak Ahi ve Kıldan (2013)'in Türkiye'de okul öncesi eğitimi alanında yapılan lisansüstü tezleri incelediği çalışma ya da Aral ve ark. (2015)'nin Türkiye'de çocuk gelişimi alanındaki lisansüstü tezleri incelediği çalışmalar örnek olarak gösterilebilir. Okul öncesi dönem matematik alanında gerçekleştirilen analiz çalışmalarına bakıldığında Bağcı ve İvrendi (2016)'nin okul öncesi dönem matematik becerileri ve eğitimi araştırmalarını doküman analizi tekniği ile inceledikleri çalışmanın gerçekleştirildiği görülmektedir. Yine okul öncesi dönemde kavramlara ilişkin yürütülen yüksek lisans ve doktora tezlerinin incelendiği bir çalışmada 1990 yılından 2016 yılına dek yayımlanan tezler farklı değişkenler bakımından incelenmiş olup matematik kavramlarını içeren tezlerle ilgili veri sunulmuştur (Çamlıbel Çakmak, 2018). Matematik eğitimi alanında gerçekleştirilen lisansüstü tezlerin incelendiği farklı bir çalışma Tereci ve Bindak (2019) 7 yıl olarak belirledikleri süre içerisinde 602 tezi incelemişlerdir. 2021 yılında gerçekleştirilen bir başka lisansüstü tezde Türkiye'de matematik alanında 2000-2016 yılları arasında yayımlanan 1276 tez incelenmiştir (Sevencan, 2019). Bu çalışmaların genel anlamda tüm kademeleri içermesi nedeniyle kapsamının oldukça geniş olduğunu söylemek mümkündür. Son yıllarda temel eğitim alanında matematik eğitimi konusunda yapılan lisansüstü tezlerin incelendiği çalışma mevcuttur (Can, 2020). Bu çalışmada Can (2020) matematik eğitimi alanında yapılan çalışmaları okul öncesi eğitimi ve sınıf eğitimi alanı üzere iki ayrı kademede incelemiştir. Son olarak 2021 yılında okul öncesi dönem matematik eğitimi alanında gerçekleştirilen çalışmaların analizinin yer aldığı görülmektedir (Yıldız Altan ve ark., 2021). Uluslararası alanyazında gerçekleştirilen çalışmalar incelendiğinde eğitim alanında 15 yıl içerisinde yazılmış 205 lisansüstü tezin incelendiği kapsamlı bir araştırmada, farklı alanlarda yazılmış tezler öğrenci çıktıları, eğilimler, öğretim tasarımı, etkileşim, karşılaştırma, demografi, teknoloji, mesleki gelişim bakımından incelenmiştir (Drysdale ve ark., 2013). Yine yurtdışında matematik eğitiminde araştırma yöntemlerinin incelendiği bir çalışmada 1995 ve 2005 yılları arasında 6 farklı eğitim dergisinde yayınlanan toplam 710 makale incelenmiştir (Hart ve ark., 2009). Gerçekleştirilen doküman analizi çalışmaları incelendiğinde, yurtiçinde ve yurtdışında gerçekleştirilen çalışmalarda matematik kavram ve becerilerini konu alan çalışmaların yer aldığı görülmektedir. Gerçekleştirilen bu analizler konu bakımından matematiğin genel kavram ve becerilerini kapsamaktadır. Alan yazın taraması sonucunda okul öncesi dönemde sayı ve sayma konusunu ele alan bir doküman analizine rastlanılmamıştır. Mevcut araştırmada, matematiğin temeli olan ve birçok matematik becerisinin gelişimini öngören sayı ve sayma konusunda gerçekleştirilmiş lisansüstü tezlerin incelenmesi hedeflenmektedir. Dolayısıyla çalışmanın sayı ve sayma özelinde gerçekleştirilmiş olması çalışmanın önemini de arttırmaktadır.

Amaç

Araştırmanın amacı 2016-2021 yılları arasında okul öncesi dönem matematik eğitiminde sayı ve sayma konusunda yapılan yurtiçi ve yurtdışındaki lisansüstü tezlerin farklı değişkenlere göre incelenmesidir. Bu amaç çerçevesinde aşağıdaki alt problemlere cevap aranacaktır. Bu alt problemler ile okul öncesi dönemde sayı ve sayma konusunda yapılan tezler;

1. Yayımlandıkları yıla göre dağılımı nasıldır?
2. Lisansüstü düzeyine göre dağılımı nasıldır?
3. Disiplin alanına göre dağılımı nasıldır?
4. Araştırma yöntemine göre dağılımı nasıldır?
5. Çalışma grubuna göre dağılımı nasıldır?
6. Alt temalara göre dağılımı nasıldır?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

2016-2021 yılları arasında gerçekleştirilen lisansüstü tezlerin incelenmesinin amaçlandığı bu çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Doküman incelemesi yöntemi, araştırılması hedeflenen olgu ya da olgular ile ilgili var olan yazılı materyallerin incelenmesi ve analizinin yapılması olarak tanımlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Evren ve Örneklem

Mevcut çalışmanın evrenini okul öncesi matematik eğitimi alanında gerçekleştirilmiş lisansüstü tezler oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleme, amaçsal örnekleme tekniklerinden ölçüt örnekleme türü ile belirlenmiştir. Bu çalışmada örnekleme seçiminde tezlerin 2016-2021 yılları arasında yürütülmüş olması ve okul öncesi dönemde sayı ve sayma konusunda gerçekleştirilmiş olması ölçütleri dikkate alınmıştır. Bu kapsamda okul öncesi matematik eğitimi alanında sayı ve sayma konusunda Türkiye’de ve yurtdışında gerçekleştirilmiş 30 lisansüstü tez incelenmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırma verilerinin toplanmasında 2016-2021 yılları arasında ulusal ve uluslararası alanda okul öncesi dönemde matematik eğitiminde sayı ve sayma konusu ile ilgili gerçekleştirilmiş lisansüstü tezlere ulaşmak amacıyla “YÖK Ulusal Tez Tarama Merkezi ” ve “ProQuest Dissertations & Theses Global”nden “okul öncesi sayı”, “okul öncesi sayma”, “erken çocukluk sayı”, “erken çocukluk sayma” ve “erken sayı” ve “sayma” anahtar kelimeleri ile tarama yapılmıştır. Bu tarama sonucunda yurtiçi ve yurtdışında toplam 30 teze ulaşılmıştır. Elde edilen verilerin analizinde betimsel analiz tekniğinden yararlanılmıştır. Betimsel analiz tekniği, elde edilen verilerin daha önceden belirlenen temalara göre özetlenmesi ve yorumlanması olarak ifade edilmektedir. Bu şekilde sistematik bir biçimde düzenlenen veriler, okuyucuya düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde sunulmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Veriler 2 veri kodlayıcısı tarafından kodlanmıştır. Kod ve kategori oluşturulurken araştırmacılar tarafından uygulayıcılar arası güvenilirliğe başvurulmuştur. Uygulayıcılar arası güvenilirliğin sağlanmasında, iki farklı araştırmacının aynı veriler üzerinden kodlama yaparak tanımlama yapması yapılan tanımların daha güvenilir olmasını sağlamaktadır (Huberman ve Miles, 2002). Bu bağlamda kodlayıcı güvenilirliği 0.85 olarak ifade edilmektedir. Kodlanan verilerden yola çıkılarak kategorilere ulaşılmıştır. Elde edilen kategoriler yıl, lisansüstü düzeyi, disiplin alanı, araştırma yöntemi, çalışma grubu ve alt temaları şeklinde sıralanmış ve tablolar şeklinde sunulmuştur. Verilerin analizinde alanyazın taraması sonrasında çalışmanın yazarları tarafından oluşturulmuş olan kod ve kategori listesi Tablo 1.’de sunulmuştur.

Tablo 1.

Verilerin Çözümlemesinde Kullanılan Kategori ve Kodlar

Kategoriler	Kodlar
Yayınlanma Yılı	2016
	2017
	2018
	2019
	2020
Lisansüstü Düzey	2021
	Yüksek lisans
Disiplin Alanı	Doktora
	Eğitim
	Psikoloji
	Tıp
Araştırma Yöntemi	Diğer(Güzel Sanatlar)
	Nitel
	Nitel
	Karma
	Uyarlama
Çalışma Grubu	Derleme
	Çocuk
	Çocuk + Ebeveyn
	Çocuk + Ebeveyn + Öğretmen
	Öğretmen
	Ebeveyn
Alt Temalar	Çocuk + Öğretmen
	Diğer
	Sayı hissi
	Sayı ve işlem
	Dil ve matematik
	Matematik ve oyun
	Yürütücü işlev becerileri
	Problem çözme
	Özel gereksinimli ve dezavantajlı gruplar
	Öğretim yöntem ve stratejileri
Programlar	

Etik Kurul İzin Bilgileri

Bu çalışma etik kurul iznine gerekli olmayan makaleler kategorisinde yer almaktadır.

BULGULAR ve YORUM

Bu bölümde okul öncesi matematik eğitiminde sayı ve sayma konusu ile ilgili son altı yılda gerçekleştirilen yurt içi ve yurt dışı lisansüstü tezlerin ayrıntılı olarak incelenmesi amacıyla ulaşılan tezlerden elde edilen verilere ilişkin bulgu ve yorumlara yer verilecektir.

Tablo 2.

Tezlerin Yayınlandıkları Yıla Göre Dağılımı

Yıl	Yurtiçi (f)	Yurtiçi (%)	Yurtdışı (f)	Yurtdışı(%)
2016	1	6.67	1	6.67
2017	1	6.67	1	6.67
2018	4	26.66	3	20.00
2019	8	53.33	1	6.67
2020	1	6.67	4	26.66
2021	-	-	5	33.33
Toplam	15	100.00	15	100.00

Tablo 2'ye göre, okul öncesi matematik eğitimi alanında sayı ve sayma konusunda 2016-2021 yılları arasında gerçekleştirilmiş tezlerin yıllara göre dağılımına bakıldığında, sayı ve sayma konusunda en fazla tezin yurtiçinde incelenen tezlerden 8'sinin 2019 yılında, 4'ünün 2018 yılında; yurtdışında ise 5'inin 2021 yılında ve 4'ünün 2020 yıllarında, 3'ünün 2018 yılında yazılmış olduğu görülmektedir. 2021 yılında yurtdışında yazılmış olan 5 tezin olmasına rağmen yurtiçinde bu konuda tez yazılmadığı görülmektedir.

Tablo 3.

Tezlerin Lisansüstü Düzeyine Göre Dağılımı

Lisansüstü Düzeyi	Yurtiçi f	Yurtiçi %	Yurtdışı f	Yurtdışı %
Yüksek Lisans	14	93.33	4	26.66
Doktora	1	6.67	11	73.34
Toplam	15	100.00	15	100.00

Tablo 3'e göre okul öncesinde sayı ve sayma konusunda incelenen tezlerden, 18'inin yüksek lisans düzeyinde yazıldığı, 12'sinin ise doktora düzeyinde yazıldığı görülmektedir. Yüksek lisans tezlerinde incelenen 18 tezenin 14'ünün yurtiçinde; 4'ünün yurtdışında gerçekleştirildiği ifade edilmektedir. Doktora tezlerinde ise incelenen 12 tezenin 1'i dışında tamamının yurtdışında yazılmış olduğu görülmektedir.

Tablo 4.

Tezlerin Yürütüldüğü Disiplin Alanına Göre Dağılımı

Disiplin Alanı	Yurtiçi f	Yurtiçi %	Yurtdışı f	Yurtdışı %
Eğitim	14	93.33	8	53.33
Psikoloji	1	6.67	5	33.33
Tıp	-	-	1	6.67
Diğer(Güzel Sanatlar)	-	-	1	6.67
Toplam	15	100.00	15	100.00

Tablo 4'e göre, incelenen tezlerin disiplin alanlarına göre dağılımına bakıldığında yurtiçinde yapılan tezlerin 14'ünün eğitim alanında, 1'inin psikoloji alanında yazıldığı; yurtdışında yapılan tezlerin ise 8'inin eğitim alanında, 5'inin psikoloji alanında, 1'inin tıp ve bir diğer tezin ise güzel sanatlar alanında yazıldığı görülmektedir.

Tablo 5.

Tezlerin Araştırma Yöntemine Göre Dağılımı

Araştırma Türü	Yurtiçi f	Yurtiçi %	Yurtdışı f	Yurtdışı %
Nicel	8	53.34	7	46.67
Nitel	2	13.33	3	20.00
Karma	3	20.00	3	20.00
Uyarlama	2	13.33	-	-
Derleme	-	-	2	13.33
Toplam	15	100.00	15	100.00

Tablo 5'e göre, incelenen 30 tezin 15'inin nicel araştırma yöntemleri ile yürütüldüğü görülmektedir. Nicel araştırma yöntemleri ile yürütülen tezlerin 8'inin yurtiçinde, 7'sinin yurtdışında yazılmış olduğu ifade edilmektedir. Yurtiçinde yapılan 2 uyarlama çalışması ve yurtdışında gerçekleştirilen 2 derleme tez dışında incelenen tezlerin; karma araştırma yöntemi ile (f=6); nitel araştırma yöntemi ile (f=5) yürütülen tezlerden oluştuğu görülmektedir.

Tablo 6.*Tezlerin Örneklem/Çalışma Grubuna Göre Dağılımı*

Örneklem/Çalışma Grubu	Yurtiçi		Yurtdışı	
	f	%	f	%
Çocuk	14	93.33	7	46.66
Çocuk+Ebeveyn	1	6.67	3	20.00
Çocuk+Ebeveyn+Öğretmen	-	-	1	6.67
Öğretmen	-	-	1	6.67
Diğer*	-	-	3	20.00
Toplam	15	100.00	15	100.00

*Diğer olarak belirtilen çalışmalar derleme ve ölçek geliştirme çalışmalarından oluşmakta ve bu tasarlanan tezlerde çalışma grupları ifade edilememektedir.

Tablo 6'ya göre, incelenen tezlerin örneklem/çalışma grubuna göre dağılımına bakıldığında, yurtiçinde 14, yurtdışında 7 ve toplamda 21 tezde olmak üzere sadece çocukların oluşturduğu görülmektedir. İncelenen diğer tezlerde çocuk ve ebeveynlerle yürütülen tezlerin (f=4); çocuk, ebeveyn ve öğretmenler ile yürütülen tezlerin (f=1) ve sadece öğretmenlerle yürütülen tezlerin (f=1) olduğu ifade edilmektedir.

Tablo 7.*Tezlerin Alt Temalara Göre Dağılımı*

Alt Temalar	Yurtiçi		Yurtdışı	
	f	%	f	%
Sayı hissi	4	26.67	3	20.00
Sayı ve işlem	1	6.67	3	20.00
Dil ve matematik	-	-	4	26.67
Matematik ve oyun	3	20.00	1	6.67
Yürütücü işlev becerileri	2	13.33	2	13.33
Problem çözme	2	13.33	-	-
Özel gereksinimli ve dezavantajlı gruplar	2	13.33	2	13.33
Öğretim yöntem ve stratejileri	1	6.67	3	20.00
Programlar	3	20.00	-	-
Ölçek uyarlamaları	2	13.33	-	-
Toplam**	20	133.33	18	120.00

**Tezlerde ele alınan konular birden fazla alt temayı içerebileceğinden toplam sayının incelenen tez sayısından fazla çıkması beklenen bir durumdur.

Tablo 7'ye göre tezlerin belirlenen alt temalara ilişkin dağılımına bakıldığında, 2016-2021 yılları arasında okul öncesi matematik eğitiminde sayı ve sayma konusunda yazılmış olan tezlerin en çok sayı hissi konusunda yazıldığı (n=7) görülmektedir. Yazılan bu tezlerin 4 yurtiçinde, 3'ünün yurtdışında yazılmış olduğu ifade edilmektedir. Diğer alt temalara bakıldığında, "dil ve matematik" alt temasında yurtdışında 4 çalışmanın olduğu, "matematik ve oyun" alt temasında ve "yürütücü işlev becerileri" alt temasında ayrı ayrı 4 tezin yer aldığı görülmektedir. Bu alt temalara ek olarak "problem çözme becerileri" ile ilgili olarak yurtiçinde 2 tezin yürütüldüğü, özel gereksinimli ve dezavantajlı gruplar ile ilgili ise yurtiçinde 2 ve yurtdışında 2 olmak üzere toplamda 4 tezin yürütüldüğü ifade edilmiştir. Tabloda ayrıca, "öğretim yöntem ve stratejilerine" yönelik yurtiçinde 1, yurtdışında 3 olmak üzere toplamda 4 tezin yazıldığı; "programlar"a ilişkin ise yurtiçinde 3 tezin yürütülmüş olduğu görülmektedir.

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Okul öncesi matematik eğitiminde sayı ve sayma konusunda 2016-2021 yılları arasında gerçekleştirilmiş yüksek lisans ve doktora tezlerinin incelenmesi amacı ile gerçekleştirilen bu çalışmada, incelenen 30 tezin 15'inin Türkiye'de; 15'inin ise yurtdışında yayımlanmış tezlerden oluştuğu sonucuna ulaşılmıştır. Türkiye'de yayımlanan tezlerin biri dışında tümü yüksek lisans düzeyinde eğitim ve öğretim alanında yazılmıştır. Bu anlamda mevcut çalışma, yıl olarak daha önceki yıllara ait bir inceleme olsa dahi Ahi ve Kıldan (2013)'ün Türkiye'de okul öncesi

alanında tamamlanmış yüksek lisans ve doktora tezlerini incelediği çalışmasında da matematik alanında lisansüstü tezlerin büyük çoğunluğunun yüksek lisans düzeyinde olması sonucu ile örtüşmektedir. Yine Aral ve ark. (2015)'nin çocuk gelişimi ile ilgili tamamlanan tezleri inceledikleri çalışmada ağırlıklı olarak yüksek lisans tezlerin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Altun ve ark. (2011)'nin çalışmasında da benzer biçimde erken çocukluk eğitimi alanında Türkiye'de tamamlanan lisansüstü tezlerin çoğunlukla yüksek lisans tezlerinden oluştuğu görülmektedir. Tereci ve Bindak (2019) tarafından 2010 yılından 2017 yılına dek incelenen 602 tezin de çoğunlukla yüksek lisans tezlerinden oluştuğu ve hatta tüm tezler içinde doktora tezlerinin oranının oldukça düşük olduğu tespit edilmiştir. Bu farkın özellikle 2013 yılında daha fazla açılmış olduğu görülmektedir. Lisansüstü derecesine bağlı ortaya çıkan mevcut sonuçlar yıllar geçmesine rağmen yüksek lisans tezlerin yoğunlukla yapılmış olduğunu göstermektedir. Yurtdışında ise Türkiye'deki durumun aksine erken çocuklukta sayı ve sayma konusundaki yayımlanan tezlerin çoğu doktora seviyesinde, eğitim ve psikoloji alanında yazılmış tezlerden oluşmaktadır. Bu bağlamda ülkemizde okul öncesi dönem sayı ve sayma konusunun daha çok eğitim alanında ele alındığı, yurtdışında ise bu konuya psikoloji alanında da özellikle doktora çalışmalarında sıkça yer verildiği görülmektedir. Bu sonuç Ahi ve Kıldan (2013)'in çalışmasında da yurtdışında okul öncesi dönem matematik alanında tamamlanan tezlerin çoğunlukla eğitim alanında yürütüldüğü sonucu ile benzerdir. Yurtdışında erken çocukluk eğitimi alanında gerçekleştirilen lisansüstü tezlerin incelendiği bir başka çalışmada da benzer biçimde incelenen tezlerin büyük çoğunluğunun eğitim ve öğretim alanında tamamlanmış olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Çalışmada eğitim öğretim alanını, psikoloji alanı takip etmektedir (Altun ve ark., 2011). Bu yönüyle çalışmalardan elde edilen sonuçlar mevcut çalışmanın sonuçları ile benzeşmektedir.

Tezlerin yıllara göre dağılımları incelendiğinde, yurtdışında sayı ve sayma konusunda yapılan tezlerin çoğunlukla 2018 ve özellikle 2019 yılında, yurtdışında ise 2020 ve 2021 yıllarında yoğunlaştığı görülmektedir. Can (2020)'in çalışmasında da okul öncesi eğitimi matematik alanında yapılan tezlerin 2018 ve 2019 yıllarında yoğunlaşarak mevcut çalışmanın sonuçları ile benzeştiği görülmektedir. Dahası okul öncesi matematik alanında 2018 yılında yürütülen 9 tezin olduğu ve mevcut çalışmada ortaya çıkan sonuca göre ise bu tezlerin 4'ünün sayı ve sayma konusunda gerçekleştirilmiş olduğu, bunu takiben 2019 yılında matematik alanında tamamlanan 12 tezin 8'inin sayı ve sayma konusunda yürütülmüş olduğu sonucunu söylemek mümkündür. Tereci ve Bindak (2019)'in 2010-2017 yılları arasını kapsayan çalışması incelendiğinde matematik alanında gerçekleştirilen lisansüstü tezlerin 2012 ve 2013 yıllarında yoğunlaştığı ve 2013 yılı sonrasında giderek azaldığı görülmektedir. Benzer bir sonuç Sevcancan (2019)'in çalışmasında da ortaya konulmuş olup matematik alanında en fazla 2013 yılında tezin olduğu tespit edilmiştir. Bu anlamda 2016 yılı sonrası çalışmalara odaklandığımız mevcut çalışmada her ne kadar okul öncesi eğitimi alanı özelinde olmasa dahi öncesi yıllardaki yoğunlaşmayı görmek açısından çalışmalar yol gösterici olmaktadır. Okul öncesi eğitimi alanında 2016 yılı sonrası çalışmalar 2018 ve 2019 yıllarında yoğunlaşmıştır (Can, 2020). Sayı ve sayma konusunda da benzer şekilde 2018 yılı sonrasında hem yurtiçi hem de yurtdışı çalışmaların yoğunlaştığını söylemek mümkündür. 2020 yılı sonrası gerçekleştirilen çalışmaların ise ağırlıklı olarak yurtdışında yapıldığı dikkati çeken sonuçlar arasındadır.

Tezlerin araştırma yöntemine göre sonuçları incelendiğinde hem yurtiçi hem de yurtdışında nicel çalışmaların ön planda olduğu görülmektedir. İncelenen tezlerde okul öncesi dönem sayı ve sayma konusunda karma çalışmaların da olduğu dikkati çekmektedir. Özellikle okul öncesi dönem çocukları ile yürütülen çalışmalarda nicel ve nitel yöntemlerin bir arada kullanıldığı karma yöntemlerin tercih edilmesi çalışmaların tutarlılığını ve güvenilirliğini arttırmaktadır. Nicel yöntemlere ek olarak nitel yöntemlerin işe koşulması sonuçların açıklanabilirliğini kolaylaştırmaktadır. Bağcı ve İvrendi (2016)'nin okul öncesi dönem matematik becerileri ve eğitimi konu alan makaleleri incelediği çalışmasında da çoğunlukla nicel yöntemin kullanıldığı bulgusuna ulaşılmıştır. Sevcancan (2019)'in ve Yıldız Altan ve ark. (2021)'nin çalışmalarında da nicel yöntemin ağırlıklı olarak kullanılmış olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Alanyazında ortaya çıkan sonuçlar mevcut çalışmanın sonuçları ile örtüşmektedir. Ancak Tereci ve Bindak (2019)'in çalışmasında incelenen lisansüstü tezlerde nicel, nitel ve karma yöntemin çok yakın oranlarda olduğu, hatta nitel çalışmaların daha fazla olduğu dikkati çekmektedir. Eğitim alanında mevcut eğilimleri ortaya koymak üzere yürütülmüş bir incelemede de incelenen 205 tezin çoğunluğunda nitel yöntemin tercih edildiği görülmektedir (Drysdale ve ark., 2013). Benzer şekilde matematik eğitimi alanında on yılda gerçekleştirilen 710 çalışmanın incelendiği bir çalışmada incelenen çalışmaların yarısında nitel yöntemin kullanıldığını, araştırma yöntemi olarak nitel yöntemi takiben karma yöntemin tercih edildiği tespit edilmiştir (Hart ve ark., 2009). Ortaya çıkan bu sonuçlar mevcut çalışmanın sonuçları ile paralellik göstermemektedir. Yöntem seçiminde çalışma grubunun da etkili olduğu söylenebilir. Bu çalışmada incelenen tezlerin çalışma grupları incelendiğinde çalışma grubunun çoğunlukla çocuklardan oluştuğu, çalışmaların birkaçında çocuk ve ebeveynlerle ya da çocuk, ebeveyn ve öğretmenlerle birlikte çalışıldığı görülmektedir. Bunun dışında yurtdışında bir tezde öğretmenlerle çalışıldığı görülmektedir. Alanyazında yer alan analiz

çalışmalarında da çalışma grubunun çoğunlukla çocuklardan oluştuğu dikkati çekmektedir (Ahi ve Kıldan, 2013; Altun ve ark., 2011; Bağcı ve İvrendi, 2016; Can, 2020; Tereci ve Bindak, 2019; Yıldız Altan ve ark., 2021). Sevcancan (2019)'ın çalışmasında ise tezlerin hazırlanmasında uygulama yapılan hedef kitle dikkate alındığında okul öncesi dönem çocukları ile gerçekleştirilen çalışmaların çok düşük bir yüzdeyi kapsadığı görülmektedir. Bu da okul öncesi dönem çocukları ile matematik alanında ne derece az araştırma yapıldığının göstergesidir. İncelenen çalışmalarda çocuk, öğretmen ve ebeveynle yürütülen bir tezin yurtdışında gerçekleştirilmiş olduğu tespit edilmiştir. Yıldız Altan ve ark. (2021)'nin çalışmasında da matematik alanında son yedi yılda çocuk, öğretmen ve aile ile yürütülen tek bir çalışmanın olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Okul öncesi dönemde yapılan çalışmalarda çocuklarla yapılan çalışmaların önemi yadsınamaz. Bu anlamda özellikle çocuk, öğretmen ve ebeveynlerle birlikte yürütülen çalışmaların yapılması çok yönlü bir bakış açısı sunabilir.

Ele alınan tezlerde alt temalara ilişkin sonuçlar incelendiğinde ise, okul öncesi matematik eğitiminde sayı ve sayma konusunda yazılan tezlerin çoğunlukla "sayı hissi" alt temasını ele aldığı görülmektedir. Sayı hissini takiben incelenen tezlerde "dil ve matematik", "matematik ve oyun", "öğretim yöntem ve stratejileri" alt temalarına ilişkin verilere rastlanmaktadır. Bu alt temalara ek olarak "problem çözme", "yürütücü işlev becerileri" ve "programlar" a ilişkin tezlerin yazılmış olduğu görülmektedir. Çalışmada ayrıca "özel gereksinimli ya da dezavantajlı gruplar"ın sayı ve sayma becerilerinin incelendiği tezlerin yer aldığı sonucuna ulaşılmaktadır. Çalışmalarda ele alınan alt temaları yurtiçi ve yurtdışı bazında değerlendirmek gerekirse, "dil ve matematik" konusunda yurtdışında yazılmış farklı tezler olmasına rağmen ülkemizde son altı yılda dil ve matematik konusunda özellikle dilin sayı ve sayma ile ilişkilendirildiği bir tez yer almamaktadır. Yurtiçinde özellikle problem çözme ve programlara ilişkin çalışmaların var olmasına karşın yurtdışında sayı ve sayma konusunda problem çözme ve program alt temasına ilişkin bir teze rastlanmamıştır. Can (2020)'ın çalışmasında incelediği tezlerde ele alınan bağımlı değişkenlere ilişkin temalarda en fazla matematik becerileri ve sayma ve sayı kavramının gelişiminin ve geometri ve uzamsal akıl yürütmenin yer aldığı tespit edilmiştir. Çamlıbel Çakmak (2018)'in kavramlar üzerine yapılan tezleri incelediği çalışmasında ise matematik kavramları içerisinde en fazla çalışılan kavramın sayı ve şekil olduğu tespit edilmiştir. Tereci ve Bindak (2019)'ın incelemesinde ise en fazla ele alınan matematik öğrenme alanının cebir, geometri ve ölçme olduğu tespit edilmiştir. Bu anlamda ortaya çıkan sonuçlar matematik alanında gerçekleştirilen çalışmaların sayı sayma, şekil ve geometri üzerine yoğunlaştığı göstermektedir. Bu noktada Tereci ve Bindak (2019)'ın çalışmasında sadece okul öncesi dönemde değil matematik alanının tüm kademelerinde bir incelemenin yapılmış olması dikkat edilmesi gereken bir husustur. Mevcut çalışmada ise okul öncesi dönem matematik alanının yalnızca sayı ve sayma boyutu ele alınmıştır. Sonuç olarak erken çocukluk matematiği alanında son altı yılda yazılmış olan tezlerde sayı hissine yönelik çalışmaların ön planda olduğu, ancak sayı ve sayma konusunda hem ülkemizde hem de yurtdışında farklı lisansüstü düzeylerde birçok farklı alt temaya ilişkin tezin yazılmış olduğu sonucuna ulaşılmaktadır.

Öneriler

Elde edilen sonuçlar doğrultusunda, okul öncesi dönem matematik eğitiminde sayı ve sayma konusunda gerçekleştirilecek çalışmalarda araştırmacılara; nicel araştırma yöntemleri dışında, nitel ve karma araştırma yöntemlerini kullanarak konuyu farklı yöntem ve tekniklerle ele almaları önerilmektedir. Örneklem ya da çalışma grubu bakımından çocuklara ek olarak öğretmen ve ebeveynlerle çalışmak da etkili sonuçların ortaya çıkmasını sağlayabilir. Son altı yılda okul öncesi dönemde sayı ve sayma konusunda gerçekleştirilen tezlerde herhangi bir müdahale programına rastlanmamıştır. Bu konuda makalelerin olduğu düşünülmekte ve matematiğe yönelik erken müdahale programlarının alt teması olarak sayı ve sayma konusunun çalışıldığı görülmektedir. Dolayısıyla spesifik olarak sayı ve sayma konusuna yönelik bir erken müdahale programı geliştirilebilir. Çalışmalarda ayrıca okul öncesi dönem matematik eğitiminde ele alınan alt temalara ilişkin sonuçlara bağlı olarak "dil ve matematik" ilişkisini ortaya koyan tez çalışmaları yürütülebilir. Buna ek olarak özellikle yurtiçinde bu alanda yazılmış olan tezlerin sadece bir tanesinin doktora düzeyinde ve psikoloji alanında yazılmış olduğu sonucuna bağlı olarak, ülkemizde okul öncesi matematik eğitiminde sayı ve sayma konusunda doktora düzeyinde çalışmaların yapılmasının alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Son olarak çalışmaların sadece okul öncesi eğitim alanında değil aynı zamanda disiplinler arası çalışmalar ile erken dönemde matematik becerilerini konu alan farklı araştırma yöntemlerinin kullanıldığı geniş örneklem grupları üzerinde yapılması önerilmektedir.

Erken çocukluk dönemi sonraki öğrenmeler için kritik bir dönemdir. Erken dönemde edinilen matematik becerilerinin yaşamın sonraki dönemlerinde etkisini gösteriyor olması bu dönemin önemini daha da

arttırmaktadır. Dolayısıyla erken dönemde edinilen matematiksel bilgi ve becerinin incelenmesi, desteklenmesi ve geliştirilmesi oldukça önemlidir.

Teşekkürler ve Yazar Katılım Oranı

Yazar Katkısı: Yazarlar araştırma hipotezini oluşturma, literatür inceleme, yöntemi planlama, verileri toplama, analiz etme, raporlama ve tartışma bölümlerine eşit katkı sağlamıştır.

Çıkar çatışması: Yazarlar arasında çıkar çatışması bulunmamaktadır.

KAYNAKLAR

- Ahi, B. & Kıldan, A. O. (2013). Türkiye’de okul öncesi eğitimi alanında yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi (2002-2011) . *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(27) , 23-46. Erişim Adresi: <https://dergipark.org.tr/pub/maeuefd/issue/19400/206141>
- Aktaş-Arnas, Y. (2013). *Okul Öncesi Dönemde Matematik Eğitimi*. Ankara: Vize.
- Alan, A. (2019). *5-6 yaş grubu çocukların sayı ve sayma becerileri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Altun, D., Şendil, Ç. Ö. & Şahin İ. T. (2011). Investigating the national dissertation and thesis database in the field of early childhood education in Turkey. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 12, 483-492. DOI: 10.1016/j.sbspro.2011.02.060
- Aral, N., Fındık Tanrıbuyurdu, E., Yurteri Tiryaki, A., Sağlam, M., & Aysu, B. (2015). Türkiye’de çocuk gelişimi alanındaki lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Ankara Sağlık Hizmetleri Dergisi*, 14(1), 7-16. DOI: 10.1501/Ashd_0000000103
- Aunio, P., Hautamäki, J., & Van Luit, J. E. H. (2005). Mathematical thinking intervention programmes for preschool children with normal and low number sense. *European Journal of Special Needs Education*, 20(2), 131-146. DOI:10.1080/08856250500055578
- Bağcı, B., & İvrendi, A. (2016). Türkiye’ de okul öncesi dönem matematik becerileri ve eğitimi araştırmaları: Sentez çalışması. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED)*, 10(2), 391-425. DOI: 10.17522/balikesirnef.278430
- Baker, M. J. (2019). *Number sense and the effects on students’ mathematical success*. (Master’s Dissertation). Retrieved from https://nwcommons.nwciowa.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1160&context=education_masters
- Barnes, K. (2020). *Effectiveness of number sense instruction and memorization of math facts*. (Master’s Dissertation). Retrieved from https://nwcommons.nwciowa.edu/education_masters/229/
- Baroody, A. J., & Price, J. (1983). The development of the number-word sequence in the counting of three year olds. *Journal for Research in Mathematics Education*, 14(5), 361-368.
- Butterworth, B. (2005). The development of arithmetical abilities. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 46(1), 3–18. DOI: 10.1111/j.1469-7610.2004.00374.x
- Can, D. (2020). Temel eğitim alanında yapılan matematik eğitimi konulu lisansüstü tezlerin araştırma eğilimleri. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(2), 410-427. Erişim Adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/baebd/issue/58594/771030>
- Coşgun, A. A. (2018). *Ev merkezli sayı ve işlem eğitim programının okul öncesi çocukların erken matematik yetenekleri ile anne çocuk ilişkisi üzerine etkisinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çamlıbel Çakmak, Ö. (2018). Okul öncesi eğitimde kavramlar ile ilgili yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi. 1. *Uluslararası Eğitim ve Sosyal Bilimlerde Yeni Ufuklar Kongresi Bildiriler Kitabı*, 9-11 Nisan 2018, İstanbul-TÜRKİYE.
- Devlin, B. (2021). *Subdomains of early number sense and their relation to mathematics learning and achievement* (Order No. 28649562). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (2592346731). Retrieved from <https://www.proquest.com/dissertations-theses/subdomains-early-number-sense-their-relation/docview/2592346731/se-2?accountid=15572>

- Drysdale, J.S., Graham, C.R., Spring, K.J., & Halverson, L.R. (2013). An analysis of research trends in dissertations and theses studying blended learning. *The Internet and Higher Education*, 17, 90-100. Retrieved from <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1096751612000814>
- Duncan, G. J., Dowsett, C. J., Claessens, A., Magnuson, K., Huston, A. C., Klebanov, P., et al. (2007). School readiness and later achievement. *Developmental Psychology*, 43(6), 1428-1446. Retrieved from <https://www.apa.org/pubs/journals/releases/dev-4361428.pdf>
- Ellis, A. (2020). *The role of classroom instruction in the development of early number skills* (Order No. 28240111). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (2481048699). Retrieved from <https://www.proquest.com/dissertations-theses/role-classroom-instruction-development-early/docview/2481048699/se-2?accountid=15572>
- Fischer, K.W., & Bidell, R.T. (1998) Dynamic Development of Psychological Structures in Action and Thought. In R. M. Lerner (Vol. Ed.), Theoretical models of human development, Vol. 1, of W. Damon (Gen. Ed.), *Handbook of child psychology* (5th ed., pp.467-562).
- Gale, E. M. (2021). *Early numeracy acquisition in a multicultural, international school: An investigation into the factors contributing to differences in early number knowledge between chinese- and english-speaking students* (Order No. 28852629). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (2579471312). Retrieved from <https://www.proquest.com/dissertations-theses/early-numeracy-acquisition-multicultural/docview/2579471312/se-2?accountid=15572>
- Geary, D. C. (2011). Cognitive predictors of achievement growth in mathematics: A 5-year longitudinal study. *Developmental Psychology*, 47(6), 1539-1552. DOI: 10.1037/a0025510
- Gökdağ, A. (2020). *Okul öncesi 5-6 yaş çocukların sayı algısı ve bilişsel esneklik düzeylerinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bahçeşehir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Güllecı, P. (2019). *Oyun temelli matematik eğitim programının okul öncesi çocukların dikkat ve sayı korunumu becerilerine etkisinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Güven, Y. (2005). *Erken çocuklukta matematiksel düşünme ve matematiği öğrenme*. İstanbul: Küçük Adımlar Eğitim.
- Güven, Y., & Uyanık Balat, G. (2006). *1. ve 2. sınıf öğrencilerinin matematik yeteneğinin okul öncesi eğitimi alıp almama ve kurumda veya ailesinin yanında kalma durumlarına göre karşılaştırılması. I. Uluslararası Okul Öncesi Eğitim Kongresi Bildiri Kitabı I. Cilt*, 384-397. İstanbul: Ya-Pa.
- Hart, L. C., Smith, S. Z., Swars, S. L., & Smith, M. E. (2009). An Examination of research methods in mathematics education (1995-2005). *Journal of Mixed Methods Research*, 3(1), 26-41. DOI:10.1177/1558689808325771
- Henning, B. L. (2018). *Using number talks with supports to increase the early number sense skills of preschool students with autism spectrum disorder* (Order No. 10830702). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (2118002185). Retrieved from <https://www.proquest.com/dissertations-theses/using-number-talks-with-supports-increase-early/docview/2118002185/se-2?accountid=15572>
- Jordan, N. C., Kaplan, D., Ramineni, C., & Locuniak, M. N. (2009). Early math matters: Kindergarten number competence and later mathematics outcomes. *Developmental Psychology*, 45(3), 850-867. DOI: 10.1037/a0014939
- Kandemir, A. B. (2019). *Oyun temelli öğretim materyallerinin 48-60 aylık çocukların erken sayı gelişimine etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Okan Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Karabekmez, S. (2018). *Okul öncesi eğitimi alan 5 yaş çocuklarının sayı becerilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Kaufman, J. (2020). *The relationship between number skills and language in preschool children*. (Master's Dissertation). Retrieved from <https://ir.vanderbilt.edu/bitstream/handle/1803/16236/KAUFMAN-THESIS-2020.pdf?sequence=1>
- Kilimliođlu, M. Ç. (2018). *5-6 yaş çocuklarının etkileşimli oyunları ile sözel dil başarımları ve sayı hissi arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.

- Krajewski, K., & Schneider, W. (2009). Early development of quantity to number-word linkage as a precursor of mathematical school achievement and mathematical difficulties: Findings from a four-year longitudinal study. *Learning and Instruction, 19*(6), 513–526. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2008.10.002>
- Menevşe, E. B. (2016). *48-84 aylık çocuklar için gözden geçirilmiş erken sayı testinin geçerlik ve güvenirlik çalışması*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Mutlu, E. (2019). *Erken çocukluk dönemi çocuklarının problem çözme becerileri ile sayı ve işlem kavramlarına ilişkin başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bursa Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- National Council of Teachers of Mathematics (NCTM) (2000). Principles and Standards for School Mathematics. Reston, VA.: The National Council of Teachers of Mathematics.
- Neilson, B. G. (2021). Preschool children's development in number, geometry, and executive function: a cross-lagged examination. (Doctoral Dissertation). Retrieved from <https://digitalcommons.usu.edu/etd/8045>
- Nelson, A. E. (2021). It's almost like you're learning through cooking. (Doctoral Dissertation). Retrieved from <http://hdl.handle.net/2345/bc-ir:109193>
- Niklas, F., & Schneider, W. (2014). Casting the die before the die is cast: The importance of the home numeracy environment for preschool children. *European Journal of Psychology of Education, 29*(3), 327–345. <https://doi.org/10.1007/s10212-013-0201-6>
- Nişan, M. (2017). *Erken sayı programının 48-60 aylık çocukların sayı kavramı gelişimine etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Oktaç, A. (2000). *Yaşamın Sihirli Yılları: Okul Öncesi Dönem*. İstanbul: Epsilon.
- Olkun, S., Fidan, E., & Özer, A. B. (2013). 5-7 yaş aralığındaki çocuklarda sayı kavramının gelişimi ve saymanın problem çözümede kullanımı. *Eğitim ve Bilim, 38*(169), 236-248. Erişim Adresi: <<http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/2030/511>>
- Prager, E. O. (2016). *Executive function and early numeracy in preschoolers: Can training help?* (Order No. 10241845). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (1870038027). Retrieved from <https://www.proquest.com/dissertations-theses/executive-function-early-numeracy-preschoolers/docview/1870038027/se-2?accountid=15572>
- Sanchez, G. A. (2017). *Exploring code switching in early number sense activities*. (Doctoral Dissertation). Retrieved from https://www.islandscholar.ca/islandora/object/ir:21178?solr_nav%5Bid%5D=68d2336a6079f6cfed3c&solr_nav%5Bpage%5D=2&solr_nav%5Boffset%5D=9
- Sanders, J. M. (2020). *Intervening on early numeracy for curriculum application and advanced math skill acquisition* (Order No. 27837829). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (2437431916). Retrieved from <https://www.proquest.com/dissertations-theses/intervening-on-early-numeracy-curriculum/docview/2437431916/se-2?accountid=15572>
- Sarnecka, B. W., & Carey, S. (2008). How counting represents number: What children must learn and when they learn it. *ELSEVIER, 108*(3), 662-674. <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2008.05.007>
- Sevencan, A. (2019). Türkiye’de matematik eğitimi alanında yapılmış lisansüstü tezlerin incelenmesi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Solak, Z. (2019). *Erken sayı ölçeklerinin Türkçeye uyarlanması*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Söğüt, M. (2019). *5-8 yaş Türk çocuklarında sayı bilgisi ve bilişsel esneklik*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Koç Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Şahin, S. (2018). *48-66 aylık çocuklara sayı kavramı öğretiminde somut olmayan kültürel miras öğelerinin kullanımı üzerine örnek bir uygulama*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

- Tereci, A., & Bindak, R. (2019). 2010-2017 Yılları arasında Türkiye'de matematik eğitimi alanında yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi. *MSKU Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 40-55. <https://doi.org/10.21666/muefd.485737>
- Tunalı, C. (2018). *Özel yetenekli öğrencilerin sayı duygusu düzeylerinin belirlenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Ulutaş, F., & Ubuz, B. (2008). Matematik eğitiminde araştırmalar ve eğilimler: 2000 ile 2006 yılları arası. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(3), 614-626. Erişim Adresi: <https://dergipark.org.tr/pub/ilkonline/issue/8600/107083>
- Uscianowski, C. (2018). *How parents support early numeracy development during shared math storybook reading?* (Doctoral Dissertation). Retrieved from <https://www.semanticscholar.org/paper/How-Parents-Support-Early-Numeracy-Development-Math-Uscianowski/80a9692bde84fa515b081e303f00d0f9a6b6d553?sort=relevance&citationIntent=background>
- Wilkey, E. D. (2018). *Attention to number: A neurocognitive foundation for mathematical competence*. (Doctoral Dissertation). Retrieved from <https://ir.vanderbilt.edu/bitstream/handle/1803/15406/Wilkey.pdf?sequence=1>
- Yenioğlu, B. Y. (2019). *Zihin yetersizliği olan çocukların sayı hissini geliştirmede doğrudan öğretim yöntemine dayalı etkinlik paketinin etkililiği*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (9. baskı). Ankara: Seçkin.
- Yıldız Altan, R., Genç Çopur, H., & Dağlıoğlu, E. H. (2021). Türkiye'de okul öncesi dönemde matematik alanında yapılan çalışmalara ilişkin bir içerik analizi. *OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 17(33), 619-653. DOI: 10.26466/opus.778998