

*Volume 9, Issue 2, July 2019*

**AJESI**

**International**

**Anadolu Journal of Educational Sciences**

anadolu  
journal

Editor: Prof. Dr. Handan DEVECİ

of  
educational

**international**

ISBN: 2146-4014

Copyright © 2011 – ANADOLU JOURNAL OF EDUCATIONAL SCIENCES INTERNATIONAL

All rights reserved. No part of AJESI's articles may be reproduced or utilized in any form or by any means, electronic or mechanical, including photocopying, recording, or by any information storage and retrieval system, without permission in writing from the publisher.

Published in TURKEY

Contact Address:  
Prof.Dr. Handan DEVECİ  
AJESI, Editor in Chief  
Eskişehir-Turkey

**Editor-in-Chief**

**Handan Deveci**  
Anadolu University, Turkey

**Journal Secretary**

**Ayşegül Pehlivan Yılmaz**  
Anadolu University, Turkey

### Advisory Board

**Adile Aşkıım Kurt**, Anadolu University, Turkey  
**Ahmet Doğanay**, Çukurova University, Turkey  
**Ali Öztürk**, Anadolu University, Turkey  
**Anatoli Rapoport**, Purdue University, USA  
**Ann D. Thompson**, Iowa State University, USA  
**Belva Collins**, University of Kentucky, USA  
**Binaya Subedi**, The Ohio State University, USA  
**Clement Gine Gine**, Blanqerna – Universitat Ramon Rluil, Spain  
**Colin Latchem**, Open Learning Consultant, Australia  
**Duygu Anıl**, Hacettepe University, Turkey  
**Esmahan Ağaoğlu**, Anadolu University, Turkey  
**Gottfried Diller**, Heidelbeg University, Germany  
**Hasan Gürgür**, Anadolu University, Turkey  
**Hüseyin Anılan**, Osmangazi University, Turkey  
**İlknur Keçik**, Anadolu University, Turkey  
**Lynne Schrum**, George Mason University, USA  
**Mehmet Gültekin**, Anadolu University, Turkey  
**Necla Coşkun**, Anadolu University, Turkey  
**Osman Çepni**, Karabük University, Turkey  
**Tangül Kabael**, Anadolu University, Turkey

### Refereed The Current Issue of AJESI

We would like to thank the following faculty members who refereed the current issue of AJESI for their invaluable contribution.

**Avşar Ardiç**, Ege University, Turkey  
**Ayça Sesigür**, Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey  
**Ayşegül Tural**, Bartın University, Turkey  
**Ayşenur Yazar**, Atatürk University, Turkey  
**Berrin Genç Ersoy**, TED University, Turkey  
**Bircan Ergün Başak**, Anadolu University, Turkey  
**Birol Yiğit**, Trakya University, Turkey  
**Buket Şen**, Uşak University, Turkey  
**Çiğdem Şahin Taşkın**, Çanakkale Onsekiz Mart University, Turkey  
**Deniz Örucü**, Başkent University, Turkey  
**Derya Atik Kara**, Anadolu University, Turkey  
**Dilruba Kürüm Yapıcıoğlu**, Anadolu University, Turkey  
**Elvan Günel**, Anadolu University, Turkey  
**Emel Güvey Aktay**, Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey  
**Erdoğan Kaya**, Anadolu University, Turkey  
**Eren Kesim**, Anadolu University, Turkey  
**Erol Duran**, Uşak University, Turkey  
**Füsün Ünal**, Istanbul Aydın University, Turkey  
**Gamze Ülker Tümlü**, Anadolu University, Turkey



**Gizem Köşker**, Anadolu University, Turkey  
**Gonca Uludağ**, Giresun University, Turkey  
**Gülcan Çakır**, Anadolu University, Turkey  
**Hakan Şentürk**, Eskişehir Osmangazi University, Turkey  
**Handan Deveci**, Anadolu University, Turkey  
**Harun Serpil**, Anadolu University, Turkey  
**Hatice Türe**, Anadolu University, Turkey  
**İlknur Kara**, Anadolu University, Turkey  
**Melis Uyar**, Dumlupınar University, Turkey  
**Meral Güven**, Anadolu University, Turkey  
**Murat Bartan**, Dumlupınar University, Turkey  
**Nidan Oyman Bozkurt**, Uşak University, Turkey  
**Nuray Kurtdede Fidan**, Afyon Kocatepe University, Turkey  
**Nurcan Uzel**, Gazi University, Turkey  
**Nurhan Atalay**, Niğde Ömer Halisdemir University, Turkey  
**Onur Özmen**, TED University, Turkey  
**Ömür Gürdoğan Bayır**, Anadolu University, Turkey  
**Özgül Aldemir**, Ondokuz Mayıs University, Turkey  
**Özlem Dalgın Eyiip**, Anadolu University, Turkey  
**Ramazan Akdoğan**, Anadolu University, Turkey  
**Rıdvan Elmas**, Afyon Kocatepe University, Turkey  
**Seda Karayol**, Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey  
**Sedat Şen**, Harran University, Turkey  
**Sercan Sağlam**, Anadolu University, Turkey  
**Sevda Er**, Anadolu University, Turkey  
**Sibel Demir**, Ondokuz Mayıs University, Turkey  
**Sibel Güzel Yüce**, Hatay Mustafa Kemal University, Turkey  
**Şerife Dilek Belet Boyacı**, Anadolu University, Turkey  
**Tuba Çengelci Köse**, Anadolu University, Turkey

Anadolu Journal of Educational Sciences International (AJESI) (ISSN 2146-4014) is published biannual (January and July) at the <http://www.ajesi.dergi.anadolu.edu.tr>

AJESI is a refereed journal.

For all enquiries regarding the AJESI, please contact Prof. Dr. Handan DEVECİ, Editor-In-Chief, AJESI, Anadolu University, Institute of Educational Sciences, Yunus Emre Campus, 26470, Eskisehir, TURKEY,  
Phone #:+90-222-3350580/3862, Fax # :+90-222-3209868,  
E-mail: [ajesi@anadolu.edu.tr](mailto:ajesi@anadolu.edu.tr)

## Contents

### Research Papers

- Adaptation of Academic Entitlement Questionnaire** 314  
*Yıldız KURTYILMAZ*
- Teaching Social Studies Lesson Based on Toulmin Discussion Model** 352  
*Aylin YAZICIOĞLU, Vesile ALKAN*
- Education with The Museum in Pre-School Period: What Do The Teachers Know? What Does It Do?** 396  
*Merve ÖZER, Aşlı YILDIRIM POLAT*
- Environmental Education in Social Studies: A Study on Graduate Studies** 431  
*Bilgin Ünal İBRET, Onur YILMAZ*
- Implementation of Game Based Teaching Method in Literacy Instruction** 450  
*Özgür BABAYİĞİT, Mehmet GÜLTEKİN*
- Determining the Training Willingness of Supervisors Based on Their Opinions About Their Guidance Roles** 484  
*Ceyhan KAVRAYICI, Esmahan AĞAOĞLU*
- 2018 Evaluation of Classroom Teaching Undergraduate Program** 521  
*Zehra KILIÇ ÖZMEN*
- In Vitro Evaluation of Gilaburu (Viburnum Opulus L. ) Juice on Different Cell Lines** 549  
*Ayşe Tansu KOPARAL*
- Examining the Studies in Which Independent Living Skills were Taught to Individuals with Autism Spectrum Disorder** 572

*Esra ORUM ÇATTIK, Yasemin ERGENEKON*

**The Relationship Between Prospective Teachers' Attitudes Towards Cheating and Academic Dishonesty Tendencies** 608

*Adnan TAŞGIN, Remzi Y. KINCAL, Adnan KÜÇÜKOĞLU, Ceyhan OZAN*

**The Relationship between Pre-School Prospective Teachers' Attitudes Towards Gender Role and Critical Thinking Disposition** 640

*Seda BAYRAKTAR, Sevcan YAĞAN GÜDER*

**An Examination of Academic Procrastination Behavior In Pre-service Teachers** 666

*Gonca EREN, Dilek YALIZ SOLMAZ*

**Psychometric Properties of Reading Habits Scale for Primary Students** 683

*Hanife ESEN-AYGÜN*

**The Future of Learning: Turkish Language Course Curricula From The Perspective of 21st Century Skills** 708

*Ş. Dilek BELET BOYACI, Mediha GÜNER ÖZER*

**Teaching Turkish As A Foreign Language in Accordance With The Form-Focused Teaching Model** 739

*Olca Y. SALTIK, Hülya PİLANCI*

**The Effects of Performance Evaluation System on Teachers During TEOG Exam Period: Kütahya Case** 761

*Şenay KIRKAĞAÇ, Coşkun BAYRAK*

**The Investigation of Children's Play Behaviors Attending Preschool Education Institutions** 787

*Nur UYGUN, İshak KOZİKOĞLU*

**Investigation of the Relationship between Personality Traits, Perceived Competence and Loneliness Levels of Fine Arts High School Students** 818

*Mehmet ŞAHAN, Esra CEYHAN*

**How Can a Teacher Become the Better Version of Oneself?** 852

*Özlem UTKU*

<b>The Determination on the Science Teaching Candidates' Awareness about the Recycling</b>	881
<i>Zeynep AKSAN, Dilek ÇELIKLER, Nisa YENIKALAYCI</i>	

*Review Papers*

<b>Interpretative Translation Theory And Translation Teaching In Foreign Language Classes</b>	902
<i>Cihan AYDOĞU</i>	
<b>Individuals with Moderate and Severe Intellectual Disabilities and Their Access to Education</b>	929
<i>Salih NAR, Atilla CAVKAYTAR</i>	

## İçindekiler

### *Araştırma Makaleleri*

- Adaptation of Academic Entitlement Questionnaire** 314  
*Yıldız KURTYILMAZ*
- Sosyal Bilgiler Dersinin Toulmin Tartışma Modeli'ne Dayalı Öğretimi** 352  
*Aylin YAZICIOĞLU, Vesile ALKAN*
- Okul Öncesi Dönemde Müze ile Eğitim: Öğretmenler Ne Biliyor? Ne Yapıyor?** 396  
*Merve ÖZER, Ashı YILDIRIM POLAT*
- Sosyal Bilgilerde Çevre Eğitimi: Lisansüstü Çalışmalara Ait Bir İnceleme** 431  
*Bilgin Ünal İBRET, Onur YILMAZ*
- İlk Okuma Yazma Öğretiminde Oyunla Öğretim Yöntemi Uygulamaları** 450  
*Özgür BABAYİĞİT, Mehmet GÜLTEKİN*
- İl Eğitim Denetmenlerinin Rehberlik ve İş Başında Yetiştirme Görevleri ile İlgili Görüşlerine Dayalı Eğitim İstekliliklerinin Belirlenmesi** 484  
*Ceyhan KAVRAYICI, Esmahan AĞAOĞLU*
- 2018 Sınıf Öğretmenliği Lisans Programının Değerlendirilmesi** 521  
*Zehra KILIÇ ÖZMEN*
- In Vitro Evaluation of Gilaburu (Viburnum Opulus L. ) Juice on Different Cell Lines** 549  
*Ayşe Tansu KOPARAL*
- Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireylere Bağımsız Yaşam Becerilerinin Öğretildiği Araştırmaların İncelenmesi** 572  
*Esra ORUM ÇATTIK, Yasemin ERGENEKON*

- Öğretmen Adaylarının Kopya Çekmeye İlişkin Tutumları ile Akademik Sahtekârlık Eğilimleri Arasındaki İlişki** 608  
*Adnan TAŞGIN, Remzi Y. KINCAL, Adnan KÜÇÜKOĞLU, Ceyhun OZAN*
- Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Toplumsal Cinsiyet Rolüne İlişkin Tutumları ile Eleştirel Düşünme Eğilimleri İlişkisi** 640  
*Seda BAYRAKTAR, Sevcan YAĞAN GÜDER*
- An Examination of Academic Procrastination Behavior In Pre-service Teachers** 666  
*Gonca EREN, Dilek YALIZ SOLMAZ*
- İlkokul Öğrencileri İçin Okuma Alışkanlığı Ölçeği'nin Psikometrik Özelliklerinin Belirlenmesi** 683  
*Hanife ESEN-AYGÜN*
- Öğrenmenin Geleceği: 21. Yüzyıl Becerileri Perspektifiyle Türkçe Dersi Öğretim Programları** 708  
*Ş. Dilek BELET BOYACI, Mediha GÜNER ÖZER*
- Biçim Odaklı Öğretim Modeline Göre Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi** 739  
*Olcay SALTIK, Hülya PİLANCI*
- TEOG Sınavının Öğretmenler Üzerinde Yarattığı Performans Algısının İncelenmesi: Kütahya Örneği** 761  
*Şenay KIRKAĞAÇ, Coşkun BAYRAK*
- Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden Çocukların Oyun Davranışlarının İncelenmesi** 787  
*Nur UYGUN, İshak KOZİKOĞLU*
- Güzel Sanatlar Lisesi Öğrencilerinin Yalnızlık Düzeyleri ile Kişilik Özellikleri ve Yeterlik Algıları Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi** 818  
*Mehmet ŞAHAN, Esra CEYHAN*
- How Can a Teacher Become the Better Version of Oneself?** 852  
*Özlem UTKU*

<b>The Determination on the Science Teaching Candidates' Awareness about the Recycling</b> <i>Zeynep AKSAN, Dilek ÇELIKLER, Nisa YENIKALAYCI</i>	881
<i>Derleme</i>	
<b>Yorumlayıcı Çeviri Kuramı Ve Yabancı Dil Sınıflarında Çeviri Öğretimi</b> <i>Cihan AYDOĞU</i>	902
<b>Orta ve Ağır Düzeyde Zihin Yetersizliği Olan Bireyler ve Eğitime Erişimleri</b> <i>Salih NAR, Atilla CAVKAYTAR</i>	929

## Adaptation of Academic Entitlement Questionnaire

Yıldız KURTYILMAZ<sup>1</sup>

---

---

*Submitted by 18.10.2018*

*Accepted by 10.06.2019*

*Research Paper*

### Abstract

Academic entitlement is one of the most significant problems that affect not only students' academic success but also lead them to engage in various uncivil and undesired behaviors such as disrespect, anger and aggression. It might disrupt individuals' psychological and social adaptation by itself or interacting with other problems. Academically entitled students are inconsiderate of their friends, intolerant to even constructive feedback, and exhibit unethical behaviors such as cheating, plagiarism, etc.. This global phenomenon is a significant problem in Turkey as well. Therefore, the need for having a sound grasp of academic entitlement led to initial reliability and validity studies of Academic Entitlement Questionnaire in Turkish Culture in this study. Analyses were carried out on 469 participants data, 351 (75%) of whom were females and 118 (25%) of whom were males. It was found that Turkish and English forms were equivalent, the construct with a-five-item unidimensional scale was confirmed. Furthermore, for concurrent validity, relationship between academic entitlement and similar structures of narcissism, entitlement and academic self-efficacy was investigated. Results indicated that academic entitlement was found to be significantly related to narcissism and entitlement and negatively related to academic self-efficacy. This indicates that academic entitlement despite related to these three structures is a different construct. For reliability, internal consistency coefficients and test-retest methods were used. These analyses indicated that the scale assess academic entitlement consistently. Thus, it can be stated that Academic Entitlement Questionnaire is a valid and reliable instrument for measuring academic entitlement of Turkish university students.

*Keywords:* Academic entitlement, narcissism, entitlement

---

<sup>1</sup> Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, e-mail: [ykurtyilmaz@anadolu.edu.tr](mailto:ykurtyilmaz@anadolu.edu.tr)  
ORCID: 0000-0003-0298-4579



## Introduction

Nowadays, not only positive changes but also many problems are experienced in educational contexts. Some of these problems are directly related to academic issues such as academic disinterest, indifference or failure whereas some are related to behavioral problems such as disrespect, anger and aggression (Juvonen, Le, Kaganoff, Augustine, & Constant, 2004). On the other hand, some problems not only negatively affect the academic success of an individual but also lead individuals to exhibit behavioral and adjustment problems in academic context through shaping his/her attitudes and behaviors toward academic life (Kazdin, 1993; Kershaw, 1992; Roeser, Eccles, & Sameroff, 1998). Academic entitlement is one of the most significant problems that affect students' academic success and lead them to engage in undesired behaviors such as disrespect, anger and aggression through attitudes towards learning and academic environment (Chowning & Campbell, 2009).

The concept of academic entitlement has been defined differently in the literature, but in this study the following definition of academic entitlement is adopted. *Academic entitlement is defined as preferring to receive more from one's academic experience than one's peers and preferring to get more from one's academic experience than one gives to it* (Miller, 2013, p. 656). It is displayed as unreasonable expectations from professors like availability and responsiveness of professors whenever students wish (Singleton-Jackson, Jackson, & Reinhardt, 2010); an expectation of high grades despite not fulfilling the criteria, or standards, of achievement (Singleton-Jackson, Jackson, & Reinhardt, 2011); and an expectation of some privileges and exceptions for them (Achacoso, 2002). In addition, academically entitled students are more interested in what others- professors, university, etc.,- should do or not do for them instead of focusing on their own responsibilities (work hard, learn as much as possible) as a student (Chowning & Campbell, 2009; Singleton-Jackson, Jackson, & Reinhardt, 2011).

Academically entitled students think that they should be given higher grades based on just their effort although they do not meet the achievement criteria, or they're unsuccessful (Singleton-Jackson, Jackson, & Reinhardt, 2011). For example, they think that they deserve getting high grades just because they attend to classes or complete their homework (Chowning & Campbell, 2009). At the same time, the students with high academic entitlement assume that they should be exempt from the rules others follow and receive special treatment. Those students have expectations such that they are given the chance of taking a makeup exam regardless of the reason for not taking the exam, they are provided with the opportunity of being late for class and leaving class early and their homework submission date is postponed just because they can't submit their homework on time (Greenberger, Lessard, Chen & Farruggia, 2008). Moreover, academically entitled students do not take their own responsibilities as a student. Their responsibilities are just to attend their courses, to study their lessons and to learn the subject matter of the course, and to pass the exams and to get the grades by meeting the requirements of the course, but they expect their professors and university should ensure, or pave the way for, success and the graduation irrespective of their real performance (Lombardi, 2007; Reinhardt, 2012). That is, the individuals exhibiting academically entitled behaviors feel entitled to academic achievement, and they find the desire to get higher grade without making much more effort is normal. On the other hand, Achacoso (2002) stated that expecting higher grades is much more than the intense desire or hope, and it is perceived by academically entitled students as something that should be.

Students get used to have higher grades for less effort due to changing education systems. When they start university, such habits and behavioral patterns affect their academic efforts (Twenge & Campbell, 2008). In other words, when students start university, they are not prepared enough for the requirements and obligations of academic life at university

(Miller & Murray, 2005; Pimentel, 2011) and they plan to pass courses or get higher grades by making less effort continuously (Luckett, Trocchia, Noel & Marlin, 2017). Therefore, academic entitlement is more frequently observed especially in university students (Luckett et al., 2017; Twenge, 2009). Since students do not accept the results proportional to their efforts and always expect more, they cannot acquire the information and skills they must acquire in educational process resulting in that academic entitlement causes a decrease in education quality (Luckett et al., 2017). In the literature it has been indicated that academic entitlement leads to some problems such as academic dishonesty, lower self esteem (Greenberger et al. 2008), tolerance to academic dishonesty (Shapiro, 2012), low levels of responsibility, frustration intolerance and a decrease in academic achievement (Anderson, Halberstadt, & Aitken), thus a decrease in the quality of academic institutions (Hwang, 1995; Morrow, 1994), and so on.

The priority of academically entitled students is not a learning any more (Hartman, 2012). Most of the students view education as a means of getting a better job, status, and more money (Lippmann et al., 2009). The students with high academic entitlement are not concerned with learning the subjects and improving themselves in the field (Reinhardt, 2012). Hence, the quality of graduates decreases and the university degrees become meaningless because degrees and diplomas are granted and even distributed to the students with poor performance irrespective of performance and success. (Morrow, 1994). As a result, the required vocational competencies cannot be gained by individuals, vocations cannot be performed in the way required, the productivity falls and the quality of the services provided decreases (Hartman, 2012). Therefore, academic entitlement negatively affects not only the education process but also social life indirectly (Luckett et al., 2017).

Although academic entitlement negatively affects education system, students and society in general, it is not evaluated as a problem because of the recent changes in cultural

and social life, and academically entitled individuals are perceived as demanding (Lockett et al., 2017). Consequently, academic entitlement as an implication of the contemporary educational policies and applications that emphasize only cognitive achievement and obtaining grades rather than real learning (Morrow, 1994) has been stated as a problem by faculties (Hartman, 2012), but it has been perceived neutral or positive by students (Pimentel, 2011). Because students perceiving themselves like consumer explain educational achievement as effort-based instead of product-based and this effort-based attitude toward education results in misperception of their own roles and responsibilities as a student, matching educational life only with grades, and increase their tendencies to academic entitlement (Pimentel, 2011; Singleton-Jackson, Jackson;& Reinhardt, 2010) and certain emotional, behavioral problems. Although academic entitlement is perceived as a superficial, simple and ordinary complaints of faculties, it might disrupt individuals' psychological and social adaptation by itself or interacting with other problems. Academically entitled students display some negative behaviors that sabotage both themselves and education process (Lippmann et al., 2009) and experience various emotional problems. For example, the students, from whom academic success and relatedly higher grades are expected, become academically entitled and then anxious (Greenberger et al., 2008).

Since academically entitled students perceive academic achievement as essential rights of themselves regardless of low level of effort, they tend to feel anger and become indignant when they cannot get the outcome they expect (Achacoso, 2002; Chowning & Campbell, 2009). They are inconsiderate of their friends, intolerant to even constructive feedback, and exhibit unethical behaviors such as cheating, plagiarism (Morrow, 1994), expecting privileges, etc. (Achacoso, 2002), because they have performance (effort)-oriented goals and try to preserve their self-perceptions by means of their higher grades anyway at all. Thus, they compete with other students and behave in a selfish way. Consequently, the students high in

academic entitlement compare themselves with other students incessantly, and they think that they are under-rewarded regardless of their actual performance (Hartman, 2012). They attribute the causes of their success or especially failure to external factors such as their teachers; they claim that the professors should make efforts for their success and they think that they are treated unjustly because they aren't given the grades they want (Miller, 2013). Moreover, they feel that their self-perceptions, which they shape with their grades, are under threat; they perceive themselves insufficient on the sly and become unhappy. At the same time, they often experience negative feelings such as disappointment, anger and fury (Kopp & Finney, 2013). Barton and Hirsch (2016) indicated that academically entitled students had higher stress levels and poor mental health. Furthermore, depression levels of students were found to increase as they become more academically entitled. A negative relationship was also found between psychological well-being and academic entitlement. Specifically, some indicators of psychological well-being, e.g. autonomy and self-acceptance were found to be negatively related with academic entitlement. As individuals become more academically entitled, they are less autonomous and their self-acceptance levels decrease (Barton & Hirsch, 2016). The less autonomous the individuals are, the less responsible they are. In other words, since they don't make any decision on their own, they don't take any responsibility. They attribute the causes and the consequences of their behaviors to the factors outside themselves. This explains the externalized responsibility of academically entitled students. Academically entitled students expect the faculty or the university make things easier for themselves (Achacoso, 2002). This expectation may also be linked with their external locus of control.

Individuals with external locus of control think that they can't change the outcome and their behaviors will not result in the outcome they wish. This is supported with the finding of the study that academic entitlement was found to be related with external locus of control (Kopp, Zinn, Finnely & Jurich, 2011; Kopp & Finney, 2013). Academically entitled students

don't believe they can get the grades by their own efforts (Chowning & Campbell, 2009). Therefore, they don't make an effort to learn and study the subject matter of the course. As expected, they can't have a pleasure of learning for the sake of learning (Reinhardt, 2012). Thus, instead of intrinsic rewards, extrinsic rewards like high grades explained the variance in academic entitlement (Reinhardt, 2012). Similarly, academic self-efficacy (Achacoso, 2002) and course self-efficacy was found to be negatively related with academic entitlement. As students' self-efficacy decreases, their academic entitlement levels increase (Boswell, 2012). Perceiving themselves as incapable of achieving designated goals threatens students' inflated views of self-worth. To boost their fragile self-esteem, academically entitled students display more exploitative behaviors in interpersonal relationships. Exploitativeness as a maladaptive component of entitlement was found to be related with inappropriate behaviors in academics, as well (Luckett et al., 2017).

Academically entitled students were also found to be more likely to exhibit uncivil and disturbing behaviors. Uncivil student behaviors are displayed against the traditional rules and norms regulating academic atmosphere, such as being late to class, not respecting professors and classmates, and inappropriate use of smart phones during class (Chowning & Campbell, 2009; Lippmann et al., 2009). In extreme forms, academically entitled students behave aggressively and may threaten professors (Twenge & Campbell, 2009 as cited in Boswell, 2012). Moreover, academically entitled students cannot differentiate appropriate behavior from inappropriate ones, and find inappropriate behaviors as more appropriate (Chowning & Campbell, 2009). Similarly, students attributed positive or neutral meanings to academic entitlement, so they did not perceive academic entitlement negatively (Pimentel, 2011). Thus, they did not conform to social norms of academics and university policies (Kopp & Finney, 2013). They frequently have conflicts and disputes with faculties unless faculties bend the rules for them personally, or make an exception for them. In short, they try to exploit

professors, institutional policies, etc. to attain their designated outcome. Stated in another way, they prefer more indirect and manipulative strategies to achieve the success instead of fulfilling their academic responsibilities. Consequently, they become socially maladjusted, their interpersonal relationships deteriorate and their tendency to academically dishonest behaviors increase due to academic entitlement (Menon & Sharland, 2011). Therefore, the need for the investigation of academic entitlement construct in detail has become apparent (Pimentel, 2011). In the literature, since it was alleged that it is very similar to several psychological constructs like psychological entitlement, the first issue to be addressed has been the specification of academic entitlement as a distinct construct (Chowning & Campbell, 2009; Jackson, Singleton-Jackson, & Frey, 2011).

Inferred from the discussion so far, academic entitlement is related with various psychological constructs, and even it can be stated that it overlaps with some variables such as psychological entitlement, exploitive entitlement, and narcissism (Chowning & Campbell, 2009). To clarify whether academic entitlement is distinct from these three constructs or not, the relationship of academic entitlement with these variables was investigated. Academic entitlement was found to be strongly related to psychological entitlement and narcissism (Greenberger, Lessard, Chuanshen, & Farruggia, 2008). As individuals' psychological entitlement and narcissism increase, their academic entitlement also increases (Menon & Sharland, 2011; Reinhardt, 2012). Psychological entitlement and narcissism were also found to explain significant variance in academic entitlement. In addition, academic entitlement was also found to be related to exploitive attitudes (Menon & Sharland, 2011), and exploitive entitlement was the strongest predictor of academic entitlement (Greenberger et al., 2008).

Although these three variables were related to academic entitlement, academic entitlement has some components that differentiate from these constructs, and the relations are moderate. Thus, it can be stated that academic entitlement is a different construct from

psychological entitlement, exploitive entitlement and narcissism (Boswell, 2012; Chowning, & Campbell, 2009; Greenberger et al., 2008; Kopp et al., 2011; Reinhardt, 2012). In other words, academically entitled students do not need to have an overall sense of entitlement, or their entitlement attitudes and behaviors are limited to only academic context (Campbell, Bonacci, Shelton, Exline, & Bushman, 2004; Kopp et al., 2011). For this reason, at first, scale development studies were carried out to verify that academic entitlement is a different construct. In this process, different scales were developed. Some of these scales attempted to identify and measure academic entitlement in terms of the attitude dimension while others attempted to do this in terms of the behavior dimension (Reinhardt, 2012).

First of all, Achacoso (2002) carried out Exploratory Factor Analysis (EFA) and Confirmatory Factor Analysis (CFA) and obtained a-12 item two-dimensional scale, *Entitlement Beliefs* and *Entitlement Actions*. The correlation between *Entitlement Beliefs* and *Entitlement Actions* factors was found as 0.34. Fit indices of a 12-item scale was moderate and the construct of Academic Entitlement had adequate fit values, so the construct was confirmed. For external sources of validity studies, the relationship of academic entitlement with certain variables was examined. Both academic entitlement beliefs and actions were found to be correlated with general entitlement beliefs. Furthermore, academic entitlement beliefs and actions were found to be positively correlated with external attributions, but inversely related with internal attributions. Since academically entitled students attribute the outcomes they get to the external factors such as luck and context -professors, policy, etc. (Achacoso, 2002), they relinquish responsibility to the factors outside themselves especially when they fail (Chowning & Campbell, 2009). Stated in another way, they attribute their academic failures to external factors to cope with low grades (Achacoso, 2002). That is, they think that their professors or university policies are responsible for their outcomes, so they have entitled expectations from professors about academic success.



Greenberger et al. (2008) also developed an instrument to measure academic entitlement in the study investigating the relationship between self-entitlement of college students and their personality, parents' generational status, educational attainment, and motivational factors. In an effort to develop a scale measuring this construct, they obtained a 15-item and unidimensional Academic Entitlement Scale. Cronbach alpha values were found as 0.87 in the first study and 0.86 in the second one. Moreover, correlations between academic entitlement and variables of psychological entitlement, exploitive entitlement and self-esteem were examined, and positive relationships were obtained with psychological entitlement and exploitive entitlement. Self-esteem was found to be negatively related to academic entitlement (Greenberger et al., 2008). Although they developed a scale, they didn't define and validate the construct of academic entitlement (Kopp & Finney, 2013).

Trying to explain uncivil student behaviors, Chowning and Campbell (2009) offered a new construct that shed light on a matter. Since the construct of academic entitlement includes not only personal factors like entitlement but also situational factors about academic domain, they thought that the more variance in inappropriate behaviors could be explained by academic entitlement. Thus, their definition of academic entitlement incorporates both entitlement expectations and contextual factors that are beyond their control. They defined academic entitlement as an expectation of academic success abdicating the personal responsibility for achievement. Then they developed a scale with sub-dimensions of *Externalized Responsibility* and *Entitled Expectations*, and then confirmed a two-factor structure with 15 items. These dimensions were found to be related, and the first one is about the students' and professors' responsibilities in an academic domain. The *entitled expectations* dimension is about the students' various academic expectations from professors. Since these sub-scales represent distinct constructs, total score from the whole scale cannot be obtained by simply adding the sum of each sub-scale's total score. Thus, all psychometric

characteristics were investigated in terms of sub-dimensions separately. Firstly, both dimensions were found to be positively correlated with general psychological entitlement. The externalized responsibility dimension explaining 24.38% of the variance was found to be positively related to the Entitlement/Exploiteness subscale of the Narcissistic Personality Inventory (NPI), and grandiosity. On the other hand, a negative significant relationship was found between the externalized responsibility and personal control. Self-esteem was also found to be negatively related to the externalized responsibility. Therefore, it can be stated that individuals with low self-esteem exhibit academically entitled behaviors to preserve their self-esteem levels. The second factor of Entitled Expectations explaining 14.82% of the variance was found to be positively correlated with psychological entitlement. These results indicated that both factors (*Externalized Responsibility* and *Entitled Expectations*) are different from the similar constructs mentioned above despite they're related. Item-total correlations and Cronbach alpha coefficients indicated that these two factors are reliable constructs. At the same time, these two constructs were confirmed by means of further analysis. For predictive validity, the students' ability to differentiate appropriate behaviors from inappropriate ones was also investigated based on their academic entitlement levels and it was found that the lower the academic entitlement levels were, the higher the ability of distinguishing between appropriate and inappropriate behaviors was. In other words, academically entitled individuals have difficulty in assessing the appropriateness of a behavior. At the same time, both the externalized responsibility and the entitled expectations were found to be positively related to evaluation of inappropriate behavior as appropriate. That is, it was predicted that academically entitled students tend to exhibit more inappropriate behaviors (Chowning & Campbell, 2009).

Jackson, Singleton-Jackson and Frey (2011) used various academic entitlement instruments and investigated the factor structure of them. Firstly, they tested whether a 15-

item Greenberger et al. (2008)'s scale is unidimensional or includes more than one dimension. They found the two-factor structure that is parallel with the literature of academic entitlement. Moreover, they carried out the factor analysis by adding extra 11 pilot items from Singleton-Jackson, Jackson and Reinhardt (2010)'s qualitative study about academic entitlement. They obtained a four-factor structure including previous two factors of *responsibility* and *entitlement*. The additional factors were called as *control* and *product value of education*. All these four factors were stated as the components of academic entitlement definition. At the same time, academic entitlement was found to be significantly related to learning styles, emotional intelligence and academic entitlement behaviors of participants.

Kopp et al. (2011) reviewed the academic entitlement scales or instruments in terms of psychometric properties. They evaluated certain academic entitlement scales according to Benson's (1998) program of construct validity. As a reference point, *substantive stage* of this program requires the construct to be predefined both theoretically and empirically. At *structural stage*, it is examined if an item was related to all the other items and the total score. At the third and the *last stage*, an *external aspect* of this accepted reference point was investigated by means of the relationship between the construct under investigation and other constructs (Kopp et al., 2011). Following Benson's (1998) program, Achacoso (2002)'s Academic Entitlement Scale development process was given credit for comprehensive literature review, but it was criticized for not taking account Benson's (1998) all three stages. In addition, Greenberger et al. (2008)'s and Chowning and Campbell (2009)'s Academic Entitlement Scales were also scrutinized and Kopp et al. (2011) bring honor to the all three research teams. On the other hand, some additional studies were suggested for these researchers to make their instruments more robust.

As a result of this review, Kopp et al. (2011) developed a new scale called as *Academic Entitlement Questionnaire* by means of taking Benson's (1998) construct validity

criteria into account. In this study, the items of the scale were prepared in the framework of academic entitlement literature and the five dimensions were designated as *Knowledge as a Right (KR)*, *Others should Provide education (OP)*, *Problems in Learning are due to the factors outside learner (PL)*, *Students should Control class rules (SC)* and *students Deserve particular outcomes because of the payment of Tuition (DT)*. They began the analysis with 26 items. They set four confirmatory models to determine the factor structure of the construct. They tested the most parsimonious one-factor model, bifactor model, second order model, and a five-factor model. They compared these models and concluded that *one factor unidimensional model* is the most plausible one among all others. Therefore, they selected the items that have larger pattern coefficients and represent general factor rather than facet factors. At the same time, a final eight-item scale included at least one item from each five facets to strengthen the content validity. Since some modifications were carried out with the first sample, the same models were also tested with a second sample, and one factor model was found to fit the data well.  $R^2$  values changed between 0.22 and 0.60. Internal consistency coefficients were as 0.81 and 0.84 for two samples respectively. In an external stage, academic entitlement questionnaire was found to be correlated with psychological entitlement and self-esteem. Based on all these results and values, it can be stated that an-eight item instrument is valid and reliable.

Luckett et al. (2017) updated Greenberger et al. (2008)'s Academic Entitlement Scale to determine the typology of business school students according to academic entitlement by interviewing with a group of eight undergraduate students. Thus, they started factor analysis with 16 items and resulted in nine items under the three factors as *behavioral entitlement*, *service entitlement* and *grade entitlement*. Though this scale was the last scale developed, it was developed for business school students who comprised a limited and specific sample.

Since academic entitlement might result in various psychological and educational problems, the need for having a sound grasp of academic entitlement construct has recently led researchers to validate the academic entitlement construct and develop instruments like those mentioned above. These studies and initiatives about academic entitlement have been appreciated, but much more studies are still required (Anderson, Halberstadt, & Aitken, 2013; Jackson, Singleton-Jackson, & Frey, 2011). This is also the case for the studies in Turkey, because academic entitlement has not been taken into account systematically in Turkey, yet. This phenomenon, observed in many regions around the world, is a significant problem in Turkey as well. The problem of academic entitlement is stated as professors' complaints about students' impudent demanding behaviors and attitudes (Anderson et al., 2013). In Turkey, academics' personal stories comprise mostly students' inconvenient and disturbing attitudes and behaviors in recent years. In informal conversations with their colleagues, professors complain that students claim they deserve to pass courses and demand grades higher than those given to them just because they make efforts despite they can't meet the success criteria by due to incomplete and inadequate homeworks. In other words, it can be inferred from the anecdotes of professors that academic entitlement is a serious problem at universities in Turkey too. Therefore, to take the lead in the subject matter of academic entitlement in Turkey, it was intended to adapt previously validated instrument to Turkish culture at first in this study. For this aim, the literature was reviewed and several instruments were evaluated and it was decided to work on Kopp et al. (2011)'s Academic Entitlement Questionnaire, because this scale was the recently developed instrument when the study was put into practice. Moreover, reliability and validity studies of the scale were reported in detail and these results indicated that the instrument has strong psychometric properties, so Kopp et al. (2011)'s Academic Entitlement Questionnaire was adapted to Turkish culture. At the same time, in order to implement the Benson's (1998) third criteria of external source of validity,

studies about concurrent validity were carried out. More specifically, academic entitlement's relation with the Narcissism scale and the Entitlement subscale of the Young Schema Questionnaire-short form was examined. A positive relation with both scales was expected. Furthermore, the relation between academic self-efficacy and academic entitlement was investigated, and a negative relation between these two variables was expected. In this context, following research questions were investigated.

- Is the academic entitlement scale reliable in Turkish culture?
- Is the academic entitlement scale valid in Turkish culture?
- Are the points obtained from the academic entitlement scale are significantly and positively related to narcissism scores?
- Are the points obtained from the academic entitlement scale are significantly and positively related to entitlement scores?
- Are the points obtained from the academic entitlement scale are significantly and negatively related to self-efficacy scores?

### **Methodology**

In this part, information about participants, instruments, procedure and analysis were presented.

### **Participants**

The data of the study was gathered from 502 voluntary students of a public university in 2013-2014 academic year. Firstly, the data was examined and it was seen that 10 participants didn't answer many items. Thus, the data of these participants wasn't included in the analysis. Normality and Multivariate Normality of data were checked together. Firstly, descriptive statistics of median, mode and mean, histograms with normal curve and at the

same time skewness and kurtosis values were reviewed for checking the normality of the items of the Academic Entitlement Questionnaire and the total score of the four scales. It was seen that the distributions of the Academic Entitlement Questionnaire, the Entitlement, the Narcissism and the Academic Self-efficacy Scales are approximately normal. Therefore, the distributions of the Academic Entitlement Questionnaire items were examined by means of Mahalanobis Distance for checking multivariate normality of the data. As a result, since the scale was composed of 8 items, the significance value for 7 degrees of freedom was accepted therefore, the data of 23 participants above Mahalanobis' significance level was identified as outlier and eliminated. Therefore, the study was carried out with the data of 469 participants. The study group included 351 (75%) female and 118 (25%) male students. 178 (38%) participants were freshmen, 78 (17%) participants were sophomore, 114 (24%) participants were junior and 98 (20%) participants were senior. However, one participant didn't state his grade level.

## **Instruments**

For the construct validity of Academic Entitlement Questionnaire, concurrent validity was conducted, so Narcissistic Personality Inventory, Entitlement subscale of Young Schema Questionnaire-Short Form Version 3 (YSQ-SF3) and Academic Self-Efficacy scale were utilized. A positive significant relationship was expected with narcissism and entitlement, whereas a negative significant relationship with academic self-efficacy was predicted. In this scope, the information about these instruments was provided.

**Academic Self-Efficacy.** Academic self-efficacy levels of the participants were quantified by Jerusalem and Schwarzer (1981)'s Academic Self-Efficacy Scale which was adapted to Turkish culture by Yılmaz, Gürçay and Ekici (2007). The scale was adapted with the medical faculty students and included 7 items under one dimension. The scale is a four-

point Likert-type scale so the scale scores range from 7 to 28. Internal consistency coefficient of the scale was found as 0.87. In the study carried out for concurrent validity, the correlation coefficient between self-esteem and academic self-efficacy was found as 0.37 whereas the correlation coefficient between fear of performance and academic self-efficacy was found as -0.49 (Jerusalem ve Schwarzer 1981 as cited in Yılmaz et al., 2007). The adaptation study was conducted with 672 students attending the three public universities in Ankara. One item of the seven-item scale is reverse coded. The higher the scale scores are, the higher the academic self-efficacy levels are. As a result of factor analysis, it was found that the scale was one-dimensional just like the original scale and the item factor loadings ranged from 0.83 to 0.50. The items explained 45% of the total variance. The internal consistency coefficient of the scale was found as 0.79. In concurrent validity study, the correlation coefficient with Rosenberg Self-Esteem Scale, adapted to Turkish culture by Çuhadaroğlu (1985), was found as 0.44. These results revealed that the scale was a valid and reliable instrument for Turkish culture.

**Narcissistic Personality Inventory-16 (NPI-16).** In order to find out the participants' levels of narcissistic personality traits, a 16-item short form of Narcissistic Personality Inventory was used. When this scale was firstly developed, it was composed of 40 items (NPI-40) under which the participants were required to select one of narcissistic and non-narcissistic statements. At the end of the factor analysis, 7 factors of authority, superiority, self-sufficiency, exploitativeness, exhibitionism, entitlement and vanity were found out (Raskin & Terry, 1988). Ames, Rose and Anderson (2006) tested if this instrument with fewer items would be a valid and reliable measure when necessary. By means of 5 studies, they ascertained that the 16-item short form measured individuals' narcissistic characteristics in a reliable and valid way. Firstly, the items were selected from NPI-40 and the long and the short forms were compared. In this first study, the relations of the both forms with Big Five



Personality traits were addressed. The means and the standard deviations of the two versions were very close to each other. The correlation between NPI-16 and NPI-40 was found as 0.90. The internal consistency coefficient of NPI-16 was 0.72 while the internal consistency coefficient of NPI-40 was 0.84. The mean inter-item correlations were found almost the same. In terms of validity, the variance explained by the first factor for the 16-item version was 15% and for the 40-item version was 19.9%. Moreover, were the correlations between these two measures and the big five personality dimensions, self-esteem and Just World Scale examined, similar correlation patterns and values were obtained. In consequence, it was stated that the 16-item version is as valid and reliable as the 40-item version. In the second study, convergent and discriminant validity of the 16-item version were examined with different participants. As it was expected, NPI-16 was found to be positively correlated with self-esteem, extraversion, self-monitoring and openness to experience. No significant relationship with dispositionism was obtained. Following this study, test-retest reliability was examined with a five-week interval in the third study and the correlation was found as 0.85. In the next two studies, predictive validity of NPI-16 was investigated and these two studies also provided additional evidence for the validity of NPI-16. As a result, it can be stated that a 16-item version of NPI with six factors except for vanity dimension is as valid and reliable as NPI-40. For practicality, NPI-16 was also adapted to Turkish culture by Atay (2009). After this adaptation study, NPI-16 has been used by many researchers from various disciplines. Atay (2009) firstly carried out translation and back translation procedures. Following this, they gathered pilot data and found Cronbach alpha as 0.57 that is below the acceptable level. Therefore, item-total correlation was examined and the items not making any significant contribution to the instrument were revised and restated. Then the data was gathered again and Cronbach alpha was obtained as 0.63. For validity, explanatory factor analysis with principal component analysis was conducted and it was seen that the six factors as in the

original form explained the 60.8% of the total variance. Consequently, a valid and reliable instrument for measuring narcissistic characteristics was obtained. Some researchers such as Akıncı (2015) and Koşan (2015) using the instrument in their own studies reported Cronbach alpha values of NPI-16 as 0.69 and 0.66 respectively. Thus, additional evidence has been provided for validity and reliability of the 16-item version of NPI.

**Young Schema Questionnaire-Short Form 3.** In order to determine the entitlement levels of the participants, the entitlement/insufficient control sub-dimension of the Young Schema Questionnaire was used. Young developed a schema classification system to explain psychopathology and then developed a valid and reliable instrument called as The Young Schema Questionnaire that could be practically used in clinical environments (Young, 1990 as cited in Oei & Baranoff, 2007).

Based on his clinical experiences, Young proposed 16 schemas as Abandonment, Defectiveness/Shame, Dependence/Incompetence, Emotional Deprivation, Emotional Inhibition, Enmeshment, Entitlement, Failure to Achieve, In-sufficient Self-Control, Mistrust/Abuse, Social Undesirability, Subjugation, Self-Sacrifice, Social Isolation/Alienation, Unrelenting Standards, and Vulnerability to Harm/Illness. Initially, Young (1994 as cited in Oei & Baranoff, 2007) represented these 16 schemas with 205 items, and after factor analysis he revised the scale and got a construct with 18 schemas. These schemas are still kept on the scale (YSQ-LF) (Young, 2003 as cited in Soygüt, Karaosmanoğlu, & Çakır, 2009). Schmidt, Joiner, Young and Telch (1995) carried out the first factor analysis and got a similar factor structure like Young's (1990, 1994 as cited in Oei & Baranoff, 2007) except for the social desirability schema. Following this study, they repeated the factor analysis with the second sample consisting of different participants from the first study for cross validation. Except for Failure to Achieve, Entitlement, Subjugation and Social Undesirability schemas, the remaining 13 schemas obtained in the first study were

also attained with the second sample. The Entitlement items that would be used in this study were found to be loaded on the Insufficient Self-Control dimension.

Since the long form of YSQ takes long time to complete, Young (1998 as cited in Oei & Baranoff, 2007) shortened this 205-item scale and reduced the number of items to 75 by using Schmidt et al. (1995)'s construct with fifteen schemas. Five items for each factor were selected on the basis of factor loading criteria. The first published factor analysis of the Young Schema Questionnaire-Short Form (YSQ-SF) was conducted by Welburn, Coristine, Dagg, Pontefract, & Jordan (2002). As a result of this factor analysis, a reliable and valid construct was obtained parallel to previous versions. CFA was carried out with the Spanish version of the scale and the construct with fifteen schemas was confirmed. Baranoff, Oei, Kwon, and Cho (2006) conducted exploratory and confirmatory factor analysis with South Korean students and obtained 13 factors in these studies. Waller, Meyer and Ohanian (2001) found that each subscale had a Cronbach alpha higher than 0.80. Similarly, Stopa, Thorne, Waters, and Preston (2001) obtained and reported alpha scores for each sub-scale. Alpha values of the most of the subscales were found above 0.80, while only four remaining subscales had internal consistency coefficients greater than 0.70. The Dependence subscale was found to have an alpha level not greater than 0.70. Cronbach's alpha values reported by Baranoff et al. (2006) were quite high (0.94). In conclusion, it can be stated that both YSQ-LF and YSQ-SF have similar psychometric values across diverse populations.

YSQ-SF was adapted to Turkish culture by Soygüt, Karaosmanoğlu and Çakır (2009). At the end of factor analysis, 15 factors were obtained, but it was indicated that 14 factors were more interpretable and meaningful. The higher order factor analysis yielded the result that 14 factors were grouped under five general factors. These higher order constructs were *Impaired Autonomy*, *Disconnection*, *Unrelenting Standards*, *Other-Directedness*, and *Impaired Limits*. For convergence validity, relationships between these sub-dimensions and

psychological symptoms were investigated. All schemas were found to be significantly related to General Symptom Inventory Index, Anxiety, Depression, Interpersonal sensitivity of SCL-90 as expected. The divergent validity analysis indicated that there was a significant difference between clinical and nonclinical samples in terms of the most of the schemas although no difference was found in terms of some schemas. The test-retest analysis carried out with a three-week interval showed that the correlation coefficients for the schema sub-dimensions ranged from 0.66 to 0.82.

Cronbach alpha values of these 14 sub-dimensions changed between 0.63 and 0.80, and a seven-item subscale of the Entitlement/ Insufficient Self-Control under the “Impaired Limits” dimension was used in this study. The Entitlement/ Insufficient Self-Control schema was found to have an internal consistency of 0.72 and the test-re-test correlation was found as 0.66. As a result of all these analyses, it can be stated that Turkish version of YSQ-SF3 was reliable and valid in Soygüt et al.’s study (2009). Although the schemas overlapped with original schemas, some schemas were loaded on one construct. For instance, the entitlement and the insufficient self-control were combined into one construct, and this construct was used for concurrent validity in this study. The Entitlement/insufficient self-control contains seven items with a six point Likert scale, and the total score of the entitlement/insufficient self-control schema changes between 7 and 42. Therefore, as the points obtained from this subscale increase, the entitlement levels of the respondents also increase.

## **Procedure**

Before beginning the adaptation study, Kopp was contacted by e-mail and his permission for adaptation of the scale was granted. After receiving the permission for adaptation, two researchers specialized on scale development and counselling, separately translated the items into Turkish. Then, translations were synthesized and items were

evaluated and in terms of comprehensibility and cultural relevance and congruity as well as equivalence between two forms by two researchers, and the final form was obtained. In the next stage, a faculty who has a good command of the both languages and come to Turkey after completing graduate education in America, compared Turkish and English versions of the form and made some suggestions. These suggestions were evaluated together with two researchers and the final version of the scale was obtained following a consensus of three experts. After the final Turkish form was obtained, by means of a pilot study, a small group of university students were asked to evaluate the instrument in terms of different aspects such as appearance and meaning. The participants stated that they understood the items and could easily answer. Thus, the final version of the Turkish form of the scale was obtained and the main study phase began. The research data was collected by the researcher. After the explanations were given to the potential participants, the data was collected from those who are voluntary. The participants weren't asked any identifying personal information and were told that they could withdraw from the research at any time they wished, the data would be kept confidential and be protected by the researcher.

In data analysis, to examine the structural validity of the scale, confirmatory factor analysis and concurrent validity were employed. In order to assess the reliability of the scale, test-retest reliability as well as internal consistency coefficient method was utilized. For language equivalence, the volunteer participants who are students of the English Language Teaching undergraduate programme and have a good command of the both languages and effectively use the both languages were applied Turkish and English with a three-week interval. The participants firstly answered the Turkish version of the form, and three weeks later they answered the English version. Since the participants weren't asked any identifying information, they were asked to identify a unique pseudonym for themselves and write it in the Turkish form at first step. Three weeks later, these participants answered the English form

by using their pseudonyms. After translational equivalence was provided, whether the scale was confirmed or not was tested through the Lisrel program. Furthermore, concurrent validity, Cronbach alpha coefficient and test-retest reliability techniques were utilized. Lisrel and SPSS programs were used in the analyses.

## **Results**

This section includes findings about language equivalence, validity and reliability studies respectively. After the study of language equivalence, for reliability of the scale, internal consistency reliability and test-retest methods were utilized. Then confirmatory factor analysis was carried out for construct validity of Academic Entitlement Questionnaire. Moreover, concurrent validity was also conducted with additional 223 participants.

### **Language Equivalence**

During the process in which the Academic Entitlement scale was adapted to Turkish culture, 30 students filled the Turkish form previously and three weeks later they answered the English form in the study carried out to examine language equivalence. The correlation between the Turkish and English forms of the scale was found as 0.73 ( $p < .01$ ). It was reached that the difference between the means of the two forms (0.57) wasn't significant. As a result of the paired sample t-test, t value was found as -0.75 ( $p = 0.46 > .01$ ). These results revealed that the Turkish form was equivalent to the original form.

### **Reliability Analyses**

For reliability analysis, Cronbach alpha coefficient and test-retest analyses were carried out. The Cronbach alpha coefficient of the five-item scale was found as 0.66. As a

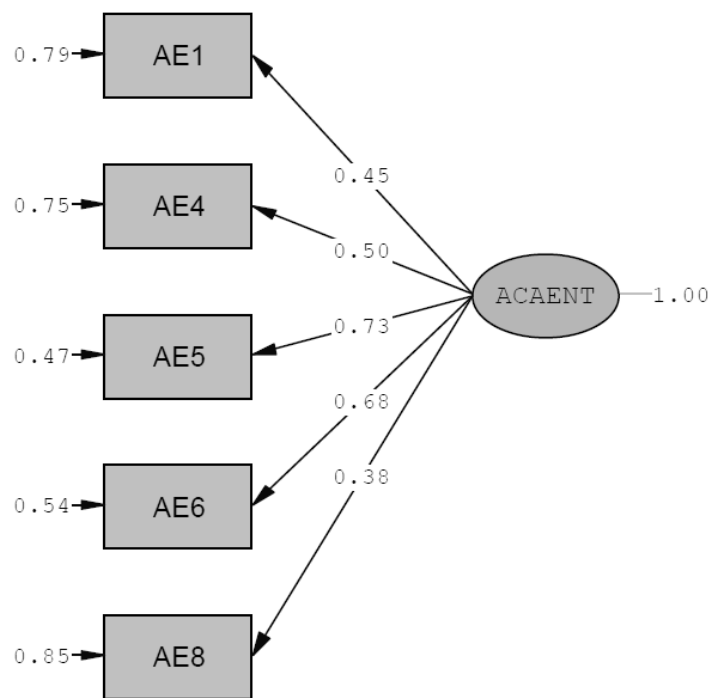
result of the test-retest analysis conducted with 50 persons with a three-week interval, the correlation coefficient between the two assessments was found as 0.84 ( $p < 0.01$ ). The paired sample t test was used to investigate if the difference between the two assessments (0.14) was significant, and the t value of -0.29 wasn't found significant ( $p = 0.77 > 0.01$ ). These findings pointed out that the scale produced reliable results.

### **Confirmatory Factor Analysis**

Confirmatory Factor Analysis was utilized to determine the structural validity of Turkish version of Academic Entitlement Questionnaire. The confirmatory factor analysis is used not only for testing the measurement model but also for adaptation studies. Hence, the confirmatory factor analysis of the unidimensional 8-item Academic Entitlement scale was conducted to investigate if the unidimensional structure worked in Turkish culture or not. During this process, covariance matrix and maximum likelihood were utilized. In the confirmatory factor analysis, firstly it is evaluated whether t values of the item factor loadings are significant, and then it is investigated whether the data fitted latent construct according to fit values (Şimşek, 2007).

In this context, factor loading of the scale items were found significant. The chi-square value ( $\chi^2(20, N=469)=116.46, p < 0.001$ ) was found significant, but it is sensitive to sample size and large sample sizes are expected to result in significant results. Therefore, division of the chi-square value by the degrees of freedom is suggested and the value less than five indicates good fit (Sümer, 2000). In the study,  $\chi^2/df$  value is 5.82. Evaluation of the goodness-of-fit indexes (RMSEA=0.10, SRMR=0.07, GFI=0.94, AGFI=0.89, CFI=0.87, NNFI=0.82) showed that the data did not fit to the model. In this framework, the correlations between the items of the scale were examined and it was determined that the error variances of the items number two, three and seven were quite high (0.95, 0.89 and 0.90 respectively), and thus the

variances they explained were quite low (0.22, 0.32 and 0.32 respectively). Therefore, the items number two, three and seven were deleted from the model and then the analysis was repeated. Following this analysis, it was ascertained that the all path coefficients from the latent variable to the observed variables (items) were significant and the t values ranged from 7.34 to 14.38. The chi-square value ( $\chi^2(5, N=469)=9.63, p<0.09$ ) was not significant. In other words, it was concluded that the data fit to the model due to the fact that the difference between the data and the model wasn't statistically significant. Furthermore, the value obtained through division of the chi-square value by the degrees of freedom ( $\chi^2/df=1.93$ ) reflected a perfect fit.



Chi-Square=9.63, df=5, P-value=0.08651, RMSEA=0.044

**Figure 1.** The standardized regression coefficients of scale items

As the goodness-of-fit indexes (RMSEA=0.04, SRMR=0.03, GFI=0.99, AGFI=0.98, CFI=0.99, NNFI=0.98) were examined, the data was found to fit the model perfectly. In this



way, the unidimensional five-item scale was confirmed. The standardized regression coefficients of each item are shown in Figure 1 and they range from 0.38 to 0.73. The explained variance values were determined as 0.21, 0.25, 0.53, 0.46 and 0.15 respectively.

### **Concurrent Validity**

For concurrent validity, the relationships between academic entitlement and narcissistic personality, entitlement, and academic self-efficacy were examined with additional 223 participants. The academic entitlement was found to be positively related with Narcissistic Personality (0.16,  $p < 0.05$ ) and Entitlement dimension of Early Maladaptive Schemas (0.26) as expected at 0.01 significance level. A negative significant relationship (-0.15) was obtained between academic self-efficacy and academic entitlement ( $p < 0.05$ ). As narcissistic and entitlement tendencies rise, academic entitlement levels also increase. On the other hand, the higher the academic self-efficacy is, the lower the entitlement levels are. Because higher level of academic self-efficacy leads to the belief that individuals can control and change what happen to them, it gives rise to the decrease in academic entitlement (Reinhardt, 2012). All these results indicated that academic entitlement is a different but related construct with narcissism, entitlement and academic self-efficacy.

### **Discussion and Conclusion**

Kopp et al. (2011) reviewed the psychometric properties of the academic entitlement instruments according to Benson's (1998) criteria. They evaluated Achacoso (2002)'s, Greenberger et al. (2008)'s, Chowning and Campbell (2009)'s, and Jackson et al. (2011)'s Academic Entitlement Scales. They concluded that although these researchers met some of Benson's (1998) criteria, they could not fulfill all the criteria. Thus, Kopp et al. (2011)

developed a scale of Academic Entitlement Questionnaire by taking account all of Benson's criteria. Like Jackson et al. (2011), Kopp et al. (2011) wrote items reflecting the dimensions of responsibility, unreasonable expectations, control and students as consumers. Kopp et al. (2011) tested four different models with various combinations and found that the most parsimonious one-factor model is the best one. Therefore, they selected the items with larger pattern coefficients from all dimensions and obtained a more representative and comprehensive scale. Due to parsimoniousness and comprehensiveness of the Kopp et al. (2011)'s instrument, it was decided to adapt this instrument to Turkish university students. As it was expected, Academic Entitlement Questionnaire was confirmed as one-dimensional construct. Although three items were omitted because of higher error covariances and lower explained variance, this scale still includes the items representing the three factors except for the consumer perception. As a result, a-five item one-dimensional Academic Entitlement Questionnaire was confirmed with Turkish university students. The standardized pattern coefficients were found between 0.38 and 0.73 in this study, and these values are similar to that of the original version of Academic Entitlement Questionnaire. It was seen in Kopp et al. (2011)'s study that the standardized pattern coefficients with the first sample changed between 0.53 and 0.73, and with the second sample changed between 0.57 and 0.78. This indicates that the items in Turkish version work almost in a similar manner as the items in the original version.

The finding about unidimensionality of the Turkish version is consistent with Kopp et al. (2011)'s and Greenberger et al. (2008)'s findings. Since the adapted scale is a construct with one factor, it includes items about students' and professors' responsibilities and students' unreasonable entitled expectations under one factor. Due to the inclusion of these items, the scale is also similar to Achacoso (2002)'s, Chowning and Campbell (2009)'s, and Jackson et al. (2011)'s multidimensional constructs in a way that the same content is just grouped under

more than one factor in these instruments. Although these three instruments have more than one factor, it is seen that the factors consist of the items about responsibility, control and entitled expectations (Jackson et al., 2011). Therefore, it can be stated that the adapted instrument is also similar to Achacoso (2002)'s and Chowning and Campbell (2009)'s, and Jackson et al. (2011)'s scales in terms of content.

In a third, an external stage of Benson's (1998) program, the relationship of academic entitlement with several variables was investigated to indicate whether academic entitlement is a related but different construct. Academic entitlement was found to be significantly and positively related with entitlement. This finding is consistent with the literature (Achacoso, 2002; Chowning and Campbell, 2009; Greenberger et al., 2008; Kopp et al., 2011). In this study, the relationship was found significant but it was not strong. This indicates that despite the fact that academic entitlement is related with entitlement, it is a different construct. Moreover, the relationship between academic entitlement and narcissism was also investigated for external source of validity. A significant but weak relationship between academic entitlement and narcissism was obtained, so it can be stated that this is an evidence for an external source of validity just like the case in Chowning and Campbell (2009)'s study. This means that academic entitlement is a context dependent construct. In other words, academically entitled individuals do not need to be generally entitled and have global narcissistic tendencies (Reinhardt, 2012).

Since academically entitled students do not take responsibility of their academic performances, they are more likely to attribute their failures to external factors (Achacoso, 2002) and make less effort (Kopp et al., 2011). For this reason, it was inferred that academic entitlement was negatively correlated with self-efficacy and it was taken as another external source of construct validity like Boswell (2012) did. In the study, a negative significant relationship between these two constructs was obtained as expected. This finding is parallel to

the findings of Boswell (2012). Moreover, this is similar to Chowning and Campbell (2009) and Greenberger et al. (2008)'s studies indicating that self-esteem was negatively related with academic entitlement. Self-esteem is a general sense of self-worth resulting from self-evaluation and it is highly correlated with self-efficacy. Even it can be stated that self-efficacy results in higher self-esteem because self-efficacy is an expectation of making effect on something and leads individuals to think that they can change consequences and achieve their goals. Thus, individuals with higher self-efficacy are more likely to take an action and make an attempt to acquire desired goals. Probably they get the desired outcome, and they evaluate themselves positively and have more positive attitudes toward themselves, and eventually boost their self-esteem. In contrast, academically entitled students are more likely to have external locus of control, and think that they cannot get the expected outcome and they expect others do something for them (Kopp et al., 2011) so their self-efficacy levels decrease. That is, they relinquish their responsibilities. The same applies for academic situations. For this reason, acquisition of an inverse relationship between academic self-efficacy and academic entitlement is more probable (Gardner & Pierce, 1998). As a result, it can be stated that academic entitlement is a distinct and valid construct according to all these findings. These findings about external source of validity are parallel to Reinhardt (2012)'s findings about the distinctiveness and the validity of academic entitlement construct.

In addition to validity studies, the reliability of the instrument was investigated and Cronbach alpha coefficient was found as 0.66 that is in a range of acceptable limits (Hinton, Brownlow, McMurray, & Cozens, 2004) although it is a little bit low. This lower level may be because of the lower number of items. Thus, internal reliability can be investigated with different samples in later studies to see if this relatively low level is caused by the lower number of items. In addition, test-retest analysis was carried out with a-three-week interval and a significant and strong relationship was obtained, and no significant difference between

these two estimates was found. This result indicates that Academic Entitlement Questionnaire produce consistent results across time.

As a consequence, a seven-point Likert type Academic Entitlement Questionnaire was confirmed as a one factor construct with five items. The Academic Entitlement Questionnaire was found to be related with entitlement, narcissism and academic self-efficacy. That is, the research findings revealed that the Academic Entitlement Questionnaire is a valid and reliable instrument which can be used to determine the academic entitlement levels of the university students in Turkey.

Academic entitlement is one of the significant problems of the current education system in Turkey like all over the world and negatively affects education quality, individuals' psychological well-being and their relationships with others. Academic entitlement, particularly displayed in the form of not taking responsibility, making insufficient effort, trying to control others (professors, friends) instead of changing and correcting his/her own behaviors and demanding service as a customer rather than a student, is considered to cause important problems in the future. Hence, it is crucial to determine the academic entitlement levels of students, raise the awareness of the society (family and school personnel) about academic entitlement and carry out studies on preventing academic entitlement. Replacing individuals' unreasonable expectations with realistic forms and supporting them to take the responsibility of themselves and their behaviors through increasing their self-efficacy levels will increase their psychological and social adaptation and also enable them to benefit from education at the highest degree.

The study on adaptation of Academic Entitlement Questionnaire to Turkish university students results in a valid and reliable instrument, but it should be improved with further studies. For language equivalence assessment between the original scale and its Turkish version, firstly the Turkish version and then the English version was applied in this study. To

eliminate the primacy and recency effect, the data can be gathered simultaneously from another group completing the English version firstly and the Turkish version three weeks later. For validity, predictive validity can also be implemented. Psychometric characteristics may be examined across various participants. For concurrent validity, different instruments for the related constructs can be used together with the Academic Entitlement Questionnaire.

### References

- Achacoso, M. V. (2002). *“What do you mean my grade is not an A?” An investigation of academic entitlement, causal attributions, and self-regulation in college students.* (Unpublished doctoral dissertation). Available from ProQuest Dissertations and Theses Global Database. (UMI No. 3225897)
- Akıncı, İ. (2015). *The relationship between the types of narcissism and psychological well-being: The roles of emotions and difficulties in emotion regulation.* [Narsisizm türleri ve *SLNRORMLNLLLNKDLDDUDQGDNLLOLNLLWODUQYHGJGHQOHPH* *çlüklerinin rolü.*] (Master Thesis. Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara, Türkiye). Retrieved from <http://etd.lib.metu.edu.tr/upload/12619052/index.pdf>
- Ames, D. R., Rose, P., & Anderson, C. P. (2006). The NPI-16 as a short measure of narcissism. *Journal of Research in Personality, 40*(4), 440–450. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2005.03.002>
- Anderson, D., Halberstadt, J., & Aitken, R. (2013). Entitlement attitudes predict students' poor performance in challenging academic conditions. *International Journal of Higher Education, 2*(2), 151-158. doi:10.5430/ijhe.v2n2p151
- Atay, S. (2009). Narsistik Kişilik Envanteri'nin Türkçe'ye standardizasyonu. *Gazi hQLYHULWHLNWL DGLVHG DULLLOLPOHU)DNOWHL(M)JBL*, 196. Retrieved from

[https://scholar.google.com.tr/scholar?output=instlink&q=info:aS2DGracyxoJ:scholar.google.com/&hl=en&as\\_sdt=0,5&scillfp=8210132015291129990&oi=lle](https://scholar.google.com.tr/scholar?output=instlink&q=info:aS2DGracyxoJ:scholar.google.com/&hl=en&as_sdt=0,5&scillfp=8210132015291129990&oi=lle)

- Baranoff, J., Oei, T. P., Cho, S. H., & Kwon, S. M. (2006). Factor structure and internal consistency of the Young Schema Questionnaire (Short Form) in Korean and Australian samples. *Journal of Affective Disorders*, 93(1-3), 133-140. doi:10.1016/j.jad.2006.03.003
- Barton, A. L., & Hirsch, J. K. (2016). Permissive parenting and mental health in college students: Mediating effects of academic entitlement. *Journal of American College Health*, 64(1), 1-8. doi: 10.1080/07448481.2015.1060597
- Benson, J. (1998). Developing a strong program of construct validation: A test anxiety example. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 17, 10–17.
- Boswell, S. S. (2012). “I deserve success”: Academic entitlement attitudes and their relationships with course self-efficacy, social networking, and demographic variables. *Social Psychology of Education*, 15(3), 353-365. doi:10.1007/s11218-012-9184-4
- Campbell, W. K., Bonacci, A. M., Shelton, J., Exline, J. J., & Bushman, B. J. (2004). Psychological entitlement: Interpersonal consequences and validation of a self-report measure. *Journal of Personality Assessment*, 83(1), 29–45. Retrieved from [https://doi.org/10.1207/s15327752jpa8301pass:\[\]04](https://doi.org/10.1207/s15327752jpa8301pass:[]04)
- Chowning, K. & Campbell, N. J. (2009). Development and validation of a measure of academic entitlement: Individual differences in students’ externalized responsibility and entitlement expectations. *Journal of Educational Psychology*, 101, 982-997. doi:10.1037/a0016351
- Ciani, K. D., Summers, J. J., & Easter, M. A. (2008). Gender differences in academic entitlement among college students. *The Journal of Genetic Psychology*, 169(4), 332-344. Retrieved from <https://doi.org/10.3200/GNTP.169.4.332-344>

Çuhadaroğlu, F. (1985). *Adolesanlarda benlik saygısı. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi).*  
Hacettepe Üniversitesi, Ankara, Türkiye.

Gardner, D. G., & Pierce, J. L. (1998). Self-esteem and self-efficacy within the organizational context: An empirical examination. *Group & Organization Management, 23*, 48-70.  
doi: 10.1177/1059601198231004

Gotschall, N. P. (2016). Teaching in the Entitlement Age: Faculty Perceptions Regarding Student Academic Entitlement Behavior. Retrieved from  
<https://scholarworks.waldenu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=2799&context=dissertations>

Greenberger, E., Lessard, J., Chen, C., & Farruggia, S. P. (2008). Self-entitled college students: Contributions of personality, parenting, and motivational factors. *Journal of Youth and Adolescence, 37*, 1193-1204. doi: 10.1007/s10964-008-9284-9

Hartman, T. B. (2012). *An analysis of university student academic self-entitlement: Levels of entitlement, academic year, and gender.* (Master Thesis). Available from ProQuest Dissertations and Theses Global Database. (UMI No. 1510403).

Hinton, P. R., Brownlow, C., McMurray, I., & Cozens, B. (2004). *SPSS explained.* London: Routledge.

Hwang, Y. G. (1995). Student apathy, lack of self-responsibility and false self-esteem are failing American schools. *Education, 115*, 484-490.

Jackson, D. L., Singleton-Jackson, J. A., & Frey, M. P. (2011). Report of a Measure of Academic Entitlement. *American International Journal of Contemporary Research, 1*(3), 53-65. Retrieved from  
[http://www.ajjernet.com/journals/Vol\\_1\\_No\\_3\\_November\\_2011/8.pdf](http://www.ajjernet.com/journals/Vol_1_No_3_November_2011/8.pdf)



- Juvonen, J., Le, Vi-Nhuan, Kaganoff, T., Augustine, C. H., & Constant, L. (2004). Focus on the wonder years: Challenges facing the American middle school. USA: RAND Corporation.
- Kazdin, A. E. (1993). Adolescent mental health: Prevention and treatment programs. *American Psychologist*, 48, 127–141.
- Kershaw, T. (1992). The effects of educational tracking on the social mobility of African Americans. *Journal of Black Studies*, 23(1), 152-169.
- Kopp, J. P., & Finney, S. J. (2013). Linking academic entitlement and student incivility using latent means modeling. *The Journal of Experimental Education*, 81(3), 322-336. doi:10.1080/00220973.2012.727887
- Kopp, J. P., Zinn, T. E., Finney, S. J., & Jurich, D. P. (2011). The development and evaluation of the academic entitlement questionnaire. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 44(2), 105-129. doi: 10.1177/0748175611400292
- Koşan, Y. (2015). Üniversite öğrencilerinin facebook kullanımının narsisizm ve saldırganlık düzeyleri ile ilişkisinin incelenmesi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van, Türkiye.
- Lippmann, S., Bulanda, R. E., & Wagenaar, T. C. (2009). Student entitlement: Issues and strategies for confronting entitlement in the classroom and beyond. *College Teaching*, 57(4), 197-204. Retrieved from <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/s11218-012-9184-4.pdf>
- Lombardi, J. V. (2007). The Academic Success Entitlement. *Inside Higher Education*, 26. Retrieved from <https://www.insidehighered.com/blogs/reality-check/academic-success-entitlement>

- Luckett, M., Trocchia, P. J., Noel, M. N., & Marlin, D. (2017). A typology of students based on academic entitlement. *Journal of Education for Business*, 92(2), 96-102. doi:10.1080/08832323.2017.1281214
- Luckett, M., Trocchia, P. J., Noel, N. M., & Marlin, D. (2017) A typology of students based on academic entitlement. *Journal of Education for Business*, 92(2), 96-102. doi:10.1080/08832323.2017.1281214
- Menon, M. K., & Sharland, A. (2011). Narcissism, exploitative attitudes, and academic dishonesty: An exploratory investigation of reality versus myth. *Journal of Education for Business*, 86, 50–55. doi: 10.1080/08832321003774772
- Miller, B. K. (2013). Measurement of academic entitlement. *Psychological Reports: Sociocultural Issues in Psychology*, 113(2), 654-674. doi: 10.2466/17.08.PR0.113x25z1
- Miller, M. A., & Murray, C. (2005). Advising academically underprepared students. *NACADA Clearinghouse of Academic Advising Resources*. Retrieved from <https://www.nacada.ksu.edu/Resources/Clearinghouse/View-Articles/Academically-underprepared-students.aspx>
- Morrow, W. (1994). Entitlement and achievement in education. *Studies in Philosophy and Education*, 13, 33-47. doi: <https://doi.org/10.1007/BF01074084> Retrieved from <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2FBF01074083.pdf>
- Oei, T. P. S. & Baranoff, J. (2007). Young Schema Questionnaire: Review of Psychometric and measurement issues. *Australian Journal of Psychology*. 59 (2), 78-86. doi:10.1080/00049530601148397
- Pimentel, M. (2011). *Perceptions and realities of academic entitlement behaviors, beliefs, and actions within the basic skills student population at the two-year college*. (Doctoral Dissertation). Available from ProQuest Dissertations and Theses Global Database. (UMI No.3457973).

Raskin, R., & Terry, H. (1988). A principal-components analysis of the Narcissistic Personality Inventory and further evidence of its construct validity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(5), 890-902. Retrieved from [https://scholar.google.com.tr/scholar?hl=en&as\\_sdt=0%2C5&q=raskin+%26+Terry+1988+NPI&btnG=](https://scholar.google.com.tr/scholar?hl=en&as_sdt=0%2C5&q=raskin+%26+Terry+1988+NPI&btnG=)

Reinhardt, (2012). *Conceptualizing academic entitlement: What are we measuring?*. (Master Thesis). Available from ProQuest Dissertations and Theses Global Database. (UMI No. MR77287).

Roeser, R. W., Eccles, J. S., & Sameroff, A. J. (1998). Academic and emotional functioning in early adolescence: Longitudinal relations, patterns, and prediction by experience in middle school. *Development and Psychopathology*, 10(2), 321-352.

Schmidt, N. B., Joiner, T. E., Young, J. E., & Telch, M. J. (1995). The Schema Questionnaire: Investigation of psychometric properties and the hierarchical structure of maladaptive schemas. *Cognitive Therapy and Research*, 19, 295 – 321. Retrieved from <https://labs.la.utexas.edu/telch/files/2015/02/The-Schema-Questionnaire.pdf>

6SBJQWWOHGWFEHWQH[QWQIQFQJHVMHQWMOO□

HJQQQYHMMW□ *The Journal of Public and Professional Sociology*, 4(1), 1-14.

Singleton-Jackson, J. A., Jackson, D. L., & Reinhardt, J. (2010). Students as consumers of knowledge: Are they buying what we're selling? *Innovative Higher Education*, 35, 343-358. <https://doi.org/10.1007/s10755-010-9151-y>

Singleton-Jackson, J. A., Jackson, D. L., & Reinhardt, J. (2011). Academic entitlement: Exploring definitions and dimensions of entitled students. *The International Journal of Interdisciplinary Social Sciences*, 5, 229-236. Retrieved from <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=a9h&AN=73151254&lang=tr&site=eds-live&authtype=uid>

- Soygüt, G., Karaosmanoğlu, A., & Çakır, Z. (2009). Erken dönem uyumsuz şemaların değerlendirilmesi: Young şema ölçeği kısa form 3'ün psikometrik özelliklerine ilişkin bir inceleme. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 20(1), 78-84. Retrieved from <http://www.turkpsikiyatri.com/c20s1/75-84.pdf>
- Stopa, L., Thorne, P., Waters, A., & Preston, J. (2001). Are the short and long forms of the Young Schema Questionnaire comparable and how well does each version predict psychopathology scores? *Journal of Cognitive Psychotherapy: An International Quarterly*, 15, 253–272. doi: 10.1891/0889-8391.15.3.253
- Sümer, N. (2000). Yapısal eşitlik modelleri: Temel kavramlar ve örnek uygulamalar. *Türk İstatistik Dergisi*(6), 49-74.
- Şimşek, Ö. F. (2007). Yapısal eşitlik modellemesine giriş. Temel ilkeler ve LISREL uygulamaları. Ankara: Ekinoks Yayınevi.
- Twenge, J. M. (2009). Generational changes and their impact in the classroom: Teaching Generation Me. *Medical Education*, 43(5), 398-405. Retrieved from <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1111/j.1365-2923.2009.03310.x>
- Twenge, J. M., & Campbell, W. K. (2008). Increases in positive self-views among high school students: Birth-cohort changes in anticipated performance, self-satisfaction, self-liking, and self-competence. *Psychological Science*, 19(11), 1082-1086. doi: 10.1111/j.1467-9280.2008.02204.x
- Waller, G., Meyer, C. & Ohanian, V. (2001). Psychometric properties of the long and short versions of the Young Schema Questionnaire: Core beliefs among bulimic and comparison women. *Cognitive Therapy and Research*, 25(2), 137-147. doi: <https://doi.org/10.1023/A:1026487018110>

Welburn, K. R., Coristine, M., Dagg, P., Pontefract, A., & Jordan, S. (2002). The Schema Questionnaire-Short Form: Factor analysis and relationship between schemas and symptoms. <http://dx.doi.org/10.1023/A:1016231902020>

Yılmaz, M., Gürçay, D., & Ekici, G. (2007). Akademik özyeterlik ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması (Adaptation of the academic self-efficacy scale to Turkish). *Hacettepe hQLYHULWHL(LWLP)DNOWHLHUJLL8RUQDORIGDWLRQ* 33, 253-259.

Retrieved from <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/87651>

## Sosyal Bilgiler Dersinin Toulmin Tartışma Modeli'ne Dayalı Öğretimi<sup>1</sup>

Aylin YAZICIOĞLU<sup>2</sup>, Vesile ALKAN<sup>3</sup>

Geliş Tarihi: 08.10.2018

Kabul Tarihi: 20.05.2019

Araştırma Makalesi

### Öz

Öğrenciler için tartışma kültürünün kazandırılması, tartışmanın etkili bir iletişim aracı olarak kullanılması, tartışmayla birlikte mantıksal çıkarımlarda bulunma ve sorgulama becerisinin kazandırılması önemlilik taşımaktadır. Sosyal Bilgiler dersinde yer alan konuların nedenselliğinin açıklanmasında ve sorgulanmasında Toulmin Tartışma Modeli'nin kullanılmasıyla öğretmen ve öğrenciler üzerindeki etkilerinin neler olduğu problem durumunu oluşturmuştur. Bu çerçevede çalışmanın amacını; ilkokul dördüncü sınıflarda Sosyal Bilgiler dersi öğrenme-öğretme sürecinde Toulmin Tartışma Modeline dayalı uygulamaların nasıl yürütüldüğünün incelenmesi oluşturmuştur. Çalışmada durum çalışması türlerinden etnografik durum çalışması benimsenmiştir. Araştırmada sosyo-ekonomik düzey bakımından farklı üç ilkokulun dördüncü sınıfları çalışma grupları olarak ele alınmıştır. Veri toplama araçları olarak; öğretmen ve öğrenciler için kişisel bilgi formu, gözlem formu, uygulama öncesi- süresi ve sonrasına dayalı öğretmen görüşleri, uygulama sürecine dayalı öğrenci günlükleri kullanılmıştır, okul- öğretmen ve öğrencilere bir kod adı tayin edilmiştir. Çalışma sonuçları, üç farklı ilkokuldaki öğretmen ve öğrenci görüşleri, gözlem notlarından yola çıkılarak değerlendirilmiştir. Öğretmenler uygulama öncesinde Toulmin Tartışma Modeli ile ilgili bilgilerinin olmadığını, sınıflarında münazara, panel ve soru-cevap yöntemlerini kullandıklarını belirtmiştir. Öğretmenler, modelin sınıfları için uygulanabilir olduğunu, modeli yürütürken öğrenci kazanımı ve ön bilgilerine önem vereceklerini söylemiştir. Gökyüzü ve Yıldız İlkokulu öğrencilerinin uygulamalarda araştırma ve sorgulama sürecine aktif katıldığı, derse ilgi, motivasyon ve özgüvenlerinin yüksek düzeyde olduğu, sınıf atmosferlerinin demokratik bir yapıya sahip olduğu görülmüştür. Bulut İlkokulu'ndaki uygulamaların daha dar bir çerçevede gerçekleştiği, derslere katılım, kendini ifade etme, sorgulama sürecinin diğer okullara göre daha sınırlı bir düzeyde kaldığı gözlenmiştir. Öğretmenler modelin ilkokul düzeyindeki diğer derslerde de uygulanabileceğini, günlük yaşama aktarılabilirliğini ifade etmiştir. Modelin uygulanışı ile ilgili öğretmenlere eğitim alma imkânı sunulması, modelin farklı yöntem ve gruplarla uygulanması getirilen öneriler arasındadır.

*Anahtar kelimeler:* Toulmin tartışma modeli, sosyal bilgiler dersi

<sup>1</sup> “Sosyal Bilgiler Dersinin Toulmin Tartışma Modeli'ne Dayalı Öğretimi” başlıklı doktora tezinden üretilmiştir.

<sup>2</sup> Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, e-mail: aylinyazicioglu@kmu.edu.tr, ORCID: 0000-0003-3527-6982

<sup>3</sup> Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, e-mail: vesile@pau.edu.tr. ORCID: 0000-0002-8630-3357

## Teaching Social Studies Lesson Based on Toulmin Discussion Model

---

---

*Submitted by 08.10.2018*

*Accepted by 20.05.2019*

*Research Paper*

### Abstract

It is important for students to gain the culture of discussion, to use the discussion as an effective communication tool, to make the logical inferences and questioning with the discussion. The problem status of teachers and students by using the Toulmin Discussion Model in explaining and questioning the causality of the subjects in the Social Studies course. The purpose of the study was to examine how the practices of the Social Studies course based on the Toulmin Discussion Model during the learning-teaching process in the fourth grade at primary school. In the study, the ethnographic case study of the types of case studies has been adopted. In the study, four classes of three primary schools differing in socio-economic level were considered as working groups. As data collection tools; personal information form for teachers and students, observation form, pre-application, teacher's opinions based on application process and afterwards, student logs based on application process were used. The results of the study were evaluated by observing notes from teachers and students in three different primary schools. All three teachers stated that they did not have information about Toulmin Discussion Model before the application and they used discussion, panel and question-answer methods in their class. Teachers said that the model is applicable for their classes and that they will attach importance to student acquisition and preliminary knowledge when conducting the model. It has been observed that the students of Gökyüzü and Yıldız Primary School actively participate in the research and inquiry process in practice and that the class interest, motivation and self-esteem are at a high level and that the class atmosphere has a democratic structure. It has been observed that the practices in Bulut Primary School have been carried out in a narrower frame, and the participation, self-expression and questioning period in the classes have remained at a limited level compared to other schools. Teachers stated that the model could also be applied in other lessons at primary school level, could be transferred to everyday life. Providing the opportunity to receive training for teachers about the implementation of the model and the application of the model with different methods and groups are among the recommendations.

*Keywords:* Toulmin discussion models, social studies lesson

## Giriş

Toplumların ihtiyaçları doğrultusunda sürekli gelişen ve değişen bilginin kullanılması, yaygınlaştırılması ve geliştirilmesi gerekmektedir. Bu gerçeğin sonucu olarak zaman içinde öğrenme ve öğretme yaklaşımları da değişim ve gelişim göstermiştir. Öğrencinin pasif alıcı olduğu yaklaşımların aksine süreç içerisinde daha aktif olduğu yaklaşımlar dikkati çekmiştir. Öğrencinin kendi bilgisini sahiplenmesini ve bu bilgisini çevresiyle paylaşmasını destekleyen yaklaşımların tercih edilmesinin öğrenmenin etkililiğini ve kalıcılığını artıracığı bir gerçektir. Böylece öğrenci, bir yandan öğrendiğini sahiplenip çevresiyle paylaşırken diğer yandan edindiği bilgiyi de sorgulamaya başlayacaktır.

Geçmişten günümüze bilginin çeşitli yollarla sorgulandığı görülmektedir. Özellikle Aristo ile birlikte temelleri atılan tartışma yönteminde mantık ve sorgulamanın iç içe yer alması yöntemin etkinliğini artırmıştır. Aristo'nun geliştirdiği formal mantığa dayalı bu yöntem, büyük ve küçük önermeler dizisi sonucunda yargı cümlesine varılan üç aşamayı içermektedir (Toulmin, 2003). Tartışmayı soru-yanıt yapısını oluşturan önermelerden çıkarmak gerektiğini savunan Toulmin (1958)'in geliştirdiği informal mantık anlayışı ise tartışma yöntemine yeni bir yapı kazandırmıştır.

Toulmin (1958)'e göre, günlük yaşamla iç içe olan tartışma, daha karmaşık bir yapı ve süreç içindedir ve sorgulamaya dayalıdır. Formal mantık yaklaşımından farklı olarak Toulmin'in geliştirdiği model altı ögeden oluşmaktadır (Hitchcock, 2006, Stranieri, Zeleznikov ve Yearwood, 2001 ve Zarębski, 2005). Üç temel ve üç yardımcı ögenin yer aldığı bu model (Besnard ve Hunter, 2008; Driver, Newton ve Osborne, 2000; Karbach, 1987; Simon, 2008; Simosi, 2003) ile tartışma sürecinde analiz etme, değerlendirme ve yargıyı oluşturma gerçekleşmektedir (Banegas, 2003).



Toulmin Tartışma Modeli'nin temel ve yardımcı ögeleri ve özellikleri şu şekilde tanımlanmaktadır (Besnard ve Hunter, 2008; Driver, Newton ve Osborne, 2000; Karbach, 1987; Simon, 2008; Simosi; 2003):

- *Veriler*; Tartışmaya katılanların iddialarını desteklemek ve onları geçerli kılmak için sunulan gerçeklerdir. Tartışma zemininin kurulmasında kanıtla ya da özel gerekçelerle iddiayla desteklenir. Gerçeğin belirli bir veriye özgü bilgi ögesidir. İddianın çıkış noktası, iddiaya kanıt sunan ifadedir.
- *İddialar*; Verilere dayalı ortaya konulan sonuçlara dayalı sunulan ifadelerdir. Tartışmanın temel amacı ve takip edilen yoludur.
- *Gerekçeler*; İddiaların nedenlerini (kurallar, ilkeler, vb.) belirtir. Veri- iddia ya da sonuç arasındaki bağlantıları sağlayan köprüdür. Genel bir zeminde iddiaya destek veren, gerçeğin niteliği ile ilgilenir. Veriden iddiaya nasıl ulaşıldığını gösterir.
- *Destekleyiciler*; Gerekçelerin haklı nedenleri olan, destekleme amaçlı olarak kullanılan ve herkesin ortak paydada anlaşılabilir kabul ettiği temel varsayımlardır. Gerekçelerin güvenilirliğini test eder. İnanç, hukuk, otorite, etik, ahlak veya estetik gibi çeşitli ölçütleri temel alabilir.
- *Sınırlandırıcılar*; Bir iddianın hangi koşullar altında doğru sayılabileceğini belirtir. İddialar üzerine getirilen sınırlamaları temsil eder.
- *Çürütmeler*; İddianın doğru olmayacağı koşulları belirten reddedicilerdir. Çatışma oluşturan, karşı görüşür.

Toulmin'in geliştirdiği Tartışma Modeli yapısı sunduğu içerik ve kazandırdığı ögelerle birlikte değerlendirildiğinde (Greenwald, 2007, s. 8-9): mantık anlayışına yeni bir biçim getirerek daha pratik ve günlük hayatın içinden kullanışlı bir model sunmaktadır. Modelin pratik bir yapı içermesi, zamanla birçok alanda kullanılmasına yol açmıştır. Toulmin Modeline dayalı çalışmaların *Fen Bilimleri* (Altun, 2010; Aslan, 2010; Çiftçi, 2016; Dawson

ve Venville, 2009; Demirci, 2008; Deveci, 2009; Doğru, 2016; Erduran, Simon, ve Osborne, 2004; Georgiou ve Mavrikaki, 2013; Gültepe, 2011; Jimenez-Aleixandre, Rodriguez ve Duschl, 2000; Kaya, 2009; Köroğlu, 2009; Merino-Rubilar, Jara, Leyton, Paipa ve Izquierdo, 2014; Naylor, Keogh ve Downing, 2006; Niaz, Aguilera, Maza, Liendo, 2002; Osborne, Erduran ve Simon 2004; Öğreten, 2014; Öztürk, 2013; Sevgi, 2016; Simon, 2008; Simon, Erduran ve Osborne, 2006; Tekeli, 2009; Venville ve Dawson, 2010; Yeşiloğlu, 2007) ve *Matematik* alanlarında yapıldığı (Dinçer, 2011; Pedemonte ve Balacheff, 2016; Rumsey, 2012) görülmektedir. Bunların dışında *Sosyal Bilgiler* (Torun, 2015), *İngilizce* (Greenwald, 2007; Hernandez, Kaplan ve Schwartz, 2006; Lunsford, 2002; Ortiz-Seda, 1990; Qin ve Karabacak, 2010; Voss, 2005), *Din* (Horne, 2008), *Satış-Pazarlama* (Kim ve Benbasat, 2006), *Edebiyat* (Boynukalın, 2013; Coşkun ve Tiryaki, 2011) ve *Felsefe* (Hitchcock, 2005; Karbach 1987; Stranieri, Zeleznikow ve Yearwood, 2001) gibi alanlarda da bazı çalışmalar yapıldığı görülmektedir. Sosyal Bilgiler dersinde bu modelin uygulanmasına yönelik çalışmalar incelendiğinde ise bu alanda ciddi sınırlılık olduğu görülmektedir. Bu yüzden bu araştırmada Sosyal Bilgiler dersinin öğretimi sırasında Toulmin Modelinin kullanılması amaçlanmıştır.

Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda (MEB, 2005) öğrencilere bilişsel ve duyuşsal birçok becerinin kazandırılması amaçlanmaktadır. İçeriğindeki konu ve temalarla Sosyal Bilgiler dersinde, öğrencilerin değişen ve gelişen bilgi çağına uyum sağlayabilmesi, bilginin sorgulanması, olay ve durumlara eleştirel gözle bakabilmesi istenmektedir. Bunların yanında sorunlara çok yönlü bakış açısı geliştirebilen ve çözümler üretebilen, iletişime açık tartışabilen, donanımlı bireyler, öğrenciler yetiştirmek nitelikli bireylerin özellikleri arasında gösterilmiştir.

Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nın (MEB, 2005) yapısında öğrencilere kazandırılmak istenen beceriler ile Toulmin Tartışma Modeli'nin özü benzerlik göstermektedir. Modelin özü ve programda yer alan beceriler bireylere öncelikle sorgulama

yetisinin kazandırılmasını amaçlamaktadır. Bireylere çeşitli durumlara yönelik sebep- sonuç ilişkilerini kurma, neden ve nasıl olduğunu sorgulama, belli gerekçeler ve destekler sunmayı vurgulamaktadır. Bu bağlamda, Toulmin Tartışma Modeli'nin uygulanmasıyla öğrencilerde gelişmesi öngörülen bilişsel ve duyuşsal becerilerin, Sosyal Bilgiler Dersi Programı'nda kazandırılması vurgulanan beceriler ile örtüştüğü dikkat çekmektedir. Diğer bir ifadeyle Sosyal Bilgiler dersi ile öğrencilerin edinmesi hedeflenen beceriler ile Toulmin Tartışma Modelinin uygulanışı sırasında doğal olarak kazanılan beceriler arasında benzerlikler bulunmaktadır. Dolayısıyla bu modelin, Sosyal Bilgiler dersinde uygulanması ile birlikte dersin hedeflerine istenilen düzeyde ve daha kolay ulaşması mümkün olabilir. Bu nedenle araştırmada *“İlkokul dördüncü sınıf Sosyal Bilgiler dersi öğretme- öğrenme sürecinde Toulmin Tartışma Modeli'ne dayalı uygulamaların nasıl gerçekleştiğini ortaya koymak”* amaçlanmıştır. Böylece Sosyal Bilgiler dersinde Toulmin Tartışma Modeli'ne dayalı öğretim sürecinin nasıl gerçekleştiği ve bu sırada öğrencilerde gelişen bilişsel ve duyuşsal durumlar incelenmiştir. Bu incelemeyi yaparken sosyo-ekonomik düzeyi farklı okulların öğrencileri seçilerek gerek uygulamada gerekse öğrencilerdeki gelişme durumlarında farklılığın olup olmadığı da tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu bağlamda aşağıdaki alt sorulara cevap aranmıştır:

*Sınıf Öğretmenleri boyutunda;*

- 1) Sınıf öğretmenlerinin Toulmin Tartışma Modeli uygulamaları hakkında başlangıç bilgi düzeyleri nelerdir?
- 2) Sınıf öğretmenleri, Toulmin Tartışma Modeli hakkında bilgilendirildikten sonra, öğretmenlerin bu modelin uygulanabilirliğine ilişkin ne düşünmektedir?
- 3) Sınıf öğretmenleri, Toulmin Tartışma Modeli'ne dayalı öğrenme-öğretme sürecini sınıf ortamında nasıl işlemiştir?

- 4) Sosyal Bilgiler dersi öğrenme-öğretme sürecinde Toulmin Tartışma Modeline dayalı yürütülen çalışmaları sınıf öğretmenleri nasıl değerlendirmektedirler?
- 5) İlkokul düzeyinde Toulmin Tartışma Modelinin kullanılabilirliğine ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri nelerdir?

*Öğrencilerin boyutunda ise;*

- 1) İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersinde Toulmin Tartışma Modeline dayalı gerçekleştirilen uygulamalara yönelik görüşleri nelerdir? şeklindedir.

### **Yöntem**

Toulmin Tartışma Modeli'ne dayalı uygulamaların Sosyal Bilgiler dersi öğretme-öğrenme sürecinde sınıf ortamında uygulanışı ve model hakkında katılımcıların detaylı görüşlerinin alınmasının amaçlandığı bu çalışmada, durum çalışması türlerinden etnografik durum çalışması tercih edilmiştir. Fraenkel, Wallen ve Hyun (2012) özellikle okul ortamlarında etnografik çalışma ile bireylerin deneyimlerini her gün gözlemleyerek ve onlarla görüşerek araştırılan konu hakkında daha kapsamlı bilginin elde edileceğini vurgulamıştır. Stenhouse (1980)'da, eğitim ortamlarında bir modelin ya da bir öğrenme etkinliğinin uygulanmasının etnografik durum çalışması ile incelenmesinin yerinde olacağını belirtmiştir.

Bu çalışmada, Toulmin Tartışma Modeli'ne dayalı uygulamaların Sosyal Bilgiler dersi öğrenme-öğretme sürecinde nasıl yürütüldüğü bir taraftan sınıf öğretmenleri ve öğrencilerin görüşleri ile incelenmeye çalışılmıştır. Diğer taraftan Sosyal Bilgiler dersinde modelin uygulanışı araştırma süreci boyunca gözlenmiştir. Diğer bir ifadeyle, Toulmin Tartışma Modeli'nin sınıf ortamlarında uygulanışı ve model hakkında katılımcıların detaylı görüşlerinin alınması amaçlandığı için bu araştırma etnografik durum çalışmasına göre desenlendirilmiştir.

## Çalışma Grupları

Çalışma grubunu belirlerken amaçlı örneklem belirleme yöntemi kurallarına uyulmuştur. Olasılığa dayanmayan örneklem belirleme yöntemlerinden biri olan amaçlı örneklem ile araştırmacı, araştırmasına en uygun çalışma grubunu tercih eder (Patton, 2002; Sarantakos, 2005). Bu çalışmada, Sosyal Bilgiler dersi ilkokul dördüncü sınıfta yer aldığından dördüncü sınıf öğrencileri ve onların öğretmenleri seçilmiştir. Hangi ilkokul ve hangi dördüncü sınıf öğrencilerinin çalışma grubunu oluşturacağı, amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan ölçüt örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir.

Ölçüt örnekleme yöntemi, bir durumun belirli ölçütlere göre incelenmesi için bu ölçütlere uyan çalışma grubuyla çalışmayı öngörmektedir (Palys, 2008; Patton, 2002). Araştırmada ele alınan temel ölçüt Sosyal Bilgiler dersini alan dördüncü sınıf öğrencileri ve onların öğretmenlerinin belirlenmesi olmuştur. Bu bağlamda çalışma okulları seçilirken İl Milli Eğitim Müdürlüğünden elde edilen bilgiye göre öncelikle ilkokulların sosyo-ekonomik düzeyleri dikkate alınmıştır. Bu çerçevede okullar buldukları yere göre sosyo-ekonomik düzey açısından alt, orta ve üst düzey olarak belirlenmiştir. Çalışmanın araştırma desenine uygun olarak, sınıf ortamındaki öğrenme-öğretme sürecine sosyo-ekonomik farklılığın etkisinin olabilme ihtimali de öngörülerek üç farklı düzey belirlenmiştir.

Belirlenen okulların dördüncü sınıfları seçilirken ölçüt olarak bu öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersi kapsamındaki “*İnsanlar ve Yönetim*” ve “*Uzaktaki Arkadaşım*” ünitelerini işlememiş olmalarına dikkat edilmiştir. Aynı zamanda bu üniteleri işlememiş olan sınıflar arasından da mesleki deneyimleri yüksek olan öğretmenlerin (Denizli il merkezinde yer alan sınıf öğretmenlerinin kıdem yılları, ilçe ve mahallelerde yer alan sınıf öğretmenlerine göre daha fazladır) sınıfları tercih edilmiştir. Daha sonra, bu öğretmenler arasından birinci sınıftan dördüncü sınıfa kadar aynı öğrencileri sorumluluğunda bulunduran öğretmenler belirlenmiştir. Mesleki kıdemi yüksek olan öğretmenlerin tercih edilme nedeni olarak, kıdemli

öğretmenlerin modeli daha tecrübeli bir şekilde ders sürecine aktaracağı ve uygulayacağı yönündedir. “*İnsanlar ve Yönetim*” ve “*Uzaktaki Arkadaşım*” ünitelerinin işlenmemiş olmasına dikkat edilmesinin nedeni; bu iki ünitenin modele uygun olarak hazırlanması ve planlanması, üniteleri işlememiş öğretmenlerle birlikte modelin öğretim sürecine alınmasıyla ilgilidir. Öğretmenler içinde birinci sınıftan dördüncü sınıfa kadar aynı öğrencileri sorumluluğunda bulduran öğretmenlerin tercih edilme sebebi ise; okula başlama sürecinden itibaren aynı öğrencilerle devam eden öğretmenlerin, öğrencilerinin özelliklerini bildiği için bunu modelin uygulanması ve öğretim sürecini yansıtılması konusunda daha yetkin olmasıyla ilişkilendirilmiştir. Bu belirlemeden sonra kalan öğretmenler ile görüşülmüş çalışmanın amacı ve uygulama süreci hakkında bilgi verilmiştir. Araştırma konusu ve süreci hakkında bilgi verildikten sonra araştırmaya katılmaya istekli öğretmenler, asıl çalışma grubunu oluşturmuştur.

İl Milli Eğitim Müdürlüğü ve sınıf öğretmenlerinden alınan bilgiler doğrultusunda üst sosyo-ekonomik düzeye sahip olan okul Gökyüzü İlkokulu olarak isimlendirilmiştir. Belirlenen sınıfın öğretmeni 49 yaşında, 28 yıldır öğretmenlik mesleğinin içinde olan erkek bir öğretmendir. Orta sosyo-ekonomik düzeye sahip olan okul Yıldız İlkokulu olarak isimlendirilmiştir. Çalışmaya katılan öğretmen, 48 yaşında, kadın ve 28 yıldır öğretmenlik yapmaktadır. Alt sosyo-ekonomik düzeyde yer alan okul ise, Bulut İlkokulu olarak adlandırılmıştır. Seçilen bu okulda belirlenen sınıf öğretmeni 53 yaşında, erkek ve 30 yıldır öğretmenlik mesleğini yürütmektedir.

### **Veri Toplama Araçları**

Araştırmada kullanılan veri toplama araçları; öğretmen ve öğrencilerin kişisel bilgilerini almak için *kişisel bilgi formları*, öğretmenlerin uygulama öncesi, süreci ve sonunda görüşlerini almak için *yarı-yapılandırılmış görüşme formu*, modelin uygulanışı sırasında

sınıftaki kayıtların tutulduğu yapılandırılmamış *gözlem formu* ve öğrencilerin uygulama ile ilgili duygu ve düşüncelerini almak için yarı-yapılandırılmış *günlük formudur*.

### **Verilerin Çözümlemesi**

Etnografik durum çalışmalarında veri analizi beş aşamada gerçekleşmektedir (Creswell (2007)). Bu aşamalar: veri yönetimi, kodlama ve temaların oluşturulması, betimleme ile yorumlama ve sunma şeklinde sıralanmıştır. Bu aşamalara uyarak araştırmacı, analitik daire içinde sarmal bir yapıyı takip ederek detaylı bir şekilde veri analizini (Creswell, 2007) gerçekleştirmiştir. Görüşme, günlük ve gözlem ile elde edilen verilerin düzenlenmesi ve yönetimi ile başlayan veri analiz sürecinde öncelikle her veri kendi içinde gruplanmış ve her biri ayrı ayrı dosyalanmıştır. Sonrasında kodlama ile veriler sistematik hale getirilerek temalar altında anlamlı gruplamaya gidilmiştir. Betimlenen veriler, daha sonra yeniden gözden geçirilmiş ve çıkarıma varılmış, katılımcıların görüşleri de kullanılarak yorumlar sunulmuştur. Verilerin analizi ve yorumlanması sürecinde eş gözlemci ile çalışılmış, araştırmanın geçerlik ve güvenilirliği sağlanmıştır.

### **Bulgular ve Yorum**

Araştırmadan elde edilen veriler kurallar çerçevesinde analiz edilmiştir. Bulgular, görüşme, gözlem ve günlük kayıtlarından çıkan sonuçlarının değerlendirilmesi yorumlanmıştır. Bulguların yorumlanıp sunulması sosyo-ekonomik düzeyi farklı üç okula göre gruplanıp okul başlıkları altında yapılmıştır.

## Gökyüzü İlkokulu'na Ait Bulgu ve Yorumlar

Uygulamaların yürütüldüğü okullardan birincisi Denizli merkezde yer alan Gökyüzü İlkokulu'dur. Sosyo-ekonomik bakımdan üst düzeyde gösterilen okulun iki ana bina, bir kantin, bir yemekhane ve bir spor salonundan oluştuğu görülmektedir. Tam gün eğitim-öğretim faaliyeti gerçekleştiği okulda 70'den fazla öğretmen, 1800'e yakın öğrenci yer almaktadır. Belirtilen koşulları sağlayan İzzet öğretmenle ilk tanışma müdür yardımcısının odasında gerçekleşmiş, araştırmanın amacı ve buna bağlı olarak modelden kısaca bahsedilmiştir. Öğretmenlerden uygulamanın yapılabileceğine dair sözlü izin alındıktan sonra iki görüşme daha gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerde Toulmin Tartışma Modeli ile ilgili bilgilendirilen öğretmene, modelle ilgili teorik bilgilerin, Sosyal Bilgiler dersine dayalı uyarlanan örneklerin ve etkinlik uygulamalarının yer aldığı yazılı bir doküman teslim edilmiş ve bu dosyalar sınıfın bilgisayarına kaydedilmiştir.

### **Toulmin Tartışma Modeli uygulamaları hakkında öğretmenin başlangıç bilgi düzeyi**

Öğretmen, Toulmin Tartışma Modeli hakkında herhangi bir bilgisi olmadığını ancak tartışma tekniklerini sınıfında sıklıkla kullandığını belirtmiştir. Tartışma tekniklerinden münazara ve paneli kullandığını ifade etmiştir. *“Sınıfımda en çok dikkat ettiğim özelliklerden biri de demokratik ortamın oluşmasını sağlamaya çalışmak olmuştur. Öğrencilerim belirli bir seviyede yani birbirlerine saygılı oldukları müddetçe istedikleri duygu ve düşüncelerini paylaşmalarına izin vermişimdir.”* sözleri ile öğretmenin herkesin düşüncesini özgürce ifade edebildiği bir sınıf ortamı yaratmaya çalıştığı görülmektedir. Örneğin *“[...] Bizim sınıfta ayıp kelimesi yoktur. Bu nedenle herkes düşüncesini saygı çerçevesi içinde istediği gibi ifade edebilir, bunu her zaman belirtirim ve öğrencilerim bunu bilirler. Özgürce çekinmeden düşüncelerini söyleyebilirler, tartışabilirler”* sözleri bunu destekler niteliktedir.



Yapılan görüşmeden elde edilen verilere göre; İzzet öğretmenin, Toulmin Tartışma Modeli'yle ilgili hiç bir bilgisinin olmadığı belirlenmiştir. Buna karşın, bir tartışma uygulamasını etkili olarak yürütebilecek temel becerilere sahip olduğu düşünülmüştür. *“Ben yeni bir araştırma ya da yeni bir şeyin derste uygulanmasına yönelik her zaman açık oldum. Yeni bir şey öğrenebilirim, dersin daha iyi ve güzel geçmesi, öğretimin daha etkili olması benimde işime gelir, gönüllü olurum. Mesleki yaşamımda belli bir kıdem yılını aştım ama görevime devam ediyorum. Mesleğimi seviyorum. [...] Kendimi geliştirmeyi seviyorum. Bu da yeni şeyler denemenin bitmemesi gerektiğini gösterir.”* sözleriyle öğretmen modeli uygulamak için istekli ve hazır olduğunu dile getirmiştir.

#### **Bilgilendirilme sonrası öğretmenin modelin uygulanabilirliğine ilişkin görüşleri**

İzzet öğretmen modelin sınıfında uygulanabilirliğiyle ilgili *“öğrencilerime okuma alışkanlığını iyi kazandırdığımı düşünüyorum. 1.sınıftan itibaren onlara kitaplarla ilgili konuşmayı, düşüncelerini ifade etmeyi, kazandırmaya çalıştım. Kelime hazineleri geniş ve zengindir. Bundan dolayı birçok konuda bilgi sahibiler, rahatça da tartışabilirler.”* şeklinde görüşünü ifade ederek modelin sınıfı için uygun olduğunu belirtmiştir.

Öğretmen, *“Kazanımların tam olarak verilmesine dikkat ederim. Örneğin yerel yönetimle ilgili öğrencilerin bildiği, tanıdığı, yakın çevresinde olan örneklerden yola çıkmak gerektiğini düşünüyorum. [...] Somut göz önünde olan şeyler olursa fikir yürütmesi daha yakın olacaktır. Dolayısıyla da tartışması.”* diyerek modeli uygularken kazanımlara göre yol haritasını belirleyeceğini, öğrencilerin, somut örneklerle modelin uygulanmasının daha kolay olacağını açıklamıştır. İzzet öğretmen, modelin uygulanmasıyla ilgili *“Yalnız modelde öğrenciler de hazırlıklı gelirse ders başlamadan önce bir ön hazırlık olursa, biraz araştırıp fikir sahibi olurlarsa daha rahat uygulanabilir.”* sözleriyle öğrenci hazırbulunuşluğunun önemli olduğunu ifade etmiştir.

### **Toulmin Tartışma Modeli'nin uygulanmasına ilişkin düzenlemeler**

Öğretmen uygulama başlangıcını “*Sosyal Bilgiler dersinin bu ünitesinde ülkeler ve ülkelere ait olan özellikleri tanımaya çalışacağız. Öğrenciler ve bende ülkeleri ele alan sunumlar yaptık ve sunumları yapmaya devam edeceğiz. Ünite için bir bilgi-veri zemini oluşturmaya çalışacağız. Öğrencilerin tartışmaları için bir bilgi tabanına ihtiyaç var. Bunu sağlamaya çalıştım*” sözleriyle değerlendirmiştir.

Öğretmen, ünite ya da konularda belirli bir ilerleme görüldükten sonra modelin daha rahat uygulandığını ve dersten verim alabildiğini belirtmiştir. “[...]Ünite için belirli bir yol alındıktan sonra tartışmak daha kolay hale geliyor. Çünkü öğrencilerin kafasında belirli bir bilgi ve şemaları oluşuyor. Belli bir bilgi zemini oluşuyor ve oturuyor. Önceki ders ve haftaya göre öğrenciler yeni kazandıkları bilgiler sayesinde daha katılımcı ve aktif hale geldiler. Daha çok iddia ve gerekçe sundular. Böylece ders daha zevkli ve eğlenceli oldu” söylemiyle modeli uygulamada bilgi zemininin önemine işaret etmiştir. Öğrencilerin derslerde iddialar sunduğu, iddialarını savunmaya çalıştığı gözlenmiştir. Bir öğrenci günlüğünde “*Ders boyunca hep tartıştık. Birbirimizin fikirlerini aldık. Arkadaşlarımdan ne düşündüğünü öğrendim, bende fikrimi savundum*[...]” (Günlük No: 12) sözleriyle bunu desteklemiştir.

Öğretmen, uygulama süreci boyunca öğrenci ön hazırlığının önemini “[...]Öğrenci derse bir ön hazırlığı olarak gelirse dersi işlemek benim için daha kolay oluyor ve ders daha rahat geçiyor. [...] Hazırlıklı gelen öğrencilerle ders işlemek ayrıca zevkli ve daha eğlenceli bunu yakalamaya çalıştım [...]” sözleriyle vurgulamıştır. Öğretmen modeli sınıfında uygularken öğrencilerini tartışma konularına göre iki farklı gruba ayırmaya çalışmıştır. Öğretmen, öğrencilere çeşitli sorular sorarak, açıklamalarını, destek sunmalarını, karşıt fikirlerde bulunmalarını isteyerek, modelin diğer öğelerini belirtmelerini sağlamaya çalışmıştır. “*Kamuoyu konusuna başladığımız bu hafta içinde öğrencilerin diğer derslere nazaran daha çok iddiada buldukları, bu iddiaları açıkladıkları ve benim iddialarımı*

*çürütmeye çalıştığını gördünüz. Böyle bir şeyin görülmesi gerçekten sevindirici bir olaydır. Bilerek bazı şeyleri yanlış söyledim bana karşı durabilecekler mi, yeni bir iddia sunabilecekler mi diye düşündüm ve öğrencilerimin cesaretlerinin arttığını, bana karşı durabildiklerini özgüvenlerinin olduğunu görmek bana mutluluk verdi”* sözleri dikkat çekici olmuştur. Gözlem bulguları da bu durumu destekler nitelikte yer almıştır. Ayrıca bir öğrencinin günlüğünde *“Sosyal Bilgiler dersinde öğretmenle daha etkin olduk ve tartışma gibi oldu yani bu güzel bir şey ve eğlendim. Normalde ya kitaptan çalışırdık ya da yazardık ya da okulistik dinlerdik”* (Günlük No: 11) şeklinde sunduğu görüşü modelin ders sürecindeki etkisini belirtmiştir.

İzzet öğretmen sürecin etkin bir şekilde işlendiğini, geçmişteki deneyimlerinden daha farklı ve yeni bir deneyim yaşandığını ve modelin öğrencileri dersin akışında daha aktif hale getirebildiğini fark ettiğini söylemiştir. *“Toulmin Tartışma Modeli’nin Sosyal Bilgiler dersi gibi bilgi ağırlıkta bir ders için ve özellikle “İnsanlar ve Yönetim” ünitesi gibi daha çok belirli bilgilerin verileceği bir üniteye uygulanmasını başlangıçta bir risk olarak gördüm. Ancak öğretim süreci ve uygulamalar içinde risk olarak gördüğüm bu ders ve ünite bambaşka bir şekilde işlememe ve görmeme neden oldu. Toulmin Modeli farklı bir Sosyal Bilgiler dersi oluşturdu ve benim için yeni bir tecrübe meydana getirdi”* sözleriyle de bu görüşünü belirtmiştir.

Öğretmen, Toulmin Tartışma Modeli’ne yönelik etkinlikleri yürütürken derslerde öğrencilere sunum hazırlatmış, harita, akıllı, tahta, bilgisayar ve gazete haberinden yararlanmıştır. Bu konuda öğretmen *“hem Sosyal Bilgiler dersi için hem de modeli uygularken farklı yollar kullanmaya çalıştım. Böylece ders içeriğinin zenginleşerek, öğrenci için dersin daha farklı ve hareketli, kalıcı geçmesine özen gösterdim”* sözleriyle etkinliklerin yürütülmesinde çeşitli yollar kullandığını, öğrencilerin etkin olduğu süreç sayesinde öğrenmede kalıcılığı arttırmaya çalıştığını ifade etmiştir. Uygulamaların yürütüldüğü sürecin

sonunda model ögeleri derslerde görülmüştür. Süreç içinde öğrenciler düşüncelerini, iddialarını çekinmeden dile getirebilmiş, iddialarını açıklamış, destek ve karşıt iddia sunabilmiştir. Uygulama süreci içinde öğrencilerin yazılıların bulunduğu ve yeni bir üniteye geçiş yapıldığı haftalarda model ögelerinin belirtilmesinde düşüş yaşanmıştır. Öğretmen de yazılı sınavların olduğu ve yeni bir üniteye geçişin yapıldığı haftalarda, öğrencilerin ilgilerinin sınav yapılacak dersin üzerinde olmasının ve öğrencilerde yeni ünite ile ilgili bilgilerinin daha oluşmaması yüzünden modelin ögelerine uygun istenilen düzeyde hareket edilmediğini belirtmiştir. Öğrencilerin yeni bir üniteye başlamasının Toulmin Tartışma Modeli'nin uygulamalarına etki ettiği, modelin yürütülmesinde dikkat edilmesi gereken bir nokta olduğu öğretmen tarafından belirtilmiştir. İzzet öğretmen; *“Sosyal Bilgiler dersinin bu ünitesinde ülkeler ve ülkelere ait olan özellikleri tanımaya çalışacağız. Öğrenciler ve bende ülkeleri ele alan sunumlar yaptık ve sunumları yapmaya devam edeceğiz. Ünite için bir bilgi- veri zemini oluşturmaya çalışacağız. Öğrencilerin tartışmaları için bir bilgi tabanına ihtiyaç var. Bunu sağlamaya çalıştım”* sözleriyle öğrencilerin ön bilgilerinin sağlamlaştırılması gerektiğini, modele ait ögelerin ortaya çıkışının bilgi zeminine bağlı olduğunu vurgulamıştır.

### **Öğretmenin Toulmin Tartışma Modeli uygulamalarına yönelik değerlendirmeleri**

Öğretmen yürütülen çalışmaların sonucunda yaptığı değerlendirmede kendisinin ve sınıfının mutlu olduğunu ve modelin uygulanmasının derslerde bir fark meydana getirdiğini şu sözlerle belirtmiştir: *“Öncelikle Toulmin Modeli'ni uygulamaktan dolayı ben kendi adıma ve sınıfım adına mutluluk duyduğumu belirtmek isterim. İyi ki bizim sınıfa geldiniz ve görüşтік böyle bir çalışma yapılmasını kararlaştırdık. Öğrencilerimle farklı ama güzel bir tecrübe yaşadık [...]*”

Öğretmen, modelin Sosyal Bilgiler dersine hareket getirdiğini, öğrenciyi ve konuları daha aktif kıldığını belirtmiştir. Aynı zamanda derse olan sevgiyi ve devamlılığı arttırarak

modelin bir fark oluşturduğunu “[...] Bir anda kendimizi bu modelle uğraşırken, öğrencilerim heyecanla bu modeli beklerken bulduk. Bunu söylüyorum çünkü bazı öğrencilerim Sosyal Bilgiler dersini işlemekten pek mutlu olmuyordu, dersin sıkıcı geçtiğini ifade ediyorlardı. Ama Toulmin Modeli’ni uygulamaya başladıktan sonra bana sosyal Bilgiler dersinin gelmesini heyecanla bekliyoruz diyenler de oldu. Sosyal Bilgiler dersinin olduğu günler severek okula geliyorum diyenlerde oldu. Bu bir dersin işlenmesinin ortaya koyduğu farktır.” sözleriyle ifade etmiştir.

“[...] Öğrenci bu yolu sevdi. Çünkü modeli uygularken tartışırken konulara sahip çıktı, konuyu ya da durumu kendisine ait bir şey gibi gördü ve heyecanla istekle derse katıldı. Derste yapılan tartışmaların modelle içi doldu. Konuları derinlemesine inceledik, detaylı bir biçimde ve önem sırasına göre konuştuk. Bu model çocuğa değer verdi, düşünmeye sevk etti. Bu nedenden dolayı farklı ve güzel deneyim oldu” görüşüyle öğretmen öğrencilerin konuların işlenişi sırasında daha istekli tartıştıklarını ifade etmiştir. Gözlem verilerinde öğrencilerin derslerde aktif olduğu ve ilk haftadan son haftaya kadar etkinliklere katılmaya istekli davrandığı görülmüştür.

İzzet öğretmen, Toulmin Tartışma Modeli’ne dayalı yürüttüğü uygulamalarda gördüğü olumlu yönleri; “Modelle birlikte çocukların dikkatleri daha toplu kaldı. Derse katılım daha fazla oldu. Ders daha somut bir şekilde kalıcı oldu. Son sınavda %95 başarı sağlandı. Öğrenciler bu modelle birlikte araştırmacı oldular. Başkalarının sözünü dinlemeyi öğrendiler. Cesaretleri arttı. Kendilerini daha iyi ifade etme yollarını aradılar. Farklı düşünceler, karşıt fikirler ortaya atıyorlar. Kesin doğru olmadığı için sorguluyorlar [...]” sözleriyle dile getirmiştir. Gözlem sırasında elde edilen verilere göre de öğrencilerin derste dikkat ve motivasyonlarının yüksek olduğu gözlenmiştir.

### **Öğretmen için Toulmin Tartışma Modeli ve ilkokulda kullanılması**

Öğretmen, Toulmin Tartışma Modeli'nin ilkokul düzeyinde kullanılabileceğini, *“Modeli dördüncü sınıflarda ve Sosyal Bilgiler dersinde uyguladık. Modelin derslerde uygulanabileceğini, hatta buna ihtiyaç olduğunu düşünüyorum. Çünkü model, öğrenciyi içine çeken, sorgulamayı öğreten, detaylı düşünmeyi gerektiren bir donanım sağlıyor [...]”* şeklinde dile getirmiştir. Modelin uygulanmasının özellikle sözel derslerde daha çok karşılık bulacağını, öğretmen *“Toulmin Modeli diğer derslerde de kullanılabileceğini düşünüyorum. [...] Bu derslere örnek verecek olursak; Türkçe, insan hakları ve sosyal bilgiler gibi derslerde uygulanması daha rahat olur. Bu dersler sosyal bazda olduğu için yoruma açık, tartışması modelin uygulanması, sorgulanması daha rahat olacaktır”* sözleriyle ifade etmiştir.

Öğretmen Toulmin Tartışma Modeli'nin sadece derslere değil öğrencilerin günlük yaşamlarına da aktarabileceklerini; *“Hayatlarına taşırlar.[...]Bizde tartışma kavga, kaba kuvvet olarak görülüyor. [...]Bu uygulama devam etse tartışma ve hoşgörü kazanımını daha çok geliştirebilirler”* söylemiyle belirtmiştir. Bu söylemin öğretmenin sınıf içi uygulamalarında da gözlemlendiği görülmüştür. Gözlem verilerinde; sınıf içi etkinliklerde öğretmenin sıklıkla günlük yaşamdan örnekler sunduğu, öğrencilerin yakın çevrelerinden örnekler vermelerini teşvik ettiği ve öğrencilerin de genelde yakın çevresinden örnekler verip modeli hayatlarına uygulayabildikleri gözlenmiştir.

### **Öğrencilerin Toulmin Tartışma Modeli uygulamalarına dayalı görüşleri**

Toulmin Tartışma Modeli uygulamalarına dayalı yürütülen derslerde öğrenciler, tartıştıklarını, sorgulama süreci içinde olduklarını, derste eğlendiklerini, birbirlerine saygı duymayı öğrendiklerini ifade etmişlerdir. Günlük formlarında da öğrenciler; *“Öğretmenle her şeyi en ince detayına kadar konuşabildiğimiz için dersi iyi öğrenebildiğimi düşünüyorum”* (Öğrenci Günlük No: 19);*“Dersi bugün daha iyi öğrendim çünkü tartışma çok eğlenceli*

geçti” (Öğrenci Günlük No: 8); “Artık herkes derse katıldı ve dersimiz güzel geçti. Bu yüzden dersimiz diğer derslerden farklıydı” (Öğrenci Günlük No: 23); “Bugün farklı bir tartışma içindeydik ve herkes kendi fikrini bizlerle paylaştı. Hiç kimse birbirinin düşüncesini eleştirmeden güzel ve eğlenceli bir ders geçirdik” (Öğrenci Günlük No: 32) sözleriyle görüşlerini yansıtmışlardır.

### **Yıldız İlkokulu’na Ait Bulgu ve Yorumlar**

Uygulamaların yürütüldüğü okullardan ikincisi Denizli merkezde yer alan Yıldız İlkokulu’dur. Bu okul, Milli Eğitim Müdürlüğüne sosyo-ekonomik bakımdan orta düzeyde gösterilen bir okuldur. Okul tek bir bina ve okul bahçesine sahip olup, okulda tam gün eğitim-öğretim hizmeti yapılmaktadır. Okulda 800’den fazla öğrenci, 30’dan fazla öğretmen yer almaktadır. Öğretmenle ilk tanışma okul müdürünün odasında gerçekleşmiş, öğretmene araştırma konusu ve modele yönelik kısaca bilgi verilmiş, uygulamalara katılmaya istekli olup olmadığı sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenle izin alındıktan sonra iki görüşme daha gerçekleştirilmiş, öğretmen Toulmin Tartışma Modeli ile ilgili bilgilendirilmiştir. Öğretmene modele yönelik teorik bilgilerin olduğu, Sosyal Bilgiler dersi için uyarlanan örneklerin ve etkinlik uygulamalarının yer aldığı yazılı bir doküman teslim edilmiştir, bu dosyalar sınıfın bilgisayarına da kaydedilmiştir.

### **Toulmin Tartışma Modeli uygulamaları hakkında öğretmenin başlangıç bilgi düzeyi**

Gözde öğretmen, Toulmin Tartışma Modeli’ne yönelik daha önceden herhangi bir bilgisi olmadığını belirtmiş, sınıfında tartışma tekniklerinden özellikle münazara ve paneli kullandığını; “ToulminModeli’yle ilk defa tanışıyoruz. Daha önceden böyle bir modelin varlığından haberdar değildim. Sınıfımda tartışmaya önem veriyordum ancak yaptığım

*uygulamalar münazara, panel tekniği şeklinde oldu. Sizin söylediğiniz model bunlardan çok başka bir şey.” sözleriyle açıklamıştır. “Sınıfımda demokratik bir iklimin oluşmasına özen gösteririm çünkü gençliğimde bunun acısını yaşadım. Aynı şeyleri öğrencilerim yaşasın istedim bu nedenle onları özgüvenli yetiştirmeye çalıştım.” görüşüyle öğretmen, öğrencileri için kendilerini rahatlıkla ifade edebilecekleri bir sınıf ortamı oluşturmaya özen gösterdiğini belirtmiştir.*

### **Bilgilendirilme sonrası öğretmenin modelin uygulanabilirliğine ilişkin görüşleri**

*Öğretmen, modelin sınıfında uygulanmasıyla ilgili “Model sınıfıma uygun. Öğrencilerim fikirlerini özgürce savunabiliyorlar ve sebepleriyle birlikte anlatabiliyorlar. Özgüvenleri gelişiyor ve tartışma farklı konuları da aştığı için geniş bir alanda işlenebiliyor [...]” sözlerini kullanmıştır. Öğretmen modelin kendinde oluşturduğu izlenimini “Model sorgulamaya dayalı. Özellikle fikir çürütme, çürüten öge çok hoşuma gitti. Fikirler detaylandırılıyor. Sorgulama sürecini detaylı bir şekilde ortaya koyuyor.” Şeklinde ifade etmiştir. Öğretmene göre modelin sorgulamaya dayalı olması ve görüşlerin ispatlanması ya da çürütülmesi, bu modelin derslerde uygulanma tercihini artırıyor.*

*Öğretmen modeli uygularken dikkat edilecek noktaları “Öncelikle modeli uygularken öncelikle saygıya dikkat edilmeli. Çünkü tartışma ortamında saygı faktörü birçok şeyden önce geliyor. [...] Bunun yanında öğrenci hazırlığı da çok önemli. [...] sorgulamanın daha rahat olacağını düşünüyorum. Birde model uygulanırken iddialar mantıklı sebeplerle belirtilmeli.” sözleriyle ifade etmiştir. Diğer bir ifadeyle, öğretmen, modelin uygulanması için ön hazırlığın olması, sınıf ortamında karşılıklı etkileşimin saygın bir şekilde yürütülmesi ve örneklerin mantıklı olması için ön bilgiler ile ilişkilendirmelerin desteklenmesi gerektiğini ifade belirtmiştir.*



### **Toulmin Tartışma Modelinin uygulanmasına ilişkin düzenlemeler**

Uygulama sürecinin başlarında yapılan görüşmede öğretmen, modelin uygulanışını öğrencilerine fark ettirebildiğini, zamanla daha rahat bir şekilde modelin uygulanışının oturacağını belirtmiştir. Aynı zamanda, sınıfta, modelin değişim oluşturmaya başladığını dile getirmiştir. *“Bu hafta içinde Sosyal Bilgiler dersinde yapılanlar bir giriş niteliğinde. [...] Modele dair bir giriş yaptık ama sınıftaki ilk izlenimlerim oldukça olumlu yönde. Model eğlenceli, aynı zamanda rekabet duygusunu arttırmaya başladı. [...] Derste artık bir hareketlilik, akıcılık var. Öğrencilerimi her zaman derslerde tartıştırırım, bunun için onlara uygun zemin ve koşullar oluşturmaya çalışırım ancak bu modelle daha farklı olmaya başladı”* sözleriyle uygulamalarda gördüğü değişimi dile getirmiştir. Gözlem bulgularında da öğrencilerin fikirlerini özgürce dile getirebildikleri, karşıt fikirler sunabildikleri, fikirlerini savunabildikleri görülmüştür.

*“Modeli uygularken öğrencilerin çok farklı fikirlere sahip olabileceklerini gördüm. Sorunlara yönelik çözümler getirebiliyorlar. Etkinlikler esnasında çocukların verdikleri cevaplar beni çok şaşırttı. [...] O kadar farklı cevaplar verildi ki benimde bakış açım değişti, başka boyutlardan da söyledikleri şeyleri düşünmeye çalıştım. [...] Bu da farklı fikirlerin, iddiaların, hayallerin ortaya çıkmasını sağlıyor”* söylemiyle öğretmen modelin uygulanışı sırasında öğrencilerde oluşturduğu farklılığı ifade etmiştir. Bir öğrenci de günlüğünde bu görüşü destekler şekilde *“Bugünkü Sosyal Bilgiler dersinde daha önceki Sosyal Bilgiler dersindeki etkinliklere göre farklılıklar vardı. Bunlar; mantığı düşünmeyi gördük. Eski Sosyal Bilgiler’de mantığı düşünme yoktu”* (Günlük No: 11) sözleriyle modelin derse olan etkisini vurgulamıştır.

Modelin uygulanışı ve etkinliği hakkında görüşünü bildiren öğretmen *“Dersin karşılıklı tartışma grupları ile yapılması dersi daha verimli kıldı. Öğrenciler derste aktif ve etkin olmaya çalıştılar. Modelin çok zevkli ve eğlenceli bir yapısı var. [...] Öğrenciler kesin*

*doğru diye bir şeyin olmadığını öğrenmeye başladılar. Bunun yerine sorgulama süreci daha baskın hale geldi. Öğrenciler tartışma ortamında uyanık kalmak zorunda oldular [...] arkadaşından bir fikir duyuyorsa bende fikir üretebilir miyim düşüncesi oluştu, öğrencilerin sorgulamalarına katkı sağladı”* sözleriyle modelin olumlu yönleri olduğunu vurgulamıştır. Modelin uygulanışındaki deneyimlerine dayalı olarak bir öğrenci de günlüğünde *“Bugün bu konuyu daha iyi anladım. Çünkü tartışarak eğer konu doğruysa onu destekleyerek eğer yanlışsa çürüterek konuyu doğru anladım”* (Günlük No: 11) şeklinde görüşünü yansıtarak dersin sorgulamaya yönelik işlenmesinin katkısını belirtmiştir.

Öğretmen, model sayesinde edinilen bilgilerin günlük yaşam ile ilişkilendirilmesinin mümkün olduğunu gördüğünü belirtmiştir. Bunun yanında, öğretmen, öğrencilerin bu modelin uygulanışı sırasında günlük yaşamdan örnekler verebildiğini ve anlatılan konuların kendi yaşantılarındaki anlamlarını yakalamaya çalıştıklarını gördüğünü söylemiştir. Ayrıca öğretmen *“[...] Model etkili, öğrenmenin yanında sorgulamayı bilen, araştırmayı bilen çocuklar yetiştiriyor. Çocukların farklı fikirlerinin körelmemesini sağlıyor. Günlük yaşamda da karşılığını görecektir, konuşup ailesinde görüştüğünde bunları uygulayabilecek [...]”* sözleriyle modelin etkinliği hakkında da yorumlarını belirtmiştir. Gözlem bulgularında öğrencilerin derste duygu ve düşüncelerini rahat ve özgür biçimde ifade ettikleri de görülmüştür.

Uygulama sürecindeki son iki haftada tartışma öğelerinde azalmanın olduğu dikkati çekmiştir. Öğretmen bu durumu yeni üniteye geçiş yapılması, bir bilgi-veri zemininin kurulması, yazılı sınavlar, mezuniyet etkinlikleri gibi faktörlerden dolayı bu düşüşün yaşanabileceğini belirtmiştir. Gözde öğretmen Toulmin Tartışma Modeli’ni yürütürken öğrencilerin yazılı haftasında olmasından dolayı bazı derslerin öğleden sonra yapıldığı için öğrenci dikkatinin ve performansını düşürebileceğini belirtmiştir. Öğretmen bu nedenlerden dolayı modeli uygularken bazı derslerin istediği gibi geçmediğini belirtmiştir. Öğretmen;

*“[...]öğrenciler bu hafta yazılı haftasındalar. Bu nedenle bu hafta ki Sosyal Bilgiler dersini normal saatinde yazılı olduğu için yapamadık. Sosyal Bilgiler telafi derslerini öğleden sonraya denk getirmeye çalıştık. Ancak öğleden sonraki derslerde öğrenci performansları sabah saatlerine göre daha düşük olabiliyor. [...] Yeni üniteyle birlikte dersler bilgi tabanında işlenmeye başlanılacak ve ağırlıklı olarak veri-iddia öğeleri daha çok görülecektir. Bunun yanında dönem sonuna ve yaz tatiline yaklaşıyoruz. Bu sebeple okul gecesi, öğrenci mezuniyeti ile ilgili etkinlikler yapılıyor, öğrenciler bu tarz etkinliklerde görevler alıyorlar. Sonuç olarak diğer dersler gibi Sosyal Bilgiler dersini de etkiliyor”* sözleri bu durumu destekler niteliktedir. Gözlem verileri incelendiğinde; öğrencilerin derse katılımlarının yeni üniteye başlama, sınavlar, okul gezileri ve etkinliklerinde daha az olduğu görülmüştür.

### **Öğretmenin Toulmin Tartışma Modeli uygulamalarına yönelik değerlendirmeleri**

Öğretmen, yürütülen uygulamalardan sonra yapılan görüşmede *“Toulmin Modeli’ni öğrendiğim ve sınıfta uyguladığım için mutlu oldum. Model sayesinde aslında benim ve öğrencilerimin birçok şeye bakış açımız artık değişti. [...] Öğrencilerde yorumlama yeteneği gelişti, doğru yanlıştan ziyade tartıştılar ve bir çıkarımda bulundular. Modelin derste uygulanması, Sosyal bilgiler dersi gibi konu anlatımı yoğun bir derste hareketlilik getirdi, herkes aktif katılım sağladı, birbirini dinleme, saygı oluştu”* demiştir. Öğretmen, bu sözleriyle modelin etkin olarak yürütülebildiğini, farklı pencerelerden olaylara bakmayı, derste etkin katılımını ve sağlıklı etkileşimin sağladığını vurgulamıştır. Modelin uygulanışı sırasındaki gözlem kayıtlarında da öğretmenin, modelin uygulanışına dikkat ettiği görülmüştür. Aynı zamanda öğretmen, öğrencilerin sadece yorum getirmelerini istememiş, bu yorumların açıklanması ve değerlendirilmesini istemiştir.

Modelin Sosyal Bilgiler dersinde uygulanması hakkında ise öğretmenin olumlu görüş bildirdiği görülmüştür. Aynı şekilde öğretmen, *“Ezber öğretimden çok çocukların gizli*

*fikirlerinin açığa çıkmasını sağlıyor. En kısır konularda bile tartışabilirler. Sosyal Bilgiler dersi gibi, konuların yoğun olduğu bir derste tartışmak ve yorumlar katmak ders için çok önemli çünkü eleştirel bakış açısı kazanması lazım öğrencilerin. Model bunun için öğrencilerin düşüncelerinin açığa çıkmasına yardımcı oluyor. Tartışma potansiyeli düşük olan konuda bile birçok öğrenci, rahatlıkla tartışabiliyor”* sözleriyle de modelin Sosyal Bilgiler dersine olan katkısını belirtmiştir.

### **Öğretmen için Toulmin Tartışma Modeli ve ilkokulda kullanılması**

Modelin ilkokul düzeyinde kullanılması gerektiğini düşünen öğretmen, “[...] *en baştan beri yani öğrencilerin ilkokula başladığı zamandan itibaren bu tarzda, bu anlayışta işleseydik derslerimizi birçok şey daha farklı geliştirdi. Öğrenciler sorgulama süreciyle en baştan beri tanışsalar, eleştirel bakış açıları daha zenginleşirdi, olaylara yönelik daha çok yorumlar getirirlerdi ve düşüncelerini söylemekten çekinmezlerdi”* görüşüyle de sorgulama becerisinin erken yaşlardan itibaren gelişmesi gerektiğinin altını çizmiştir. Ayrıca, öğretmen, model sayesinde öğrencilerin özgüvenlerinin erken yaşlarda gelişmesinin daha sonraki öğrenmelerine olumlu etkisinin olacağı yönünde de görüşünü bildirmiştir.

“*Modeli diğer derslerde kullanmak isterim. Örneğin fen bilgisinde sorunlar üzerinde çözüm yollarının bulunmasında etkili olur. [...] Böylece kısa çözüm yolları bulunabilir.”* sözleriyle öğretmen modelin diğer derslerde de uygulanabileceğini belirtmiştir. Öğretmen modelin günlük hayatta uyarlanabileceğini; “*Kesinlikle uyarlayabilirler. Neyi niçin yapma veya yapmama konusunda karar verme noktasında etkili olur. Hayatını daha planlı tutar. Farklı şeyler düşünür ve farklı yollar dener.[...]*” söylemiyle ifade etmiştir. Diğer ifadeyle öğretmen, sorgulamanın önemli olduğu derslerde bu modelin uygulanmasının katkı sağlayacağını belirtmiştir. Uygulama sırasındaki deneyimlerinden hareketle, öğretmen, “*Öğrenci hazırlığı, öğretmen hazırlığı çok önemli. Görsellerle zenginleştirilebilir. Akıllı tahta*

*açık olduğu zaman internet de açık olmalı. Drama yöntemi kullanılabilir”* diyerek uygulamanın daha etkin ve etkili olması için önerilerini de söylemiştir.

### **Öğrencilerin Toulmin Tartışma Modeli uygulamalarına dayalı görüşleri**

Uygulamalarda öğrenciler, modelin yürütüldüğü etkinliklerde mantık yürüttüklerini, eğlendiklerini, derse odaklandıklarını ve aktif katıldıklarını günlüklerine şu şekilde yansıtmışlardır: *“Mantıklı düşünmeyi öğreniyoruz. Eski Sosyal Bilgilerde mantıklı düşünme yoktu etkinlik yapardık”* (Öğrenci Günlük No: 11); *“Hem tartıştık hem eğlendik hatta neredeyse bütün sorulara cevap verdim ve çok mutlu oldum”* (Öğrenci Günlük No: 2); *“Daha fazla söz hakkı aldık ve herkes daha fazla doğru bilgilerini ispat etmeye çalıştı”* (Öğrenci Günlük No: 14) şeklinde ifade etmişlerdir. Bu ifadelerden hareketle, öğrencilerin model uygulaması ile birlikte özgüvenlerinin, kendilerini ifade etmelerinin, eleştirel bakış açılarının ve sorgulamanın geliştiği görülmektedir. Bu durum, gözlem kayıtlarında da gözlenmiştir.

### **Bulut İlkokulu’na Ait Bulgu ve Yorumlar**

Uygulamaların yürütüldüğü okullardan üçüncüsü Denizli merkezde yer alan Bulut İlkokulu’dur. Bu okul, Milli Eğitim Müdürlüğünce sosyo-ekonomik bakımdan alt düzeyde gösterilen bir okuldur. Okulun bir ana bina ve okul bahçesinden oluştuğu, okulda ikili öğretim sisteminin yapıldığı, 900’e yakın öğrencinin öğrenim gördüğü ve 40’ı aşkın öğretmen görev yaptığı bilgisi edinilmiştir. Belirtilen koşulları taşıyan Nusret öğretmenle ilk tanışmanın ardından, öğretmene araştırma ve Toulmin Tartışma Modeli’ne yönelik kısaca bilgi verilmiş, uygulamalara yönelik gönüllü olabileceği ile ilgili izin alınmıştır. Öğretmenle gerçekleştirilen bir sonraki görüşmede modele yönelik teorik bilgilerin, örneklerin ve etkinlik uygulamalarının oluşturulduğu yazılı bir doküman teslim edilmiş, bu doküman sınıfın bilgisayarına da kaydedilmiştir.

## **Toulmin Tartışma Modeli uygulamaları hakkında öğretmenin başlangıç bilgi düzeyi**

Öğretmen, Toulmin Tartışma Modeli hakkında bir bilgiye sahip olmadığını, tartışma tekniklerinden soru-cevap ve münazarayı kullandığını şu sözlerle belirtmiştir: *“Model ile ilgili daha önceden bir bilgim olmadı ya da duymadım. Öğrencilerin birbirlerine olan görüşlerini belirtirken saygılı olmaları gerektiğini düşünüyorum. Tartışmada en çok dikkat edilmesi gereken şeylerden biri de budur. Sınıfımda soru-cevap, münazara gibi metotları kullanıyorum.”* Yapılan görüşmede öğretmenin Toulmin Tartışma Modeli’ne yönelik bilgisinin olmadığı, bazı tartışma tekniklerini kullandığı için modeli yürütebilecek temel becerilere sahip olduğu düşünülmüştür. Öğretmene gerekli bilgiler sunulduktan sonraya uygulamaya başlanmıştır.

## **Bilgilendirilme sonrası öğretmenin modelin uygulanabilirliğine ilişkin görüşleri**

Öğretmen, *“Model sınıfım için uygun. Ben bu tarz şeyleri zaten sınıfımda işliyorum. Dolayısıyla öğrencilerim böyle şeylere alıştırtılar. Bu nedenle model sınıfım için uygundur ve uygulanabileceğini düşünüyorum”* sözleriyle modelin sınıfında yürütülebileceğini belirtmiştir. *“Bu model biraz daha planlı ve detaylı bir model. Bana gösterdiğiniz modelin şeklinde bir form yapısı var, şekli var. Bu da modelin planlı olduğunu gösterir. Şemada yer alan öğelere baktığımda da detaylı olduğunu görüyorum”* söylemiyle öğretmen modelin farklılıklarına işaret etmiştir. Aynı zamanda öğretmen, model ilgili verilen bilgilerden hareketle modelin uygulanışı sırasında dikkat etmesi gerektiğini fark ettiği noktaları da belirtmiştir. Buna göre öğretmen model uygulanırken dikkat edilmesi gereken noktaları şu şekilde ifade etmiştir: *“Sınıf seviyesi göz önünde bulundurulmalıdır. Kırsal kesimlerde yaşayan çocukların kaynak bulma sıkıntısı olabilir, buna dikkat edilmelidir.”*

### **Toulmin Tartışma Modelinin uygulanmasına ilişkin düzenlemeler**

Uygulamalara başlanılan ilk haftada öğretmen; *“Model için yeni bir başlangıç düzeyinde giriş yapıldı. Modelin zamanla oturacağını düşünüyorum. Öğrencilerin diğer derslerde tartışması için bu bir zemin oluşturacaktır.”* şeklinde belirterek yeni konu için modele uygun giriş etkinliği uyguladığını belirtmiştir. Öğretmenin düz anlatım yöntemini ve akıllı tahtayı yoğun olarak kullandığı, bazen soru- cevap yöntemini uyguladığı, derste not tutturmanın daha çok benimsediği görülmüştür. Bu durum öğrenci günlüklerine de yansarak bir öğrenci *“Bugünkü Sosyal Bilgiler dersinde daha önceki Sosyal Bilgiler dersindeki etkinliklere göre farklılıklar vardı. Örneğin; yazı tahtasında öğretmenimiz yazı yazdı ama bugün akıllı tahtadan yaptık”* (Günlük No: 20) görüşüyle uygulamalara yönelik öğretmenin ders sırasında yarattığı farklılığı akıllı tahtanın kullanımıyla ilişkilendirmiştir.

Öğretmen, modelin uygulanışı ile birlikte öğrencilerin derse daha etkin bir şekilde katılım sağladığını *“Derse daha eğlenceli katılım sağlandı. Öğrenciler derste eğlendiler”* sözleriyle belirtmiştir. Gözlem bulgularında; öğrencilerin fırsat tanındığında kendilerini ifade edebildikleri, görüşlerini savunabildikleri görülmüştür. *“Bugünkü Sosyal Bilgiler dersinde daha önceki sosyal bilgiler etkinliklere göre farklılıklar vardı. Çok soru sorduk, bu iyi bir şey, öğretmende çok soru sordu”* (Günlük No: 19) şeklindeki açıklamasıyla bir öğrenci daha önceki ders uygulamalarından farklı bir uygulama süreci yaşadığını belirtmiştir. Karşılıklı olarak soruların yöneltilmesine dikkat çeken bu öğrencinin ifadelerinden modelin uygulanışı sırasında eskiye göre daha etkin oldukları anlaşılmıştır.

Modelin yürütülmesinde olumlu gördüğü durumlara ilişkin; *“Modelin uygulanmasında sınıfta öğrencilerin derse aktif katıldığını, derse hazır geldiklerini gözlemledim. Bu derste daha çok tartışma ortamı yaşandı. Günlük yaşamla bağlantı kurları olayları sorgulamaları sağlandı[...]*” sözlerini sarf etmiştir. Modelin uygulanışı ile birlikte öğretmen, öğrencilerin derse aktif katıldıklarını ve istekli olduklarını ifade etmiştir.

Uygulamalar sırasında öğrencilerin yapılan yönlendirmeler ile daha çok fikir üretebildikleri ve tartışabildikleri sınıf içi gözlemlerde de ortaya çıkmıştır. “[...] derse katıldım, düşüncelerimi söyledim. Bildiğim bütün sorularda parmak kaldırdım cevaplamaya çalıştım.” (Günlük No: 20) şeklindeki ifadeleriyle bir öğrenci günlüğünde derste etkin yer aldığını belirtmiştir.

Öğretmen, bazı derslerde tartışma olmamasını ders kitaplarına ve EBA’ya bağlamıştır. *“Bu ders pek tartışma olmadı. Öğrencilere EBA’dan videolar izletiliyor ama EBA’nın birçok eksikliği var [...] Kitapların da aynı mantıkta hazırlandığını düşünüyorum [...]”* diyerek materyal eksikliğinin sınıf içi etkinliklerini olumsuz yönde etkilediğini vurgulamıştır. Gözlem bulgularında ise; öğretmenin öğrencilere düz anlatım tekniği ile bilgileri aktarmasından sonra tartışmanın uygulanmasında az zamanın kaldığı öğrencilerin bu aşamada sorgulama yapamadıkları sorular sormadıkları görülmüştür. Öğretmenin etkinliklerde kısa cevaplı sorular sorduğu yani öğrencilerin gerekçelerini göstermeden tartışmaları derinleştiremedikleri gözlenmiştir.

### **Öğretmenin Toulmin Tartışma Modeli uygulamalarına yönelik değerlendirmeleri**

Öğretmen, yürütülen çalışmaların sonucunda yaptığı değerlendirmede; modeli uyguladığı için bir deneyim yaşadığını *“Modeli sınıfta uygulamak güzeldi. Bizler içinde bir deneyim oldu.[...]sözleriyle ifade etmiştir.* Öğretmen, modelin öğrencilerin motivasyonlarını artırarak dikkatlerini çektiğini ve böylece derse katılımını arttırdığını belirtmiştir. *“Model, sınıf içinde yapılan diğer tartışmalardan farklı olarak öğrencilerin derse katılımını arttırdı. Dikkatlerinin toplanmasını sağladı.”* görüşüyle ifadesi bu görüşü desteklemektedir. Gözlem notları incelendiğinde; öğrencilere görüşlerini açıklama doğrultusunda fırsat verildiğinde öğrencilerin iddialarını açıklamaya çalıştıkları görülmüştür.



Öğretmen, Toulmin Tartışma Modeli'nin Sosyal Bilgiler dersiyle yürütülebilir bulunduğunu belirtmiştir. “ *Böyle etkinliklerin yapılmasını barındıran bir ders oldu. Her öğrencinin derse katılmasını sağlar ve aktifleştirir*” şeklindeki görüşüyle modelin uygulanışı ile birlikte öğrencilerin derste etkinliğinin artacağını vurgulamıştır. Ayrıca Nusret öğretmen, uygulamaların öğrenciler üzerindeki etkilerine yönelik yaptığı değerlendirmede şu sözleri söylemiştir; “*Toulmin Modeli öğrencilerin özgüvenlerini arttırır, öğrenciler üzerindeki en büyük etkisinin bu olacağını düşünüyorum*”. Bu görüşü, öğretmenin modelin uygulanışı sırasındaki karşılıklı etkili etkileşim sayesinde öğrencilerin görüşlerini rahat ifade edebileceklerine ve böylece özgüvenlerinin de artacağını inandığını göstermektedir.

### **Öğretmen için Toulmin Tartışma Modeli ve ilkokulda kullanılması**

Öğretmen, modelin ilkokul düzeyinde kullanılabileceğini, diğer derslerde de uygulanabileceğini özellikle Fen bilgisi dersinde bu modelin daha çok işe yarayacağını “*Uygun olan Fen bilgisi bence. Çünkü Fen bilgisi bilimsel ve deneysel olarak daha uygun diye düşünüyorum. Yeni fikirlerin üretilmesinde uygulanabilir, yararlanılabilir.*” sözleriyle dile getirmiştir. “[...] *Davranış haline dönüştürülebilirse doğru ya da yanlış olması çok önemli değil. Dinleme ve hoşgörülü olma özelliklerinin gelişmesi daha önemli*” ifadesiyle öğretmen, modelin uygulanışıyla birlikte öğrencilerde gelişen dinlemenin ve hoşgörülü olma özelliklerinin öğrencilerin gelişiminde ve öğrenmelerinde önemli katkılar sağlayacağını belirtmiştir.

Öğretmen, modelin etkin kullanılabilmesi için öğrencinin hazırbulunuşluk düzeyine dikkat çekerken anne ve babalarında destek olması gerektiğine işaret etmiştir. “*Ailelerde yardımcı olup çeşitli kaynaklardan yararlandırabilirlerse daha rahat tartışabilirler. [...]. Aileler önem göstermeli.*” görüşüyle bir taraftan ailelerin çocuklarının eğitimine destek

olmaları gerektiğini diğer taraftan da modelin etkin kullanılmasında öğrencilerin ev ortamındaki kaynaklarının da önemli olduğunu vurgulamıştır.

### **Öğrencilerin Toulmin Tartışma Modeli uygulamalarına dayalı görüşleri**

Gerçekleştirilen uygulamalar sırasında öğrenciler derslere daha çok odaklandıklarını ve katılım gösterdiklerini belirtmişlerdir. *“Öğretmenimi daha iyi dinlediğimi düşündüm ve daha iyi odaklandım”* (Öğrenci Günlük No: 5) bir öğrenci süreç içerisinde etkin olmanın önemine vurgu yapmıştır. Diğer bir öğrenci de *“Öğretmenin motivasyonu beni mutlu etti. Bende derse katılımcı davrandım”*(Öğrenci Günlük No: 7) ifadeleriyle öğretmenin yönlendirmeleri sayesinde etkinliğinin arttığını belirtmiştir. Uygulamalar sırasındaki gözlem kayıtlarında da uygulama sürecinde 2 ve 4. Hafta daha etkin olmak üzere öğrencilerin derse karşı daha katılımcı davrandıkları görülmüştür. Bunun yanında başka bir öğrenci *“Dersi iyi dinledim öğretmenim soru sorduğunda parmak kaldırdım”* (Öğrenci Günlük No: 19) sözleriyle modelin uygulanışı sırasındaki öğretmenin yönlendirmelerinin de olmasının kendini cesaretlendirdiğini belirtmiştir. Bu durum, öğrencinin özgüveninin gelişmesine de katkı sağlayacaktır.

### **Tartışma, Sonuç ve Öneriler**

İlkokul dördüncü sınıf Sosyal Bilgiler dersinde uygulanan Toulmin Tartışma Modeli uygulamaları sosyo-ekonomik düzeyi birbirinden farklı üç okul ve sınıfta gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlerin uygulamalara başlamadan önce Toulmin Tartışma Modeli uygulamaları hakkında başlangıç bilgi düzeyleri sorgulandığında modelle ilgili kavramsal bilgilerinin olmadığı belirlenmiştir. Elde edilen bu bulgu; Erduran, Simon ve Osborne (2004), Simon (2008) ile Simon, Erduran ve Osborne'nun (2006) çalışmalarıyla benzerlik göstermektedir. Belirtilen bu çalışmalarda öğretmenlerin modelle ilgili bilgilerinin olmadığı,

bilgilendirildikten sonra araştırma sürecinde yer aldıkları bulgusu edinilmiştir. Öğretmenlerin kullandığı tartışma teknikleri; Aykaç (2007; 2007), Çelikkaya ve Kuş (2009), Er ve Bayındır (2015), Kılınç ve Çalışkan (2015) ve Özer (2002)'in öğretmenlerin kullandıkları öğretim yöntem ve teknikleri ile ilgili yaptıkları çalışmaların sonuçlarıyla örtüşmektedir. Belirtilen araştırmalarda öğretmenler tartışma tekniklerinden en çok münazara, panel ve forumu sınıflarında uyguladıklarını ifade etmişlerdir.

Model ile ilgili bilgilendirilen öğretmenler modelin sınıflarında uygulanabilir bulduklarını belirtmişlerdir. Bu konuda Gökyüzü İlkokulu öğretmeni, öğrencilerine kitap okuma alışkanlığını kazandırdığı için modelin rahatlıkla yürütülebileceğini belirtmiştir. Araştırmanın bu sonucu Yılmaz (2012)'in çalışmasından çıkan sonuç ile benzerlik göstermektedir. Yılmaz (2012)'in araştırmasında da kitap okuma alışkanlığının ders etkinliklerinin yürütülmesinde kolaylık sağladığı, derste başarıyı yükselttiği sonucu elde edilmiştir. Modelin sınıfına uygun olduğunu, öğrencilerindeki özgüven duygusuyla birlikte değerlendiren Yıldız İlkokulu öğretmenin görüşü, Çelik (2014)'in çalışmasındaki özgüven ile ilgili bulgu ile örtüşmektedir. Çelik (2014)'in araştırmasında özgüven duygusunun derslere yansıdığı, özgüven duygusu yüksek olan öğrencilerin etkinliklerde daha başarılı olduğu sonucu elde edilmiştir. Alt sosyo-ekonomik düzeydeki Bulut İlkokulu'nun öğretmeni modelin uygulanabileceğini belirtmiştir. Bu durum gözlem kayıtlarından elde edilen sonuçlarla birlikte değerlendirildiğinde: öğretmenin; öğrencilerinden detaylı yorum ve açıklamalar içeren soruları yöneltmediği, kısa cevaplarla fikirlerini almaya çalıştığı dikkat çekmiştir. Bu bağlamda modelin uygulanabilirliği ile ilgili öğretmen görüşleri ve edinilen gözlemlerde sosyo-ekonomik düzey bakımından okullarda farklı izlenimler elde edilmiştir.

Toulmin Tartışma Modelinin uygulanmasına ilişkin görüşleri alınan her üç öğretmende modelin uygulanmasında öğrencilerin ön hazırlık yapmalarının önemli olduğunu vurgulamışlardır. Bu sonuç; Ayas, Çepni ve ark. (2007), Aykaç (2007), Çelik ve Katılmış

(2010) ve Gömleksiz ve Bulut (2006)'un çalışmalarındaki ders etkinliği ile ilgili sonuçlarla örtüşmektedir. Belirtilen çalışmalarda öğrenci hazırlığının dersi etkinleştirdiği, öğrencileri daha aktif bir hale getirdiği sonucu elde edilmiştir. Öğretmenler, modelin yürütülmesinde sınıflarında demokratik bir ortam oluşturmaya özen gösterdiklerini, bunun derse katılımı arttırdığını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin ifade ettiği bu ortak görüş Kan (2009)'ın çalışmasının sonucunda da vurgulanmıştır. Kan (2009) araştırmasında öğrencilerin demokratik bir sınıf ortamında derse katılımlarının etkili olduğu sonucunu elde etmiştir.

Öğretmenler, öğrencilerin uygulama sürecinde etkin yer aldıklarını, birbirlerine saygı duyduklarını, aktif katılım gösterdiklerini, derse ilgi ve isteğin arttığını, bu durumun öğrencilerdeki sorgulama ve araştırma becerilerinin gelişimine etki ettiğini belirtmişlerdir. Elde edilen sonuçlar; Doğru (2016), Jimenez-Aleixandre, Rodriguez ve Duschl (2000), Kaya (2009), Kaymakçı (2009), Özer (2009), Öztürk (2013), Tekeli (2009) ve Yapıcı ve Demirdelen (2007), Yeşiloğlu (2007)'nin çalışmalarının sonuçlarıyla benzerlik taşımaktadır. Belirtilen çalışmalarda öğrencilerin, derslerde tartışmaya yönelik isteklerinin arttığı, derse yönelik olumlu tutum geliştirdikleri, derste daha aktif ve katılımcı hale geldikleri sonucu elde edilmiştir.

Toulmin Tartışma Modeli uygulamalarının sonucuna yönelik öğretmenlerin değerlendirmeleri dikkate alındığında; Gökyüzü İlkokulu öğretmeni öğrencilerinin son yazılı sınavda akademik başarılarının %95 arttığı bilgisini paylaşmıştır. Çalışmada, uygulanan modelin öğrencilerin akademik başarıyı arttırdığı bulgusu; Altun (2010), Aslan (2010), Deveci (2009), Doğru (2016), Kaya (2009), Niaz, Aguilera, Maza ve Liendo (2002), Öğreten (2014), Öztürk (2013), Tekeli (2009), Venville ve Dawson (2010), Yeşiloğlu (2007)'nin yaptığı araştırmalarla da benzer sonuçlar göstermektedir. Belirtilen çalışmalarda da modelin öğrencilerin fen bilimleri alanlarındaki derslerde akademik başarıyı arttırdığı sonucu görülmüştür.

Öğretmenler, uygulama sürecine yönelik yaptığı değerlendirmelerde, modeli kazanımlarla ilişkilendirmeye çalıştıklarını, eğitim programının önemli olduğunu ifade etmişlerdir. Araştırmanın bu sonucunun, Aykaç (2007), Çelik ve Katılmış (2010), Gömleksiz ve Bulut (2006) ile Yapıcı ve Demirdelen (2007)'in çalışmalarının Sosyal Bilgiler dersine yönelik önerileriyle benzerlik gösterdiği söylenebilir. Belirtilen çalışmaların sonuçlarında, Sosyal Bilgiler dersinde kazanımların ve eğitim programının dersin yapılandırılması ve işlenmesi sürecinde önemli olduğu vurgulanmıştır.

Diğer taraftan Toulmin Tartışma Modeli'nin ilkokulda kullanılmasına yönelik değerlendirmelere bakıldığında; öğretmenler Toulmin Tartışma Modeli'ni Sosyal Bilgiler dersiyle birlikte yürütülebilir bulduklarını, modelin ilkokul düzeyindeki diğer derslerde de kullanılabileceğini ifade etmiştir. Modelin ilkokul düzeyinde uygulanabilirliğine yönelik elde edilen bulgular; Öğreten (2014), Naylor, Keogh ve Downing (2006), Rumsey (2012)'in araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Belirtilen çalışmalarda da Toulmin Tartışma Modeli'ne yönelik uygulamalar ilkokul düzeyindeki fen bilgisi, matematik derslerinde yürütülmüştür.

Modelin daha etkin kullanılmasına yönelik; Gökyüzü İlkokulu öğretmeni, görsellerin daha çok zenginleştirilmesi ve öğrencilerin daha aktif hale getirilmesini öneri olarak sunmuştur. Öğretmenin görüşü, Altınışik ve Orhan (2002), Er ve Bayındır (2015)'in çalışmalarıyla benzerlik göstermiştir. Belirtilen çalışmalarda zenginleştirilen ders ortamında öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine yönelik daha başarılı ve ilgili oldukları sonucu elde edilmiştir. Yıldız ve Bulut İlkokulu öğretmenleri ise, öğrencinin ön hazırlığının uygulamalarda daha etkili olacağını belirtmiştir. Öğrenci ön hazırlığının derslerdeki önemi Aykaç (2007), Çelik ve Katılmış (2010) ve Gömleksiz ve Bulut (2006)'un çalışmalarında da vurgulanmıştır.

Genel olarak araştırma sonuçları değerlendirildiğinde; her üç öğretmenin Toulmin Tartışma Modelini sınıflarında uygulayabildikleri görülmüştür. Modelin uygulanması sırasında öğrencilerin etkin katılımın sağlanmasının etkililiği vurgulanmış, ön hazırlığın ve öğretim materyallerinin, modelin uygulama aşamalarının yürütülmesini kolaylaştırdığı ve modelin etkinliğini desteklediği ortaya çıkmıştır. Gerek modele uygun tartışma sürecinin yürütülmesinde gerekse tartışma süreci sonunda öğrencilerin istenilen düzeye ulaşmasında okulların sosyo-ekonomik düzeylerine göre farklılık olduğu görülmüştür. Bunların yanında modelin uygulanışı sırasında öğretmenin rehberliğinin ve doğru yönlendirmelerinin etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Diğer taraftan Toulmin Tartışma Modeli'nin ilkökul dördüncü sınıf Sosyal Bilgiler dersinde ve diğer derslerde de uygulanabileceği ortaya çıkmıştır.

Araştırmanın sonuçlarından hareketle; Sosyal Bilgiler dersinde Toulmin Tartışma Modeli'ni uygulayacak olan sınıf öğretmenlerinin öncelikle model hakkında yeterli bilgiye sahip olması gerektiği söylenebilir. Benzer şekilde öğretmen adaylarına da model, içeriği ve uygulanışı ile ilgili eğitim verilirse, adaylar öğretmen olduktan sonraki mesleki yaşamlarında modeli önceden bildiği için derslere daha kolay uygulayabilir. Modelin, öğrencilerin sosyal katılım becerisinden analitik düşünme becerisine kadar birçok becerilerini geliştirebilecek ve bilişsel alanda üst düzey hedefe ulaşmayı sağlayacak olduğu sonuçlarla ortadadır. Bu bağlamda program düzenleyiciler, Sosyal Bilgiler dersinde uygulanabilecek modeller arasında Toulmin Tartışma Modeline yer verebilmelidir.

Modelin uygulanışı Sosyal Bilgiler dersine yönelik yürütülmüştür, benzer nitelikte diğer ders programlarına yönelik de gerçekleştirilebilir. Araştırmaya benzer bir araştırma, devlet okulları yerine özel okullarda da uygulanabilir. Böylece sunulan kaynakların farklılığın modelin işleyişine etkisinin olup olmadığı da görülebilir. İlkokullardaki diğer ders ve ünitelerde model uygulanabilir. Modelin uygulanışı Sosyal Bilgiler programındaki akademik

başarı, çeşitli beceriler ve tutum ile ilişkilendirilerek öğrenciler üzerindeki etkileri incelenebilir.

### Kaynakça

- Altınışik, S. ve Orhan, F. (2002). Sosyal bilgiler dersinde çoklu ortamın öğrencilerin akademik başarıları ve derse karşı tutumları üzerindeki etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 41-49. Erişim adresi: <http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/>
- Altun, E. (2010). *Işık ünitesinin ilköğretim öğrencilerine bilimsel tartışma (argümantasyon) odaklı yöntem ile öğretimi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Aslan, S. (2010). Tartışma esaslı öğretim yaklaşımının öğrencilerin kavramsal algılamalarına etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(2), 467-500. Erişim adresi: <http://www.kefdergi.com/>.
- Ayas, A. P., Akdeniz, A. R., Özmen, H., Yiğit, N., Ayvaci, Ş. ve Çepni, S. (Ed.). (2007). *Kuramdan uygulamaya fen ve teknoloji öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Aykaç, N. (2007). İlköğretim sosyal bilgiler dersi eğitim-öğretim programına yönelik öğretmen görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(22), 46-73. Erişim adresi: <http://www.esosder.org>.
- Aykaç, N. (2007). İlköğretim programında yer alan etkinliklerin öğretmen görüşlerin doğrultusunda değerlendirilmesi (Sinop İli Örneği). *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 8(2), 19-35. Erişim adresi: <http://www.e-dergi-marmara.dergipark.gov.tr/>
- Banegas, J. A. (2003). *Argumentation in mathematics*. [Adobe Digital Editions sürümü]. Erişim adresi: <http://my.fit.edu/~aberdein/Alcolea.pdf>

- Besnard, P. ve Hunter, A. (2008). *Elements of argumentation*. [Adobe Digital Editions sürümü]. Erişim adresi: <https://mitpress.mit.edu/books>
- Boynukalın, N. (2013). *Argümantasyon yoluyla fikir iklimi oluşturma: Nazım Hikmet Ranve Necip Fazıl Kısakürek örneği* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Coşkun, E. ve Tiryaki, E. N. (2011). Tartışmacı metin yapısı ve öğretimi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(16), 63-73. Erişim adresi: <http://sbed.mku.edu.tr/>
- Cresswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design/Choosing among five Approaches* (2. Baskı). London: Sage Publication.
- Çelik, İ. (2014). *Ortaokul öğrencilerinin özgüven düzeyinin bazı değişkenler açısından değerlendirilmesi afyonkarahisar örneği* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Türk Hava Kurumu Üniversitesi, Ankara.
- Çelik, H. ve Katılmış, A. (2010). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin derslerindeki öğrenci başarısını etkileyen unsurlara ilişkin görüşleri. *Marmara Coğrafya Dergisi*, (22), 128-153. Erişim adresi: <http://www.marmaracografya.com>.
- Çelikkaya, T. ve Kuş, Z. (2009). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kullandıkları yöntem ve teknikler. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, XXII(2), 741-758. Erişim adresi: <http://kutuphane.uludag.edu.tr/>.
- Çiftçi, A. (2016). *5., 6. ve 7. sınıflarda fen derslerinde argümantasyon kalitesinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Muş Alparslan Üniversitesi, Muş.
- Dawson, V. and Venville, G.J. (2009). High – school students’ informal reasoning and argumentation about biotechnology: an indicator of science literacy. *International Journal of Science Education*, 31(11), 1421–1445. Erişim adresi: <http://www.tandfonline.com>.



- Demirci, N. (2008). *Toulmin'in bilimsel tartışma modeli odaklı eğitimin kimya öğretmen adaylarının temel kimya konularını anlamaları ve tartışma seviyeleri üzerine etkisi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Deveci, A. (2009). *İlköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin maddenin yapısı konusunda sosyobilimsel argümantasyon, bilgi seviyeleri ve bilişsel düşünme becerilerini geliştirmek* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Diñer, S. (2011). *Matematik lisans derslerindeki tartışmaların toulmin modeline göre analizi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Doğru, S. (2016). *Argümantasyon temelli sınıf içi etkinliklerin ortaokul beşinci sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına, mantıksal düşünme becerilerine ve tartışmaya istekliliklerine olan etkisi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Mustafa Kemal Üniversitesi, Hatay.
- Domaç, G. G. (2011). *Biyoloji eğitiminde toplumbilimsel konuların öğrenilmesinde argümantasyon tabanlı öğrenme sürecinin etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Driver, R., Newton, P. and Osborne, J. (2000). Establishing the norms of scientific argumentation in classrooms. *Science Education*, 84, 287-312. Erişim adresi: <http://onlinelibrary.wiley.com/store>.
- Er, A. ve Bayındır, N. (2015). Sosyal bilgiler dersi öğretmenlerinin tarih konularının öğretimine ilişkin öğretmen unsuru ile fiziki koşullar ve materyal hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 88-103. Erişim adresi: <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/usakead/>.
- Erduran, S., Simon, S., and Osborne, J. (2004). TAPping into argumentation: developments in the application of toulmin's argument pattern for studying sciencediscourse. *Science Education*, 88, 915-933. Erişim adresi: <http://onlinelibrary.wiley.com/>

Fraenkel, J., Wallen, N., and Hyun, H.H. (2012). *How to design and evaluate research in education*. (8. Baskı). Boston: McGraw Hill.

Georgiou, M. and Mavrikaki, E. (2013, Eylül). *Greek students' ability in argumentation and informal reasoning about socioscientific issues related to biotechnology*. ESERA Konferansı, Kıbrıs. Erişim adresi: <https://www.researchgate.net>.

Gömleksiz, M. N. ve Bulut, İ. (2006). Yeni sosyal bilgiler dersi öğretim programının uygulamadaki etkililiğinin değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, (47), 393-421. Erişim adresi: <http://www.kuey.net/index.php/>.

Greenwald, A. R. (2007). *Learning how to argue: experiences teaching the toulmin model to composition students* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). ProQuest Dissertations and Theses veri tabanından erişildi. (UMI No. 1443054)

Gültepe, N. (2011). *Bilimsel tartışma odaklı öğretimin lise öğrencilerinin bilimsel bilimselsüreç ve eleştirel düşünme becerilerinin gelişimine etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

Hernandez, A. , Kaplan, M. A. ve Schwartz, R. (2006). For the sake of argument. *Educational leadership reading*, 64(2), 48-52. Erişim adresi: <https://eric.ed.gov>.

Hitchcock, D. (2005). Good reasoning on the toulmin model. *Argumentation*, 19, 373-391. Erişim adresi: <http://link.springer.com>.

Hitchcock, D. (2006). The concept of argument, and informal logic. *Philosophy of logic, handbook of the philosophy of science*, 5. Erişim adresi: <http://www.humanities.mcmaster.ca>.

Horne, M. P. (2008). Teaching Religious Doubt with Toulmin's Model of Reasoning. *Teaching Theology and Religion*, 11(4), 203-212. Erişim adresi: <https://onlinelibrary.wiley.com/>.

- Jimenez-Aleixandre, M. P. , Rodriguez, A. B. And Duschl, R. A. (2000). “Doing the lesson”or “doing science”: argument in highschool genetics. *Science Education*, 84(6), 757–792. doi: 10.1002/1098-237X(200011)84:6<757::AID-SCE5>3.0.CO;2-F.
- Kan, Ç. (2009). *Demokratik sınıf ortamının, öğrenci başarı ve katılımına etkisi konusunda bir inceleme*. 4. Sosyal Bilimler Eğitimi Sempozyumu Bildiri Özetleri Kitabı, (119).
- Karbach, J. (1987). Using toulmin models of argumentation. *Journal of Teaching Writing*, 6(1), 81-91. Erişim adresi: <https://journals.iupui.edu>.
- Kaya, B. (2009). *Araştırma temelli öğretim ve bilimsel araştırma yönteminin ilköğretim öğrencilerinin asitler ve bazlar konusunu öğrenmesi üzerine etkilerinin karşılaştırılması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Kaymakcı, S. (2009). Yeni sosyal bilgiler programı neler getirdi?. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (Prof. Dr. Reşat Genç’e Armağan Özel Sayısı), 1530–1545. Erişim adresi: <http://s3.amazonaws.com/academia.edu>
- Kılınç, G. ve Çalışkan, H. (2015). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sınıf içi ders işleme sürecindeki soru sorma davranışlarının değerlendirilmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15 (USBES Özel Sayısı I), 265-286. Erişim adresi: <http://efdergi.ibu.edu.tr/>
- Kim, D. and Benbasat, I. (2006). The effects of trust-assuring arguments on consumer trust in internet stores: application of Toulmin’s model of argumentation. *Information Systems Research*, 17(3), 286–300. Erişim adresi: <http://www.researchgate.net>.
- Köroğlu, L. S. (2009). *Sekizinci sınıf fen ve teknoloji dersi kalıtım konusunun tartışma öğeleri temelli rehber sorularla desteklenen benzetim ortamında öğretiminin akademik başarı ve tartışma öğelerinin kullanımına etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.

- Lunsford, K. J. (2002). Contextualizing toulmin's model in the writing classroom. A case study. *Sage Journals*, 19, 109-174. Erişim adresi: <http://citeseerx.ist.psu.edu/>
- MEB, (2005). *İlköğretim sosyal dersi öğretim programı ve kılavuzu (4.-5. sınıflar)*. Erişim adresi: <http://ttkb.meb.gov.tr>
- Merino-Rubilar, C. , Jara, R. , Leyton, P. , C. Paipa and Izquierdo, M. (2014). Designing problems to learn chemistry: a toulminian approach. *Social and Behavioral Sciences*, 116, 2193 – 2197. doi: 10.1016/j.sbspro.2014.01.542.
- Naylor, S. , Keogh, B. and Downing, B. (2006). Argumentation and primary science. *Research in Science Education*, 37, 17-39. doi: 10.1007/s11165-005-9002-5.
- Niaz, M., Aguilera, D. , Maza, A. and Liendo, G. (2002). Arguments, contradictions, resistances, and conceptualchange in students' understanding of atomicstructure. *Science Education*, 86,505–525. doi: 10.1002/sce.10035.
- Osborne, J. , Erduran, S. and Simon, S. (2004). Enhancing the quality of argumentation inschool science. *Journal of Research In Science Teaching*, 41(10), 994–1020. doi: 10.1002/tea.20035.
- Ortiz-Seda, D. W. (1990). *A critical approach to th e short story in english: toulmin's rational model of argumentation* (Doktora tezi). ProQuest Dissertations and Theses veri tabanından erişildi. (UMI No. 9118495)
- Öğreten, B. (2014). *Argümantasyona (bilimsel tartışmaya) dayalı öğretim sürecininakademik başarı ve tartışma seviyelerine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Amasya Üniversitesi, Amasya.
- Özer, (B). 2002. İlköğretim ve ortaöğretim okullarının eğitim programlarında öğrenme stratejileri. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama Dergisi*, 1(1), 17-32. Erişim adresi: <http://www.ebuline.com/>

- Özer, G. (2009). *Bilimsel tartışmaya dayalı öğretim yaklaşımının öğrencilerin mol kavramı konusundaki kavramsal değişimlerine ve başarılarına etkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Öztürk, M. (2013). *Argümantasyonun kavramsal anlama, tartışmacı tutum ve özyeterlik inancına etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Palys, T. (2008). Basic Research. *The Sage encyclopedia of qualitative research methods*, (58-60). London: Sage Publication
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods* (3. Baskı). London: Sage Publications.
- Pedemonte, B. and Balacheff, N. (2016). Establishing links between conceptions, argumentation and proof through the ckç-enriched toulmin model. *Journal of Mathematical Behavior*, 41, 104–122. Erişim adresi: <https://ac.els-cdn.com/>
- Qin, J. ve Karabacak, E. (2010). The analysis of toulmin elements in chinese efl university argumentative writing. *Science Direct*, 38, 444- 456. Erişim adresi: <http://www.sciencedirect.com>
- Rumsey, C. W. (2012). *Advancing fourth-grade students' understanding of arithmetic properties with instruction that promotes mathematical argumentation* (Doktora tezi). ProQuest Dissertations and Theses veri tabanından erişildi. (UMI No. 3520912)
- Sarantakos, S. (2005). *Social Research*. (3. Baskı). New York: Palgrave Macmilla.
- Sevgi, Y. (2016). *Gazete haberlerindeki sosyobilimsel konuların argümantasyon yöntemiyle tartışılmasının ortaokul 7. Sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme, karar verme ve argümantasyon becerilerine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.

- Simon, S. (2008). Using toulmin's argument pattern in the evaluation of argumentation in school science. *International Journal of Research & Method in Education*, 31(3), 277–289. doi: 10.1080/17437270802417176.
- Simon, S., Erduran, S. ve Osborne, J. (2006). Learning to teach argumentation: research and development in the science classroom, *International Journal of Science Education*, 27(14), 18, 137–162. doi: 10.1080/09500690500336957.
- Simosi, M. (2003). Using toulmin's framework for the analysis of everyday argumentation: some methodological considerations. *Argumentation*, 17, 185-202. doi: 10.1023/A:1024059024337.
- Stenhouse, L. (1980). Case study in educational resesarch and evaluation. Erişim adresi: <https://www.uea.ac.uk>
- Stranieri, A., Zeleznikow, J. ve Yearwood, J. (2001). Argumentation structures that integrate dialectical and non-dialectical reasoning. *The Knowledge Engineering Review*, 16(4), 331–348. doi: 10.1017/S0269888901000248.
- Tekeli, A. (2009). *Argümantasyon odaklı sınıf ortamının öğrencilerin asit-baz konusundaki kavramsal değişimlerine ve bilimin doğası kavramlarına etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Torun, F. (2015). *Sosyal bilgiler dersinde argümantasyon temelli öğretim ve karar verme becerisi arasındaki ilişki düzeyi* (Yayımlanmamış doktora lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Toulmin, S. (1958). *The uses of argument*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Toulmin, S. (2003). *The uses of argument- updated edition*. [Adobe Digital Editions sürümü]. Erişim adresi: <https://matrking.files.wordpress.com>
- Venville, G. J. ve Dawson, V. M. (2010). The impact of a classroom intervention on grade 10 students' argumentation skills, informal reasoning, and conceptual understanding of

- science. *Journal of Research in Science Teaching*, 47(8), 952-977. doi: 10.1002/tea.20358
- Voss, F. J. (2005). Toulmin's model and the solving of Ill-structured problems. *Argumentation*, (19), 321–329. Erişim adresi: <https://link.springer.com/>
- Yapıcı, M. ve Demirdelen, C. (2007). İlköğretim 4. sınıf sosyal bilgiler öğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri. *İlköğretim Online*, 6(2), 204-212. Erişim adresi: <http://ilkogretim-online.org.tr/>
- Yeşiloğlu, S. N. (2007). *Gazlar konusunun lise öğrencilerine bilimsel tartışma (argümantasyon) odaklı yöntem ile öğretimi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Yılmaz, B. (2012). Okuma alışkanlığının okul başarısına etkisi: ankara keçiören ataparkilköğretim okulu öğrencileri üzerine bir araştırma. *Hacettepe Üniversitesi Bilgi ve Belge Yönetimi Bölümü*, (10), 209-218. Erişim adresi: <http://www.bby.hacettepe.edu.tr/>
- Zarebski, T. (2005). *Od paradygmatu do kosmopolis* Filozofia Stephena E. Toulmina. [Adobe Digital Editions sürümü]. Erişim adresi: [pub.dsw.edu.pl](http://pub.dsw.edu.pl)

### Extended Abstract

Many skills such as questioning, research, self-confidence, critical skill, respect and tolerance must be acquired in the training of qualified human power. Many methods are being actively used in the learning process in order to enable learners to develop effective learning and transfer them to various situations in their knowledge lives. One of the situations in which the students participate actively is in the discussion process. The use of discussion in education is based on a very long history and has renewed itself over time in different philosophies and understandings. The concept of debate that began with Aristotle continued with the development of Toulmin's Discussion Model, which gave it a new form of form for philosophy and debate. The Discussion Model developed by Toulmin has started to be used in

various fields over time and has also taken place in the teaching process. Within the teaching process, this model, which is a subject of various researches, especially science and mathematics, has been used less frequently in social sciences. However, the lack of studies addressing how the model is implemented in social studies classrooms and in schools has drawn attention.

The purpose of working in this framework is; In the 4th grade of elementary school, the Social Studies course was an examination of how the practices based on the Toulmin Discussion Model were conducted during the learning-teaching process. The ethnographic case study of the type of case studies in the qualitative paradigm has been adopted in order to demonstrate how the model is carried out in the design of the goal orientation. The fourth grade of three primary schools which differ in terms of socio-economic level in this framework are considered as working groups. As data collection tools in the study; Personal information form for teachers and students, observation form, pre-application and post-implementation teacher comments, and student logs based on implementation process were used. Pilot study was carried out as preliminary application in the research and the actual application process was realized in "People and Management", "My Friends in Remote" in Social Studies class in the second semester of 2015-2016 academic year.

The results of the study were evaluated by observing notes from teacher and student opinions on the applications of the model in three different primary schools. The Gökyüzü Elementary school teacher from the practice schools in this framework stated that he did not have any information about the Toulmin Discussion Model, and he uses the debate and panel technique in class discussion. In the implementation process, it was seen that the teacher used the model effectively during the six weeks period, paying attention to achievements and student preparation in the lessons. The teacher took care to create a democratic classroom environment in his class in the implementation of the model and tried to get everyone's opinion. It has been observed that the classroom environment contains a positive and temperate atmosphere, which the students have not hesitated to express their opinions. The teacher prepared the presentations to the students and provided them with enrichment by using various materials such as map, computer, smart board and projector. In the evaluation of the model, the teacher stated that the students are more inquisitive and inquisitive, that the model provides motivation, increased participation and desire for the lesson, improved self confidence, increased success, mutual respect and tolerance. The teacher has stated that the model can also be applied in other lessons and everyday life. In their views on



the implementation of the model, the students stated that they are more inquisitive, entertained, actively participating in the lesson, respect and tolerance of each other, increased attention to the lesson and attention.

Another application school, Star Primary School teacher, stated that he had no previous knowledge of the Toulmin Discussion Model and that he used the debate and panel technique in class discussion. It was seen that the teacher practiced the model effectively for five weeks and gave importance to achievements and student preparation in the lessons. It has been observed that the classroom atmosphere is positive and warm, and students can express their thoughts and feelings freely. In the implementation process, the teacher stated that the model is open to interpretation, thus allowing the execution of many ideas. He emphasized that the model increases the self-confidence, participation and motivation of the students. It has been seen that the teacher has benefited from various teaching tools in the activities. The teacher stated that the model could be applied at primary school level and could be used in other lessons and everyday life. In the opinion of the students regarding the implementation of the model; They stated that they had more inquiry process in the activities carried out, that they had more fun in lessons, actively participated in the lesson and increased motivation.

The last elementary school, Bulut Elementary School, stated that there was no previous knowledge about the Toulmin Discussion Model, and applied the question-answer and debate technique in the class discussion. The teacher stated that it is appropriate for the class of the model. The teacher was not able to use the model effectively for six weeks. It has been observed that the classroom atmosphere is strained, and that the students are shy in expressing themselves. The teacher stated that the model is already known and applied in the class. However, it is observed that the teacher does not direct the students to elaborate and elaborate their claims. The teacher said that the model encourages the students to participate in the lessons, increase their motivation and have fun. However, the students expressed themselves during the time when the teacher had given the opportunity and could participate in the lesson. It was seen that the teacher only used the smart board and the textbook in the activities. The teacher stated that the model could be applied in elementary school and transferred to everyday life. Towards the implementation process, the students stated that their attitudes increased in the lessons, that they attended the lesson and in some cases they continued in the same way.

---

---

## Okul Öncesi Dönemde Müze ile Eğitim:

### Öğretmenler Ne Biliyor? Ne Yapıyor?<sup>1</sup>

Merve ÖZER<sup>2</sup>, Aslı YILDIRIM POLAT<sup>3</sup>

---

---

*Geliş Tarihi: 20.01.2019*

*Kabul Tarihi: 27.05.2019*

*Araştırma Makalesi*

#### Öz

Müzeler, günümüzde eğitimin bir parçası haline gelen ve birinci elden deneyim sağlayan kurumlardır. Müzelerde nesnelere etkileşime giren birey, yaparak yaşayarak öğrenme sürecine katılmaktadır. Avrupa, ve Amerika'daki gelişmiş ülkelerde okul öncesi dönemden itibaren müzelerden yararlanılmaya başlanmaktadır. Bireylerin müze kültürünü küçük yaşlarda kazanabilmesi ve yetişkinlikte müze tüketicisi olabilmeleri için; bireyler müzeler ile okul öncesi dönemde tanıştırılmalıdır. Bunun için de okul öncesi dönemde müze eğitiminin önemini bilen ve müzelerden eğitim amaçlı yararlanabilen öğretmenlere ihtiyaç duyulmaktadır. Bu araştırmanın amacı okul öncesi öğretmenlerinin müze ile eğitime ilişkin görüş ve deneyimlerini ortaya koymaktır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim deseni kullanılmıştır. Olgubilim çalışmalarında, bireylerin bir olgu ile ilgili yaşadıkları deneyimlere odaklanılmaktadır. Olgubilim ile desenlenen araştırmanın katılımcıları amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme ile belirlenmiştir. Bu kapsamda Küçükçekmece ilçesinde, çalıştığı kurum farklı sosyoekonomik düzeyde bulunan ve bağımsız anaokulları, ilkokullarda görev yapan altı öğretmen ile görüşme gerçekleştirilmiştir. Araştırma verilerinin toplanmasında araştırmacı tarafından oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Verilerin analizinde olgubilim yöntemine ilişkin analiz kullanılmıştır. Araştırma sonucunda okulun bulunduğu sosyoekonomik düzey fark etmeksizin araştırmaya katılan tüm öğretmenlerin müzelerden gezi amaçlı yararlandıkları ortaya çıkmıştır. Okulu düşük sosyoekonomik bir çevrede bulunan öğretmenlerin müzelerle ilişkin bilgi ve farkındalık düzeyinin daha az olduğu ve eğitimde müzelerden daha az yararlandıkları belirlenmiştir.

*Anahtar kelimeler:* Müze, müze eğitimi, okul öncesi öğretmeni

---

<sup>1</sup> Bu çalışma "Okul Öncesi Dönemde Müze ile Eğitime İlişkin Uzmanların, Öğretmenlerin ve Ailelerin Görüşlerinin Değerlendirilmesi" isimli yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

<sup>2</sup> İstanbul Kültür Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, e- mail: [merve.ozer@iku.edu.tr](mailto:merve.ozer@iku.edu.tr), ORCID: 0000-0002-8474-1425

<sup>3</sup> Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, e- mail: [ayildirim@anadolu.edu.tr](mailto:ayildirim@anadolu.edu.tr), ORCID: 0000-0002-8535-3715

## **Education with The Museum in Pre-School Period: What Do The Teachers Know? What Does It Do?**

---

---

*Submitted by 20.01.2019*

*Accepted by 27.05.2019*

*Research Paper*

### **Abstract**

Museums are institutions that have become part of education today and provide first-hand experience. The individuals who interact with objects in museums participate in the learning process by living. In the developed countries in Europe and America, museums are being used from preschool period. In order for individuals to gain museum culture at a young age and to become a museum consumer in adulthood; individuals should be introduced in the preschool with museums. For this, there is a need for teachers who know the importance of museum education and benefit from museums for educational purposes in pre-school period. The aim of this study is to reveal the opinions and experiences of preschool teachers about education and museum. In this research, phenomenology is used. Case studies focus on the experiences of individuals related to a case. The participants of the research designed with phenomenology were determined by criterion sampling from purposeful sampling methods. In this context, the institution in Küçükçekmece was held with six teachers working in different kindergartens and elementary schools. The semi-structured interview form developed by the researcher was used to collect the data. In the analysis of the data, the phenomenology analysis was used. As a result of the research, it was revealed that all teachers who participated in the research benefited from the museums for sightseeing purposes, regardless of the socioeconomic level of the school's environment. It was determined that the teachers in the school with low socioeconomic environment had less knowledge and awareness about museums and they benefited less from the museums.

*Keywords:* Museum, museum education, preschool teacher

## Giriş

### Müze Nedir?

Müze, genel anlamı ile nesnelerin sergilendiği kurum olarak bilirse de günümüzde sadece bir sergi yeri olarak düşünülmemektedir. Sergilemenin ötesinde sunmuş oldukları nesnelere ve hands-on (yaparak) etkinlikler ile müzeler, öğrenmeyi zenginleştirmektedir (Çakır-İlhan, 2017). Günümüzde müzelerde yapılan hands on (yaparak) etkinliklerine, minds on (düşünerek) boyutu eklenerek öğrenme zenginleşmiş ve müzeler, toplumun yaşayan ve yaşatan kurumları haline gelmiştir (Özmen, 2018, s. 314).

Geçmişten bugüne gelindiğinde gelişen hedefler ve çağdaş anlayış doğrultusunda müzelerin çeşitli tanımları yapıldığı ve her tanımda farklı yönlerinin vurgulandığı görülmektedir. Atagök'e (1999, s.131) göre halkı eğitmeyi amaçlayan, kültürü aktaran, aile üyelerinin eğlenerek öğrenebileceği ve öğrenmekten zevk alabileceği eğitim kurumlarıdır. Buyrgan'a (2012, s.68) göre sanat, bilim, tarih, doğa gibi konularda geçmişin, bugünün ve geleceğin izlerini taşıyan yaparak yaşayarak öğrenmenin olduğu halka açık kurumlardır. Uluslararası alanyazında ise Allan (1963, s.5) müzeleri; koleksiyonların inceleme, etüt ve zevk almak amacıyla yerleştirildiği bina olarak ifade etmiştir. ICOM 1974 yılında yaptığı tanımda müzeyi sadece bir bina olarak görmeyerek eğitim işlevini vurgulamış ve müzeyi; toplumun ve bireyin gelişimini sağlayan, geçmişe tanıklık eden nesnelere toplayan, araştıran, koruyan ve eğitim amaçlı kullanan halka açık kar amacı gütmeyen kurum olarak tanımlamıştır (Tezcan-Akmehmet, 2013, s.132). Falk ve Dierking (2002, s.147) müzeleri bireylerin kültürel, estetik ve bilimsel konularda etkili öğrenme ortamı olarak tanımlarken, Leftwich ve Haywood (2016, s.162) müzeleri keşfetme ve merak etme duygusunu somutlaştıran yer olarak tanımlamıştır. Tüm bu tanımlar müzelerin eğitim işlevine vurguyu yapmakta ve müzelerin okul gibi birer eğitim kurumu olduklarını göstermektedir.

### **Okul öncesi dönemde müze ile eğitim**

Günümüzde müzelerin eğitim işlevinin ön plana çıkması, müze ile eğitimin önemini arttırmıştır. 20. yüzyılın ikinci yarısından itibaren müzeler, sadece belli bir kesime hitap eden yerler olmaktan çıkmış, eğitsel etkinlikleri ile topluma hizmet eden yerlere dönüşmüştür (Ayaokur, 2014, s.18). Eğitimde bu eğitsel etkinliklerin yapıldığı dönemlerden biri de okul öncesi dönemdir.

Okul öncesi dönem; gelişimin hızlı olduğu, çocuğun merak duygusunun yoğun olduğu, öğrenmeye açık bir dönemdir. Okul öncesi dönemde çocuğun gelişimini tüm yönleri ile destekleyebilecek sosyal ve fiziksel ortam oldukça önemlidir. Bu ortamlardan biri de müzelerdir. Müzeler, okul dışı öğrenme ortamları denince akla gelen ilk yerler arasındadır (Karamustafaoğlu vd., 2018, s. 40).

Müzeler sundukları koleksiyonlar ile çocuğun pek çok becerisinin gelişmesine fırsat vermektedir. Dilli ve Bapoğlu-Dümenci (2015) okul öncesi dönemdeki çocuklar ile müzede yaptıkları etkinlikler sonucunda nesli tükenmek gibi soyut bir kavramın çocuklar tarafından daha kolay anlaşıldığını ve çocukların çevre farkındalığının arttığını tespit etmişlerdir. Aktın (2017) okul öncesi dönemdeki çocuklar ile yaptığı çalışmada müze ziyaretlerinin çocuğa tarihsel empati becerisini geliştirdiğini, değişim, süreklilik gibi kavramları anlamalarına yardımcı olduğunu ifade etmiştir. Uludağ (2017) yaptığı çalışmada, okul dışı öğrenme ortamlarından biri olan müzelerin fen eğitiminde kullanılmasının, okul öncesi dönemdeki çocukların bilimsel süreç becerilerini olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Karaca ve arkadaşları (2018) çocuklar ve anneleri ile müzede yaptığı çalışma sonucunda çocukların müze gezisinde mutlu ve heyecanlı olduklarını, geçmiş ve gelecek arasındaki bağlantıyı kurabildiklerini, etkili öğrendiklerini görmüştür. Ünal da (2012) müzede anne çocuk etkileşimini gözlemlediğinde çocuğun annesine müze kurallarını hatırlatarak kurallara uyma becerisinin geliştiğini belirtmiştir. Benzer şekilde, Nuzzaci (2006) müze ziyaretlerinin

çocukta davranış ve tutum değişikliği yarattığını, Henderson ve Atencio (2007), çocuğun öğrenme sürecini zenginleştirdiğini, McReiney ve Russick (2010), çocukların tarihsel mirası tanımayı ve korumayı öğrendiklerini, Kalessopoulou (2011) çocukların müzede eğlenerek öğrendiklerini, Kimble (2014) müze ziyaretlerinin çocuğa kültürel geçmişi hakkında bilgi verdiğini ifade etmiştir. Bunların yanı sıra, Yücel- Kurnaz'ın (2015) okul öncesi ve sınıf öğretmenleri ile yaptığı çalışmada da, öğretmenlerin müzelerin çocukların yaratıcılığını, empati duygusunu, sosyal ilişkilerini geliştirdiğini ifade ettikleri görülmüştür.

Müzelerin çocuğa sağladığı katkılardan biri de müzeye gitme alışkanlığı kazandırmasıdır. Bu alışkanlığın kazanıldığı okul öncesi dönemde müze ile tanışan çoğu çocuk, yetişkinlik hayatında bu alışkanlığını sürdürmektedir. Amerika Birleşik Devletleri'nde 1970'lerin sonunda yapılan bir araştırma, düzenli müze ziyaretçilerinin % 60'ının müzeye ilgilerinin çocuklukta aile ziyaretlerinden geldiğini ifade etmektedir. (Onur, 2012, s.378). Ayrıca bu müze ziyaretleri 5-8 yaş arasındaki çocuklar tarafından yapılmaktadır (Gurian, 2006). Bu sonuç, çocukların erken dönemdeki müze yaşantılarının önemine dikkat çekmektedir.

Çocuğun erken yaşlarda müze ile tanışmasında devam ettiği okul öncesi eğitim kurumu ve öğretmeni de kilit noktadır. Çocuğun öğretmeni müzelere ne kadar sık gezi düzenliyor ve müzelerden eğitim amaçlı yararlanıyorsa müze ile eğitimin çocuğa yararları o kadar fazla olacaktır. Okul Öncesi Eğitim Programı'nda (2013) da alan gezileri kapsamında müze, atölye, park gibi yerlere gidilebileceği ifade edilmekte ve bu durum öğretmenlerin müzelerden eğitsel amaçlı yararlanmaya teşvik etmektedir. Bu yerlere yapılan alan gezileri, gezinin ötesinde çocuklar için günlük yaşam deneyimidir. Bu yaşam deneyimine çoğu gelişmiş ülke, küçük yaşlarda yer vermeye başlamakta ve müze aracılığı ile çocuğa eğitim vermektedir (Turanlı, 2012, s.21). Bu nedenle hem müzelerin eğitim amaçlı kullanılabilmesi

hem de müze ile eğitim bilincinin topluma kazandırılabilmesi için; eğitimde okul öncesi dönemden başlanarak müze ile eğitime gereken önem verilmelidir.

Bu noktadan yola çıkarak bu araştırmanın amacı okul öncesi öğretmenlerinin müze ile eğitime ilişkin görüş ve deneyimlerini ortaya koymaktır. Araştırma ile müzelerin eğitimdeki önemine dikkat çekilmek istenmiş ve okul öncesi öğretmenlerinin müzelerden nasıl yararlandıklarına odaklanılmıştır. Bu amaçtan yola çıkılarak şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmenlerin okul öncesi dönemdeki müze ile eğitime ilişkin görüşleri nelerdir?
2. Öğretmenlere göre okul öncesi dönemde yapılacak olan müze ile eğitim neleri içermelidir?
  - a. Okul öncesinde müze ile eğitimin amaçları neler olmalıdır?
  - b. Okul öncesinde müze ile eğitimin içeriğinde neler yer almalıdır?
  - c. Okul öncesinde müze ile eğitimin öğrenme öğretme sürecinde neler olmalıdır?
  - d. Okul öncesinde müze ile eğitim nasıl değerlendirilmelidir?

## Yöntem

### Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim kullanılmıştır. Olgubilim deseninde kişilerin; algılarına, deneyimlerine, olaylara bakış açılarına ve anlamlandırmalarına odaklanılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s.69). Temel amaç; bireylerin algı ve deneyimlerini betimlemektir. Bu nedenle olgubilim deseninde genelde şu iki soruya yanıt aranmaktadır: Bu olguya ilişkin algı/deneyimler nelerdir? Bu olguya ilişkin deneyimlerin meydana geldiği ortam ve koşullar nelerdir? (Creswell, 2013). Bu doğrultuda araştırma sürecinde üzerine odaklanılan olgu “okul öncesi dönemde müze ile eğitim”dir.

## Çalışma Grubu

Olgubilim çalışmaları, olguya ilişkin deneyimleri sorgulayarak deneyimin özüne ulaşılmaya çalışmaktadır (Ersoy, 2017, s.85). Bu nedenle tecrübeleri yaşamış ya da yaşamakta olan kişiler araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunda İstanbul ilinin Küçükçekmece ilçesinde bağımsız anaokulu ve ilkokullara bağlı anasınıfında görev yapan öğretmenler bulunmaktadır. Olgubilim çalışmalarında deneyimler önemli olduğu için çalışma grubunun seçiminde genellikle amaçlı örnekleme stratejileri kullanılmaktadır (Baş ve Akturan, 2017, s.92). Bu araştırmada çalışma grubunun seçiminde amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu kapsamda müze deneyimi olan ve çalıştığı kurumun bulunduğu çevre açısından iki alt, iki orta ve iki üst sosyoekonomik düzeye sahip, farklı kurumlarda çalışan altı öğretmen ile görüşme gerçekleştirilmiştir. Okulu farklı sosyoekonomik düzeyde bulunan öğretmenlerin, müze ile eğitime ilişkin görüş ve deneyimlerine odaklanılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşlerinden ifadelere yer verilirken; Ö1, Ö2 şeklinde kodlar kullanılarak etik ilkesine dikkat edilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin sosyo demografik bilgileri Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1

### *Öğretmenlerin Sosyo Demografik Bilgileri*

Öğretmen	Yaş	Öğrenim düzeyi	Deneyim süresi	Çalıştığı kurum	Çalıştığı yaş grubu	Okul gelir düzeyi	Öğretmenlerin bireysel ve çocuklarla olan müze deneyimleri
Ö1	26	Lisans	4 yıl	Bağımsız Anaokulu	5 yaş öğretmeni	Yüksek	Oyuncak Müzesi, Havacılık Müzesi, Panaroma 1453 Tarih Müzesi, Türk ve İslam Eserleri Müzesi, Gaziantep Zeugma Müzesi
Ö2	32	Yüksek Lisans	7 yıl	Bağımsız Anaokulu	3 yaş öğretmeni	Orta	Sirkeci PTT Müzesi, Havacılık Müzesi,



							İstanbul Modern Sanatlar Müzesi
Ö3	25	Lisans	4 yıl	Anasınıfı	48-66 ay	Düşük	Florya Atatürk Deniz Köşkü
Ö4	30	Lisans	9 yıl	Bağımsız Anaokulu	5 yaş öğretmeni	Yüksek	Rahmi Koç Müzesi, Paris Louvre Müzesi
Ö5	30	Önlisans	10 yıl	Bağımsız Anaokulu	3 yaş öğretmeni	Orta	Topkapı Sarayı, Miniaturk, Florya Atatürk Deniz Köşkü, Sabancı Müzesi, Pelit Çikolata Müzesi
Ö6	26	Önlisans	3 yıl	Anasınıfı	48-66 ay	Düşük	Dolmabahçe Sarayı, Miniaturk, Havacılık Müzesi

### Veri Toplama Teknikleri

Nitel araştırma yöntemlerinde veri toplama sürecinde birçok teknikten yararlanılmaktadır. Gözlem, görüşme, doküman incelemesi veri toplama tekniklerinin başında gelmektedir. Olgubilim çalışmalarında başlıca veri toplama tekniği derinlemesine yapılan görüşmelerdir (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s.71). Görüşmeler ile katılımcının konu hakkındaki deneyimlerine, tutumlarına, niyetlerine, yorumlarına, zihinsel algıları gibi gözlenemeyen özelliklerine ulaşmayı amaçlamaktadır (Karataş, 2015, s.71). Bu nedenle öğretmenler ile ortalama süresi 35 dakika olan görüşmeler yapılmıştır. Görüşmelerde araştırmacı tarafından geliştirilen ve beş alan uzmanın görüşleri doğrultusunda şekillenen yarı yapılandırılmış görüşme soruları kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme, konuşma boyunca farklı sorularla konunun genişlemesine, konu hakkında yeni başlıkların oluşmasına, yeni fikirlerin doğmasına yardım etmektedir (Merriam, 2015, s.88). Ayrıca öğretmenlerin okul öncesi dönemde müze ile eğitimde, okul öncesi eğitim programının hangi kazanım göstergeleri ile ilişki kurdukları araştırmacı tarafından hazırlanan *Kazanım Değerlendirme Formu* ile belirlenmiştir. Bu formda MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programında yer alan tüm gelişim alanlarının kazanım göstergeleri “Yer almamalı, gerektiğinde yer almalı, yer almalı” şeklinde üçlü likert ölçeği ile değerlendirilmiştir. Böylece öğretmenlerin okul öncesi dönem

için hazırlanacak bir müze ile eğitim programında hangi kazanım ve göstergeleri ele aldıkları görülmüştür.

### **Verilerin Analizi**

Araştırmanın veri analizinde Moustakas'ın (1994, s.118-119) geliştirdiği, olgubilim analiz yönteminden yararlanılmıştır. Olgubilim çalışmalarında veriler analiz edilirken; odaklanılan olguyu tanımlamak, algıları anlamları ve deneyimleri ortaya çıkarmak amaçlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s.72). Bu nedenle araştırmacı, öğretmenlerin müze ile eğitimi nasıl anlamlandığına ve okul öncesi dönemde müze ile eğitime ilişkilerin deneyimlerine odaklanmıştır. Bunun için öğretmenler ile yapılan görüşmeler, yazıya aktarılmış ve önemli ifadeler listelenerek gereksiz ifadeler elenmiştir. Birbiri ile ilişkili kodlar, araştırma problemi doğrultusunda belli temalar altında toplanmıştır. Alandaki iki uzmanın görüşleri de alınarak tema ve alt temalara son hali verilmiştir. Araştırma sonucunda 127 kod, 2 tema ve 18 alt tema ortaya çıkmıştır. Ayrıca nitel araştırmada görüşülen bireylerin görüşlerini çarpıcı bir şekilde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara sık sık yer verilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s.282). Bu araştırmada da katılımcıların görüşlerinin doğrudan alıntılarla desteklenmesi yoluna gidilerek geçerliğin artırılması amaçlanmıştır.

### **Bulgular**

Araştırmanın veri analizi sonucunda öğretmenlerden 2 tema ve 18 alt tema elde edilmiştir. Müze ve eğitim teması altında müze ve eğitim ilişkisine, müze ile eğitimin çocuğa ve aileye sağladığı yararları ulaşılmıştır. Müze ile eğitim programının öğelerine ilişkin ise amaç, içerik, öğrenme öğretme süreci, ölçme değerlendirme temalarına ulaşılmıştır. Öğrenme

öğretme sürecinde ulaşılan alt temalar; çocuğun rolü, yaş, öğretmen rolleri, öğrenme ortamı, öğretim yöntem, teknik ve stratejiler, ziyaret öncesi, ziyaret sırası ve ziyaret sonrası yapılan etkinliklerdir. Ölçme ve değerlendirme sürecinde ulaşılan alt temalar ise; geleneksel ve alternatif ölçme değerlendirme yöntem, teknikleridir. Bu bulgular aşağıda sunulmuştur.

## **Müze ve Eğitim İlişkisine İlişkin Bulgular**

### **Müze ve eğitim ilişkisi**

Okul öncesi öğretmenleri, okul öncesi eğitim programı ve müze eğitimi arasındaki ilişkiyi dört farklı şekilde açıklamıştır. Bunlar; *esneklik (3), belirli gün ve haftalar dahilinde (3), eğitimin bir parçası (1), disiplinler arası alan (1)* olarak ifade edilmiştir.

Öğretmenlerin üçü, okul öncesi eğitim programının sağladığı esnekliğin müze ile eğitime kapı araladığını ifade etmiştir. Ö2, bu konuda şunu ifade etmiştir: “*Yeterli alan, imkan olduğu sürece buna yönelik müze olduğu sürece kesinlikle yapılabilir. Tüm kazanımlarımız, milli eğitimi kapsayan tüm kazanımlar orada da verilebilir*”. Bunun dışında öğretmenler, belirli gün ve haftalar dahilinde müzelerden daha çok yararlandıklarını belirtmiştir. Ö2, bu konuya ilişkin şu deneyimini aktarmıştır: “*Atatürk haftasıysa mesela o hafta Atatürk ile ilgili hikayeler, slaytlar sunuyoruz. Arkasından sanat çalışmaları, orada gittiğimiz zamanda ‘Atatürk’ün kullandığı kıyafetleri göreceğiz şimdi’ dediğimizde daha bir istekli, bilerek de gidiyorlar*”. Müze ile eğitimi, eğitimin bir parçası olarak gören Ö2 ise : “*Eğitimimizin bir parçası olması gerekiyor ama ne yazık ki çok fazla kullanıldığını düşünmüyorum*” diye belirtmiştir.

### **Müze ile eğitimin çocuğa sağladığı yararlar**

Öğretmenler, müze ve eğitim ilişkisinin çocuğa çeşitli yararlar sağladığını ifade etmiştir. Bu yararların en başında kalıcı öğrenme (4) gelmektedir. Bunu *eğlenceli olma* (3), *yaparak yaşayarak öğrenme* (2), *somutlaştırma* (2) *merakını giderme* (2) ve *değerleri öğrenme* (1) izlemektedir. Kalıcı öğrenme alt temasına ilişkin düşüncesini Ö3 şöyle ifade etmiştir: “*Mesela, müzenin herhangi bir konusuyla ilgili ya da müze hangi konudaysa bir kere gidip gezip görmek çocuğun hayatında bir yaşantı oluşturuyor ve doğal olarak daha kalıcı oluyor*”. Kalıcı öğrenmenin dışında öğretmenler, müze ile eğitimin çocuk açısından eğlenceli olduğunu ifade etmiştir. Ö1, bu konudaki deneyimini şöyle aktarmıştır: “*... Mesela yakınımızda bir yere geldi, oyuncak müzesi gezici olarak. Bir Avm’ye (alışveriş merkezine) geldi. Oraya gittik mesela bu Avm bize çok yakın olduğu için. Biz de oradaki atölye çalışmalarına katıldık ve çok faydalı oldu bizim için. Çocuklar da çok eğlendi açıkçası*”. Müzelerin yaparak yaşayarak öğrenmeye fırsat verdiğini Ö5 şöyle açıklamıştır: “*...Çünkü dediğiniz gibi çocuk kendi bir şeyler çıkardığını yaparak yaşayarak gördüğünde daha farklı etkileri oluyor çocuk üzerinde*”. Merakını giderme alt temasında ise Ö1 deneyimini şöyle aktarmıştır: “*Mesela Havacılık Müzesi’ne gitmiştik. Uçak modelleri işte bu pilot kıyafetleri geçmişten, günümüze o kadar çok ilgilerini çekti ki. ‘Bunları mı giyinmişler, bunları nasıl yapıyorlar, nasıl, nasıl?’ Her şeyi soruyorlar*” .

### **Müze ile eğitimin aileye sağladığı yararlar#**

Öğretmenlere göre, müze ile eğitimin ebeveyne sağladığı yarar *aileyi bilinçlendirme* (3) dir. Öğretmenler, ebeveynlerin müze ile eğitim konusunda yeterince bilinçli olmadığını vurgulamıştır. Bu konuda Ö2 şunu ifade etmiştir: “*Aman gidilmesin demek yerine, küçüktür*

ne anlar “demek yerine belki kendileri de talep edecek ama önemini bilmiyorlar. Yeterli görüyorlar okulda öğrenileni. Zaten çok küçük, bir sürü de şey öğreniyor onların gözünde”.

## Okul Öncesi Dönemde Yapılacak Müze İle Eğitimin İçeriğine İlişkin Bulgular

### Eğitimin amacına ilişkin bulgular

Öğretmenler müze ile eğitim programının amaçlarını çeşitli şekillerde ele almıştır. Bu amaçlar; sosyal-duygusal gelişime yönelik olarak; *kültürü tanıma (2)*, *kendini tanıma (2)*, *sosyalleşme (2)*, *müze kültürünü kazanma (2)*, *değerleri bilme (2)*, *mesleklere karşı farkındalık duyma (1)* ve *müzeyi sevmeye (1)* bilişsel gelişimine yönelik olarak; *kavramları edinme (1)* dil gelişimine yönelik olarak; *kendini ifade etme (2)* dir. Öğretmenlere göre kültürü tanıma, müze ile eğitim programının amaçları arasında yer almaktadır. Ö5 bu konudaki düşüncesini şöyle açıklamıştır:

Çocuklar kültürlerimizi görsün, neler olmuş, neler yaşanmış bunların bir kesitini görsün diye götürüp onlara oraları göstermeye çalışıyoruz ama tabii ki farklı alanlarda amaçlamalar yapılabilir. Bizim genel amacımız; çocukların kültürel varlıklarımızı öğrenip görmeleri ve bu konuda biraz daha bilinçlenmeleri.

Öğretmenlere göre, çocuklar müze ortamına girmeleri ile müze kültürünü kazanmaya başlamaktadır. Ö1 bu konuda şunu dile getirmiştir:

Biz öncelikle okul öncesi eğitimde çocuğun toplum içinde nasıl davranması gerektiğini anlatmaya çalışıyoruz, öğretmeye çalışıyoruz. Mesela bir müzede belli bir ses tonuyla, belli bir sıralamayla ve traftakileri rahatsız etmeden bu geziyi tamamlamaya çalışmanın önemini anlatmaya çalışıyorum.

Öğretmenlere göre, gidilen müzeye göre çocuklara *mesleklere ilişkin bir farkındalık* kazandırılabilir. Ö6 ise bu konudaki deneyimini şöyle aktarmıştır: “...*Orada uçakları gördüğü zaman, hemen başlıyorlar. Ben pilot olmak istiyorum, diyorlar. Uçak bakımı yapmak istiyorum diyorlar. O şekilde hem mesleğe de yönlendirebiliyoruz*”. Müze ile eğitim

programının amaçlarına ilişkin *müzeyi sevme*, alt temasında Ö4 şunu dile getirmiştir: “*Öncelikle bence sevdirmeli. Yani eğlenceli bir şey olması gerekiyor ki zaten*”.

Okul öncesi öğretmenleri tarafından doldurulan okul öncesi dönemde müze ile eğitim programında yer alabilecek kazanım değerlendirme formunda Ö1, okul öncesi eğitim programında yer alan tüm kazanım-göstergelerin müze ile eğitim programında yer alabileceğini ifade etmiştir. Formu dolduran diğer öğretmenler ise, okul öncesi eğitim programında yer alan psikomotor alan ve özbakım becerileri alanındaki kazanımlar dışında kalan tüm kazanım göstergelerin müze ile eğitim programında yer alabileceğini belirtmiştir. Bu durum yukarıda ifade edilen amaçlar ile de benzerlik göstermektedir.

### **Eğitimin İçeriğine Yönelik Bulgular**

Öğretmenlerin, çocuklar için müze deneyimi planlarken *çocukların ilgi alanları (5)*, *çocukların yaş ve gelişim düzeyleri (4)*, *okul öncesi eğitim programı (2)* ve *müze koleksiyonu (1)* olmak üzere 4 boyuta dikkat ettikleri belirlenmiştir.

*Çocukların ilgi alanları*, öğretmenlerin müze eğitimi planlarken en çok dikkat ettiği boyutların başında gelmektedir. Ö4 arabaların çocukların ilgisini çektiğini ifade etmiş ve bu konuda şu deneyimini aktarmıştır: “*Ama arabalar mesela, onların çok ilgi duyduğu bir konu. Biz Rahmi Koç’a (Rahmi Koç Müzesi) gittiğimizde ben gözlemlemiştim. İlginç derecede sempati duyuyorlar ve sadece erkekte değil. Kızlar da öyle*”.

Öğretmenlerin, ziyaret edilecek müzeyi planlarken *çocukların yaş ve gelişim düzeylerini* de dikkate aldıkları görülmektedir. Bu konuda Ö6 şöyle demiştir: “*Çocukların yaşlarına göre yapılması gerekiyor. Küçük bir yaş grubuna tarihi anlattıysan, o çocuk hiçbir şekilde anlayamaz. Ama büyük yaşlarda tarihle ilgili bir müzeye giderse daha etkili olabilir*”.

Öğretmenlere göre müze ile eğitim programını şekillendiren bir diğer boyut müze koleksiyonudur. Ö2, bu konuda şunu ifade etmiştir: “Gidilen alana da bağlı. Ulaşım ile ilgili ise Havacılık Müzesi”.

## **Öğrenme öğretme sürecine ilişkin bulgular**

### ***Çocuğun rolü***

Öğretmenler müze ile eğitim programında çocukların rolünü aktif olmak şeklinde açıklamışlardır. Ö1 bu durumu şöyle özetlemiştir: “Gördüğü ve yaptığı, uyguladığı şeyi çok iyi alıyor çocuk ve evde de gidip yapmaya çalışıyor”.

### ***Çocuğun yaşı***

Öğretmenlerin beşinin, 4-5 yaş çocuklarıyla yapılacak müze ile eğitiminin, 3 yaş çocuklarıyla yapılacak eğitimden daha yararlı olacağını düşündükleri belirlenmiştir. Ö1 bu konudaki düşüncesini şöyle belirtmiştir: “...Çünkü onlar çok daha dolu oluyor bu anlamda, çok daha fazla etkinlik yapmış oluyorlar bu yaşa gelene kadar. Üç yaş grubu için çok daha zor olabilir, müze gezisi gerçekten. Çünkü farkında olmuyor çocuk nerede olduğunun tam anlamıyla”. Diğer öğretmenlerden farklı olarak Ö2 ise, müze ile eğitimin küçük yaşlarda başlaması gerektiğini vurgulamıştır. Bu konudaki düşüncesini şöyle ifade etmiştir:

Başlanabilir. Kesinlikle ki onlar daha çok şey kazanır dediğim gibi. Temelde ne alması gerektiğini bildiği zaman, bir sonraki sene gittiğimiz yerlerde bilinçli olarak gelecek sizinle. Daha çok şey katarız. Ama ilk defa 5 yaşta görecekse, ilk adımı o yaşta atacağız. O zaman biraz geç kalınmış olur bence.

### ***Öğretmenin rolü***

Öğretmenlerin gerçekleştirdikleri müze gezilerinde *bilgi aktaran (6)*, *soru soran (5)*, *liderlik yapan (4)* ve *aktif rol alan (3)* gibi rolleri üstlendikleri belirlenmiştir. Buna göre öğretmenlerin çoğunluğu öğrenme öğretme sürecini bilgi aktarma ve soru sorma şeklinde gerçekleştirmektedir. Bilgi aktarma rolünü Ö4 şöyle ifade etmiştir: “...ve gidilecek gezi hakkında bilgi veriyoruz işte, ne olduğunu anlatıyoruz kısaca. Müzenin ne olduğunu, dilimiz döndüğünce anlatıyoruz”. Soru soran öğretmen rolünü gerçekleştiren Ö1 deneyimini şöyle aktarmıştır:

...Merak ettiğiniz bir şey var mı? Ya da mesela ben sık sık şunu da sorarım, ‘Göremeyen var mı, ya da beni duyamayan var mı? Beni herkes görüyor mu?’ ya da ‘Bu söylediğimi gerçekten hepimiz anladınız mı?’ gibi şeyler sorarım. Yani geri dönüt almaya çalışıyorum.

Aktif öğretmen rolünü, öğretmenlerin çoğu müze gezisi sonrasında gerçekleştirmektedir. Ö5 konuya ilişkin şu deneyimini aktarmıştır:

Atatürk Evi’ne gittiğimizde, biliyorsunuz ki sahil kısmında orası. Müzeyi gezdikten sonra, dışarıda kumsalda ‘Burada Atatürk yaşamış.’ Burada sohbet edilip kumsalda oyun oynayıp hem o ortamda, o ortamı paylaştıklarını düşündürüp öyle bir etkinlik yapıp, bir şeyler atıştırıp piknik tarzında geri geldiğimiz, yaptığımız etkinlikler var.

### ***Eğitim ortamı***

Öğretmenler, müze ile eğitim programında *geniş ve rahat alan (4)*, *nitelikli müze eğitimcisi (3)* ve *uygulama alanına (2)* ihtiyaç duyduklarını ifade etmişlerdir. Müzede geniş ve rahat alan ihtiyacını Ö5 şu şekilde ifade etmiştir: “...Gerçekten alanlar çok müsait değil. Size bir halı veriyorlar. O halı üzerinden yürümeniz gerekiyor en basiti. O çizginin dışına çıkmamanız, o objelere dokunmamanız, bunları yasakladıkları için çok fazla bir şey kullanılmıyor”. Ö6 ise müzelerdeki kalabalık ortamı vurgulamış ve şunu dile getirmiştir:



“Çünkü çok kalabalık bir ortam oluyor genelde diğer okullar da olduğu için. Birbirimizi kaybetme riski olabiliyor”. Ö4 ise müze- okul işbirliğinde sağlıklı bir iletişimin olmadığını şöyle belirtmiştir: “Bizim müze gezisi olduğu için onlar şey diyor: ‘Tamam, gelebilirler. Nasıl olsa gezip gidecekler.’ O eğitimi düşünmedikleri için, bize her türlü randevuyu veriyorlar. Sonra da yapamıyorlar eğitimi”. Öğretmenler, müzede nitelikli müze eğitimcisine ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir. Ö4, müzeye ilişkin kendi bilgisinin de yetersiz olduğunu söyleyerek deneyimini şu şekilde ifade etmiştir: “Mesela biz gezdirirken ben de bilmiyorum. Ben de bilinçlenmek istiyorum ama sadece oradaki şeyleri okuyarak görüyorum. Ya da o sırada internetten araştırmamız gerekiyor. Bizi gezdirmesi gereken biri olması gerekiyor bence. Rehberimizin olması gerekiyor. Ama yok”. Öğretmenlerin müze ortamında bulunmasını istedikleri bir diğer nokta *uygulama alanının* olmasıdır. Ö5 bu konudaki düşüncesini şöyle ifade etmiştir: “Uygulamalı ortam daha fazla onların ilgisini çeker. Daha fazla aktif katılım sağlarlar ve daha fazla keyif alırlar”.

### **Öğretim yöntem, teknik ve stratejiler**

Öğretmenler, müze ile eğitimde birçok öğretim yöntem, teknik ve stratejisinin kullanılabileceğini ifade etmişlerdir. Bunlar; öğretim yöntemi olarak; *anlatım (6), soru- cevap yöntemi (6), drama (4)*, öğretim tekniği olarak; *analoji (1), beyin fırtınası (1)*, öğretim stratejisi olarak; *oyun temelli öğrenme (1), akran destekli öğrenme (1) ve proje tabanlı öğrenme (1) dir*. Öğretmenlerin sıklıkla kullandığı yöntemlerin başında anlatım yöntemi gelmektedir. Ö1, anlatım yöntemini kullandığını şu deneyimiyle aktarmıştır:

Mesela ‘Hazerfen Ahmet Çelebi’nin kanatlarını gördün mü? Bak şu kuleye uçmuştu, bu kulenin adı Galata Kulesi.’ gibi. O bakıyor, bir kule görüyor. Belki sadece kanatları görüyor. O kadar şöyle bir baktı ama siz böyle söyledığınız zaman diyor ki: ‘Kanat takmış, adı

Ahmet'miş. Bu kuleye mi uçmuş? Evet.' Mesela sonra oradaki denizi fark ediyor, deniz hakkında konuşuyoruz falan gibi.

Beyin fırtınası, öğretmenlerin müze öncesinde kullandıkları öğretim tekniklerinden biridir. Ö1, beyin fırtınası tekniğini kullandığını şu şekilde ifade etmiştir: *“Bakın işte bu şekilde sergilenmiş. Bunlar var. ‘Sizce müze ne demek, siz hiç müzeye gittiniz mi?’ ya da ‘Orada nasıl davranmamız gerektiğini biliyor musunuz?’ şeklinde bir beyin fırtınası öncelikle”*. Öğretim stratejilerinden oyun temelli öğrenme, öğretmenler için temel strateji olarak görülmektedir. Ö5 bu konudaki düşüncesini şöyle açıklamıştır: *“Onun dışında oyun zaten bütün etkinliklerimizde var olan bir şey ve olmazsa olmazı zaten okul öncesinin. Çünkü oyun olmadan biz olamıyoruz, okul öncesi olamıyor”*. Ö4, müze öğrenme öğretme sürecinde proje tabanlı öğretim stratejisinin kullanabileceğini şu şekilde ifade etmiştir: *“O yüzden proje tabanlı çalışabiliriz. Kendi müzemizi yaratabiliriz. Mesela gezdikten sonra herkes kendinin gördüğü, beğendiği bir şeyi ortaya çıkartıp kendi müzemizi oluşturabiliriz”*.

### ***Etkinlikler***

Öğretmenler müze ile eğitim sürecinde birçok etkinlik çeşidinin uygulanabileceğini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin ifade ettiği etkinlikler; *sanat etkinliği (6) drama etkinliği (5), Türkçe dil etkinliği (3), müzik etkinliği (2), oyun etkinliği (2), bütünleştirilmiş etkinlik (1), okuma- yazmaya hazırlık (1) ve fen- doğa etkinliği (1) dir. Sanat etkinliği, öğretmenlerin öğrenme öğretme sürecinde sıklıkla yaptığı etkinliklerin başında gelmektedir. Ö4, sanat etkinliğine ilişkin deneyimini şöyle ifade etmiştir: “...Ya da ilk resim son resim. Gitmeden önce yapılabiliyor bezen işte. Ne görmeyi hayal ediyorsunuz, ne olabilir sizce? Ondan sonra işte, geldiğinizde gördüklerinizi çizin diye. Onları karşılaştırıyorlar”*. Drama etkinliği, öğretmenlerin sık kullandığı bir diğer etkinliktir. Ö1, bu süreçte drama etkinliğini kullandığını şu deneyimiyle aktarmıştır: *“...Mesela bir kişi müze görevlisi oluyor, bir kişi kapıdaki biz*

geziyi bir bütün halinde inceliyoruz. Açıkçası önce hep beraber bir sandalyeleri dizip, oraya servisle gittiğimizi hayal ediyoruz, hep birlikte servise oturuyoruz”. Ö1, müze ile eğitimde etkinliklerin bütünleştirilmiş bir şekilde uygulanabileceğini “*Mesela sınıfa da geldiğimizde işte kumla, masalara kum koyduk, kemikler koyduk. Kemiklerin üstünü, kumlarla örttük. Mesela kaç ritim vurduktan sonra masalara o kumların dağılıp kemiklerin görünür hale geldiğini araştırıyoruz*” şeklinde ifade etmiştir. Aynı zamanda Ö1, fen ve doğa etkinliği olarak deneylerin kullanılabilirliğini şu şekilde açıklamıştır:

Deney, biz çok deney yapıyoruz mesela işte yani gün aşırı deney yapıyoruz ve artık hani yapılacak yeni bir deney bulmakta zorlandığım oluyor. Çok güzel öğreniyorlar çok. Mesela ben diyorum ki o yüzden bilim müzeleri ve çocuklar arkeolojik kazı müzelerini de çok seviyor.

- **Ziyaret öncesi etkinlikler**

Öğretmenler, müze ile eğitim öncesinde yaptıkları etkinlikleri benzer şekilde ele almışlardır. Bunlar; *çocuğu bilgilendirmek (6)*, *aileyi bilgilendirmek (3)*, *müzeye ön ziyaret yapmak (3)* ve *müzeyi bilgilendirmek (1)* tir. Öğretmenlerin müzeyi ziyaret etmeden önce sıklıkla yaptıkları etkinlik; *çocuğu bilgilendirmektir*. Ö6 bu konuda şunu ifade etmiştir: “*Çocuklara gideceğimiz müzeyi tanıtıyoruz. Ya resim yaptırıyoruz ya slaytlarla, videolarla, internetteki resimlerle gideceğimiz yeri anlatıyoruz onlara*”. *Aileyi bilgilendirmek*, müze öncesi öğretmenlerin yaptığı bir diğer etkinliktir. Ö2 müze öncesi ailelerden izin aldıklarını şöyle aktarmıştır: “*...Sonrasında işte izinler alınıyor. Dilekçeler eve gönderiliyor. Velilerden bir onay alınıyor*”. *Müzeye ön ziyaret yapmak*, çoğunlukla öğretmenlerin yapmadığı bir etkinliktir. Öğretmenlerin çoğu, müzeyi internet sayfasından incelediklerini ya da tavsiye üzerine gittiklerini ifade etmişlerdir. Ö2 bu konudaki deneyimini şöyle paylaşmıştır: “*Genelde öyle oluyor. İnternet sitesinden görülüyor, görüldüğü kadar oradaki fotoğraflardan. Gidip bir ön araştırma, ‘Şu kazanımı hedefliyoruz, amacımız şu, burada bunu hedefledik ama gerçekleştirilebilir miyiz?’ onu sorgulamıyoruz açıkçası*”. *Müzeyi*

*bilgilendirmek ise, öğretmenlerin ziyaret öncesi yapmadığı bir diğer etkinliktir. Ö2, müzeye gitmeden önce müzeyi bilgilendirmenin gerekliliğini şu şekilde ifade etmiştir: “Öncesi çok önemli. Gidip belki o detaylar konuşulursa sıkıntı daha az yaşanabilir”.*

- **Ziyaret sırasındaki etkinlikler**

Öğretmenler, müzeye gittiklerinde herhangi bir etkinlik yapmadıklarını, müzeyi gezerek ve çocuklara anlatım ya da soru-cevap şeklinde bilgi vererek geçirdiklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenler, müzede etkinlik yapmama nedenleri arasında bu konudaki bilgi eksiklerini gündeme getirmişlerdir. Ö2 müzede etkinlik yapamamasının bu konuda bilgisinin olmadığından kaynaklandığını anlatmış ve deneyimini şöyle ifade etmiştir:

Açıkçası bu konuda çok iyi bir eğitimim yok. Yani bizim dönemimizde bu seçmeli ders olarak daha yeni başlamıştı. O zamanda eğitim verecek hocamız yoktu. Dolayısıyla çok fazla bilğim yok. Benim yaptığım orada gidip görselleri incelemek, çocuklara kısa bir anlatımda bulunmak.

- **Ziyaret sonrası etkinlikler**

Öğretmenler müze ziyareti sonrasında *resim çizdirme (6)* ve *sohbet etme (6)* etkinliğini sıklıkla yapmaktadırlar. Bunların dışında öğretmenler *sınıfa uzman çağırma (1)*, *müze oluşturma (1)* ve *okul gazetesi hazırlama (1)* etkinliklerinin yapılabileceklerini ifade etmişlerdir. Bu konuda Ö4: “*Biz resim yaptırıyoruz işte müzede gördüklerini, aklında kalanları işte neler yaptık, neler gördük onlarla ilgili resim çizmelerini istiyoruz. Sonra çizdikleri tabi bire bir aynısı olmadığı için, onlarla sohbet ediyoruz.*” şeklinde düşüncesini ifade etmiştir. *Sınıfa uzman çağırma etkinliği*, ise gidilen müzenin içeriğine göre uygulanabilecek bir diğer etkinliktir. Ö2, bu konuya ilişkin düşüncesini şöyle açıklamıştır: “*Eğer iletişim amaçlı çalıştıysak, postacı olabilir. Gelip gezdiğimiz yerleri bir de onun dilinden dinleyebiliriz. Uzman katılımıyla daha etkili olabilir yani. Hem tekrar etmiş oluruz hem değerlendirme yaparken çocuklar öğrendiği şeyleri paylaştığı zaman daha çok mutlu*

oluyorlar”’. Müze ziyareti sonrasında sınıfta bir müze oluşturma, yapılabilecek bir etkinliktir. Ö1 bu konudaki düşüncesini şöyle örneklendirmiştir: “...*Mesela bir müze yapılabilir. Mesela bununla deriz ki: ‘Siz, çok iyi birer ressamıyorsunuz. Bir sanat müzesi açacağız.’ Bunun hazırlığı yapılır öncelikle*”’.

## Ölçme ve Değerlendirme

Öğretmenler, ölçme değerlendirme sürecinde kullandıkları yöntem ve teknikleri benzer şekilde ele almışlardır. Bunlar; *resim çizdirme (6), sohbet etme (6), drama (2), soru cevap (2) ve gözlem yapma (2) dir.*

*Resim çizdirme*, ölçme değerlendirme sürecinde en çok kullanılan geleneksel yöntem ve tekniklerden biridir. Ö4’ün bu konudaki görüşü “*Biz resim yaptırıyoruz işte, müzede gördüklerini, aklında kalanları işte, neler yaptık, neler gördük onlarla ilgili resim çizmelerini istiyoruz.*” şeklinde dir.

*Dramanın*, ölçme değerlendirme sürecinde kullanılan geleneksel yöntem ve tekniklerin bir diğeri olduğu görülmektedir. Ö6 bu konudaki düşüncesini şöyle ifade etmiştir: “*Mesela gidip geldiğimiz zaman, onu drama şeklinde uygulamalar yapabiliyoruz*”’. Gözlem yapma ise öğretmenlerin kullandığı bir diğere ölçme değerlendirme yöntem ve tekniklerindedir. Ö6 süreçte gözlemi kullandığını şöyle aktarmıştır: “*Çocuğun oradaki atmosferine bakıyoruz. Keyif aldı mı, mutlu mu, birlikte arkadaşlarıyla gezerken, oraları incelerken neler yaptığına bakıyoruz*”’.

Öğretmenler ölçme ve değerlendirme sürecinde geleneksel yöntem ve tekniklerin yanı sıra alternatif yöntem ve tekniklerin kullanılabileceğini belirtmiştir. Bunlar; *eğitici kartlar (1) ve eğitsel oyunlar (1) dir.* Ö2 bu konuya yönelik düşüncesini şöyle açıklamıştır: “*...Eğitici kartlar. Oyun kartları olabilir. Onlarla çalışabiliriz. Öncesinde gezip sonrasında gene ibarelerin bulunduğu, müzede gördüklerimizi pekiştirebileceğimiz kartlar hazırlanabilir*”’.

### Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, okul öncesi öğretmenleri müze ve eğitim ilişkisini açıklarken; *esneklik (3)*, *belirli gün ve haftalar dahilinde (3)*, *eğitimin bir parçası (1)* ve *disiplinler arası alan (1)* ifadelerini kullanmıştır. Öğretmenlerin çoğunun, müzeleri eğitimin bir parçası olarak görmelerine rağmen belirli gün ve haftalar gibi belli zamanlarda sınırlı olarak kullandıkları belirlenmiştir. Dilli de (2017) yaptığı çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin müzelerin informal öğrenmedeki yeri ve önemini bilmelerine rağmen müze gezisi hakkında yeterli bilgi ve deneyime sahip olmamaları nedeniyle eğitimde yer vermedikleri sonucuna ulaşmıştır. Yücel- Kurnaz'ın (2015) sınıf öğretmenleri ve okul öncesi öğretmenleri ile yaptığı çalışmada özel ve devlet okulları, müze ziyaretlerine bir eğitim-öğretim yılında oldukça az yer vermektedir. Baykan (2007) ise yaptığı çalışmada müze ziyareti ile müze eğitimi arasındaki farkın öğretmenlerin bir kısmı tarafından bilinmediği belirtmiştir. Bu durum görüşmeye katılan öğretmenlerde de görülmüştür. Öğretmenler müzeleri etkinlik yapılacak bir kurum yerine sadece gezilecek bir yer olarak görmektedir. Bu durum onların müze ile eğitimden çok, müze ziyareti yaptığına işaret etmektedir. Demirci (2009) yaptığı çalışmada sınıf öğretmenlerinin yarıdan fazlası kendilerini müze eğitimi konusunda yetersiz olduklarını ifade etmiştir. Benzer sonuç araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinde de bulunmaktadır. Sosyoekonomik düzeyi düşük çevrede çalışan öğretmenlerin eğitim düzeyleri ve deneyim süreleri dikkate alındığında bilgi ve farkındalık düzeylerinin diğer öğretmenlere göre daha az olduğu görülmüştür. Özellikle öğretmen sosyoekonomik düzeyi düşük bir çevrede bulunan okulda çalışıyorsa, eğitim öğretim yılı boyunca sınırlı sayıda müzeyi ziyaret etmektedir. Alanyazın incelendiğinde Güleç ve Alkış'ın (2003) yaptıkları çalışmada okulu alt sosyoekonomik düzeyde bulunan öğretmenlerin müzeleri maddi yetersizliklerden dolayı ziyaret edemedikleri, okulu üst sosyoekonomik düzeyde bulunan öğretmenlerin ise müzeleri daha sık ziyaret ettikleri ve bunu okuldaki eğitim

programına paralel gerçekleştirdikleri görülmüştür. Bu durum, müze ziyaretlerinde okulun bulunduğu sosyoekonomik düzeyin etkili olduğunu ve müze giriş ücretlerinin müze ziyaretlerinde belirleyici olduğunu göstermektedir. Alanyazın incelendiğinde müze giriş ücretlerinin pahalılığından dolayı gezi düzenlenmeyen öğretmenler bulunmaktadır (Akman vd., 2015; Bozdoğan ve Yalçın, 2009; Demirci, 2009; Kısa, 2016; Türkmen, 2015) . Bunun aksine Amerika’da yapılan müze ziyaretlerinin alışveriş, spor gibi etkinliklerin yanında popüler etkinlikler arasında olduğu görülmektedir (Falk ve Dierking, 2002). Bu durum, yurt dışında müze kültürünün yaygın olduğunu gösterirken Türkiye’de bu kültürün yeterince olmadığını göstermektedir. Bu nedenle her sosyoekonomik düzeyden bireylerin müzeye gelebilmesi için, müzelerin giriş ücretlerini yeniden gözden geçirmeleri ve müze kültürünün toplumda yerleşmesi gerekmektedir.

Okul öncesi öğretmenleri, müze ile eğitim programının amaçlarını okul öncesi eğitim programının kazanım göstergeleri ile benzer şekilde ifade etmiştir. Bu sonuç, öğretmenler tarafından doldurulan ve öğretmenlerin okul öncesi eğitim programı ile müze ile eğitim programının benzerliğini gösteren kazanım değerlendirme formlarında görülmüştür. Bu anlamda okul öncesi eğitim programının bu dönemde yapılacak müze ile eğitim programına fırsat tanıdığı söylenebilir. Alanyazındaki çalışmalar incelendiğinde müze eğitiminin amaçları arasında; çocukta kültürel varlıkları tanıma, koruma bilincini oluşturmak, farklı kültürlere saygı duymasını sağlamak, hayal güçlerini kullanarak yaratıcılığını geliştirmek, sorgulama becerisini geliştirmek, estetik bakış açısını kazandırmak, geçmiş, bugün ve gelecek arasında bağ kurmasını sağlamak bulunmaktadır (Bayraktaroğlu, 2012; Demirci, 2009; Ekmekci, 2015; Erdoğan, 2014; Tan, 2009). Buradan yola çıkarak öğretmenlerin görüşleri ile çalışmaların birbirini desteklediği söylenebilir

Okul öncesi öğretmenleri, müze ile eğitimin öğrenme öğretme sürecinde sıklıkla soru sorma ve bilgi aktarma rollerini gerçekleştirmektedir. Öğretmenlerin soru sorma ve bilgi

aktarma rollerini sıklıkla gerçekleştirmeleri, çocukların süreçte aktif olmalarını olumsuz etkilemektedir. Alanyazına bakıldığında okul öncesi dönem çocuklarının müze eğitimi sürecinde aktif oldukları çalışmalar bulunmaktadır. Karakaş ve Eğitimci'nin (2017) yaptıkları çalışmada çocuklar için düzenlenen atölyelerde mesleklere ilişkin doğaçlamalar, sanat etkinlikleri, müzik etkinlikleri yapılmıştır. Benzer şekilde Filiz (2010) 6. sınıf öğrencileri yaptığı çalışmada, öğrenciler öykü yazmak, nesneye dokunmak, drama yapmak gibi öğrencilerin aktif oldukları ve bilgilerini kullandıkları çalışmaları ilgi çekici olarak nitelendirmiştir. Bu durum eğitimin her kademesinde öğrencinin aktif olmasının öğrenmeyi olumlu etkilediğini göstermektedir. Süreçte çocukların aktif olması, öğretmenlerin de bireysel öğrenmelerine katkı sağlamaktadır. 2011 yılında gerçekleşen Çocuk Dostu Ankara projesinde müze eğitimcileri ve okul öncesi öğretmenleri yaş gruplarına uygun etkinlik planlamış ve etkinlikleri sürece aktif katılarak uygulamıştır. Uzmanlar sürece aktif olarak katılmalarından heyecan duyduklarını ve motive olduklarını ifade etmiştir (Karadeniz vd., 2017, s.42). Bu nedenle öğretmenler, çocukların aktif olacakları etkinlikler planlayarak kendilerinin de süreçte aktif olmalarını sağlamalıdır. Ancak araştırmaya katılan öğretmenlerden özellikle müze ile eğitime ilişkin bilgi ve deneyimi az olan öğretmenler, müzede nasıl etkinlik yapacakları bilememektedir. Bu sonuç, alanyazındaki diğer çalışmalar ile de desteklenmektedir (Buyurgan ve Mercin, 2010; Egüz ve Kesten, 2012; Erdoğan, 2014; Özsoy vd., 2017). Yurt dışında yapılan çalışmalarda ise okul öncesi dönemde öğretmenlerin müzelerden eğitsel olarak yararlandıkları çalışmaların daha fazla sayıda olduğu görülmektedir (Carr vd., 2012; Leftwich ve Haywood, 2016; Pisticelli ve Anderson, 2001; Tuuling vd., 2018; Wong ve Pisticelli, 2019).

Okul öncesi öğretmenleri müzelerin kendilerine geniş bir alan, uygulama alanı ve nitelikli bir müze eğitimcisi sunmalarını beklemektedir. Alanyazın incelendiğinde Akman ve arkadaşlarının (2015) müze eğitimi sürecinde karşılaşılan sorunları; çocukların hareketli



olması nedeniyle grubu kontrol etmede güçlük çekmeleri, müzede yer alan personelin ilgisizliği ve fiziksel ortamın çocuğa uygun olmaması şeklinde belirttikleri görülmektedir. Bu sonuç, öğrenme ortamının sahip olması gereken niteliklerine dikkat çekmektedir. Benzer şekilde Filiz (2010) yaptığı çalışmada müzede etkinliklerin yapılabileceği, çocukların rahat hareket edebileceği alanın olmadığını ifade etmiştir. Müzelerde eğitim atölyelerinin bulunması müze eğitimi için bir ön koşul oluşturmaktadır.

Müzelerde eğitim atölyelerinin olması kadar, nitelikli müze eğitimcilerinin olması gerektiği de bir gerçektir. Müze eğitimcisi müzeye gelen her yaştan ziyaretçinin öğrenme stiline uygun aktiviteler geliştirebilmeli ve ziyaretçinin tekrar müzeye gelmesini sağlayabilmelidir (Bingmann vd., 2009; Karadeniz vd., 2017; Süzen, 2005). Ancak alanyazın incelendiğinde müze eğitimcisinin çocuk pedagojisinden anlamadığını, ziyaretçilere ilgisiz davrandığını ve müze eğitimi konusunda yeterince bilgili olmadığını ifade eden çalışmalar bulunmaktadır (Demirci, 2009; Süzen, 2005; Usbaş, 2010). Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenleri de müze eğitimcilerinin okul öncesi dönemdeki çocukların yaş ve gelişim düzeyine uygun anlatım yapmakta zorlandığını ifade ederek alanyazını desteklemiştir.

Müze ile eğitimde bir diğer kilit nokta; müze ve okul arasında kurulması gereken işbirliğidir. Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenleri, müze ve okul işbirliğinin sağlıklı bir şekilde gerçekleşmesi gerektiğinin farkındadır. Ancak müzelerdeki kalabalık gruplardan şikayet etmektedirler. Bu durumun nedenleri arasında müze ve okul arasındaki iletişimin sağlıklı olmaması da bulunmaktadır. Okulların aynı anda müzeleri ziyaret ediyor olmaları eğitimin kalitesini düşürdüğünden müzelerin iyi bir randevu sistemi içerisinde gezileri planlamaları gerekmektedir (Bozdoğan, 2007; Hooper-Greenhill, 1999). Müze ziyareti yapacak öğretmenin müzedeki personel ile iletişime geçmesi, randevu alması, müzede kalabalık bir ortamın olmasını engelleyecektir. Öğretmen müzeden randevu alırken geziye kaç çocuk ile katılacağını, çocukların fiziksel özelliklerini, müzede hangi eğitsel etkinlikten

yararlanmak istediğini belirtmelidir. Eğer öğretmen, müze eğitimcisi ile birebir iletişime geçerse sürecin daha verimli geçmesini sağlayabilir (Hooper-Greenhill, 1999, s.115). Ancak araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğu, sosyoekonomik düzey fark etmeksizin çocuklarla birlikte müze ziyareti yapılmadan önce ön ziyaret gerçekleştirme eğiliminde değildir. Oysaki öğretmen mutlaka müzeyi önceden görmeli, tuvalet, yemek gibi gereksinimlerin nerede karşılanacağını düşünmelidir (Buyurgan, 2017, s. 325).

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenleri, müze ile eğitimin öğrenme öğretme sürecinde anlatım ve soru cevap yöntemini sıklıkla kullanmaktadır. Drama yöntemi, oyun temelli öğrenme, proje tabanlı öğrenme gibi farklı yöntem ve tekniklerin kullanılacağını ifade etseler de bunları uygulamadıklarını ifade etmişlerdir. Yücel-Kurnaz'ın (2015) sınıf öğretmenleri ve okul öncesi öğretmenleri ile yaptığı çalışmada öğretmenler, müze ziyaretlerinde farklı öğretim yöntem ve teknikleri kullanarak sürecin daha eğlenceli hale gelebileceğini ve katılımın artacağını ifade etmiştir. Alanyazına bakıldığında dramanın müze eğitimi çalışmalarında sık kullanılan yöntem olduğu görülmektedir (Bal-İncebacak, 2015; Çakır-İlhan vd, 2012; Karakaş ve Eğitimci, 2017; Karamustafaoğlu vd, 2018; Özbek, 2017). Ancak öğretmenler müzede etkinlik yapmak yerine müzenin her yerini gezme eğiliminde olmaktadır. Bülbül'ün (2017) belirttiği gibi müze eğitiminde müzedeki tüm sergileri gezmek yerine içinden seçilen bir veya birkaç nesneye derinlemesine odaklanılmalıdır. Ancak Aktekin (2008) yaptığı çalışmada öğretmenlerin 10 dakika içerisinde müzenin tamamını gezdiklerini belirtmiştir. Bu sorunun temelinde öğretmenlerin günlük yaşantılarında müzelere yer vermemeleri, müzelerin eğitim işlevini ikinci plana atmaları ya da kendilerini müze eğitimcisi olarak görmemeleri bulunabilir. Bu tespit, araştırmaya katılan Ö5'in “*Sonra da yapamıyorlar eğitimi*” şeklindeki ifadesinden de anlaşılabilir. Öğretmenlerin kendilerini müze eğitimcisi olarak görmemeleri, müze eğitiminin önündeki büyük bir engel olarak düşünülmelidir.

Müze ile eğitimde öğrenme öğretme süreci kadar ölçme ve değerlendirme süreci de önemlidir. Araştırmaya katılan öğretmenler müze ile eğitimin ölçme değerlendirme sürecinde resim, sohbet gibi geleneksel yöntem ve teknikleri kullanmaktadır. Alternatif ölçme değerlendirme yöntem ve teknikler konusunda sosyoekonomik düzey fark etmeksizin öğretmenlerin bilgisinin çok fazla olmadığı görülmüştür. Benzer şekilde okul öncesi dönem çocukları ile yapılan çalışmalarda müze sonrasında resim ve sohbetin ağırlıklı kullanıldığı görülmektedir (Akman vd., 2015; Bozdoğan ve Yalçın, 2009; Dağal ve Bayındır, 2016; Dilli vd., 2018; Özyılmaz-Akamca ve Yıldırım, 2017). Ancak Doğan (2017) yaptığı çalışmada öz değerlendirme, akran değerlendirmesi, kontrol listesi gibi alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinin müze eğitiminde kullanılabileceğini dile getirmiştir. Karakaş ve Eğitmen de (2017) yaptıkları çalışmada değerlendirme sürecinde çocukların süreçte meslekler ile ilgili yaptıkları ürünlerden kendi sergilerini oluşturmalarını ve bilgi kartlarını hazırlamalarını sağlayarak alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerine, süreç odaklı değerlendirmeye dikkat çekmişlerdir.

Araştırma sonucunda okul öncesi öğretmenleri için şunlar önerilebilir:

- Okul öncesi öğretmenleri müze eğitiminden nitelikli bir şekilde yararlanabilmeleri için lisans eğitimlerinde müze eğitimi dersi almaları sağlanabilir.
- Okul öncesi öğretmenlerinin müzelerden eğitim amaçlı nasıl yararlanacaklarına dair hizmet içi eğitimler düzenlenebilir.
- Okul öncesi öğretmenleri ile müzede çalışan personeller arasında daha sağlıklı bir iletişimin olması için müzelerde müze okul işbirliği birimleri kurulabilir.
- Öğretmenlerin müzede etkinlik gerçekleştirmelerine kolaylık sağlayacak okul öncesi eğitim programına paralel bir müze etkinlik kitabı hazırlanabilir.

- Müzeler yaparak yaşayarak öğrenen okul öncesi dönem çocukları için eğitim atölyeleri ve etkileşimli sergiler hazırlayabilir.
- Müzeler ve Milli Eğitim Bakanlığı işbirliği ile okul öncesi eğitim kurumlarının müze girişleri için daha uygun fiyatlı ücretlendirmeler yapılması böylece her sosyoekonomik düzeyden gelen çocukların müzelerden faydalanması sağlanabilir.
- Milli Eğitim Bakanlığı tarafından Eğitim Bilim Ağı (EBA) içeriklerine müze ile eğitim ile ilgili film, belgesel gibi görsel araçlar eklenebilir.
- Araştırmanın Küçükçekmece ilçesinde görev yapan altı öğretmen ile yürütülmesi bir sınırlılıktır. Diğer araştırmacılara farklı il ve ilçelerde ve daha çok sayıda öğretmen ile çalışmanın yürütülmesi önerilebilir. #

#

#### **Kaynakça**

- Akman, B., Altınkaynak, Ş., Kara, G. ve Gül, Ş. (2015). Okul öncesi öğretmenlerinin müze eğitimine ilişkin görüşleri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(1), 97-115.
- Aktekin, S. (2008). Müze uzmanlarının okulların eğitim amaçlı müze ziyaretlerine ilişkin görüşleri. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 103-111.
- Aktın, K. (2017). Okul öncesi dönemde müze eğitimi ile çocukların tarihsel düşünme becerilerinin geliştirilmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 465-48.
- Allan, A. D. (1963). *Müzelerin teşkilatlanması pratik öğütler*. UNESCO, ICOM Türkiye Millî Komitesi Yayınları.
- Atagök, T. (1999). Çağdaş müzeciliğin anlamı; müze ve ilişkileri. T. Atagök (Ed.), *Yeniden Müzeciliği Düşünmek* içinde (s.131-142). İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi Basım-Yayın Merkezi.

- Ayaokur, A. (2014). *Müzelerde bilgi yönetimi: Sadberk Hanım Müzesi örneği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Bal-İncebacak, B. (2015). Müzede drama: Heykel ve imgelem kavramı. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 306- 318.
- Baş, T. ve Akturan, U. (2017). *Sosyal bilimlerde bilgisayar destekli nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Baykan, Z. Ö. (2007). *2005 ve 2006 ilköğretim programlarının müze eğitimi açısından değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara: Ankara Üniversitesi.
- Bayraktaroğlu, S. (2012). Vakıf müzelerinde çocuklara yönelik çalışmalar. İ. San (Ed.), *Çocuk müzeleri ve yaratıcı drama* içinde (s.104-110). Ankara: Naturel Yayıncılık.
- Bingmann, M., Grove, T. and Johnson, A. (2009). Families and more. A. Johnson, K. Huber, N. Cutler, M. Bingmann and T. Grove (Ed.), *The museums educator's manual* içinde (s. 75-86). United Kingdom: Altamira Press.
- Bozdoğan, A. E. (2007). *Bilim ve teknoloji müzelerinin fen öğretimindeki yeri ve önemi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Bozdoğan, A. E. ve Yalçın, N. (2009). Ankara'daki bilim ve teknoloji müzelerinin eğitim amaçlı kullanım düzeyleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 182, 232- 248.
- Buyurgan, S. ve Mercin L. (2010). *Görsel Sanatlar eğitiminde müze eğitimi ve Uygulamaları*. V. Özsoy (Ed), Ankara: Görsel Sanatlar Eğitimi Derneği Yayınları.
- Buyurgan, S. ve Buyurgan, U. (2012). Müzede eğitim. *Sanat eğitimi ve öğretimi* içinde (s. 68-126). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Buyurgan, S. (2017). Verimli bir müze gezisi nasıl gerçekleştirebiliriz?. *Milli Eğitim Dergisi*, 214, 317- 343.
- Bülbül, H. (2017). Müze ile eğitimde bir seçenek olarak “Second Life” müzeleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 214, 167- 180.

- Carr, M., Clarkin-Phillips, J., Beer, A., Thomas, R., and Waitai, M. (2012). Young children developing meaning making practices in a museum: The role of boundary objects. *Museum Management and Curatorship*, 27(1), 53-66.
- Creswell, J. (2013) . *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches. (3rd ed.)*. Washington DC: Sage.
- Çakır-İlhan, A. (2012). Yaratıcılık eğitimi bağlamında çocuk müzeleri. İ. San (Ed.), *Yaratıcılık eğitimi bağlamında çocuk müzeleri içinde* (s.20-42). Ankara: Naturel Yayınları.
- Dağal, A. B. ve Bayındır, D. (2016). Okul öncesi dönem çocuklarla yapılan müze gezilerinin çocukların müzelere karşı olumlu duygu ve bilgi düzeylerine etkisi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(6), 264-281.
- Demirci, M. T. (2009). *Kültürel öğelerin öğretiminde müze gezilerinin önemi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi.
- Dilli, R. ve Dümenci-Bapoğlu, S. (2015). Okul öncesi dönem çocuklarına Anadolu'da yaşamış nesli tükenmiş hayvanların öğretilmesinde müze eğitiminin etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 40(181), 217-230.
- Dilli, R. (2017). Öğretmenlerin müzelerin öğrenme ortamı olarak kullanımına ilişkin görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, s. 214, 303- 316.
- Dilli, R., Dümenci-Bapoğlu S. ve Kesebir- Turgut, G. (2018). Müzede çevre eğitimi kapsamında okulöncesi dönemi çocuklarına yenilenebilir enerji kaynaklarının anlatılması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(66), 421-432.
- Doğan, C. D. (2017). Müzelerin eğitim ortamı olarak kullanılması: ölçme ve değerlendirme uygulamaları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(60), 234-248.

- Egüz, Ş. ve Kesten, A. (2012). Sosyal Bilgiler dersinde müze ile eğitimin öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi: Samsun ili örneği. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 81-103.
- Ekmekci, S. (2015). *Tarih öğretmenlerinin müze ziyaretleri hakkındaki görüşleri: Trabzon örneği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Trabzon: Karadeniz Teknik Üniversitesi.
- Erdoğan, N. (2014). *Mardin müzesi müze eğitimi etkinlikleri*. Ankara: Haber Yayıncılık.
- Ersoy, F. (2017). Fenomenoloji. A. Saban ve A. Ersoy (Ed.), *Eğitimde nitel araştırma desenleri içinde* (s.82-138). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Falk, J. and Dierking, L. (2002). *Learning from museums visitor experiences and the making of meaning*. Itamira: Walnut, CA.
- Filiz, N. (2010). *Sosyal Bilgiler öğretiminde müze kullanımı* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul: Marmara Üniversitesi.
- Gurian, E. H. (2006). *Thoughts from civilizing the museum*. Museums and Young People.
- Güleç S. ve Alkış, S. (2003). Sosyal Bilgiler öğretiminde müze gezilerinin iletişimsel boyutu. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 63-78.
- Henderson, Z. T. and Atencio, J. D. (2007). Integration of play, learning, and experience: What museums afford young visitors. *Early Childhood Education Journal*, 35, 245-251.
- Hooper-Grenhill, E. (1999). *Müze ve Galeri Eğitimi*. (Çev: M. Öрге Evren ve E. Gül Kapçı). Ankara: AÜ Çocuk Kültürü ve Uygulama Merkezi Yayınları.
- Kalassopoulou, D. (2011). *Let's play in the museum: Museum exhibits that support children's play*. 6th July 2011, IPA 18th World Conference.
- Karaca, N. H., Şenol, F. B., Akyol, T., ve Can-Yaşar, M. (2018). Anasınıfına devam eden çocuklar için bir müze gezisi örneği. *Çocuk ve Gelişim Dergisi*, 2(2), 13-25.

- Karadeniz, C., Okvuran, A., Artar, M. ve akır-İlhan, A. (2017). Müze eğitiminde dönüşümler: Kocaeli Müzesinde eğitimcilerin eğitimi. *Milli Eğitim Dergisi*, 214, 37-59.
- Karakaş, D. Y. ve Eğitimci, A. (2017). Bursa Kent Müzesi'nde 6 yaş çocukları ile Bursa'nın kaybolan mesleklerinin yaratıcı drama yöntemi ile işlenmesi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 12(2), 63-76.
- Karamustafaoğlu, S., Ayvalı, L. ve Ocak, Y. (2018). Okul öncesi eğitimde informal ortamlara yönelik öğretmenlerin görüşleri. *İnformel Ortamlarda Araştırmalar Dergisi*, 3(2), 38-65.
- Karataş, Z. (2015). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. *Manevi Temelli Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, 1(1),71.
- Kısa, Y. ve Gazel, A. A., (2016). Sosyal Bilgiler öğretiminde müze kullanımına ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşlerinin incelenmesi. *International Journal of Field Education*, 2(1), 51- 83.
- Kimble, G. (2014). Children learning about biodiversity at an environment centre, a museum and at live animal shows. *Studies in Educational Evaluation*, 41, 48–57.
- Leftwich, M. and Haywood, C. (2016). The littlest historians: Early years programming in history museums. *Journal of Museum Education*, 41(3), 152- 164.
- McRainey, L. and Russick, J. (2010). *Connecting kids to history with museum exhibitions*. United States America: Lef Coast Press.
- Moustakas, C. E. (1994). *Phenomenological research methods*. Thousand Oaks, CA, US: Sage Publications.
- Nuzzaci, A. (2006). *General education and museum education: Between singularity and plurality*. Revista.



- Özbek, G., Akyol, A. ve Köksal- Akyol, A. (2017). Ankara'daki müzelerin eğitim işlevleri açısından incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 214, 137-153.
- Özsoy, V., Dilli, R., Karakaya, Ü., Bıyıklı, N. ve Çalık, Ş. (2017). Doğal tarihi kültürel mekanlar ile bilim merkezlerinin yaygın öğrenme ortamı olarak kullanılması. *Milli Eğitim Dergisi*, 214, 477-488.
- Özmen, S. S. (2018). Müze eğitiminin gelişimi. *Humanitas Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(11), 301-324.
- Özyılmaz-Akamca, G. ve Yıldırım, G. (2017). Erken çocukluk döneminde alternatif bir yöntem: müze eğitimi I, *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Kongresi*, İstanbul: Haliç Kongre Merkezi.
- Piscitelli, B., and D. Anderson. (2001). "Young children's perspectives of museum settings and experiences." *Museum Management and Curatorship*, 19(3), 269–282.
- Süzen, H. N. (2005). *İlköğretim okullarında görevli yöneticilerin ve resim iş öğretmenlerinin müze ve sanat galerilerinin görsel sanatlar (resim- iş) amaçlı kullanılmasına ilişkin görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Tan, Z. (2009). *İlköğretim birinci kademe görsel sanatlar eğitimi müze bilinci öğrenme alanında materyal kullanımının etkisi ve uygulanması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Konya: Selçuk Üniversitesi.
- Tezcan-Akmehmet, K. (2013). Müzeler ve eğitim. E. Altınsapan ve N. Küçükhasköylü (Ed.), *Müzecilik ve sergileme* içinde (s.128-154). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Tezcan-Akmehmet, K. (2014). Eğitim ve müzeler. R. Yağcı ve S. Gündüz- Kuskü (Ed.), *Müzeler, oyunlar, oyuncaklar ve çocuklar* içinde (s.155-161). İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Yayınları.

- Tezcan-Akmehmet, K. (2017). İlkokul ve ortaokul görsel sanatlar dersi öğretim programında sanat tarihi öğretimi ile müze eğitimi ilişkisinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 247, 181- 207.
- Tuuling, L., Oun, T. and Ugaste, A. (2018). Teacher's options on utilizing outdoor learning preschools of Estonia. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 1-13.
- Türkmen, H. (2015). İlkokul öğretmenlerin sınıf dışı ortamlardaki fen öğretimine bakış açıları. *Journal of European Education*, 5(2), 47-55.
- Uludağ, G. (2017). *Okul dışı öğrenme ortamlarının fen eğitiminde kullanılmasının okul öncesi dönemdeki çocukların bilimsel süreç becerilerine etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Usbaş, H. (2010). *Okul öncesi eğitimde müzelerden yararlanma programının 6 yaş çocukları üzerindeki etkilerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul: Marmara Üniversitesi.
- Ünal, F. (2012). Observation of object preferences of interest by children aged between 4 and 8 in museums: Antalya museum examples, *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 51, 362-367.
- Wong, K. M and Pisticelli, B. (2019). Children's voices: What do young children say about museums in Hong Kong?. *Museum Management and Curatorship*, 1-14.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (11. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yücel-Kurnaz, F. (2015). *Okul öncesi öğretmenlerinin ve sınıf öğretmenlerinin müzelerde uygulanan etkinliklere ilişkin görüşlerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul: Yeditepe Üniversitesi.

### **Extended Summary**

Although the museum is generally known as the institution where objects are exhibited, it is not considered as an exhibition place. In addition to the functions of museums such as exhibiting, documenting and museums, the function of museums has become more prominent. The emergence of the educational function of the museums led to the emergence of the so-called museum education or museum pedagogy. Due to the education with museum, educational activities are held, the relationship between the objects in the museum and the visitor is established. This relationship happens with the collection of museums to visitors. With the collections they offer, the museums offer the opportunity for many children to develop. Most children, who were introduced to the museum in the preschool period where the habit of going to the museum were won, continue this habit in their adult life. The preschool education institution and teacher, where the child continues to meet the museum at an early age, is also key. The more often the child's teacher organizes trips to museums and makes use of museums for educational purposes, the greater will be the benefit of museum education. The pre-school education program (MEB, 2013, p.19) provides an opportunity for teachers to benefit from museums by expressing that they can go to places such as museums, workshops and parks within the scope of field trips. Field trips to these places are the daily life experience for children beyond the trip. Most developed countries, this life experience, began to give place at an early age and provides education to the child through the museum (Turanlı, 2012, p.21). For this reason, both in order to use museums for educational purposes and to gain the consciousness of museum education to the society; education should be given due importance to the education of the museum starting from pre-school period.

The aim of this research is to reveal the opinions and experiences of preschool teachers about education with museum. Researches on the museums in the preschool period were examined; it is seen that experimental studies have been conducted by examining the effects of museum education programs on children (Aktın, 2017; Dağal and Bayındır, 2016; Dilli and Dümenci-Bapoğlu, 2015; Dilli et al, 2018; Özyılmaz-Akamca and Yıldırım, 2017; Usbaş, 2010). No studies have been found that show the perception and experience of preschool teachers about education with museum. It is thought that this research will fill this gap in the field.

Six different teachers are working in independent kindergartens and primary schools, two of whom were in the middle socioeconomic environment and two in high socioeconomic environment, participated in the study, which was conducted as a phenomenology. The

interview questions developed by the researcher focused on the opinions and experiences of teachers regarding the education of the museum. As a result of phenomenology analysis, 2 themes and 18 sub-themes were reached. As a result of the research, it has been observed that the utilization of teachers from museums varies depending on the socio-economic level of the school's environment. It was determined that the teachers working in a school with low socioeconomic level environment had less knowledge and awareness about museums and they benefited less from the museums. Regardless of socioeconomic status, it was revealed that all teachers who participated in the research benefited from museums for sightseeing purposes

Based on this, it can be reached that teachers need to organize in-service trainings, conferences, workshops in order to increase the level of knowledge and awareness of education with museum and that museums should work in school cooperation should be carried out properly.

## Sosyal Bilgilerde Çevre Eğitimi: Lisansüstü Çalışmalara Ait Bir İnceleme <sup>1</sup>

Bilgin Ünal İBRET <sup>2</sup>, Onur YILMAZ <sup>3</sup>

*Geliş Tarihi: 23.03.2019*

*Kabul Tarihi: 07.06.2019*

*Araştırma Makalesi*

### Öz

Çevre eğitimi, pek çok derste olduğu gibi Sosyal Bilgiler dersinde de son derece önemli konular arasında yer almaktadır. Öyle ki, çevre eğitiminin gerekliliği Sosyal Bilgiler Öğretim Programında da sürekli vurgulanmaktadır. Bu bakımdan, gerek öğretmenlere gerekse bu alanda çalışan araştırmacılara Sosyal Bilgilerde çevre eğitiminin önemini anlatmaya yönelik büyük görevler düşmektedir. Çünkü, bir alanda yapılan akademik çalışmalar o alanın gelişmesine katkı sağlar. Bu çalışmada, Türkiye’de Sosyal Bilgilerde çevre eğitimine yönelik hazırlanan yüksek lisans ve doktora tezleri incelenerek, yapılan bu lisansüstü çalışmaların yönelimleri belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi kullanılmıştır. Elde edilen veriler satır satır kodlama yapılarak tümdengelsel (betimsel) analiz yöntemiyle analiz edilmiş; önce temalara sonra bu temalardan da bulgulara ulaşılmıştır. Araştırma sonucunda; Sosyal Bilgiler alanında çevre eğitimi ile ilgili tezlerin sınırlı olduğu; Sosyal Bilgilerde çevre eğitimi konusunun daha çok yüksek lisans düzeyinde çalışıldığı belirlenmiştir. Ayrıca, araştırmaların genel olarak öğretmenlerden ve öğretmen adaylarından mesleki yeterliliklerine ve çevreye karşı tutumlarına ilişkin görüş alma şeklinde yapıldığı görülmüştür. Araştırmalar genellikle nicel araştırma yöntemi ile yürütüldüğünden nitel araştırma yöntemine dayalı çalışmaların çok sınırlı olduğu; daha çok ölçek ve anket uygulamaya dayalı araştırmaların yapıldığı tespit edilmiştir. Araştırma sonuçlarına dayanarak, çevre eğitimi konu edinen uygulamalı doktora tez çalışmalarına öncelik verilmesi gerektiği söylenebilir. Ayrıca araştırmalarda daha derinlemesine veri toplayabilmek amacıyla nitel araştırma yöntemlerine ağırlık verilmesi gerekmektedir.

*Anahtar kelimeler:* Sosyal bilgiler, çevre eğitimi, lisansüstü eğitim

<sup>1</sup> Bu makale; 08-10 Kasım 2018 tarihleri arasında Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi’nde düzenlenen I. Uluslararası Coğrafya Eğitimi Sempozyumu’nda sunulan bildirinin genişletilmiş halidir.

<sup>2</sup> Kastamonu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, e-mail: bibret@kastamonu.edu.tr ORCID: 0000-0001-9105-7595

<sup>3</sup> Kastamonu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, e-mail: onuryilmazahi@gmail.com ORCID: 0000-0003-1650-2956

## **Environmental Education in Social Studies: A Study on Graduate Studies**

---

---

*Submitted by 23.03.2019*

*Accepted by 07.06.2019*

*Research Paper*

### **Abstract**

Environmental education, as in many other subjects, is also one of the most important topics in the Social Studies course. The necessity of environmental education is emphasized in the Social Studies Curriculum. In this respect, there is a great deal of responsibility for explaining the importance of environmental education in Social Studies to both teachers and researchers in this field. Because, the development of a field is related to research in that field. It is also one of the most important topics in the Social Studies course. This research aims to determine the orientation of graduate and doctoral theses conducted in the field of Environmental Education in Social Studies in Turkey. In this research was used document analysis, one of the qualitative research methods, The data were analyzed by line-line coding; firstly the themes were then reached from these themes. It was determined as a result of the research that there are limited theses on environmental education in the field of Social Studies; environmental education in the Social Studies, is mostly studied at the graduate level. In general, it has been studied that teachers and pre-service teachers generally have their opinions about their professional competence and their attitudes towards the environment. In addition, It was determined as a result of the research that the studies were conducted with quantitative research method and the studies based on qualitative research method were very limited; more scale and survey based on application-based research. Based on the results of the research, it can be said that priority should be given to applied doctoral thesis studies on environmental education. In addition, in order to collect more in-depth data, it is necessary to focus on qualitative research methods.

*Keywords:* Social studies, environmental education, graduate education

## Giriş

Günümüz dünyası özellikle 21. yüzyıldan başlayarak hızlı bir değişim ve gelişim sürecine girmiştir. Canlı ve cansız varlıkların yaşam alanı olarak tanımlanan çevre kavramı da özellikle bu yüzyılda farklı kesimler tarafından daha çok tartışılmaya başlanmıştır. Çevre, en genel anlamda, bireyin yaşamı boyunca etkilendiği biyolojik, fiziksel ve kültürel faktörler bütünü olarak tanımlanabilir (Yücel ve Morgil, 1998).

Çevre kavramı, alanyazında pek çok kişi tarafından farklı şekilde tanımlanmıştır. İzbirak (1992) çevreyi, doğal, toplumsal ve kültürel faktörlerin bir araya gelerek oluşturduğu alan olarak tanımlamıştır. Öztürk (2007) çevreyi, canlıların yaşam şartlarını meydana getiren organik ve inorganik süreçler ve etkileşimlerin gerçekleştiği ortam olarak ifade etmiştir. Türkiye Çevre Vakfı (2001) ise çevreyi “doğal, ekonomik ve kültürel değerlerin bir bütünü” olarak tanımlamaktadır. Tüm bu tanımlardan yola çıkarak çevrenin, insan ve doğa ilişkisi çerçevesinde değerlendirildiği ve bir bütün olarak ele alındığı söylenebilir.

Günümüzde değişen ve gelişen teknolojiden pek çok alan gibi çevre de olumsuz olarak etkilenmiştir. Özellikle son yıllarda ortaya çıkan hızlı nüfus artışı, çarpık kentleşme ve hızlı sanayileşme pek çok çevre sorununu da beraberinde getirmiştir (Ertürk, 1994). Teknolojinin gelişmesi ile birlikte çevre sorunları artarak devam etmiş ve sorunların sınır tanımadan insan hayatını her yerde tehdit etmeye başlamasıyla konunun ciddiyeti giderek daha fazla anlaşılmıştır.

Çevresel sorunlar bireyi birçok yönden etkilemektedir. Alanyazında yapılan çalışmalarda da artan çevresel sorunlarının yaşam kalitesini düşürdüğü ve biyolojik, psikolojik ve sosyolojik açılardan olumsuz etkiye sebep olduğu tespit edilmiştir (Brause ve Wood, 1993; Flowers, 2007). Avrupa Birliği başta olmak üzere birçok topluluk, daha sağlıklı bir çevrede yaşayabilmek için çeşitli projeler ortaya koymuşlar ve önlemler almaya

çalışmışlardır. Bunun yanında, çevre sorunlarının çözümüne yönelik çevre eğitimiyle ilgili çalışmalara önem verilmiştir (Özdemir, 2010; Lynch, 2001).

Çevre eğitimi, çevreden etkilenen bireyin ve toplumun biyo-psikososyal yönleriyle beraber nüfus artışını olumsuz yönden etkileyen unsurları inceleyen bir alandır (Yang, 1993). Başka bir deyişle, çevre eğitimi; çevre konusunda bilinçli ve duyarlı bireylerin yetiştirilerek çevre ile ilgili etkinliklere aktif katılımın sağlanması olarak tanımlanmaktadır (Smith, 2009). Çevre eğitimi, bilişsel olarak ekolojik bilgilerin aktarılmasının yanı sıra çevreye yönelik tutumlarını gelişmesini ve bu tutumların davranışa dönüşmesi sürecini kapsayan bir süreçtir (Uzunoğlu, 1996). Bu süreç, bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor becerileri içine alan kapsamlı bir oluşturdur. (Pooley ve O'Conner, 2000; Keleş, 2007; Yılmaz, 2016; Yücel ve Morgil, 2016). Çevre eğitimi, bireye günlük hayatında yaptığı işlerde kolaylıklar sağlamaktadır. Bireyin günlük hayatında ihtiyaç duyduğu başta Sosyal Bilgiler olmak üzere pek çok disiplinle de iç içedir. (Plevyak ve Mayfield, 2010).

Çevre konularının eğitimde bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor becerileri de içine alarak öğretilmesinin amaçlandığı önemli derslerden biri de Sosyal Bilgilerdir. Sosyal Bilgiler dersi bireye yakın çevresinden başlayarak insan ile çevre arasındaki etkileşimi geliştirmeyi amaçlamaktadır (MEB, 2018). Nitekim 2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programında da bu konu önemle vurgulanmaktadır. Bu bakımdan gerek öğretmenlere gerekse bu alanda çalışan araştırmacılara büyük görevler düşmektedir. Çoğu zaman alanda yapılan çalışmaların da eğitimcilere yol gösterdiği düşünüldüğünde, bu konuda yapılan araştırmaların önemi daha da artmaktadır. Bir alanın gelişmesi için o alanı bilimsel öneme taşıma adına yapılan araştırmalar kritik bir öneme sahiptir. Bu açıdan bakıldığında lisansüstü çalışmaların alanı tetiklediği ve yaygın etkisinin geniş olduğunu kabul edilebilir. Lisansüstü öğrenim sürecinde yazılan tezler ise birçok araştırmaya ışık tutmakla birlikte alanyazındaki problemlere çözüm oluşturmaktadır.



Yapılan lisansüstü çalışmaların önemli katkılarından birisi de araştırmacılara güncel gelişmeleri ve uygulamaları, aksaklıkları, eksiklikleri ve çözüm önerileri hissettirmektedir. Bu bağlamda, Sosyal Bilgiler alanında çevre eğitimine dair yapılan lisansüstü çalışmaların durumunu ortaya koymak açısından önem arz eder. Bu bağlamda, bu araştırmanın amacı, Türkiye’de Sosyal Bilgilerde çevre eğitimi alanında yapılmış yüksek lisans ve doktora tezlerinin; konu, yöntem, veri toplama araçları ve çalışma gruplarını açısından yönelimlerini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Türkiye’de Sosyal Bilgiler Eğitimi alanında çevre eğitimi ile ilgili yapılan lisansüstü çalışmalarda;
  - Hangi konular tercih edilmiştir?
  - Hangi yöntemler kullanılmıştır?
  - Hangi veri toplama araçları kullanılmıştır?
  - Çalışma grubu nasıl değişmektedir?

Bu araştırma ile elde edilecek sonuçların çevre eğitimi alanında araştırma yapan araştırmacılar için yol gösterici olması ve bu konuda yapılacak diğer çalışmalara ve projelere kaynak oluşturması beklenmektedir. Ayrıca, alanyazında çevre eğitimiyle ilgili benzer çalışmalarda oluşabilecek tekrarı önlemeye ve eksikliklerin ne şekilde ve nasıl ele alınacağı konusunda araştırmacılara yarar sağlayacağı da düşünülmektedir.

## **Yöntem**

### **Araştırma Modeli**

Bu araştırma Türkiye’de Sosyal Bilgilerde çevre eğitimi alanında yapılmış yüksek lisans ve doktora tezlerinin konu, yöntem, veri toplama aracı ve çalışma grubu açısından

yönelimlerini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi kullanılmıştır. Doküman incelemesi; “araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsamakta” (Yıldırım ve Şimşek, 2013) ve tek başına bir yöntem olmanın yanında başka yöntemlerle birlikte de kullanılabilir (Merriam, 2013). Doküman incelemesi, gözlem ve görüşme yapmaya gerek kalmadan alanda pek çok bilgiye ulaşmada kolaylık sağlamaktadır. Bu bakımdan da araştırmacıya zamanda tasarruf sağlamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Ayrıca, düşük maliyetli olması da bir avantaj sayılmaktadır. Diğer taraftan; dokümanların yanlı hazırlanmış olması, bilgilerin eksik olması, gizli kaynaklarda erişiminin zor olması, çalışma grubunun aktif olmaması gibi durumlar ise doküman incelemesi yöntemini dezavantajlı hale getirmektedir (Bailey, 1994, s. 86; Creswell, 2013). Doküman incelemesi gerçekleştirilirken verileri düzenleme, verileri inceleme, kodlama, tema ve kategorilere ayırma, nasıl sunulacağını belirleme ve bulguları yorumlama olmak üzere izlenmesi gereken bazı aşamalar bulunmaktadır (Creswell, 2013) s. 197).

### **Veri Toplama Araçları**

Çalışmanın ilk aşamasında çevre eğitimi ile ilgili yayımlanmış yüksek lisans ve doktora tezlerine Yüksek Öğretim Kurulu’nun (YÖK) “Ulusal Tez Merkezi” veri tabanından “Sosyal Bilgiler” ve “Çevre eğitimi” anahtar kelimeleri üzerinden arama yapılarak ulaşılmıştır. Arama sonucunda “Sosyal Bilgiler” ve “Çevre Eğitimi” anahtar kelimelerinde örtüşen 2002 yılından 2018 yılına kadar toplam 30 tez çalışmasına rastlanmıştır. Bu tezlerin 26 tanesi yüksek lisans tezi 4 tanesi ise doktora tezinden oluşmaktadır. Araştırmada ulaşılan tezler Tablo 1’de gösterilmiştir. Bu taramadan elde edilen tezler, araştırmacılar tarafından indirilip bir araya getirilmiş ve sonra tezler incelenmiştir. Elde edilen çalışmaların tam metin

ve özet metinleri incelenmiş, çalışma için yeterli veriye ulaşılamayan tezler incelemeye alınmamıştır.

Tablo 1

*Sosyal Bilgiler Eğitimi Alanında Çevre Eğitimi Alanında Yapılmış Lisansüstü Çalışmalar*

Tez Türü	Toplam	Yıl Adeti	Yıllar
DOKTORA	4	2	2011
		1	2014
		1	2017
YÜKSEK LİSANS	26	1	2002
		1	2008
		1	2009
		6	2010
		3	2011
		1	2012
		1	2014
		2	2015
		7	2016
		3	2017
1	2018		

Tablo 1’de de görüldüğü üzere; yüksek lisans tezlerinden sistem üzerinden ulaşılabilen en erken tarihli yapılmış tez 2002 yılına aittir. Daha sonra yapılan tez 2008 yılında yapılmış ve bu tezden sonra çevre eğitimi konusu ile ilgili her yıl en az bir tez yazılmıştır. En güncel tarihli tez ise 2018 yılına aittir. Doktora tezleri arasında ise en erken tarihli yapılmış iki tez çalışması 2011 yılında yapılmıştır. Çevre eğitimi ile ilgili doktora tezleri arasında en güncel olan tez ise 2017 yılında yapılmıştır.

## **Veri Analizi**

Araştırmacının verilerde elde ettiği bilgileri birleştirip yorumladığı, verilerin anlamlarını dışarıya aktardığı bir sũreçtir (Merriam, 2013). Bu araştırmada, veriler tũmdengelsel (betimsel) analiz yũntemiyle çũzũmlenmiřtir. Araştırma ȳncesinde bir araya getirilen açısından kategorilenmiş ve daha sonra bu kategori ȳzerinden araştırmalar incelenmiştir. Her araştırmadaki konu, çalışma grubu, yũntem ve veri toplama aracı kısımları ilgili başlık altına alınmiş ve birbiriyle benzerlik ya da farklılık gũsteren araştırmalar ana temalar altında toplanmiştir. Daha sonra konu, çalışma grubu, yũntem ve veri toplama aracı ana temaları bulgulara dũnũřtũrũlmũř ve bu başlıklar altında araştırmalar incelenmiştir.

## **İnandırıcılık**

Nitel araştırmalarda araştırmacının araştırmaya yanlılığını katması ya da ȳnyargılarla başlaması gibi durumlar araştırmanın dezavantajını oluşturmaktadır. Bu dezavantajın giderilmesi için verilerin çeşitliliğini sağlama, yeterli katılımı sağlanma ve uzman incelemesi gibi bir takım stratejiler uygulanmaktadır (Merriam, 2013). Bu stratejilerden biri de verilerin bir kısmının başka bir araştırmacı tarafından incelenmesidir. ȳđretim programları, tez araştırmaları ve ders kitapları gibi incelenen dokũmanların % 20'si başka bir araştırmacı tarafından bağımsız olarak kodlanarak araştırmanın inandırıcılığı arttırılabilir (Patton, 2014). Bu araştırmada da lisansũstũ tez çalışmalarının % 20'si başka bir araştırmacı tarafından analiz edilmiştir. Daha sonra iki araştırmacı bir araya gelerek kodlamalarını karşılaştırmıştır. Farklı yapılan kodlamalar ȳzerinde fikir birliğine varılabilmesi için tartışmalar yapmışlardır. Tartışmalar sonucu veri analizine son şekli verilmiştir. Elde edilen kodlamalardan temalara bu temalardan da bulgulara ulaşılmıştır.

## Bulgular

Bu bölümde çalışma kapsamında elde edilen bulgular, araştırmanın amacı doğrultusunda yanıt aranan alt sorulara uygun olarak kategorize edilmiş ve bulgulara ilişkin yorumlar yapılmıştır.

Sosyal Bilgilerde çevre eğitimi kapsamında yapılan lisansüstü çalışmaların konularının hangi yönelimde olduğu araştırmanın bulguları arasındadır. Konularına göre lisansüstü çalışmaların nasıl şekillendiği ise Tablo 2’de gösterilmiştir. Tablo 2’de verilen bu temalar yapılan kodlama sonrası bir araya getirilen araştırmaların başlıklarında bulunan ortak kavramlardan yola çıkılarak oluşturulmuştur.

Tablo 2

### *Sosyal Bilgilerde Çevre Eğitimi Kapsamında Yapılan Lisansüstü Çalışmaların Konu Dağılımı*

Konu	Yüksek Lisans	Doktora
Kavram/içerik öğretimi	4	1
Çevreye eğitime ilişkin akademik başarı düzeyini ölçme	5	1
Öğretmen veya öğretmen adaylarının görüşlerini alma	11	0
Ders kitapları ve öğretim programlarının çevre eğitimi açısından inceleme	2	1
Çeşitli yöntem, teknik ve stratejilerin çevreye karşı tutuma etkisi	4	1

Araştırmaların nasıl bir dağılım gösterdiğini belirlemek üzere yapılan kodlamalar sırasında lisansüstü çalışmaların konuları genellikle “Kavram/içerik öğretimi” (çevre konusunda program hazırlama, çevre eğitiminin unsurlarının belirlenmesi, eğitimde çevrenin yeri ve önemi vb.) “Çevreye karşı tutum ve akademik başarı düzeyini belirleme” sürdürülebilir çevreye ilişkin tutum, vb.) “Öğretmen veya öğretmen adaylarının görüşlerini

alma” (çevre eğitimi, çevre sorunları, vb. konularda görüş alma), “Ders kitapları ve öğretim programlarının çevre eğitimi açısından incelenmesi” ve “Çeşitli yöntem, teknik ve stratejilerin çevreye karşı tutuma etkisi” (çoklu zeka kuramına göre tutum belirleme) temaları altında toplanmıştır.

Yüksek lisansta en fazla araştırma öğretmen ve öğretmen adaylarının mesleki yeterliklerini ölçme ve çevre konusu ile ilgili görüş alma şeklinde olmuştur. Bu konuda toplamda 11 adet yüksek lisans çalışması bulunmaktadır. Doktorada ise görüş almaya dayalı çalışma hariç her türden bir araştırma yapılmıştır. Sosyal Bilgilerde “Çevre eğitimi konusunda kavram/içerik öğretimini” ele alan yüksek lisansta dört, doktorada bir çalışma bulunmaktadır. “Çevreye karşı tutum ve akademik başarı düzeyini belirleme” açısından yüksek lisansta beş, doktorada bir çalışma bulunmaktadır. “Ders kitapları ve öğretim programlarının çevre eğitimi açısından incelenmesi” temasında yüksek lisansta iki, doktorada bir ve “Çeşitli yöntem, teknik ve stratejilerin çevreye karşı tutuma etkisi” temasında yüksek lisansta dört, doktorada ise bir çalışma bulunmaktadır.

Araştırmada tespit edilen bir diğer bulgu, lisansüstü tezlerde en fazla nicel araştırma yönteminden yararlandığı ve özellikle nitel araştırma yöntemleriyle yapılan çalışmaların sınırlı olduğudur. Sosyal Bilgiler eğitimi alanında çevre eğitimi ile ilgili yapılan lisansüstü çalışmaların yöntem bakımından dağılımı Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3

*Sosyal Bilgiler Eğitimi Alanında Çevre Eğitimi İle İlgili Yapılan Lisansüstü Çalışmaların  
Yöntem Bakımından Dağılımı*

	Nitel	Nicel	Karma Yöntem
Yüksek Lisans	4	20	2
Doktora		2	2
<b>Toplam</b>	<b>4</b>	<b>22</b>	<b>4</b>

Tablo 3'te görüldüğü üzere; Sosyal Bilgiler eğitimi alanında çevre eğitimi ile ilgili yapılan lisansüstü çalışmalarda en fazla nicel araştırma yöntemleri kullanılmıştır. Yüksek lisansta 26 araştırmadan yirmisinde nicel araştırma yöntemleri kullanılmıştır. Ayrıca, dört tane nitel araştırma yöntemi ile yapılmış çalışma ve iki tane de karma yöntem ile yapılmış araştırma bulunmaktadır. Doktorada ise, iki tane nicel araştırma yöntemi ile yapılmış çalışma ve iki tane de karma yöntem ile yapılmış araştırma bulunmaktadır. Doktora tez çalışmalarında, karma yöntemle yapılan tezlerin içindeki bölümler haricinde yalnızca nitel araştırma yöntemleri ile yapılmış bir tez bulunmamaktadır.

Araştırmada, tez çalışmalarında araştırmacıların uyguladıkları veri toplama araçları da incelenmiş; araştırmacıların ölçek, görüşme, anket, başarı testi, gözlem, dokümanlar ve atölye çalışmaları ile veri topladıkları tespit edilmiştir. Sosyal Bilgiler eğitimi alanında çevre eğitimi ile ilgili yapılan lisansüstü çalışmaların kullanılan veri toplama araçları bakımından dağılımı Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4

*Sosyal Bilgiler Eğitimi Alanında Çevre Eğitimi İle İlgili Yapılan Lisansüstü Çalışmalarda Kullanılan Veri Toplama Araçları*

<b><u>Veri Toplama Aracı</u></b>	<b><u>Yüksek Lisans</u></b>	<b><u>Doktora</u></b>
Ölçek	18	3
Görüşme	6	1
Anket	3	1
Başarı testi	7	3
Gözlem	1	1
Dokümanlar	2	0
Atölye çalışması	0	1

Tablo 4'te görüldüğü üzere; veri toplama araçları içerisinde yüksek lisansta en fazla ölçek; doktorada ise en fazla ölçek ve başarı testi kullanılmıştır. Araştırmalarda yüksek lisansta 26 tez olmasına rağmen 37 veri toplama aracı kullanıldığı ve 4 adet doktora tezi olmasına rağmen 10 adet veri toplama aracı kullanıldığı belirlenmiştir. Bu durum araştırmaların bazılarında aynı anda birden fazla veri toplama aracının kullanılmasından kaynaklanmaktadır. Bu durum araştırmalarda daha çok nicel araştırma yöntemlerinin kullanıldığı bulgusunu da desteklemektedir. Bu bulguya göre yüksek lisans araştırmalarında, 18 ölçek, altı görüşme, üç anket, yedi başarı testi, bir gözlem ve iki doküman veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Doktorada ise, üç ölçek, bir görüşme, bir anket, üç başarı testi, bir gözlem ve bir atölye çalışması veri toplama aracı olarak kullanılmıştır.

Araştırmanın bir diğer bulgusu, tez çalışmalarında araştırmacıların öğretmenler, öğretmen adayları, öğrenciler, ders kitapları ve öğretim programlarını çalışma grubu olarak ele aldıklarıdır. Araştırmalarda kullanılan çalışma grupları Tablo 5'te gösterilmiştir.



Tablo 5

*Sosyal Bilgiler Eğitimi Alanında Çevre Eğitimi İle İlgili Yapılan Lisansüstü Çalışmalarda Veri Toplanan Çalışma Grupları*

<b>Çalışma Grubu</b>	<b>Yüksek Lisans</b>	<b>Doktora</b>
Öğretmenler	4	1
Öğretmen adayları	9	2
İlkokul öğrencileri (1., 2., 3., 4. ve 5. Sınıflar)	2	1
Ortaokul öğrencileri (5. ,6., ve 7. Sınıflar)	11	0

Tablo 5’te görüldüğü üzere; yüksek lisansta en fazla ortaokul öğrencileri ve öğretmen adayları çalışma grubu olarak seçilirken; dört çalışma öğretmenlerle, iki çalışma ilkokul öğrencileri ile yapılmıştır. Doktorada ise iki araştırma öğretmen adaylarıyla, bir çalışma öğretmenlerle, bir çalışma ise ilkokul öğrencileri ile yapılmıştır.

### **Tartışma, Sonuç ve Öneriler**

Sosyal Bilgiler eğitimi alanında çevre eğitimini konu edinen lisansüstü çalışmaların incelenmesi alanda çevre eğitimiyle ilgili yapılan çalışmalarını bütüncül bir bakış açısıyla görmeyi sağlar. Bu araştırma ile alanda çevre eğitiminin ne şekilde hangi konuların ele alındığı ve yönelimin ne olduğu belirlenmeye çalışılmıştır. Bu anlamda, yüksek lisans ve doktora tezlerinin durumu saptanmıştır. Araştırmada, Sosyal Bilgiler alanında çevre eğitimi ile ilgili tezlerin sınırlı olduğu, Sosyal Bilgilerde Çevre Eğitimi konusunun daha çok yüksek lisans düzeyinde çalışıldığı; alanda bu konuda 26 yüksek lisans ve 4 doktora tezi olmak üzere toplam 30 tez bulunduğu tespit edilmiştir.

Araştırmalarda genel olarak öğretmenlerden ve öğretmen adaylarından mesleki yeterliliklerine ve çevreye karşı tutumlarına ilişkin görüş alma çalışıldığı araştırmanın bir diğer sonucudur. Göktaş ve ark. (2012) araştırmasında, araştırmalarda çalışma grubu olarak daha çok öğretmen adaylarının tercih edildiğini ve bu durumun diğer gruplara göre eğitim fakültelerinde daha kolay ulaşılabilir olmasından kaynaklandığını belirtmiştir. Bu araştırmada da yüksek lisans ve doktora tezleri içerisinde dokuzu yüksek lisans tezi ikisi de doktora tezi olmak üzere toplam 11 çalışmada en sık kullanılan çalışma grubunun öğretmenler ve öğretmen adayları olduğu tespit edilmiştir. Oruç ve Ulusoy (2008) da yapılan tezlerin büyük bir kısmının tekrara düştüğünü ve konuların yüzeysel bir biçimde ele alındığını ifade etmişlerdir.

Araştırmalarda genel olarak nicel araştırma yöntemi ile araştırmaların yürütüldüğü ve nitel araştırma yöntemine dayalı çalışmaların çok sınırlı olduğu; hatta doktora hiç bulunmadığı görülmüştür. Dilek, Baysan ve Öztürk (2018) de çalışmalarında Sosyal bilgiler eğitimi alanında yapılan yüksek lisans tezlerinde en çok nicel araştırma yöntemlerinin kullanıldığını belirlemiş ve karma yöntem araştırmalarının ve nitel araştırma yöntemlerinin araştırmalarda nicel araştırmalara göre daha az kullanıldığını tespit etmiştir. Ayrıca, tezlerde daha çok ölçek ve anket uygulamaya dayalı araştırmaların yapıldığı tespit edilmiştir. Kahyaoğlu (2016) da araştırmacıların en fazla nicel araştırma yöntemlerini tercih ettiklerini; bunlar içerisinde de en çok tek örneklem gruplu ön test-son test deneysel araştırma modellerini kullandıklarını belirtmiştir. Bunun yanında, araştırmacıların çevre eğitimi ile ilgili çalışmalarda nitel araştırma yöntemlerini ve az olmakla birlikte karma araştırma yöntemleri de kullandıklarını, tespit etmiştir. Kahyaoğlu (2016) ek olarak, çevre araştırmalarında tarama ve deneysel araştırma desenlerin ziyade farklı bir yaklaşım ile eleştirel çalışma, örnek olay incelenmesi gibi yöntemlerin de kullanılması gerektiğini savunmuştur.

Bu sonuçlar doğrultusunda, araştırmada şu önerilere yer verilebilir:

1. Araştırma sonuçları çevre eğitimi konusunda yapılmış çalışmaların sınırlı olduğunu göstermektedir. Özellikle doktorada çok az çalışma bulunmaktadır. Bu nedenle, çevre eğitimini konu edinen uygulamalı doktora tez çalışmalarına öncelik verilmelidir.
2. Çevreye karşı tutum geliştirme ve duyarlılık kazanma amacıyla okul dışı etkinliklerin yapıldığı çalışmalar yapılabilir.
3. Araştırmada genellikle nicel araştırma yöntemlerinin ağırlıklı olduğu görülmüştür. Araştırmalarda daha derinlemesine veri toplayabilmek amacıyla nitel araştırma yöntemlerine de ağırlık verilmelidir.

### Kaynakça

- Bailey, K. (1994). *Methods of social research*. New York: The Free Press.
- Brause, J. A. ve Wood, D. (1993). *Environmental education in the schools creating a program that works*. USA: Desktop Publishing.
- Creswell, J. W. (2013). *Educational research: planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. basu.nahad.ir/uploads/creswell.
- Dilek, A., Baysan, S., & Öztürk, A. A. (2018). Türkiye’de sosyal bilgiler eğitimi üzerine yapılan yüksek lisans tezleri: Bir içerik analizi alışması. *Turkish Journal of Social Research/Turkiye Sosyal Arastirmalar Dergisi*, 22(2).
- Ertürk, H. (1994). Kentsel çevre sorunlarının çözümü açısından ekolojik ilkeler. Ekolojik Yaklaşım (17. Dünya şehircilik Günü Kolokyumu: Kent ve Çevre: Planlamaya Ekolojik Yaklaşım), 4-5-6 Kasım 1993, Bildiriler Kitabı, p. 49-58, Bursa.
- Flowers, A. L. (2007). *An experiential environmental education: An exploration of grade eight students environmental attitudes, behaviors and emotions* (Yayımlanmamış doktora tezi). Dalhousie University.

- Göktaş, Y., Hasançebi, F., Varışoğlu, B., Akçay, A., Bayrak, N., Baran, M. & Sözbilir, M. (2012). Türkiye'deki eğitim araştırmalarında eğilimler: Bir içerik analizi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12, 177-199.
- İzbrak, R. (1992). *Coğrafi terimler sözlüğü*. MEB Yayınları, Öğretmen Kitapları Dizisi, İstanbul.
- Kahyaoğlu, M. (2016). Türkiye'de doğa eğitimi üzerine yapılan çalışmalarının analizi: Bir meta sentez çalışması. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(1).
- Keleş, Ö. (2007). *Sürdürülebilir yaşama yönelik çevre eğitimi aracı olarak ekolojik ayak izinin uygulanması ve değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi), Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Lynch, K. A. (2001). *Environmental education and conservation in Southern Ecuador: Constructing an engaged political ecology approach* (Unpublished doctoral thesis). University of Florida. Yang,
- MEB. (2018). Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (4. 5. 6. ve 7. Sınıflar). Ankara: Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Merriam, S. B. (2013). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. S. Turan (Çev.). Ankara: Nobel.
- Oruç, Ş., Ulusoy, K. (2008). Sosyal bilgiler öğretimi alanında yapılan tez çalışmaları. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 121 -132.
- Özdemir, O. (2010). Yeni bir çevre eğitimi perspektifi: "Sürdürülebilir gelişme amaçlı eğitim". *Eğitim ve Bilim*, 32(145), 23-38.
- Öztürk, Ç. (2007). Sosyal bilgiler, sınıf ve fen bilgisi öğretmen adaylarının "Coğrafya" kavramına yönelik metafor durumları. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 55-69.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. M. Bütün ve S. B. Demir (Çev. Ed.). Ankara: Pegem A.

- Plevyak, L. and Mayfield A. (2010). Environmental education within early childhood. A. M. Bodzin, B. S. Klein and S. Weaver (Eds.), *The inclusion of environmental education in science teacher education* (pp. 51-65). Newyork: Springer
- Pooley, J.A, O'Connor, M., (Sep.2000). Environmental education and attitudes. *Environment & Behavior*, 32(5), 711-724.
- Smith, S. R. (2009). A critical review of the bioavailability and impacts of heavy metals in municipal solid waste composts compared to sewage sludge. *Environment International*, 35(1), 142-156.
- Türkiye Çevre Vakfı (2001). *Ansiklopedik çevre sözlüğü*. Ankara: TÇV Yayını.
- Uzunoğlu, S. (1996). Çevre eğitiminin amaçları, uğraşı alanları ve sorunları. *Ekoloji Dergisi*, 21, 7-12.
- Yang, J. S. (1993). *Perceptions of preservice secondary school teachers in Taiwan, the Republic of China, concerning environmental education* (Yayımlanmamış doktora tezi), Texas A&M University.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2005). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Yılmaz, O. (2016). *Sosyal bilgiler ve fen bilgisi eğitimi lisans programlarının çevre eğitimi açısından değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ahi Evran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.
- Yücel, A. S. ve Morgil, F. İ. (1998). Yükseköğretimde çevre olgusunun araştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, 84-91.
- Yücel, A. S., & Morgil, F. İ. (2016). Çevre eğitiminin geliştirilmesi. *Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 1(1), 76-89.

### **Extended Abstract**

Environmental education is to educate individuals who are conscious and sensitive about environment and to ensure their active participation in environmental activities. Environmental education provides the individual with ease in his daily life. In this respect, it is intertwined with many disciplines, especially Social Studies, which the individual needs in his daily life. The Social Studies course aims to develop the interaction between the human and the environment starting from the close environment to the individual. In this respect, teachers and researchers working in this field have a great role. Considering the fact that the studies conducted in the field often lead the educators, the importance of the researches on this subject is increasing. This research, conducted in the field of environmental education master's degree in social sciences in Turkey and aims to determine the orientation of the doctoral thesis. The results of this research are expected to be a guide for researchers conducting research in the field of environmental education and to provide a reference to other studies and projects.

In this research, document analysis, one of the qualitative research methods, was used. Document review includes an analysis of written materials containing information about the cases or facts intended to be investigated, and can be used as a stand-alone method along with other methods. In the first phase of the study, the post graduate and doctoral thesis related to environmental education were obtained from the “National Thesis Center” database of “Higher Education Council” by searching through “Social Studies” and ve “Environmental Education” keywords. As a result of the search were found a total of 30 thesis studies which overlap the keywords “Social Studies” and “Environmental Education” between 2002 and 2018. In this study, data were analyzed by inductive analysis method. The researches were analyzed by means of the subject, study group, method and data collection tool used. In this study, 20% of the graduate thesis studies were analyzed by another researcher. Then two researchers came together and compared their coding. They made discussions on different codings to reach consensus. As a result of the discussions, data analysis was finalized. The findings of these themes were obtained from the encodings obtained.

Research carried out on the environmental education in Social Studies Education in Turkey was determined that a total of 30 graduate thesis. 26 of these thesis are graduate and 4 of them are doctoral thesis. The subjects of graduate studies are generally “Concept/content teaching”, “Attitudes towards environment and determination of academic achievement level”, “Taking opinions of teacher or teacher candidates”, “Studying textbooks and teaching programs in

terms of environmental education” and “Examining of various methods, techniques and strategies. impact on attitude towards the environment”. The most research was the measurement of professional competences of teacher and teacher candidates and getting opinions about the environment. It is understood that the most quantitative research method is used in graduate theses and the studies conducted with qualitative research methods are limited. In addition, it was determined that the researchers collected data with scale, interview, questionnaire, achievement test, observation, documents and workshops. In the thesis studies, it was found out that the researchers considered teachers, teacher candidates, students, textbooks and teaching programs as working groups.

## İlk Okuma Yazma Öğretiminde Oyunla Öğretim Yöntemi Uygulamaları<sup>1</sup>

Özgür BABAYİĞİT<sup>2</sup>, Mehmet GÜLTEKİN<sup>3</sup>

*Geliş Tarihi: 21.02.2019*

*Kabul Tarihi: 21.05.2019*

*Araştırma Makalesi*

### Öz

İlkokula başlama yaşının 7 yaştan 6 yaşa düşürülmesi ile birlikte, ilk okuma yazma öğretimi süreci sınıf öğretmenleri için daha önemli hale gelmiştir. Bu araştırmanın amacı, ilk okuma yazma öğretiminde oyunla öğretim yönteminin etkililiğini belirlemektir. 2015-2016 eğitim-öğretim yılında, Eskişehir ili Tepebaşı ilçesinde bir Devlet ilkokulunda gerçekleştirilen araştırmada karma araştırma deseni kullanılmıştır. Araştırmada, basit seçkisiz örnekleme ile deney ve kontrol grubu belirlenmiş; deney grubu 20, kontrol grubu 22 öğrenciden oluşmuştur. Deney grubunda ilk okuma yazma öğretimi sürecinde oyunla öğretim yöntemi gerçekleştirilmiştir. Araştırma verileri okuduğunu anlama testi, sesli okuma hızı formu, yazma hızı formu, gözlem ve görüşme ile toplanmıştır. Araştırmada nicel veriler; betimsel istatistiksel yöntemler, Mann Whitney U testi kullanılarak çözümlenmiştir. Nitel veriler ise içerik analizi kullanılarak çözümlenmiştir. Araştırma bulgularının analizi sonucunda oyunla öğretim yöntemi ile gerçekleştirilen oyunlar, öğrencilerin ilgisini çekmiştir. Öğrenciler oyunlar sırasında zevk almışlar ve mutlu olmuşlardır. İlk okuma yazma öğretiminde oyunla öğretim yönteminin uygulandığı deney grubu ile oyunla öğretim yönteminin uygulanmadığı kontrol grubundaki öğrencilerin sesli okuma hızları, yazma hızları, okuduğunu anlama becerileri arasında istatistiksel bakımdan anlamlı bir fark bulunmamıştır. Sınıf öğretmeni ilk okuma yazma öğretiminde oyunla öğretim yöntemine ilişkin olumlu görüşlere sahiptir. Sınıf öğretmenine göre ilk okuma yazma öğretimi sürecinde oyunla öğretim yöntemi etkili ve verimli olmaktadır. İlk okuma yazma öğretimi sürecinde oyunlardan yararlanılması önerilmektedir.

*Anahtar kelimeler:* İlk okuma yazma, ses temelli cümle yöntemi, oyunla öğretim yöntemi

<sup>1</sup>Bu araştırma Prof. Dr. Mehmet GÜLTEKİN danışmanlığında yürütülen, Anadolu Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinasyon Birimi 1503E097 nolu proje kapsamında desteklenen doktora tezinden üretilmiştir.

<sup>2</sup>Yozgat Bozok Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, e-mail: ozgur.babayigit@bozok.edu.tr, ORCID: 0000-0001-6123-0609

<sup>3</sup>Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, e-mail: mgulteki@anadolu.edu.tr, ORCID: 0000-0002-5281-1767



## Implementation of Game Based Teaching Method in Literacy Instruction

---

---

*Submitted by 21.02.2019*

*Accepted by 21.05.2019*

*Research Paper*

### Abstract

With the lowering of the age at school from 7 years to 6 years, the process of literacy teaching has become more important for class teachers. The aim of this study is to determine the effectiveness of the game teaching method in the literacy teaching. In the 2015-2016 academic year, a research was conducted in a state primary school in Tepebaşı district of Eskişehir. In the mixed method study, experimental and control groups were determined by simple random sampling. The experimental group consisted of 20 students and the control group consisted of 22 students. In the experimental group, the teaching method was used in the first literacy teaching process. Research data were collected by reading comprehension test, voice reading speed form, writing speed form, observation and interview. Quantitative data in the study; Descriptive statistical methods were analyzed using the Mann Whitney U test. Qualitative data were analyzed using content analysis. As a result of the analysis of the research findings, the games performed by the game teaching method attracted the attention of the students; students enjoyed during the games and were happy. There was no statistically significant difference between the reading speed of the students in the control group and the speed of reading, the speed of reading and the comprehension of reading comprehension. The classroom teacher has positive views on the teaching method of teaching the first reading and writing. According to the classroom teacher, the teaching method is effective and efficient in the process of teaching literacy. It is recommended to use games in the process of literacy teaching.

*Keywords:* Literacy teaching, phonic based sentence method, game teaching method

## Giriş

Bireyde dil öğrenimi doğum ile birlikte ailede başlamaktadır. Okula başlayıncaya kadar dinleme ve konuşma becerileri bireyde gelişmektedir. Temel seviyede dinleme ve konuşma becerileri ile okula başlayan öğrencilere, okuma ve yazma becerilerinin temelleri ise ilkokul birinci sınıfta, ilk okuma yazma öğretimi ile kazandırılmaktadır.

İlk okuma yazma öğretimi, erken çocukluk döneminde başlayan dinleme ve konuşma becerilerine okuma ve yazma becerilerinin kazandırılması amacıyla ilkokulda sürdürülen dil öğretimi sürecidir (Baş, 2006, s. 215; Wray, Medwell, Poulson ve Fox, 2002, s. 20). İlk okuma yazma öğretimi, okuma ve yazma süreçlerinden oluşmaktadır. Etkili bir ilk okuma yazma öğretiminin bileşenleri; fonolojik farkındalık, kelime tanımada akıcılık, metin işleme, anlamın yapılandırılması, kelime, heceleme ve yazmadır (Foorman ve Santi, 2009, s. 946).

MEB'e (2009, s. 232) göre ilk okuma yazma öğretiminde kullanılması öngörülen ses temelli cümle yönteminde ilk okuma yazma öğretimine seslerle başlanmaktadır. İki veya üç ses verildikten sonra seslerden, hecelere, kelimelere ve cümlelere ulaşılmaktadır. İlk okuma yazma öğretimi bir an önce cümleye ulaşılacak şekilde düzenlenmektedir. Ses temelli cümle yöntemi, öğrencilere ses/harf arasındaki farkın gösterilmesi, seslerin konuşma dilinde bitirilmesi ve seslerin birleştirilip kelime oluşturulması konularında öğretmene yardımcı olmaktadır (Tok, Tok ve Mazı, 2008, s. 126-127). Ülkemizde ve dünyada ilk okuma yazma öğretimi 6 veya 7 yaş çocukları ile yürütülmektedir. 6 yaş çocuğu ise hiç kuşkusuz oyun çağı çocuğudur. Oyuna karşı bu kadar ilgisi bulunan bu yaş çocuklarına, ilk okuma yazma öğretiminde oyun ile ilgili etkinliklere yer verilmesi bu yaş çocukları için süreci daha ilgi çekici duruma getirmektedir.

Oyunla öğretim yöntemi, ilk okuma ve yazma öğretimi sürecini kolaylaştırmaktadır. Ayrıca öğrencinin rahatlaması ve stres ortamından uzaklaşılması açısından önemlidir. Oyunlar, ilk okuma yazma öğretimi sürecini öğrenciler açısından ilgi çekici duruma getirmektedir. Bunun yanı sıra öğrenci motivasyonunu artırmakta, öğrencinin yaparak ve yaşayarak

öğrenmesine katkı sağlamaktadır. Oyun özellikle okula yeni başlayan öğrenciler için çok önemlidir. Okula uyum, kalem tutma, boyama gibi ilk okumaya yazmaya hazırlık ve başlama sürecinde çeşitli yararlar sağlamaktadır. Öğrenciler çeşitli oyunlarla sesleri birleştirme, hece ve kelime yapma, kelimeleri tanıma, okuma, yazma, vurgu ve tonlama yapmayı öğrenmektedir. Bu durum giderek akıcı okuma ve anlama becerilerini geliştirmektedir. Böylece çeşitli oyunlarla okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesi daha kolay olmaktadır (Güneş, 2015, s. 782). İlk okuma yazma öğretiminde hece oluşturma aşamasında, başarılı olmak ve süreci zevkli duruma getirmek için oyunlardan yararlanılmaktadır (Işıl ve Candoğan, 1990, s. 95).

Oyun ve etkinlikler öğrencilerin kelime okuma becerilerini geliştirmektedir (Johnson, 2008, s. 49). Şiir okuma, kafiyeli kelimelerle oyunlar oynama sesi hissetme ve tanıma aşamasında kullanılan etkili oyunlardır (Beers, Beers ve Smith, 2010, s. 10). Oyunlar, çocukların kelime okuma ve heceleme becerilerini geliştirmekte (Wyse ve Jones, 2005, s. 145), kelime tanımayı ve kelime okumayı hızlandırmadadır. Öğrencilerin kelime oyunlarında, bu kelimeleri defalarca görmeleri ve kullanmaları, kelimeleri otomatik olarak tanımalarına neden olmaktadır (Beers, Beers ve Smith, 2010, s. 14). Birçok masa oyunu harf tanıma, heceleme, hatta okumayı geliştirir niteliktedir (Calp, 2003, s. 82). Oyun, ilk okuma yazma sürecinde öğrencilerin sesleri birleştirme, hece ve kelime yapma, kelimeleri tanıma, vurgu ve tonlama gibi becerilerini geliştirmektedir. Bu durum daha sonra akıcı okuma ve yazma becerilerini etkilemektedir. Özellikle sesli okuma oyunları öğrencilerin okuma ve anlama becerilerine önemli katkılar sağlamaktadır (Güneş, 2015, s. 783). İlk okuma yazma öğretiminde oyunla öğretim yöntemi ile öğrencilerin kelime hazineleri gelişirken, söyleyiş ve anlatım bakımından da gelişme sağlanmaktadır (Işıl ve Candoğan, 1990, s. 34).

Birinci sınıf öğrencilerinin oyun çağı çocukları olduğu dikkate alındığında, diğer derslerde olduğu gibi, okuma yazma derslerinde de oyun oynama tekniklerinden yararlanmak gerekmektedir (Öz ve Çelik, 2009, s. 260). Sınıf öğretmeni ilk okuma ve yazma öğretiminde

çocukların hoşuna gidecek, eğlenceli etkinliklere sıklıkla yer vermelidir. Çünkü öğretim etkinliklerinde oyunlardan yararlanmak, çocukların derste sıkılmalarını önleyecektir. Sınıf öğretmeni bu durumu göz önünde tutarak, etkinlikleri oyun ağırlıklı düzenlemelidir (Taşkaya, 2014, s. 156). Oyunlaştırılmış öğrenme etkinlikleri çok daha çekici olduğundan oyunun öğrencilerin tümünü etkinliğe katma gücü bulunmaktadır (Akyıldız, 2006, s. 204).

Türkiye’de ilkokula başlama yaşının altı yaşına düşürülmesi ile birlikte, ilk okuma yazma öğretimi süreci yaşları daha küçük olan öğrencilerle gerçekleştirilmektedir. Çocuğun ilkokula başlama yaşının düşmesi, oyunun tüm derslerde olduğu gibi okuma yazma öğretiminde de daha fazla kullanılmasını gerekli kılmaktadır. Konu ile ilgili olarak yurtiçinde Bağcı (2011), Gelen ve Özer (2010), Gülsoy ve Uçgun (2013), Özcan (2001), Özenç (2007), Savaş ve Gülüm (2014), Torun ve Duran (2014), Ulutaş (2011) tarafından araştırmalar yapılmıştır. Hanbaba (2011) tarafından yapılan araştırma sonucunda, seçilmiş olan kazanımların kazandırılmasında başarı açısından deney grubundaki öğrencilerin başarı düzeylerinin kontrol grubundaki öğrencilerin başarı düzeylerinden anlamlı derecede yüksek olduğu belirlenmiştir. Tutum açısından ise anlamlı bir farkın olmadığı bulunmuştur. Öztemiz ve Önal (2013) tarafından yapılan araştırma sonucunda, öğretmenlerin oyunla öğrenme tekniğinin başka birçok derste olduğu gibi okuma alışkanlığı kazandırmada son derece etkili olduğu ve kütüphaneci, veli, öğretmen işbirliği ile söz konusu tekniğin daha etkili düzeyde uygulanabileceği belirtilmiştir. Yurtdışında ise Cicchino (2015), Crosby (1975), Homer vd. (2014), Jere-Folotiya vd. (2014), Lomax (1994), McDougall (1987), McGuinnessa vd. (2014), Ronimus vd. (2014), Wishon (1975) tarafından araştırmalar yapılmıştır. İlgili araştırmalar incelendiğinde, ilk okuma yazma öğretiminde oyunla öğretim yöntemi ile ilgili sınırlı sayıda araştırma olduğu görülmektedir. İlgili araştırmaların çoğunluğunun da yurtdışında yapıldığı anlaşılmaktadır. Öte yandan yurtdışındaki çalışmaların daha çok deneysel çalışmalardan oluştuğu görülürken, Türkiye’de ilk okuma yazma öğretiminde oyunla öğretim yönteminin uygulandığı ve sonuçlarının ortaya

konulduğu deneysel bir çalışmaya da rastlanmamıştır. Bu nedenle Türkiye’de ilk okuma yazma sürecinde oyunla öğretim uygulamalarının etkisinin belirlendiği bir araştırmaya gereksinim olduğu ortaya çıkmaktadır. Bunun yanı sıra ilkokula başlama yaşının 7 yaştan 6 yaşa indirilmesi ilk okuma yazma öğretimini doğrudan etkilemektedir.

Bu araştırmanın genel amacı, ilk okuma yazma öğretiminde oyunla öğretim yöntemi uygulamalarının etkisinin belirlenmesidir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. İlk okuma yazma öğretiminde oyunla öğretim yönteminin, öğrencilerin:
  - a. sesli okuma hızı,
  - b. yazma hızı,
  - c. okuduğunu anlama becerisine etkisi nedir?
2. İlk okuma yazma öğretiminde oyunla öğretim yöntemine ilişkin sınıf öğretmenin görüşleri nelerdir?

## **Yöntem**

### **Araştırma Deseni**

Araştırmada karma yöntem araştırma deseninden yararlanılmıştır. Karma yöntem araştırma deseni, bir ya da daha çok araştırma serisinde araştırma problemini daha iyi anlamak üzere verilerin toplanması, analizi ve harmanlanması amacıyla nicel ve nitel yöntemlerin birlikte kullanılmasıdır (Creswell ve Plano Clark, 2007, s. 5). Alan yazında birçok karma yöntem deseni bulunmaktadır. Bu araştırma kapsamında iç içe karma alt deseni kullanılmıştır. İç içe karma desen araştırmacının verileri geleneksel nicel ve nitel desenler içinde topladığı ve çözümlediği durumlarda kullanılmaktadır. İç içe karma desende araştırmacı, deneysel çalışma gibi nicel bir aşama içerisine, nitel bir aşama ya da durum çalışması gibi nitel bir aşama içerisine

nicel bir araştırma ekleyebilmektedir. İç içe karma desende, destekleyici aşama, genel deseni geliştirmek amacıyla eklenmektedir (Creswell ve Plano Clark, 2014, s. 80). Bu çalışmada deneysel süreç içerisinde, öğretmen görüşlerine başvurulduğu için iç içe karma desen kullanılmıştır. Öğretmen görüşlerinin deneysel süreci destekleyip desteklemediği anlaşılacak istenmiştir.

## Katılımcılar

Araştırmanın katılımcıları, Eskişehir ili Tepebaşı ilçesindeki bir Devlet ilkokulunda öğrenim gören 42 birinci sınıf öğrencisi ile iki sınıf öğretmenidir. Çekilen kura sonucunda 1/H sınıfı deney grubu, 1/E sınıfı kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Buna göre, deney grubu 20 öğrenciden, kontrol grubu ise 22 öğrenciden oluşmaktadır. Deney ve kontrol grubu demografik özellikleri Tablo 1’de sunulmaktadır.

Tablo 1

### *Deney ve Kontrol Grubu Demografik Özellikleri*

	Deney Grubu		Kontrol Grubu	
	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde
Cinsiyet				
Kız	6	30	11	50
Erkek	14	70	11	50
Yaş (ay)				
60 aydan küçük	-	-	1	5
60-66 ay	2	10	-	-
67-72 ay	6	30	9	41
72 aydan büyük	12	60	12	54
Baba Mesleği				
Memur	1	5	5	23
İşçi	11	55	10	45
Emekli	-	-	1	5
Esnaf	-	-	-	-
Serbest Meslek	3	15	4	18
Diğer	5	25	2	9
Anne Mesleği				
Memur	-	-	1	5
İşçi	4	20	3	13
Emekli	-	-	-	-
Esnaf	-	-	1	5
Ev Hanımı	15	75	15	68
Diğer	1	5	2	9

<b>Baba Eğitim Durumu</b>				
İlkokul	3	15	2	9
Ortaokul	2	10	1	5
Lise	10	50	12	55
Üniversite	5	25	7	31
<b>Anne Eğitim Durumu</b>				
İlkokul	2	10	2	9
Ortaokul	7	35	2	9
Lise	9	45	13	59
Üniversite	2	10	5	23
<b>Ana Sınıfına Gitme</b>				
Gidenler	16	80	21	95
Gitmeyenler	4	20	1	5
<b>Kardeş Sayısı</b>				
0	6	30	5	23
1	10	50	11	50
2	4	20	6	27
<b>Aile aylık geliri</b>				
0-1000 TL	3	15	2	9
1000-2000 TL	10	50	8	36
2000-3000 TL	6	30	6	27
3000-4000 TL	1	5	4	18
4000-5000 TL	-	-	1	5
5000TL ve üstü	-	-	1	5
<b>TOPLAM</b>	<b>20</b>	<b>100</b>	<b>22</b>	<b>100</b>

Tablo 1’de yer alan deney ve kontrol grubu demografik özellikleri incelendiğinde, kontrol grubunun baba eğitim durumu, anne eğitim durumu, ana sınıfına gitme durumu ve aile aylık geliri özellikleri bakımından deney grubundan iyi durumda olduğu görülmektedir. Katılımcı sınıf öğretmenlerine ilişkin demografik veriler Tablo 2’de sunulmaktadır.

Tablo 2

*Deney ve Kontrol Grubu Sınıf Öğretmenlerinin Demografik Özellikleri*

<b>Sınıf Öğretmeni</b>	<b>Deney Grubu</b>	<b>Kontrol Grubu</b>
Öğrenim Seviyesi	Lisans	Lisans
Cinsiyet	Erkek	Erkek
Hizmet Yılı	14	30
Yaş	40	50
Medeni Hal	Evli	Evli

Tablo 2’de yer alan deney ve kontrol grubu sınıf öğretmenlerinin demografik verileri incelendiğinde, her iki öğretmenin lisans mezunu olduğu, cinsiyetlerinin erkek olduğu, her

ikisinin evli olduğu, hizmet yılı ve yaş olarak kontrol grubu sınıf öğretmeninin deney grubu sınıf öğretmeninden fazla olduğu görülmektedir.

### Veri Toplama Araçları

Alt amaçlar için kullanılan ölçme araçları Tablo 3'te sunulmaktadır.

Tablo 3

#### *Alt Amaçlar İçin Kullanılan Ölçme Araçları*

Alt Amaç	Ölçme Aracı
1. İlk okuma yazma öğretiminde oyunla öğretim yönteminin, öğrencilerin:	
a. sesli okuma hızı,	Sesli okuma hızını ölçme metni
b. yazma hızı,	Yazma hızını ölçme metni
c. okuduğunu anlama becerisine etkisi nedir?	Okuduğunu anlama testi
2. İlk okuma yazma öğretiminde oyunla öğretim yöntemine ilişkin sınıf öğretmeninin görüşleri nelerdir?	Yarı yapılandırılmış görüşme formu

Tablo 3 incelendiğinde, birinci alt amaç için sesli okuma hızını ölçme metni, yazma hızını ölçme metni ve okuduğunu anlama testi kullanılmıştır. İkinci alt amaç için ise görüşme tekniği kullanılmıştır.

#### *Nicel veri toplama araçları*

Nicel veri toplama araçları olarak; okuduğunu anlama testi, sesli okuma hızını ölçme metni, yazma hızını ölçme metni, yazma hızını ölçme formu kullanılmıştır.

*Okuduğunu anlama testi:* Okuduğunu anlama testi, öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini ölçmek amacıyla 2005 tarihli İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu'nda (1-5. Sınıflar) yer alan okuduğunu anlama kazanımları dikkate alınarak Yıldız (2009, s. 263-267) tarafından hazırlanmıştır. Yıldız'ın (2009, s. 263-267) hazırlanmış olduğu test, 3 şıklı 12 sorudan oluşan çoktan seçmeli test şeklindedir. Testte her doğru cevap için 1



puan, her yanlış cevap 0 puan olarak belirlenmiştir. Testten alınabilecek en yüksek puan 12, en düşük puan 0'dır. Testten alınan puan arttıkça okuduğunu anlama becerisi yükselmektedir. Yapılan bu araştırmada okuduğunu anlama testinin güvenilirliğini tespit etmek amacıyla Kuder Richardson-20 (KR20) güvenilirlik katsayısı kullanılmıştır. Okuduğunu anlama testi güvenilirlik katsayısı Yıldız (2009, s. 270) tarafından  $KR20=0,81$  olarak tespit edilmiştir. Yapılan mevcut çalışmada ise okuduğunu anlama testinin güvenilirlik katsayısı  $KR20=0,66$  olarak bulunmuştur. Kehoe (1995), 10-15 maddeden oluşan çoktan seçmeli kısa testler için KR20 güvenilirlik katsayısının 0,50 ve üzerinde olmasının yeterli olduğunu ifade etmektedir. Bu sonuçlara göre okuduğunu anlama testinin güvenilir düzeyde olduğu söylenebilmektedir.

*Sesli okuma hızını ölçme metni:* Sesli okuma hızının ölçülmesi amacıyla Demiroğlu ve Gökahmetoğlu (2014, s. 56-57) tarafından yazılan İlköğretim Türkçe 1 Ders ve Öğrenci Çalışma Kitabından alınmıştır. Sesli okuma hızını ölçme metni deney ve kontrol grubundaki her bir öğrenciye ayrı ayrı uygulanmıştır. Sınıf öğretmenleri tarafından öğrencilerin bir dakikada okuduğu kelime sayısı belirlenmiştir. Uygulama, deney ve kontrol grubu için birer ders saati sürmüştür.

*Yazma hızını ölçme metni:* Yazma hızını ölçme metni, Demiroğlu ve Gökahmetoğlu (2014, s. 10-15) tarafından yazılan İlköğretim Türkçe 1 Ders ve Öğrenci Çalışma Kitabından alınmıştır. "Kuşkucu Horoz" başlıklı yazma hızını ölçme metni deney ve kontrol grubundaki her bir öğrenciye ayrı ayrı uygulanmıştır. Deney ve kontrol grubu sınıf öğretmenleri tarafından öğrencilere yazma hızını ölçme metni kâğıtları ile birlikte yazma hızını ölçme formu dağıtılmıştır. Öğrenciler bir dakikada yazabildikleri kadar kelimeyi yazma hızını ölçme formuna yazmışlardır.

*Yazma hızını ölçme formu:* Yazma hızını belirlemek amacıyla farklı uygulamalar mevcuttur. Bunlar 60 saniyede yazılan kelime sayısı, 60 saniyede yazılan hece sayısı veya 60 saniyede yazılan harf sayısıdır (Güneş, 2007, s. 147). Bu araştırmada 60 saniyelik sürede

yazılan harf sayısı hesaplanarak yazma hızı tespit edilmiştir. Yazma hızını ölçme formu araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Hazırlanan form, doktora tez danışmanına, sınıf öğretmenliği bilim dalında ilk okuma yazma öğretimi alanında doktora yapmış bir bilim uzmanına ve bir sınıf öğretmenine sunulmuştur. Uzman görüşleri sonrasında çeşitli düzeltmeler yapılmıştır. “Kuşkucu Horoz” başlıklı yazma hızını ölçme metni ile birlikte öğrencilere dağıtılmıştır. Yazma hızını ölçme formunda her bir harf 1 puan olarak sayılmıştır.

### ***Nitel veri toplama aracı***

Nitel veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır.

### ***Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu***

Öğretmen görüşme formu, ilgili alan yazın incelendikten sonra araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Hazırlanan form kapsam geçerliliği için doktora tez danışmanına, sınıf öğretmenliği anabilim dalında ilk okuma yazma öğretimi alanında doktora yapmış bir bilim uzmanına ve bir sınıf öğretmenine sunulmuştur. Uzman görüşleri sonrasında çeşitli düzeltmeler yapılmıştır. 28 Eylül 2015-01 Mart 2016 tarihleri arasında deney grubu sınıf öğretmeniyle deneysel işlem süresince yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmış ve ses kayıt cihazına kaydedilmiştir.

### **Verilerin Toplanması**

İç içe karma desende nicel ve nitel veriler sıralı, eş zamanlı veya her ikisi bir arada toplanabilir (Creswell ve Plano Clark, 2014, s. 203). Mevcut araştırmada nicel veriler ile nitel veriler eş zamanlı olarak toplanmıştır. Araştırmanın nicel boyutundaki verilerin toplanmasında öğrencilere okuduğunu anlama testi uygulanmış, öğrencilerin dakikada okudukları kelime sayısı ve dakikada yazdıkları harf sayıları ölçülmüştür. Araştırmanın nitel boyutunda, veri

toplama teknikleri olarak görüşme tekniği kullanılmıştır. Veri toplama araçları uygulama planı Tablo 4’te sunulmaktadır.

Tablo 4

*Veri Toplama Araçları Uygulama Planı*

Veri Toplama Aracı	Uygulama Zamanı	Uygulayan Kişi	Puanlayan/ Yorumlayan kişi	Uygulanan Grup
Sesli Okuma Hızını Ölçme Metni	1 Mart 2016	Sınıf Öğretmeni	Araştırmacı	Deney ve kontrol grubu
Okuduğunu Anlama Testi	1 Mart 2016	Sınıf Öğretmeni	Araştırmacı	Deney ve kontrol grubu
Yazma Hızını Ölçme Formu	1 Mart 2016	Sınıf Öğretmeni	Araştırmacı	Deney ve kontrol grubu
Yarı Yapılandırılmış Görüşme	28 Eylül 2015- 1 Mart 2016	Araştırmacı	Araştırmacı	Deney grubu

Tablo 4 incelendiğinde veri toplama araçlarının uygulanma zamanı görülmektedir.

### **Verilerin Analizi**

Araştırma karma modelle yapıldığı için nicel ve nitel verilere ulaşılmıştır. Karma yöntem araştırmalarında veri analizi; nitel veriyi nitel yöntemlerle analiz etmeyi, nicel verileri nicel yöntemlerle ayrı ayrı analiz etmeyi gerektirmektedir (Creswell ve Plano Clark, 2014, s. 217). Nicel verilerin çözümlenmesinde betimsel istatistik ve çıkarımsal istatistik kullanılmıştır. Yapılan bu araştırmada betimsel istatistiklerden ortalama, varyans, standart sapmadan yararlanılmıştır. Yapılan bu araştırmada bağımsız değişkenlerin normal dağılımını incelemek amacıyla çıkarımsal istatistiklerden shapiro-wilks testinden; nicel veriler normal dağılmadığı için Mann Whitney U testinden yararlanılmıştır. Deney ve kontrol grubundan elde edilen nicel veriler SPSS 21 sosyal bilimler için istatistik paket programı yoluyla analiz edilmiştir. Nitel verilerin çözümlenmesinde içerik analizi kullanılmıştır. Araştırmacı tarafından yapılan içerik

analizi, Yıldırım ve Şimşek (2006, s. 228) tarafından belirtilen dört aşamaya göre uygulanmıştır. Bu aşamalar şunlardır: Verilerin kodlanması. Temaların bulunması. Kodların ve temaların düzenlenmesi. Bulguların tanımlanması ve yorumlanması.

Araştırma verileri, süreç içerisinde düzenli olarak analiz edilmiştir. Elde edilen veriler, birbirlerini destekleyecek şekilde birleştirilerek sunulmuştur. Araştırmacı, 28.09.2015-01.03.2016 tarihleri arasındaki elde edilen verileri günlük olarak ve düzenli bir biçimde bilgisayar ortamına kaydetmiş ve içerik analizini yapmıştır. Creswell (2013, s. 195) ve Merriam'a (2013, s. 170) göre veri analizi, veri toplamayla bir arada yürütülmelidir. İçerik analizi sonucunda ulaşılan temalar aşama aşama meydana gelmiştir. Araştırma sürecinin sonunda, ulaşılan temalar tekrar gözden geçirilmiştir. Ulaşılan temalar uzman görüşüne sunulmuştur.

## **Öğretim Uygulaması**

Araştırmanın uygulaması 2015-2016 eğitim-öğretim yılında 28 Eylül 2015-01 Mart 2016 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. Eğitim-öğretim yılı öncesinde araştırmacı tarafından deney ve kontrol grubunun sınıf öğretmenleri konu ile ilgili olarak bilgilendirilmiştir. İlk okuma yazma öğretiminde oyunların nasıl kullanılacağı ve nasıl oynatılacağı deney grubunun sınıf öğretmenine anlatılmıştır. Hangi oyunların hangi aşamada oynatılacağına, tez izleme komitesinin önerileri ve pilot uygulama sonucunda karar verilmiştir. Ses temelli cümle yöntemiyle ilk okuma yazma öğretimi sürecinde oyunla öğretim yöntemi uygulamaları için, araştırmacı tarafından uygulama öncesinde ders planları hazırlanmıştır. Hazırlanan ders planları, uygulama öncesinde sınıf öğretmenine sunulmuştur. Sınıf öğretmenin öneri ve düzeltmeleri sonucunda ders planları araştırmacı tarafından tekrar düzenlenmiştir. Araştırmacı ve sınıf öğretmeni tarafından son şekli verilen ders planları kapsamında oyunla öğretim yöntemi

uygulamaları yapılmıştır. Ses temelli cümle yönteminin aşamalarına göre oynanan oyunlar şunlardır:

1. İlk okuma yazmaya hazırlık: Kukla Pinokyo, puf ayıcık.
2. İlk okuma yazmaya başlama ve ilerleme
  - a. Sesi hissetme ve tanıma: Kukla Pinokyo, hacivat ile karagöz, bilmece, tilki bulmaca.
  - b. Sesi/harfi okuma ve yazma: kukla Pinokyo, harf kuklası, fareyi peynire ulaştırma.
  - c. Sesten/harften, heceler, kelimeler, cümleler oluşturma: Kukla Pinokyo, şeker küpü, sihirli bohça, zarlı kelime kutu oyunu, kelime türetme, bulmaca, çarkıfelek, kelime tombala, kelimelerle görseli eşleştirme, labirent, kelime hafıza, yağ satarım bal satarım, sözcük üretme.
  - d. Metin oluşturma: Şeker küpü, labirent, sesli okuma hızı, hızlı yazalım, köşe kapmaca, sihirli bohça, çarkıfelek, zarlı kelime kutu oyunu, yağ satarım bal satarım
3. Okuryazarlığa ulaşma: Kukla Pinokyo, hacivat ile karagöz, sihirli bohça, labirent, çarkıfelek, şeker küpü, sesli okuma hızı, hızlı yazalım, köşe kapmaca, zarlı kelime kutu oyunu, yağ satarım bal satarım.

### **Geçerlik ve Güvenilirlik**

DeneySEL desenlerde sonuçta ortaya çıkan verilerin doğru ve tutarlı olması açısından geçerlik ve güvenilirlik önemlidir (Creswell, 2012, s. 302). Campbell ve Stanley (1963, s. 175) tarafından geliştirilen geçerlik ve güvenilirlik ölçütlerine (Karasar, 1994, s. 105) göre bu araştırmada iç geçerlik için yapılanlar şunlardır: Oyunla öğretim yöntemi dışında, deney grubuna yapılan davranış ve uygulamalarla kontrol grubuna yapılan davranış ve uygulamaların aynı olması için gayret edilmiştir. Öğretmene ve öğrencilere müdahaleci davranılmamıştır. Bu

sürede deney ve kontrol grubunda denek kaybı olmamıştır. Deney grubu öğrencileri için ayrı ve özel bir ortam oluşturulmamıştır.

Merriam (2013, s. 221), Creswell (2013, s. 201, 202), Yıldırım ve Şimşek (2006, s. 265-272)'e göre nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenirlik için kullanılan stratejilere uygun olarak durum çalışmasının geçerlik ve güvenirliği için yapılanlar aşağıda belirtilmiştir. Deney grubu sınıf öğretmeninin süreç boyunca görüşleri alınmış, ses kayıt cihazına kaydedilmiştir. Bu yapılan görüşmelerdeki görüşler sesli olarak tekrarlanmıştır. Söylemek istediğinin doğruluğu teyit edilmiştir. Yapılan görüşmeler raporlaştırılarak sınıf öğretmenine sunulmuştur. Öğretmene raporlarda ekleme veya çıkarma yapmak istediği yer olup olmadığı sorulmuştur. Bu kapsamda gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Araştırmacı okulun ilk gününden itibaren öğrencilerle Türkçe derslerine girmiştir. Kendini öğrencilere tanıtmış, amacını anlatmıştır. Araştırmacı süreçten önce, süreç boyunca ve sonrasında sınıf öğretmenliği anabilim dalında ilk okuma yazma öğretimi alanında doktora yapmış bir bilim uzmanıyla konuşarak ortak kararlar alma yoluna gitmiştir. Araştırmacı, nitel araştırma yöntemleri alanında uzman bir öğretim üyesi ile görüşmeler ve tartışmalar yaparak süreci yorumlamaya çalışmıştır.

## **Bulgular**

Bulgular bölümünde öncelikle nicel veri toplama araçlarından toplanan veriler açıklanmış, ardından nitel veri toplama aracından toplanan veriler açıklanmıştır.

## **İlk Okuma Yazma Öğretiminde Oyunla Öğretim Yönteminin Etkililiğine Yönelik Bulgular**

Deney ve kontrol grubunun dakikada okuduğu kelime sayısının deney ve kontrol grubu arasındaki farkına bakmak amacıyla, parametrik olmayan istatistiklerden Mann Whitney U testi uygulanmıştır. Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 5'te sunulmaktadır.

Tablo 5

*Deney ve Kontrol Grubu Sesli Okuma Hızı Mann Whitney U Testi Sonuçları*

Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deney	20	21,63	432,50	217,50	,95
Kontrol	22	21,39	470,50		

Tablo 5 incelendiğinde, deney grubunun sıra ortalaması 21,63; kontrol grubunun sıra ortalaması 21,39'dur. Deney grubunun sıra toplamı 432,50; kontrol grubunun sıra toplamı 470,50'dir. Buna göre, beş aylık bir deneysel çalışma sonunda, ilk okuma yazma öğretiminde oyunla öğretim yöntemi uygulanan öğrenciler ile böyle bir yöntem uygulanmayan öğrencilerin dakikadaki sesli okuma hızları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır,  $U=217,50$ ,  $p>0,05$ . Ancak, deney ve kontrol grubunun sıra ortalamaları incelendiğinde, deney grubunun sıra ortalamasının kontrol grubunun sıra ortalamasından yüksek olduğu görülmektedir,  $21,63>21,39$ .

Deney ve kontrol grubunun dakikada yazdıkları harf puanları deney ve kontrol grubu arasındaki farka bakmak amacıyla, parametrik olmayan istatistiklerden Mann Whitney U testi uygulanmıştır. Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 6'da sunulmaktadır.

Tablo 6

*Deney ve Kontrol Grubu Yazma Hızı Mann Whitney U Testi Sonuçları*

Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deney	20	24,13	482,50	167,50	,184
Kontrol	22	19,11	420,50		

Tablo 6 incelendiğinde, deney grubunun sıra ortalaması 24,13; kontrol grubunun sıra ortalaması 19,11'dir. Deney grubunun sıra toplamı 482,50; kontrol grubunun sıra toplamı 420,50'dir. Buna göre, beş aylık bir deneysel çalışma sonunda, ilk okuma yazma öğretiminde

oyunla öğretim yöntemi uygulanan öğrenciler ile böyle bir yöntem uygulanmayan öğrencilerin yazma hızları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır,  $U=167,50$ ,  $p>0,05$ . Ancak, deney ve kontrol grubunun sıra ortalamaları incelendiğinde, deney grubunun sıra ortalamasının kontrol grubunun sıra ortalamasından yüksek olduğu görülmektedir,  $24,13>19,11$ .

Okuduğunu anlama testi sonuçlarının deney ve kontrol grubu arasındaki farka bakmak amacıyla, parametrik olmayan istatistiklerden Mann Whitney U testi uygulanmıştır. Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 7’de sunulmaktadır.

Tablo 7

*Deney ve Kontrol Grubu Okuduğunu Anlama Testi Mann Whitney U Testi Sonuçları*

Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deney	20	24,00	480	170	,20
Kontrol	22	19,23	423		

Tablo 7 incelendiğinde, deney grubunun sıra ortalaması 24,00; kontrol grubunun sıra ortalaması 19,23’tür. Deney grubunun sıra toplamı 480; kontrol grubunun sıra toplamı 423’tür. Buna göre, beş aylık bir deneysel çalışma sonunda, ilk okuma yazma öğretiminde oyunla öğretim yöntemi uygulanan öğrenciler ile böyle bir yöntem uygulanmayan öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır,  $U=170$ ,  $p>0,05$ . Ancak, deney ve kontrol grubunun sıra ortalamaları incelendiğinde, deney grubunun sıra ortalamasının kontrol grubunun sıra ortalamasından yüksek olduğu görülmektedir,  $24,00>19,23$ .

### **İlk Okuma Yazma Öğretiminde Oyunla Öğretim Yöntemine İlişkin Sınıf Öğretmeninin Görüşlerine Yönelik Bulgular**

Sınıf öğretmenin görüşleri sonucunda ulaşılan temalar şunlardır: Yararlılık ve verimlilik, eğlence ve mutluluk, dikkati toplama, kendine güven ve sosyalleşme, derse aktif katılım, diğer derslerle ilişkilendirmeler, disiplini sağlama, öneriler.



### **Yararlılık ve Verimlilik**

Yararlılık ve verimlilik temasında, sınıf öğretmenin ilk okuma yazma öğretimi sürecindeki oyunla öğretim yöntemi uygulamalarının yararı ve verimliliği konusundaki görüşleri belirtilmiştir. Sınıf öğretmeni ilk okuma yazma öğretiminde oyunla öğretim yöntemine ilişkin olumlu görüşlere sahiptir. Sınıf öğretmeni, oyunla öğretim yönteminin ilk okuma yazma öğretiminde çok faydalı olduğunu belirtmiştir. Öğrencilerin derste sıkılmadıklarını ve eğlenerek öğrendiklerini belirten sınıf öğretmeni, ilk okuma yazma öğretimi sürecinde oyunla öğretim yönteminin etkili ve verimli olduğunu dile getirmiştir. Sınıf öğretmenin bu konudaki görüşleri şöyledir:

*“Şimdi tabi ki çok faydasını görüyoruz. ... Çocuklar sıkılmadan ve sevdiği karakterlerle beraber pinokyo olsun, hacivat karagöz olsun bunları görerek hem daha iyi öğrenmeleri hem de eğlenmelerini sağlıyor. Çok güzel gidiyor yani. Gayet memnunum. Çok faydasının olduğuna inanıyorum. Çocukların daha iyi bir şekilde öğrenmelerini sağladığını sanıyorum. Daha kolay bir şekilde vermeye çalışıyoruz.” (22.10.2015).*

*“Şimdi oyunla öğretim uygulamasıyla bilgileri daha kısa zamanda vermiş oluyoruz yani çocuklara. ... Stres olmaması benim için daha sevindirici. Onları mutlu görünce ben de işimi daha iyi yapmak için gayret ediyorum.” (13.11.2015).*

*“Süreç gayet yolunda gidiyor. ... Seve seve yapıyorlar. Yani bir bıkkınlık gözlemlemiyorum. Yeter artık, yapmayalım demiyorlar. Mesela günde bakıyorum, üç ders, yerine göre dört ders Türkçe işliyorum ona rağmen çocuklar sıkılmıyorlar. Yani ben diğer zümrelerle görüşüyorum, hani son saatlerde diyorlar ki, okuma bile yaptırıyoruz. Çocuklar artık bıkmıyorlar diyorlar. ... Verimimizde gayet iyi, iyi verim alıyoruz. Gayet güzel, performansları güzel. Artarak devam ediyor.” (11.12.2015).*

Yukarıda yer alan öğretmen görüşleri incelendiğinde, ilk okuma yazma öğretimi sürecinde oyunla öğretim yöntemi uygulamalarının süreçte yararlı olduğu ve verimlilik kattığı görülmektedir.

### **Eğlence ve Mutluluk**

Eğlence ve mutluluk temasında, sınıf öğretmenin ilk okuma yazma öğretimi sürecindeki oyunla öğretim yöntemi uygulamalarının eğlenceli olduğu ve öğrencileri mutlu ettiğine yönelik görüşleri ortaya konmuştur. Sınıf öğretmeni ilk okuma yazma öğretiminde oyunla öğretim yönteminin derste çok faydalı olmasının yanı sıra dersi eğlenceli duruma getirdiğini dile getirmiştir. Öğrencilerin derste sıkılmadıklarını ve eğlenerek öğrendiklerini; dolayısıyla ilk okuma yazma öğretimi sürecinde oyunla öğretim yönteminin öğrenciler için eğlenceli ve mutluluk verici olduğunu belirtmiştir. Konu ile ilgili olarak sınıf öğretmeni şunları belirtmiştir:

*“Şimdi tabi ki çok faydasını görüyoruz. Neden çünkü çok eğlenceli bir hale geliyor. Çocuklar sıkılmadan ve sevdiği karakterlerle beraber pinokyo olsun, hacivat karagöz olsun bunları görerek eğlenmelerini sağlıyor. Çok güzel gidiyor yani. Gayet memnunum.”*  
(22.10.2015).

*“Şimdi oyunla öğretim uygulaması bazı fark ettiğim yönleri, şimdi benim onlara bağarmam yerine bu pinokyo olsun, karagöz olsun bunlarla öğretmem onların eğlenerek öğrenmelerini sağlıyor. ... Yani hem öğreniyor hem eğleniyorlar. ... Eğleniyorlar kısacası. Eğlenerek öğreniyorlar. Onlar eğlenince ben de eğleniyorum. Stres olamaması benim için daha sevindirici. Onları mutlu görünce, ben de işimi daha iyi yapmak için gayretleniyorum.”*  
(13.11.2015).

*“Veliler buradan paylaştığım fotoğraflar olsun, videolar olsun onların hoşlarına gidiyor. Ders içinde çektiğimiz anında görüntüleri yayınlıyorum whatsapp'tan. Veli de oradan*

*görüp seviniyor. Mutlu oluyor. Böylelikle de daha ilgiyi fazla alıyoruz yani velilerden. Velilerin gözlemlediği çocukların mutlu olarak ders işlediği. Veliler, çocuklar çok mutlular diye dile getirdiler. Eğleniyorlar diye dile getirdiler.” (11.01.2016).*

Yukarıda yer alan öğretmen görüşleri incelendiğinde, ilk okuma yazma öğretimi sürecinde oyunla öğretim yöntemi uygulamalarının süreci eğlenceli hale getirdiği, öğrencilerin süreçte mutlu olduğu anlaşılmaktadır.

### **Dikkati Toplama**

Dikkati toplama temasında, sınıf öğretmenin ilk okuma yazma öğretimi sürecindeki oyunla öğretim yöntemi uygulamalarının öğrencilerin dikkatini toplama konusundaki görüşleri belirtilmiştir. Sınıf öğretmeni ilk okuma yazma öğretiminde oyunla öğretim yönteminin, öğrencilerin dikkatini kolayca toplama açısından etkili olduğunu belirtmiştir. İlk okuma yazma öğretimi sürecinde oyunla öğretim yönteminin etkili ve verimli olduğunu belirten sınıf öğretmeni, konu ile ilgili olarak şunları belirtmiştir:

*“Şimdi tabiki çok faydasını görüyoruz. ... Çocukların sıkılmadan ve sevdiği karakterlerle öğrenmelerini hem de eğlenmelerini sağlıyor. Çok güzel gidiyor yani. Gayet memnunum. ... Dikkatleri rahatlıkla toplanıyor. Sevdikleri bir şey olduğu için hemen dikkatleri toplanıyor. Daha kolay bir şekilde vermeye çalışıyoruz.” (22.10.2015).*

*“Şimdi oyunla öğretim uygulaması bazı fark ettiğim yönleri, gerçekten çocukların dikkatlerini toplaması açısından çok önemli. Şimdi benim onlara bağırmanın yerine bu pinokyo olsun, karagöz olsun bunlarla öğretmem onların eğlenerek öğrenmelerini sağlıyor. Bu da bilgilerin kalıcı olmasını sağlıyor. ... Böylece bilgileri daha kısa zamanda vermiş oluyoruz yani çocuklara. ...” (13.11.2015).*

*“Çarkıfelek oyunu çok faydalı güzel bir oyun. ... Dikkatleri tam oyuna yönelik toplaması açısından çok faydalı oluyor. Dikkatleri topluyor.” (23.10.2015).*

*“Yaptığımız espriler olsun, buradaki hacivat ile karagöz oyunundaki konuşmalar olsun. Ayıcığı mesela hareket ettirmemiz olsun. ... Kolaylıkla dikkatlerini topluyorum.”*  
(11.12.2015).

Yukarıda yer alan öğretmen görüşleri incelendiğinde, ilk okuma yazma öğretimi sürecinde oyunla öğretim yöntemi uygulamalarının öğrencilerin derse dikkatlerini artırdığı görülmektedir.

### **Kendine Güven ve Sosyalleşme**

Sınıf öğretmeni oyunla öğretim yöntemi uygulamalarının, öğrencilerin kendine olan güvenlerini artırdığını ve öğrencilerin sosyalleşmelerine katkı sağladığını belirtmiştir. Konu ile ilgili olarak sınıf öğretmeni şunları söylemiştir:

*“Çocukların kendine olan güvenlerinin arttığını gözlemledim. Oyunların çocukların sosyalleşmesine katkı sağladığını düşünüyorum.”* (16.02.2016).

Yukarıda yer alan öğretmen görüşleri incelendiğinde, ilk okuma yazma öğretimi sürecinde oyunla öğretim yöntemi uygulamalarının öğrencilerin kendine güvenlerini ve sosyalleşmelerini artırdığı görülmektedir.

### **Derse Aktif Katılım**

Sınıf öğretmeni ilk okuma yazma öğretimi sürecinde oyunla öğretim yöntemini diğer birinci sınıflarla karşılaştırmıştır. Diğer birinci sınıfların sadece görsellerle ve videolarla yetinerek iki boyutta kaldıklarını belirtmiştir. Diğer birinci sınıflardan farklı olarak oyunla öğretim yöntemi ile üçüncü boyutun etkili olduğunu belirtmiştir. Konu ile ilgili olarak sınıf öğretmeni şunları dile getirmiştir:

*“Diğer sınıflar sadece görsel olarak dersi işliyor. Biz üçüncü boyutu katıyoruz oyunla. Diğer sınıfların videolarla izlediği şeylerden öğrendikleri. Bizim ise artı olarak oyunla*

*katılarak ve buradaki kahkahalarıyla, buradaki sevinçleriyle derse daha aktif bir şekilde öğrenci katılımını görüyorum.” (11.01.2016).*

Yukarıda yer alan öğretmen görüşleri incelendiğinde, ilk okuma yazma öğretimi sürecinde oyunla öğretim yöntemi uygulamalarının daha fazla duyu organını işe koşturduğu anlaşılmaktadır.

### **Diğer Derslerle İlişkilendirmeler**

Sınıf öğretmeni, ilk okuma yazma öğretimi sürecindeki oyunla öğretim yöntemi uygulamalarının Türkçe dersi dışındaki derslerle ilişkilendirmeye katkıda bulunduğunu belirtmiştir. Nitekim sınıf öğretmeni, zarla oynanan bir kutu oyununun öğrenciler açısından eğlenceli olduğunu dile getirmiştir. Ayrıca zarla oynanan kutu oyununda uygulanan iki tane zarın üst yüzeylerine gelen sayıların, öğrencilerin toplama işlemi yapmalarına katkı sağladığını belirtmiştir. Konu ile ilgili olarak sınıf öğretmeni şunları dile getirmiştir:

*“Matematiksel açıdan da faydasını gördüm. Şöyle ki: iki zar ne yapıyor. İki zardan çıkan rakamları topluyor. Bu açıdan da hem iki dersi bir arada işlemiş oluyoruz. Hem Türkçe hem de matematiği, toplamayı yaparak bir arada işlemiş oluyoruz. Bu açıdan da çok faydalı olduğunu düşünüyorum. Öğrenci katılımları da gayet iyi. Şimdi bir öğrenciye okuduktan sonra cümleyi, hazırlamış olduğumuz bir parayı verdik. Bunu gören diğer öğrenciler hani bize hani bize dediler. Ama şimdi, bunları hazırladıktan sonra bu paraları, öğrencilere dağıtmayı düşünüyorum. Hepsi bu paraları biriktirerek dönüştürmeyi düşünülüyor. Nasıl, bu paralarla hediyeler alacaklar benden. Şeker olabilir, çikolata olabilir, kalem olabilir, silgi olur. Onlara bu tür hediyeler alıp bu paraları kullanmalarını sağlamayı düşünüyorum ve böylelikle de, nedir matematiksel olarak paraları harcamayı, biriktirmeyi de öğrenmiş olacaklar. O şekilde de bayağı bir faydasını göreceğimi düşünüyorum.” (16.12.2015).*

*“Daha önce Türkçe dersinde kukla Pinokyo oyununu kullanıyordum ama baktım çok çocuklar eğleniyor matematik dersinde de kullandım. Çok ilgilerini çekiyor. Gerçekten dikkatlerini toplama konusunda çok yararlı oluyor. Çok faydasını görüyorum.” (05.11.2015).*

*“Oyunla öğretim yöntemini yeri geldiğinde matematik dersinde uyguladık, yeri geldiğinde hayat bilgisi dersinde uyguladık. Çocukların dünyasına hitap eden bir çalışmaydı bu.” (29.02.2016).*

Yukarıda yer alan öğretmen görüşleri incelendiğinde, oyunla öğretim yöntemi uygulamalarının Türkçe dersi haricindeki diğer derslere de uyarlandığı görülmektedir.

### **Disiplini Sağlama**

Sınıf öğretmeni, ilk okuma yazma öğretimi sürecindeki oyunla öğretim yöntemi uygulamalarını, sınıfta disiplini sağlama amacıyla kullanıldığını belirtmiştir. Nitekim sınıf öğretmeni kukla Pinokyo oyununu ilk okuma yazma öğretimi sürecinin yanı sıra, sınıfta disiplini sağlama amacıyla da kullanmıştır. Kukla Pinokyo sınıfı gözlemleyerek, disiplinsizlik yapan öğrencileri sınıf öğretmenine söylemiştir. Konu ile ilgili olarak sınıf öğretmeni şunları dile getirmiştir:

*“Evet şimdi sınıftaki disiplini sağlama açısından da aklıma güzel bir fikir geldi. Çocuklar Pinokyo’yu sevdiği için, bir kenara astım Pinokyo’yu ve oradan Pinokyo’nun onları izlediğini söyledim ve uslu duranları gözlemlediğini ve bana söylediğini söyledim. Bu da çok etkili oldu. Yani çok güzel bir yöntem olarak gördüm bu yöntemi.” (13.11.2015).*

Yukarıda yer alan öğretmen görüşleri incelendiğinde, ilk okuma yazma öğretimi sürecinde oyunla öğretim yöntemi uygulamalarının öğrencilerin disiplinlerini artırdığı görülmektedir.

## Öneriler

Öğretmen önerileri temasında, sınıf öğretmeninin ilk okuma yazma öğretimi sürecindeki oyunla öğretim yöntemi uygulamaları hakkındaki önerileri belirtilmiştir. Sınıf öğretmeni ile 29.02.2016 tarihinde son görüşme yapılmıştır. Yapılan bu son görüşmede süreç hakkında görüşleri sorulmuştur. Sınıf öğretmeni sürecin çok faydalı ve verimli geçtiğini belirtmiştir. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından oyunla öğretim yöntemi gibi farklı öğretim yöntem ve teknikleri hakkında öğretmenlere bilgilendirme yapılması gerektiğini belirtmiştir. Oyunla öğretim yönteminin öğretim programlarına da girmesi gerektiğini belirtmiştir. Konu ile ilgili olarak sınıf öğretmeni şunları dile getirmiştir:

*“Çocukların dünyasına hitap eden bir çalışmaydı bu. Ben tavsiye ederim ki Milli Eğitim Bakanlığı da bu tür bir uygulamayı tüm birinci sınıflarda veya başka sınıflarda da olabilir, uygulamayı tavsiye etmelerini isterim yani. Bu şekilde çocukları daha fazla derslere katma konusunda çok faydası olur. İnşallah bu tür uygulamalar da yaygınlaşarak müfredata da girmesini isterim yani.” (29.02.2016).*

*“Kesinlikle ilerleyen sınıflarda oyunla öğretim yöntemini kullanmayı düşünüyorum. Yerine göre geliştirmeyi de düşünüyorum. Nedir, çocukların sevdiği kahramanları çoğaltarak bunları da eğitime, derse uygulayarak genişletmeyi düşünüyorum. Bu da çocukların hayal dünyasını, düşüncesini, hafızasını geliştirebilecek yöntem olarak görüyorum. Başarılarını artıracığını düşünüyorum.” (29.02.2016).*

*“Veliler de çok olumlu düşüncelere sahip süreçle ilgili. Diğer öğretmenlere de tavsiye ederim. Bu tür çalışmaların uygulanmasını isterim.” (29.02.2016).*

Yukarıda yer alan öğretmen görüşleri incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin ilerleyen yıllarda oyunla öğretim yöntemini uygulayacağını belirtmesi ve meslektaşlarına tavsiye etmesi dikkat çekmektedir.

### **Tartışma, Sonuç ve Öneriler**

İlk okuma yazma öğretiminde oyunla öğretim yönteminin etkililiğinin incelendiği bu araştırmada, ilk okuma yazma öğretiminde oyunla öğretim yönteminin uygulandığı deney grubundaki öğrenciler ile böyle bir yöntemin uygulanmadığı kontrol grubundaki öğrencilerin sesli okuma hızları, yazma hızları ve okuduğunu anlama becerileri arasında istatistiksel bakımdan anlamlı bir fark bulunamamıştır. Nitekim bu çalışmanın bulgularına benzer şekilde Jere-Folotiya, Chansa-Kabali, Munachaka, Sampa, Yalukanda, Westerholm, Richardson, Serpell ve Lyytinen (2014) tarafından yapılan çalışmada da imla testi, kelime testi ve aritmetik testi sonucunda deney ve kontrol grubu öğrencileri arasında anlamlı bir farklılık çıkmamıştır. McGuinness, Sproule, Bojke, Trew ve Walsh (2014) tarafından yapılan çalışmada da oyun temelli programla eğitim gören öğrencilerin okuryazarlık ve matematik puanları ikinci sınıfın sonunda normal programla öğrenim gören öğrencilerin okuryazarlık ve matematik puanlarından düşük çıkmıştır. Lomax (1994) tarafından yapılan çalışma sonucunda geleneksel program uygulanan öğrencilerin okuryazarlık düzeyleri oyun yoluyla öğrenme programı uygulanan öğrencilerinkinden daha iyi bulunmuştur. Ayrıca Wishon (1975) tarafından yapılan çalışmanın sonucunda kelime tanıma becerisi, kişisel ve sosyal gelişiminde deney grubu ile kontrol grubu arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır. Crosby (1975) tarafından yapılan başka bir çalışmada da, kelime çizimi ve okuma başarısı, sözcük çizimleri ile okuma başarısı yönünden deney ve kontrol grupları arasında anlamlı farklılık bulunamamıştır. Buna karşılık yapılan bazı araştırmalarda ise oyunla öğretim yönteminin öğrencilerin okuma becerilerini geliştirdiğine yönelik bulgulara ulaşılmıştır. Homer, Kinzer, Plass, Letourneau, Hoffman, Bromley, Hayward, Turkay ve Kornak (2014) tarafından yapılan çalışma sonucunda öğrencilerinin yüksek frekanslı kelimelerinde, aktif kodlamalarında ve toplam okuma skorunda, kelime görme düzeyinde deney grubu lehine artışlar bulunmuştur. Savaş ve Gülüm (2014) tarafından yapılan araştırma sonucunda kalıcılık testlerinde, oyunla öğretim yönteminin



geleneksel yöntemlere göre deney grubu lehine anlamlı bir farklılığın olduğu anlaşılmıştır. Torun ve Duran (2014) tarafından yapılan çalışmada deney grubu ile kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarıları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır. Gülsoy ve Uçgun (2013) tarafından yapılan çalışmada kontrol grubunun başarı düzeyi ile deney grubunun başarı düzeyleri arasında, deney grubu lehine anlamlı bir fark belirlenmiştir. Yine aynı şekilde Hanbaba (2011) tarafından yapılan çalışma sonucunda başarı açısından deney grubunun kontrol grubundan anlamlı derecede yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, Gelen ve Özer (2010) tarafından yapılan araştırma sonucunda oyunlaştırarak matematik öğretiminin öğrencilerinin problem çözme becerilerini anlamlı bir şekilde geliştirdiği ortaya çıkmıştır.

Araştırmada sınıf öğretmeniyle yapılan görüşmede sınıf öğretmenin ilk okuma yazma öğretiminde oyunla öğretim yöntemine ilişkin olumlu görüşlere sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Sınıf öğretmeni, oyunla öğretim yönteminin ilk okuma yazma öğretiminde oldukça yararlı olduğunu belirtmiş, dersi eğlenceli hale getirdiğini dile getirmiştir. Yine sınıf öğretmeni öğrencilerin derste sıkılmadıklarını, eğlenerek öğrendiklerini ve öğrencilerin dikkatlerini kolayca topladıklarını belirtmiştir. Yine sınıf öğretmeni ilk okuma yazma öğretimi sürecinde oyunla öğretim yönteminin etkili ve verimli olduğunu belirtmiş, ilk okuma yazma öğretiminde oyunla öğretim yöntemi uygulamalarının öğrenmede kalıcılığı sağladığını ifade etmiştir. Sınıf öğretmeni oyunla öğretim yönteminin bilgilerin öğrencilere kısa sürede kazandırılmasını sağladığını, öğrencilerin stres ortamından uzaklaştıklarını belirterek, oyunla öğretim uygulamalarının öğrencilerle birlikte kendisini de motive ettiğini belirtmiştir. Sınıf öğretmeni ilk okuma yazma öğretiminde oyunla öğretim yöntemi sürecinde öğrencilerin öğrenmekten zevk aldıklarını ve etkinlikleri severek yaptıklarını belirtmiştir. Nitekim sınıf öğretmeni öğrencilerin süreç boyunca sıkılma ve bıkkınlık göstermediklerini ileri sürmüştür. Ayrıca sınıf öğretmeni oyunla öğretim yöntemi uygulamalarının, öğrencilerin kendine olan güvenlerini artırdığını ve öğrencilerin sosyalleşmelerine katkı sağladığını belirtmiştir. Sınıf öğretmeni

oyunla öğretim yönteminden matematik ve hayat bilgisi derslerinde de faydalandığını dile getirmiştir. Sınıf öğretmeni oyunla öğretim yönteminin; öğrencilerin hayal dünyasını, düşüncesini, hafızalarını ve başarılarını artıran bir yöntem olduğunu belirtmiş ve diğer sınıf öğretmenlerine oyunla öğretim yöntemini önermiştir. Yapılan bu araştırmada sınıf öğretmenin oyunla öğretim yöntemi hakkındaki olumlu görüşlerine yönelik bulgular Öztemiz ve Önal (2013) tarafından yapılan çalışmanın öğretmenlerin oyun tekniğinin okuma alışkanlığı kazandırmada son derece etkili olduğuna yönelik görüşlerini desteklemektedir. Yine Özenç (2007) tarafından yapılan araştırma sonucunda; öğretmenlerin ilk okuma yazma öğretirken oyunları kullandığı, öğretmenlerin büyük bir kısmı ilk okuma yazma öğretiminde oyunları kullanırken materyallerden yararlandıkları ortaya çıkmıştır. Bu bulgu, bu araştırmadaki sınıf öğretmenin ilk okuma yazma öğretiminde oyunla öğretim yönteminden yararlanılmalıdır önerisini desteklemektedir.

Araştırma sonuçları incelendiğinde, oyunla öğretim yöntemi uygulamalarının sesli okuma hızları, yazma hızları ve okuduğunu anlama becerilerine anlamlı bir katkı sağlamadığı anlaşılmaktadır. Bu durumun nedeni olarak öğrencilerin henüz ilkokul birinci sınıfta olmaları ve yaşının küçük olması akla gelmektedir. Araştırmanın nitel veri sonuçlarına göre, oyunla öğretim yöntemi uygulamalarının olumlu sonuçları dikkat çekmektedir.

Araştırma sonuçları kapsamında şu önerilerde bulunmaktadır:

- Sınıf öğretmenleri ilk okuma yazma sürecinde oyunla öğretim yönteminden yararlanmalıdır.
- Sınıf öğretmenleri ilkokul birinci sınıftaki diğer dersler için de oyunla öğretim yönteminden yararlanmalıdır.
- Oyunla öğretim yönteminde sınıfta oluşabilecek gürültü gibi disiplin sorunları için önlem alınmalıdır. Ayrıca, öğretmenler sürekli öncelik alma ve rekabet etmek isteyen öğrencileri işbirliğine yönlendirmelidir.

- Oyunla öğretim yönteminin ilk okuma yazma başta olmak üzere diğer derslerde kullanımı konusunda öğretmenlere eğitim verilmelidir.
- Bu araştırmada ilk okuma yazma öğretiminde oyunla öğretim yönteminin etkililiği incelenmiştir. İleride yapılacak araştırmalarda ilk okuma yazma öğretiminde farklı yöntem ve tekniklerin etkililiği incelenebilir.
- Bu araştırmada ilk okuma yazma öğretiminde oyunla öğretim yönteminin sesli okuma hızı, yazma hızı, okuduğunu anlama becerilerine etkisi incelenmiştir. İleride yapılacak araştırmalarda ilk okuma yazma öğretiminde oyunla öğretim yönteminin dinleme, konuşma, görsel okuma ve görsel sunu becerilerine etkisi incelenebilir.
- Bu araştırmada ilk okuma yazma öğretiminde oyunla öğretim yönteminin etkililiği karma yöntem deseniyle incelenmiştir. İleride yapılacak araştırmalarda oyunla öğretim yöntemi eylem araştırması vb. yöntemlerle de gerçekleştirilebilir.

### **Kaynakça**

- Akyıldız, S. (2006). *Uygulamalı ilk okuma yazma öğretimi* (3. baskı). Trabzon: Celepler Matbaacılık.
- Bağcı, E. (2011). İlköğretim 1., 2. ve 3. sınıf Türkçe dersi öğretmen kılavuz kitaplarında yer verilen eğitsel oyun etkinliklerinin incelenmesi ve alternatif etkinlik önerileri. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, Prof. Dr. Mahmut Kaplan Armağan Sayısı*, 9 (2), 487-497.
- Baş, Ö. (2006). Ses temelli cümle yöntemi ve bitişik eğik yazıyla okuma yazma öğretiminde alternatif harf sıralaması. *Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Kongresi*, Ankara: Kök Yayıncılık, 1, s. 215-224.
- Beers, C. S., Beers J. W. ve Smith, J. O. (2010). *A principal's guide to literacy instruction*. New York: Guilford Publications.

- Calp, M. (2003). *İlk okuma yazma öğretimi*. (Gözden geçirilmiş 2. baskı). Konya: Eğitim Kitabevi.
- Cicchino, M. I. (2015). Using game-based learning to foster critical thinking in student discourse. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 9 (2).
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. (4th Edition). Boston: Pearson Education.
- Creswell, J. W. (2013). *Araştırma deseni: nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları*. (Çev. Ed: S. B. Demir). İstanbul: Eğiten Kitap.
- Creswell, J. W. ve Plano Clark, V. L. (2007). *Designing and conducting mixed methods research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Creswell, J. W. ve Plano Clark, V. L. (2014). *Karma yöntem araştırmaları, tasarımı ve yürütülmesi*. (2. Baskıdan çeviri). (Çev. Edl: Y. Dede ve S. B. Demir). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Crosby, E. A. (1975). *An experimental study to determine the effects of play facilitation upon the relationship between visual-verbal representation in children's drawing and reading achievement at first grade level*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ohio: The Ohio State Üniversitesi.
- Demiroğlu, R. ve Gökahmetoğlu, E. (2014). *İlköğretim Türkçe 1 ders ve öğrenci çalışma kitabı*. (5. Baskı). H. Akyol (Ed.). Ankara: Devlet Kitapları.
- Foorman, B. R. ve Santi, K. L. (2009). The teaching of reading. L. J. Saha ve A. G. Dworkin (Eds.), *International handbook of research on teachers and teaching* içinde (s. 941-951). New York: Springer Science+Business Media.
- Gelen, İ. ve Özer, B. (2010). Oyunlaştırmanın beşinci sınıf matematik dersinde problem çözme becerisi ve derse karşı tutum üzerindeki etkisi. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 5 (1), 71-88.

- Gülsoy, T. ve Uçgun, D. (2013). 6. sınıf öğrencilerinin kelime hazinesinin geliştirilmesinde eğitsel oyunların etkisinin incelenmesi. *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8 (13), 943-952.
- Güneş, F. (2007). *Ses temelli cümle yöntemi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Güneş, F. (2015). Oyunla öğrenme yaklaşımı. *Turkish Studies*, 10 (11), 773-786.
- Hanbaba, L. (2011). *Oyunla öğretim yönteminin ilköğretim 3. sınıf öğrencilerinin hayat bilgisi dersi başarısı ve tutumuna etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya: Sakarya Üniversitesi.
- Homer, B. D., Kinzer, C. K., Plass, J. L., Letourneau, S. M., Hoffman, D. Bromley, M., Hayward, E. O., Turkay, S. ve Kornak, Y. (2014). Moved to learn: the effects of interactivity in a kinect-based literacy game for beginning readers. *Computers ve Education*, 74, 37-49.
- Işıl, K. ve Candoğan, G. (1990). *İlkokuma yazma öğretimi metot ve teknikleri*. (İkinci baskı). Konya: Sebat Ofset Matbaacılık.
- Jere-Folotiya, J., Chansa-Kabali, T., Munachaka, J. C., Sampa, F., Yalukanda, C., Westerholm, J., Richardson, U., Serpell, R. ve Lyytinen, H. (2014). The effect of using a mobile literacy game to improve literacy levels of grade one students in Zambian schools. *Education Tech. Research Dev.*, 62, 417-436. doi:10.1007/s11423-014-9342-9.
- Johnson, A. P. (2008). *Teaching reading and writing: a guidebook for tutoring and remediating students*. Maryland: Rowman ve Littlefield Publishers.
- Karasar, N. (1994). *Bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar, ilkeler, teknikler*. (6. basım). Ankara: 3A Araştırma Eğitim Danışmanlık.
- Kehoe, J. (1995). Basic item analysis for multiple-choice tests. *Practical Assessment, Research ve Evaluation*, 4 (10), 1-3.

- Lomax, D. K. (1994). *A comparative analysis of the readiness level of first grade students from the traditional and learning-through-play curricula*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Carolina: South Carolina Devlet Üniversitesi.
- McDougall, M. A. (1987). *Play in a first grade classroom*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Lethbridge, Alberta: Lethbridge Üniversitesi.
- McGuinness, C., Sproule, L., Bojke, C. Trew, K. ve Walsh, G. (2014). Impact of a play-based curriculum in the first two years of primary school: literacy and numeracy outcomes over seven years. *British Educational Research Journal*. 40 (5), 772-795.
- MEB (2009). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu (1-5. sınıflar)*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma*. (Çev. Ed: S. Turan), Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Öz, M. F. ve Çelik, K. (2007). *Uygulamalı ilkokuma yazma öğretimi*. (6. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Özcan, T. (2001). *İlköğretim türkçe öğretiminde oyunla öğretim yöntemi ve uygulamalar*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Erzurum: Atatürk Üniversitesi.
- Özenç, E. G. (2007). *İlk okuma ve yazma öğretiminde oyunla öğretim yöntemine ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi
- Öztemiz, S. ve Önal, H. İ. (2013). İlkokul öğrencilerinin oyun tekniği ile okuma alışkanlığı kazanmasına yönelik öğretmen görüşleri: ankara beytepe ilkokulu örneği. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2 (1), 70-85.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. (3. Baskıdan çeviri). (Çev. edl: M. Bütün ve S. B. Demir). Ankara: Pegem Akademi.

- Ronimus, M., Kujala, J., Tolvanen, A. ve Lyytinen, H. (2014). Children's engagement during digital game-based learning of reading: The effects of time, rewards, and challenge. *Computers ve Education*, 71, 237-246. doi:10.1016/j.compedu.2013.10.008.
- Savaş, E. ve Gülüm, K. (2014). Geleneksel oyunlarla öğretim yöntemi uygulamasının başarı ve kalıcılık üzerine etkisi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16 (1), 175-194.
- Taşkaya, S. M. (2014). İlk okuma yazma öğretiminde oyunlar. M. Elkatmış (Ed.), *Türkçe ilkokuma ve yazma öğretimi içinde* (s. 155-185). Ankara: Maya Akademi.
- Tok, Ş., Tok, T. N. ve Mazı, A. (2008). İlkokuma yazma öğretiminde çözümlenme ve ses temelli cümle yöntemlerinin değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 53, 123-144.
- Torun, F. ve Duran, H. (2014). Çocuk hakları öğretiminde oyun yönteminin başarıya, kalıcılığa ve tutuma etkisi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7 (16), 418-448.
- Ulutaş, A. (2011). *Okul öncesi dönemde (6 yaş) belli başlı oyunların çocukların psikomotor gelişimine etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Malatya: İnönü Üniversitesi.
- Wishon, P. M. (1975). *The impact of play interveition on word recognition skill and on aspects of personal-social development of first-grade children*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ohio: Ohio Devlet Üniversitesi.
- Wray, D., Medwell, J., Poulson, L. ve Fox, R. (2002). *Teaching literacy effectively in the primary school*. London: Routledge Falmer.
- Wyse, D. ve Jones, R. (2005). *Teaching English, language and literacy*. London and New York: Routledge Falmer.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (6. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldız, S. (2009). *İlkokuma yazma öğretiminde çoklu ortam uygulamalarının etkililiği*.

Yayımlanmamış Doktora Tezi. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi.

### Extended Abstract

Literacy education has a critical role to the individual's future educational life. Because children will gain first reading and writing teaching process skills and habits, the child's later academic success and social life are seriously affected. Therefore, the most appropriate approach in the literacy teaching process needs to be carried out effectively with the methods and techniques. The aim of this study was to determine the effectiveness of the game based teaching method in the literacy instruction. In the 2015-2016 academic year, mixed research design is used in research conducted in a public elementary school in the district Tepebaşı in Eskişehir. Mixed patterns scope of quantitative research methods in experimental design, qualitative research methods with case study design was adopted. In this study, simple random sampling with experimental and control groups were determined; experimental group consisted of 20 and control group consisted of 22 students. In the literacy teaching process in the experimental group with the game based teaching method has used but has not been applied in the control group. Research datas are reading comprehension test, reading aloud speed form, write speed of form, observation and interview. The quantitative data in the study were analyzed; descriptive statistical methods, mann whitney u test. The qualitative data was analyzed using content analysis. As a result of analysis of the research findings, the following conclusions were reached:

- There was no significant difference statistically between experimental group and control group in literacy instruction with the game based teaching method of loud reading speed, writing speed, reading comprehension.
- The primary school teacher has a favorable opinion on the game based teaching method in literacy instruction. In the literacy teaching process by the primary school teacher with the game based teaching method is effective and efficient.
- According to the primary school teacher the game based teaching method improve the students' dream world, improve the memory and increase their success.
- According to the primary school teacher, students were away from stress and increased their motivation with the game based teaching method in literacy instruction. He said that the game based teaching method motivated me with the students.



- According to the primary school teacher, students enjoyed during the process and made fondly activities in the game based teaching method in literacy instruction. Students have not showed screwed behavior and frustration throughout the process.
- According to the primary school teacher, the game based teaching method in literacy instruction has increased persistence in learning. With this method, students have been given information in less time.

## İl Eğitim Denetmenlerinin Rehberlik ve İş Başında Yetiştirme Görevleri ile İlgili Görüşlerine Dayalı Eğitim İstekliliklerinin Belirlenmesi<sup>1</sup>

Ceyhun KAVRAYICI<sup>2</sup>, Esmahan AĞAOĞLU<sup>3</sup>

*Geliş Tarihi: 24.04.2019*

*Kabul Tarihi: 11.06.2019*

*Araştırma Makalesi*

### Öz

Bu araştırmanın amacı eğitim denetmenlerinin rehberlik ve iş başında yetiştirme görevleri ile ilgili görüşleri ve buna yönelik eğitim gereksinimlerinin belirlenmesidir. Araştırmanın örneklemini 2012-2013 eğitim-öğretim yılında Aydın, Çanakkale, Çorum, Eskişehir, Gaziantep, Malatya, Mersin illerinde görev yapmakta olan 292 il eğitim denetmeni oluşturmaktadır. Araştırmada tarama modeli kullanılmış olup, veriler Ağaoğlu (1999) tarafından geliştirilen “eğitim denetmenlerinin rehberlik ve iş başında yetiştirme görevlerini gerekli görme düzeyi ve buna ilişkin eğitim istekliliklerini belirleme” ölçeği ile toplanmıştır. İllere gönderilen 292 ölçekten, 227’si geri dönmüş ve değerlendirmeye alınmıştır. Verilerin analizinde anlamlılık düzeyi olarak .05 kabul edilmiştir. Verilerin normal dağılıma sahip olduğu durumlarda, t testi ve anova testleri kullanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda, denetmenlerin rehberlik ve iş başında yetiştirme görevlerini gerekli görme düzeyleri ( $\bar{x} = 4.189$ ) “gerekli” boyutunda ifade edilmiş ve bu görevleri gerekli görme düzeylerinde demografik değişkenler bağlamında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Katılımcıların bu göreve ilişkin eğitim alma isteklilikleri de yine araştırmanın birinci alt amacıyla koştur bir biçimde ( $\bar{x} = 4.025$ ) “istekliyim” boyutunda ifade edilmiş ve eğitim alma isteklilikleri düzeyinde katıldıkları hizmet içi eğitim değişkeni bağlamında anlamlı bir fark bulunmuştur. İl eğitim denetmenlerinin daha önceden katıldıkları hizmet içi eğitim sayısı arttıkça, eğitim alma istekliliklerinin azaldığı sonucuna ulaşılmıştır.

*Anahtar kelimeler:* İl eğitim denetmenleri, rehberlik ve iş başında yetiştirme, hizmetiçi eğitim, eğitim istekliliği

<sup>1</sup> Bu çalışma, “İl Eğitim Denetmenlerinin Rehberlik ve İş Başında Yetiştirme Görevleri ile İlgili Görüşlerine Dayalı Eğitim İstekliliklerinin Belirlenmesi” başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

<sup>2</sup> Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, e-mail: ckavrayici@anadolu.edu.tr, ORCID: 0000-0002-8878-6102

<sup>3</sup> Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, e-mail: esagaogl@anadolu.edu.tr, ORCID: 0000-0001-5473-9554

## Determining the Training Willingness of Supervisors Based on Their Opinions About Their Guidance Roles

---

---

*Submitted by 24.04.2019*

*Accepted by 11.06.2019*

*Research Paper*

### Abstract

The aim of the study is to determine opinions of supervisors related to necessity of their guidance roles and their training willingness about this role. The sample group in the research consists of 292 supervisors who work in Aydın, Çanakkale, Çorum, Eskişehir, Gaziantep, Malatya, Mersin provinces in 2012-2013 academic year. Survey method was used in the study. The data was gathered via the scale “guidance and training willingness of supervisors” which was developed by Ağaoğlu (1999). 292 scale was delivered and 227 of them was returned and analyzed. In all statistical analysis, the significant level was accepted as .05. In the case of normal and/or homogenous distribution of the data parametric tests such as t-test and ANOVA were used. At the end of data analysis it is observed that supervisors stated their guidance role in the level of ( $\bar{x} = 4.189$ ) “necessary” and there was no significant difference among demographic variables related to the opinions of the participants. The training willingness of the participants related to guidance role is stated on the level of ( $\bar{x} = 4.025$ ) “I am willing to”. These two findings were similar. There were no significant differences among demographic variables such as age, experience, educational status, branches, managerial background in the opinions of the participants. There were statistically significant differences according to participants in-service training background. According to results, if participants’ in-service training experiences high, their willingness for new trainings is low.

*Keywords:* Supervisors, guidance and on the job training, in service training, willingness for training

## Giriş

Devletlerin varlıklarını sürdürmelerinde önemli düzeyde katkı sunan eğitim sistemlerinin alt sistemleri, eğitim sürecinde amaçların gerçekleştirilmesi için bir araç olarak işlev görmektedir. Öncelikle kendi amaçlarının gerçekleştirilmesinden sorumlu olan eğitim sistemlerinin daha sonra eğitimin genel amaçlarının gerçekleşmesine aracılık ettiği ifade edilebilir.

Eğitim yönetiminin bir alt sistemi olarak işleyen eğitim denetimi eğitim sisteminin amaçları doğrultusunda hareket etmesine yardımcı olmaktadır. Eğitim sisteminde girdilerden, süreçten ve bunların sonucunda oluşan çıktılardan dönütlerin elde edilmesi, elde edilen dönütlerin değerlendirilmesi, değerlendirmelerden elde edilen sonuçlara göre de örgüt amaçlarının geliştirilmesi ve yeniden düzenlenmesi olarak tanımlanabilen denetim, sistem özellikleri göstermektedir. Denetim sonuçlarını değerlendirmeye almayan örgütlerin gelişimlerinin planlı ve etkili olamayacağını ifade etmek olanaklıdır. Farklı etkinlikleri ve teknikleri içeren denetimin yönetim süreçlerinden biri olduğu rehberlik eden bir hizmet olarak işlev gördüğü ifade edilebilir (Gökçe, 1994).

Kamu ve kurumların yararları doğrultusunda insan davranışlarına yönelik kontrol süreci şeklinde de tanımlanabilen (Taymaz, 2005, s. 3) denetim süreci örgütlerin amaçları açısından önem taşımaktadır. Örgütler, birden fazla insanın, amaçlı ve istekli bir biçimde ortak bir amaç doğrultusunda bir araya gelmesiyle oluşan yapılardır. Örgütsel amaçların gerçekleşmesiyle varlığını sürdürebilen örgütlerin amaçlarının gerçekleşme derecesinin belirlenmesi denetim ile olasıdır.

Denetim süreci örgütlerin yapılarına ve yönetim paradigmalarına göre farklı biçimlerde tanımlanabilmektedir. Klasik yönetim kuramı paradigmasında denetim işin ve işi yapanın yakından kontrolü şeklinde ele alınırken, neoklasik yönetim kuramında denetim, rehberlik etme olarak yorumlanmaya başlamıştır (Başar, 2000, s.5). Modern yönetim

kuramının bir unsuru olan Sistem yaklaşımında denetim, sistemin bir ögesi olarak tanımlanmış, örgütlerdeki dinamiklerin arasında bir uyumlaştırma aracı olarak görülmeye başlanmıştır (Ağaoğlu, 2009, s.251).

Okulun ve eğitim süreçlerinin niteliğinin belirlenmesinde değerlendirme ve denetim süreçlerinin zorunluluk olduğunu ifade etmek mümkündür. Eğitim süreçlerinde durum saptama ile başlayan denetim, değerlendirme ve geliştirme süreçleri ile devam etmektedir (Ceylan ve Ağaoğlu, 2010, s.542).

Eğitim denetiminin işlevlerinin, eğitim sürecine ve eğitim sürecinde yer alan unsurların gelişimine katkıda bulunması beklenmektedir. Bu unsurlar;

- Öğretmenlerin mesleki gelişimi,
- Öğrencilerin eğitim sisteminin amaçlarına ulaşabilmesi,
- Eğitim sürecinin amaçlarının yeniden düzenlenmesi,
- Öğretim sürecinin geliştirilebilmesi,
- Okul yönetimindeki etkililiğin artırılabilmesi,

gibi başlıkları altında toplanabilir.

Bu bağlamda eğitim denetiminin örgütsel amaçların gerçekleştirilebilmesinde, eğitim sürecinin geliştirilebilmesinde ve eğitim çıktılarının değerlendirilmesinde oldukça önemli bir işlev gördüğü belirtilebilir (Ağaoğlu, 2009 s.251). Sergiovanni'ye (1971) göre de eğitimde denetimin öğrenim sürecinde gerekli olan durumları ortaya koyması, bilimsellik ve felsefe temellinde hareket etmesi, bireysel farklılıklara dikkatle yaklaşması, emredici özellikler taşımaktan daha çok demokratik özelliklere sahip olup, yol gösterici bir biçimde, liderlik özelliklerini ortaya koyması gerekmektedir.

Sonuç odaklı, bireysel farklılıklara saygılı, planlı, yol gösterici, bütünleştirici, eğitim sistemindeki gelişimine odaklı, bir süreç olan denetimde, öğretimsel liderlik temelinde görev alan denetmenlerin denetim sürecini sağlıklı yürütmeleri denetim ikliminin demokratik bir

yapıda olmasına neden olabilir. Denetim sürecindeki ilkeler denetmenlerin uygulamalarıyla önem kazanmaktadır. Eğitim denetmenlerinin eğitim sistemindeki ilerlemelerin gerçekleştirilmesinde önemli rollere sahip olduğu ifade edilebilir. Rehber olmaları ve hizmet içi etkinlikleri verimli bir biçimde kurgulayarak öğretmenleri hizmet içinde geliştirmesi beklenen denetmenlerin bu görevlerine yönelik görüşleri ve bu görevlerine ilişkin eğitim isteklilik düzeylerinin belirlenmesi, okulların öğretmenlerin, öğrenme ortamlarının geliştirilmesi için önemli görülmekte ve bu önem çalışmanın gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Bu gereklilikten hareketle bu çalışmada, eğitimde gelişimin önemli noktalarından olan il eğitim denetmenlerinin çağcıl denetim yaklaşımlarında öne çıkan rehberlik ve iş başında yetiştirme görevleri ile ilgili görüşleri ve buna ilişkin eğitim almaya isteklilik düzeyleri belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın bu amacı doğrultusunda aşağıda ifade edilen sorulara yanıt aranmıştır:

1. İl Eğitim denetmenlerinin, sahip olması gereken rehberlik ve iş başında yetiştirme görevlerini gerekli görme düzeyleri ile ilgili görüşleri nelerdir?
2. İl Eğitim denetmenlerinin sahip olması gereken rehberlik ve iş başında yetiştirme yeterliliklerine önem verme düzeyleri ile ilgili görüşleri;
  - a. Yaş
  - b. Denetmenlik kıdemi
  - c. Mezun olunan okul
  - d. Branş
  - e. Geçmişteki yöneticilik deneyimi
  - f. Katıldıkları hizmet içi etkinlik sayısıdeğişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?
3. Eğitim denetmenlerinin sahip olması gereken rehberlik ve iş başında yetiştirme görevlerine ilişkin eğitim alma isteklilik düzeyleri ile ilgili görüşleri nelerdir?

4. İl Eğitim denetmenlerinin sahip olması gereken rehberlik ve iş başında yetiştirme görevlerine ilişkin eğitim alma istekliliği ile ilgili görüşleri;

- a. Yaş
- b. Denetmenlik kıdemi
- c. Mezun olunan okul
- d. Branş
- e. Geçmişteki yöneticilik deneyimi
- f. Katıldıkları hizmet içi etkinlik sayısı

değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?

Bu çalışmanın, eğitim örgütlerinde oluşturulmaya çalışılan yeni denetim sistemi bağlamında eğitim denetmenlerinin rehberlik ve iş başında yetiştirme görevleri ile ilgili görüşleri ve buna ilişkin eğitim istekliliklerini belirlemesi açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Araştırmanın 2012-2013 eğitim öğretim yılında araştırma kapsamında ele alınan 7 ilde görev yapan eğitim denetmenlerinin görüşleriyle sınırlı olduğu ifade edilebilir.

### **Yöntem**

Araştırmanın bu bölümünde araştırma modeli, evren ve örneklem, araştırmada kullanılan veri toplama aracı ve verilerin toplanması, toplanan verilerin çözümlenmesinde yararlanılan istatistiksel teknikler açıklanmıştır.

### **Araştırmanın Modeli**

Bu araştırma nicel araştırma desenlerinden tarama modeline dayalı olarak desenlenmiştir. Tarama modeli, araştırmaya konu olan bireylerin ya da nesnelerin, kendi koşulları içerisinde ve var olduğu şekliyle tanımlanmaya çalışıldığı bir araştırma modelidir (Karasar, 2012, s.77). Bu çalışmada, il eğitim denetmenlerinin rehberlik ve iş başında

yetiştirme görevlerini yerine getirirken sahip olmaları beklenen yeterliliklere ve bu yeterlilikleri için eğitim gereksinimlerine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amacıyla tarama modeli kullanılmıştır.

### Evren ve Örneklem

Bu çalışmanın örneklemini 2012-2013 öğretim yılında Milli Eğitim Müdürlüklerine bağlı olarak çalışan eğitim denetmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleminin belirlenmesinde tabakalı örnekleme tekniği kullanılmıştır. Tabakalı örnekleme tekniğiyle Türkiye'nin 7 coğrafi bölgesinden birer il tesadüfi olarak seçilmiş ve bu illerin Milli Eğitim Müdürlüklerinde görev yapan eğitim denetmenlerinden veri toplanmasına karar verilmiştir. Tabakalı basit tesadüfi örnekleme sonucunda araştırmanın çalışma grubunda veri toplama amacıyla yer alan yedi il; Aydın, Çanakkale, Çorum, Eskişehir, Gaziantep, Malatya, Mersin'dir. Bu yedi ilde görevli 292 il eğitim denetmeni araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Tablo 1'de araştırmanın örneklemini oluşturan illerde görev yapan il eğitim denetmeni sayıları ile bu sayılara dayanarak gönderilen ve doldurularak geri gönderilen veri toplama aracına ilişkin sayılara yer verilmektedir.

Tablo 1

#### *İllere Gönderilen ve Geri Dönen Veri Toplama Aracı Sayısı*

İl	Gönderilen	Dönen
Aydın	42	35
Çanakkale	21	19
Çorum	26	21
Eskişehir	33	29
Gaziantep	60	52
Malatya	36	16
Mersin	74	55
TOPLAM	292	227



Tablo 1’de görüldüğü üzere araştırmannın çalışma grubunu oluşturan 292 denetmenden 227’si (% 77.7) veri toplama aracını yanıtlamış, 65 (% 22.3) denetmen ise yanıtı bırakmıştır. Araştırmannın çalışma grubuna ilişkin demografik özellikler Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2

*Çalışma Grubunda Yer Alan Eğitim Denetmenlerinin Genel Özellikleri*

Özellik	Değişken	f	%
Branş	Türkçe Edebiyat	21	9.29
	Fen Bilimleri	17	7.52
	Sosyal Bilimler	27	11.95
	Yabancı Dil	3	1.33
Yaş	Meslek Dersleri	2	0.88
	Güzel Sanatlar	2	0.88
	Beden Eğitimi	2	0.88
	Sınıf Öğretmenliği	99	43.81
	Eğitim Bilimleri	53	23.45
Yaş	31-40 arası	35	15.49
	41-50 arası	65	28.76
	51-60 arası	96	42.48
	61 ve üzeri	30	13.27
Mezun olunan kurum	Üniversite veya akademi	171	75.66
	Yüksek öğretmen okulu	4	1.77
	Öğretmen okulu	4	1.77
	Eğitim Enstitüsü	25	11.06
	Lisansüstü	22	9.73
Kıdem	1 yıldan daha az	1	0.44
	1-5 yıl arası	30	13.27
	6-10 yıl arası	30	13.27
	11-15 yıl arası	37	16.37
	16-20 yıl arası	71	31.42
	21 yıl ve üzeri	57	25.22
Yöneticilik deneyimi	Hiç yapmadım	84	37.2
	Müdür / Müdür Yrd.	129	57.1
	Milli Eğitim Müd. / M.Yard.	11	4.9
	Şube Müd. / Müd. Yrd.	8	3.5
	Diğer	10	4.4
Katıldıkları hizmet içi eğitim sayıları	Hiç katılmadım	2	0.88
	1 kez	7	3.10
	2 kez	15	6.64
	3 kez	41	18.14
	4 kez ve üzeri	161	71.24

Branş değişkenine göre araştırmaya katılanların büyük bir bölümünü (% 43,81) Sınıf Öğretmenliğinden mezun olan denetmenler oluşturmaktadır. Bunu sırasıyla eğitim bilimleri bölümünden mezun olan (% 23,45), Sosyal Bilimler (Sosyal Bilgiler, Tarih, Coğrafya, Din Kültürü, Felsefe, Mantık, Sosyoloji, Psikoloji) alanından mezun olan denetmenler (% 11,95), Türkçe-Edebiyat Bölümü mezunları (% 9,29) ve Fen Bilimleri mezunları (% 7,52) izlemektedir. Üç kişiyle, Yabancı Dil (% 1,33), iki kişiyle Meslek Dersleri (% 0,88), Güzel Sanatlar (% 0,88) ve Beden Eğitimi (% 0,88) branşından mezun olan denetmenler ise en az yüzdeye sahip katılımcılardır.

Denetmenlerin denetmenlik görevine geldikten sonra katıldıkları hizmet içi eğitim etkinlikleri değerlendirildiğinde denetmenlerin % 71,24'ünün 4 kez ve daha fazla hizmet içi eğitim etkinliğine katıldıkları gözlemlenmektedir. Bunu sırasıyla % 18,14 ile 3 kez hizmet içi eğitim alanlar, % 6,64 ile 2 kez hizmet içi eğitim alanlar ve % 3,98 ile 1 kez hizmet içi eğitim etkinliğine katılanlar ve daha önce hiç hizmet içi eğitim almayanlar izlemiştir.

## **Verilerin Toplanması**

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından oluşturulan bilgi formu ve Ağaoğlu (1999) tarafından geliştirilen "Eğitim Denetmenleri Rehberlik ve İş başında Yetiştirme Görevlerini Gerekli Görme ve Buna İlişkin Eğitim İstekliliklerini Belirleme Ölçeği" kullanılmıştır.

## **Bilgi Formu**

Bu form il eğitim denetmenlerinin demografik özellikleri hakkında bilgi edinmeyi amaçlayan bir formdur. Katılımcıların yaşı, denetmenlikteki kıdemi, mezun oldukları eğitim

kurumu, branşları, daha önce yapmış oldukları yöneticilik görevleri ve aldıkları hizmet içi eğitim sayısı konularında bilgi alınması amaçlanmıştır.

### **Eğitim Denetmenlerinin Rehberlik ve İş Başında Yetiştirme Görevleri ile İlgili Görüşleri ve Buna İlişkin Eğitim İstekliliklerini Belirleme Ölçeği**

Ağaoğlu (1999) tarafından geliştirilen ölçekte 30 madde bulunmaktadır. Ölçekte denetmenlerin rehberlik ve iş başında yetiştirme görevlerine ilişkin cümlelere yer verilmiştir. Ölçeğin sol sütununda denetmenlerin belirtilen ifadeyi ne derece gerekli gördüklerini, sağ sütunda da o maddeye ilişkin eğitim alma istekliliklerini belirtmeleri istenmiştir. Ölçeğin ifade edilen bu iki düzeyine ilişkin seçenekleri ve bu seçeneklere yönelik belirlenen puan aralıkları Tablo 3’de belirtilmiştir. Tabloda belirtildiği üzere, kullanılan ölçe 5’li likert tipinde olup, 1’den 5’e kadar seçenekler barındıran değerlendirme ölçeğidir. 5 eşit parçaya bölünen ölçekte seçeneklere karşılık gelen puan aralıkları da ifade edilmiştir.

Tablo 3

#### *Ölçek Seçenekleri ile Puan Aralıkları*

Seçenekler	Verilen Puanlar	Puan Aralığı	Seçenekler
Çok Gerekli	5	4,20-5,00	Çok İstekliyim
	4	3,40-4,19	
	3	2,60-3,39	
	2	1,80-2,59	
Hiç Gerekli Değil	1	1,00-1,79	Çok İsteksizim

Verilerin faktör analizine uygun olup olmadığının belirlenmesi için Kaiser Meyer Olkin değerinin .60’tan yüksek bulunması ve Barlett küresellik testinin de istatistiksel olarak anlamlı bulunması gerekmektedir (Büyüköztürk, 2012, Pallant, 2005, Tabachnick ve Fidell, 2001). Bu araştırmada KMO katsayısı, ölçeğin rehberlik ve iş başında yetiştirme görevine

ilişkin gereklilik bölümü için .84, Barlett Sphericity testine ilişkin değer ise 2508,848 ( $p < .001$ ) bulunmuştur. Ölçeğin, rehberlik ve iş başında yetiştirme görevine ilişkin eğitim alma istekliliği bölümü için ise KMO değeri .92, Barlett Sphericity testine ilişkin değer ise 3820,348 ( $p < .001$ ) bulunmuştur. Veri toplama aracında yer alan 30 maddede irdelenmeye çalışılan konunun gereklilik düzeyine ilişkin iç tutarlılık katsayısı (Cronbach Alpha) 0.90, eğitim almaya isteklilik düzeyinde ise 0.95 olarak hesaplanmıştır. Hesaplanan güvenilirlik katsayılarının, ölçeğin yüksek derecede güvenilir bir yapıda olduğunu gösterdiği ifade edilebilir (Özdamar, 2004). Her iki ölçümün de iç tutarlılığının yüksek olması ölçeğin genel ortalaması üzerinden yapılacak olan analizlerin sağlıklı olacağı konusunda araştırmacıya dayanak sağlamıştır.

Gereklilik düzeyine ilişkin bir faktör analizi gerçekleştirildiğinde ilk faktöre ait özdeğerin % 28'lik bir varyans açıkladığı; 1, 2 ve 13. soruların .30'un altında faktör yüklerine sahip olduğu için ölçek dışında kalması gerektiği gözlemlenmektedir. Bu üç madde ölçek dışında kaldığında açıklanan varyans tek faktörlü bir yapı için yüzde 30.16 olup kabul edilebilir bir değerdir (Büyüköztürk, 2012). Bu işlem sonucunda maddelerin faktör yükü .31 ile .75 arasında değişmektedir. Bu nedenle 27 maddelik bir ölçek ile gereksinim ölçümüne gitme yolu tercih edilmiştir. Böyle bir durumda hesaplanan iç tutarlılık katsayısı 0.90 olmaktadır. Maddelerin doğrulanmış madde toplam korelasyonu değerleri .28 ile .69 arasında değişmektedir.

Aynı işlem eğitime ilişkin isteklilik için yapıldığında tek faktörlü bir yapının % 42.95'lik bir varyans açıkladığı, 2 ve 13. maddeler ölçekten çıktığında açıklanan varyansın % 44.69 olduğu görülmektedir. Bu işlem sonucunda maddelerin faktör yükleri .39 ile .78 arasında değişmektedir. Böyle bir durumda hesaplanan iç tutarlılık katsayısı ise 0.95 olmaktadır. Maddelerin doğrulanmış madde toplam korelasyonu değerleri .37 ile .74 arasında

değişmektedir. Görüldüğü üzere yapılan analizde eğitime yönelik isteklilik ölçeğinin açıklanan varyans bağlamında gereksinim ölçeğine göre daha güçlü olduğu göze çarpmaktadır.

Araştırmanın amaçları doğrultusunda birbirine tamamen paralel iki formun yaratılabilmesi için her iki ölçekten de 1, 2 ve 13. maddeler çıkartılarak ideal açıklanan varyans değerlerine sahip, tek faktörlü bir ölçek ve bu ölçeğe yönelik ortalama puanlarla analize devam edilmiştir. Böyle bir durumda gereklilik ölçeğinin tek faktörle açıkladığı varyans değeri % 30.16 iç tutarlılık katsayısı 0.90; isteklilik ölçeğinin açıklanan varyans değeri % 45.29 iç tutarlılık değeri 0.95 olarak hesaplanmaktadır.

### **Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması**

Araştırmanın genel amacı doğrultusunda, yanıtları aranan alt amaçlara ilişkin toplanan veriler araştırmacı tarafından kodlanarak önce Excel 2010 programına girilmiş daha sonra SPSS 15.0 programına aktararak çözümlenmiştir. Bu araştırmadaki hesaplamalarda istatistiksel olarak anlamlılık düzeyi .05 olarak kabul edilmiştir.

Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan katılımcıların kişisel bilgilerini elde etmek amacıyla ölçeğin ilk bölümünde yer alan yaş, denetmenlikteki kıdem, mezun olunan eğitim kurumu, branş, daha önce yapılan yöneticilik görevleri ve alınan hizmet içi eğitim sayısı değişkenlerinden elde edilen verilerin frekans (n) ve yüzdeleri (%) hesaplanmıştır.

Elde edilen verilerin çözümlenmesinden önce kullanılacak testlerin parametrik testler olup olmadığına karar verilmesinin gerekli olduğu düşünülmektedir. Parametrik testlerin, parametrik olmayan testlere göre daha güçlü istatistikler olduğu ifade edilebilir. Ancak parametrik testlerin kullanılması için verilerin normal dağılması ve homojen olması gerekmektedir (Büyüköztürk, 2012, s.8). Dağılımın normal ve homojen olmadığı durumlarda non-parametrik testlerin kullanılması uygun görülmektedir. Çalışma evreninin 50 den büyük olduğu durumlarda, verilerin normal dağıldığı göz önünde bulundurulabilir (Bock, 1975; akt.

Stevens, 2009). Bu araştırmanın çalışma evreninin 50'den büyük olması sebebiyle verilerin analizinde parametrik testlerden yararlanılmıştır.

## **Bulgular**

Çalışmanın bu bölümünde araştırmanın çalışma grubunu oluşturan il eğitim denetmenlerinin görüşlerine yönelik verilerin çözümlenmesiyle ortaya konan bulgular ve bu bulgulara ilişkin yorumlar ifade edilmektedir.

### **İl Eğitim Denetmenlerinin Rehberlik ve İş Başında Yetiştirme Görevlerini Gerekli Görme Düzeyleri**

Bu bölümde araştırmanın birinci amacına yönelik soruya verilen yanıtlar irdelenmiştir. Katılımcılardan elde edilen yanıtlarda ortalaması en yüksek madde, “Yeni öğretim yöntemlerinin tanıtım ve kullanımı konusundaki mesleki rehberliğin teftiştten önce yapılmasını sağlama” ( $\bar{x}$ = 4.53,  $ss$ = 0.60) maddesi iken, ortalaması en düşük madde ise “Öğretmenlere ders araçlarını tanıtma” ( $\bar{x}$  = 3,43,  $ss$ = 1.16 ) maddesidir.

Araştırmanın çalışma grubundaki il eğitim denetmenlerinin “Yeni öğretim yöntemlerinin tanıtım ve kullanımı konusundaki mesleki rehberliğin teftiştten önce yapılmasını sağlama” maddesini çok gerekli boyutunda yanıtlamaları, il eğitim denetmenlerinin bir otorite figürü olmaktan çok, işbirliğine odaklı ve rehberlik eden danışman uzmanlar olarak algılanması gerektiği şeklinde yorumlanabilir. Araştırmanın bu bulgusu, Özer (2006) tarafından ortaya konan çalışmada odaklanılan öğretim süreçlerinde ve denetimdeki işbirliğinin önemine ilişkin bulgularla benzerlik göstermektedir. Çalışma grubundaki il eğitim denetmenlerinin en düşük ortalama ( $\bar{x}$ = 3,43,  $ss$ =1.16) ile “Öğretmenlere ders araçlarını tanıtma” maddesine yanıt vermeleri, denetmenlerin okul ve ders denetimi süreçlerindeki fazla iş yükü gereğiyle derslere ilişkin araç gereçlerin tanıtılmasında ve söz

konusu araç gereçlerin kullanım biçimlerinin gösterilmesi gibi etkinliklere zaman ayıramadıkları şeklinde yorumlanabilir.

Katılımcıların ölçek maddelerine toplamda ( $\bar{x}= 4.189$ ) ortalamayla, gerekli boyutunda yanıt vermeleri denetmenlerin çağcıl eğitim denetimi anlayışında öne çıkan rehberlik ve iş başında yetiştirme görevini önemli ölçüde özümstediklerini, denetim sürecinin rehberlik ve dayanışma temelinde yürütülmesi gereğine inandıklarını göstermektedir. Sergiovanni ve Starratt'a (1998) göre iyi bir denetim emredici olmaktan çok yol gösterici, demokratik olmalı ve öğretmenin kişisel ve mesleki gelişimine odaklanmalıdır. Bu bulgunun, Kunduz'un (2007) çalışmasındaki "öğretmenlerin denetmenlerin çağcıl eğitim denetimi uygulamalarında yeterli olduklarına ilişkin görüşleri" bulgusuna koşut olduğu öne sürülebilir. Çünkü böylesi bir yeterliliğin gerekli olduğunu düşünen denetmenlerin bu düşünceyle denetim uygulamalarında çağcıl eğitim denetimi yaklaşımlarına daha fazla yer verdikleri sonucuna ulaşılabilir.

### **Eğitim Denetmenlerinin, Sahip Olması Gereken Rehberlik ve İş Başında Yetiştirme Görevlerini Gerekli Görme Düzeylerinin Demografik Özelliklerine Göre Değerlendirilmesi**

Eğitim denetmenlerinin, sahip olması gereken rehberlik ve iş başında yetiştirme görevlerini gerekli görme düzeylerini katılımcıların yaşlarına göre ortaya koyan betimsel veriler Tablo 4'de özetlenmiştir:

Tablo 4

*Katılımcıların Yaş Değişkenine Göre Betimsel Verileri*

Gereklilik			
Yaş	n	$\bar{x}$	ss
31-40 arası	35	4,187	0,568
41-50 arası	65	4,206	0,399
51-60 arası	92	4,177	0,424
61 ve üzeri	29	4,135	0,385
Toplam	221	4,182	0,436

Çalışma grubunu oluşturan denetmenlerin rehberlik ve iş başında yetiştirme görevlerini ( $\bar{x} = 4,182$ ) ortalamayla, gerekli, düzeyinde gördüğü bulgusuna ulaşılmıştır. Örneklem grubunu oluşturan denetmenlerin 186'sının (% 84,16) 41 yaş ve üzerinde olması, denetim sürecinin genelde orta yaş ve üzerindeki denetmenler tarafından yürütüldüğü şeklinde yorumlanabilir.

Denetmenlerin yaş değişkenine göre rehberlik ve iş başında yetiştirme yeterliliklerinin gerekliliğine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını görmek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız gruplar için tek faktörlü ANOVA sonuçları tablo 5'te özetlenmiştir:

Tablo 5

*Gereklilik Değişkeninin Yaşa Göre Karşılaştırıldığı ANOVA Sonuçları*

Değişken	Varyansın kaynağı	KT	sd	KO	F	p<
Görevleri gerekli görme düzeyi	Gruplar arası	0,105	3	0,035	0,183	0,908
	Grup içi	41,660	217	0,192		
	Toplam	41,765	220			



Tablo 5'te gösterilen tek yönlü varyans analizinin sonuçları incelendiğinde eğitim denetmenlerinin rehberlik ve iş başında yetiştirme görevlerini gerekli görme düzeyinde ( $F=1.183$ ;  $p>.05$ ) yaş değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir. Bu durum, rehberlik ve iş başında yetiştirme görevlerinin yaş değişkeninden bağımsız olarak tüm denetmenler tarafından gerekli görüldüğünü ortaya koymaktadır. Bu bulgu, hangi yaş grubundan olursa olsun her denetmenin uygulamada rehberlik ve iş başında yetiştirme görevini yerine getirme çabasında olduğunu gösterir niteliktedir. Araştırmanın bu bulgusu, Karakuş (2011) tarafından gerçekleştirilen çalışmanın bulgularıyla benzerlik göstermektedir.

Eğitim denetmenlerinin, sahip olması gereken rehberlik ve iş başında yetiştirme görevlerini gerekli görme düzeylerini katılımcıların denetmenlikteki hizmet sürelerine göre ortaya koyan betimsel veriler tablo 6'da özetlenmiştir:

Tablo 6

*Katılımcıların Denetmenlikteki Kıdem Değişkenine Göre Betimsel Verileri*

Kıdem	Gereklilik		
	n	$\bar{x}$	ss
5 yıldan az	31	4,111	0,554
6-10 yıl arası	30	4,335	0,326
11-15 yıl arası	37	4,205	0,390
16-20 yıl arası	69	4,216	0,386
21 yıl ve üzeri	54	4,076	0,481
Toplam	221	4,182	0,436

Denetmenlerin rehberlik ve iş başında yetiştirme görevlerine ilişkin ölçek maddelerini denetmenlikte 5 yıl ve 5 yıldan daha az kıdemli katılımcılar ( $n=31$ ;  $\bar{x}=4,111$ ), 21 yıl ve 21 yıldan daha çok kıdemli katılımcılar ( $n=54$ ;  $\bar{x}=4,076$ ) Gerekli düzeyinde yanıtlamışlardır. 6-10 yıl arası kıdeme sahip olan katılımcılar ( $n=30$ ;  $\bar{x}=4,335$ ), 11-15 yıl arası kıdeme sahip olan katılımcılar ( $n=37$ ;  $\bar{x}=4,205$ ) ve 16-20 yıl arası kıdeme sahip olan katılımcılar ( $n=69$ ;  $\bar{x}=$

4,216) ise çok gerekli düzeyinde yanıtlamışlardır. Örneklem grubunu oluşturan denetmenlerin rehberlik ve iş başında yetiştirme görevlerini kıdem değişkenine göre ortalama ( $\bar{x}= 4,182$ ), gerekli düzeyinde yanıtlamaları, denetmenlerin bu görevi kıdemlerinden bağımsız olarak özüksediklerini göstermektedir.

Denetimdeki kıdem değişkenine göre katılımcıların yanıtlarından elde edilen ortalamalar arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız gruplar için tek faktörlü ANOVA sonuçları tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7

*Gereklik Değişkeninin Kıdeme Göre Karşılaştırıldığı ANOVA Sonuçları*

Değişken	Varyansın kaynağı	KT	sd	KO	F	p<
Görevleri gerekli görme düzeyi	Gruplar arası	1,561	4	0,390	2,097	0,082
	Grup içi	40,204	216	0,186		
	Toplam	41,765	220			

ANOVA sonuçları incelendiğinde görevleri gerekli görme düzeyinde ( $F=2.097$ ;  $p>.05$ ) kıdeme göre katılımcılar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir. Kıdem değişkeni arasında anlamlı bir fark olmaması denetim sürecini yürüten denetmenlerin her kıdem seviyesinde, rehberlik ve iş başında yetiştirme görevlerini yerine getirmeye çalıştığı şeklinde yorumlanabilir. Bu bulgu, Kunduz (2007) ve Karakuş (2011) tarafından gerçekleştirilen çalışmaların bulgularıyla benzerlik göstermektedir.

Mezun olunan eğitim kurumuna göre eğitim enstitüleri mezunu 25 katılımcı, öğretmen okulu mezunu 4 katılımcı ve yüksek öğretmen okulu mezunu 4 katılımcı ön lisans mezunu olarak birlikte bir grup altında toplanmış; böylece ön lisans, lisans ve lisansüstü mezunları olmak üzere üç grup oluşturulmuştur. Gruplara ait betimsel değerler Tablo 8’de özetlenmiştir.

Tablo 8

*Katılımcıların Mezun Oldukları Eğitim Kurumu Değişkenine Göre Betimsel Verileri*

Mezun Olunan Kurum	Gereklilik		
	n	$\bar{x}$	SS
Üniversite veya akademi	168	4,156	0,436
Ön lisans	32	4,214	0,484
Lisansüstü	21	4,334	0,331
Toplam	221	4,182	0,436

Denetmenlerin rehberlik ve iş başında yetiştirme görevlerine ilişkin ölçek maddelerini lisans mezunu denetmenler (n=168,  $\bar{x}$  = 4,156), gerekli düzeyinde, ön lisans (n=32,  $\bar{x}$  = 4,214) ve lisansüstü (n=21,  $\bar{x}$ = 4,334), çok gerekli düzeyinde yanıtlamışlardır. Örneklem grubunu oluşturan denetmenlerin rehberlik ve iş başında yetiştirme görevlerini yaş değişkenine göre ortalama (n=221,  $\bar{x}$ = 4,182) gerekli düzeyinde yanıtlamaları hangi seviyede öğrenim görmüş olursa olsun her denetmenin bu görevi yerine getirmeye çalıştığını göstermektedir.

Mezun olunan okula göre ortalamalar arasında anlamlı bir fark olup olmadığını görmek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız gruplar için tek faktörlü ANOVA sonuçları Tablo 9’da özetlenmiştir:

Tablo 9

*Gereklilik Değişkeninin Mezun Olunan Eğitim Kurumuna Göre Karşılaştırıldığı ANOVA*

*Sonuçları*

Değişken	Varyansın kaynağı	KT	sd	KO	F	p<
Görevleri gerekli görme düzeyi	Gruplar arası	0,631	2	0,31	1,67	0,19
	Grup içi	41,134	218	0,18		
	Toplam	41,765	220			

ANOVA sonuçları incelendiğinde, denetmenlerin rehberlik ve iş başında yetiştirme görevlerini gerekli görme düzeylerinin (F=1.672; p>.05) mezun olunan eğitim kurumuna göre

katılımcılar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir. Denetmenlerin rehberlik ve iş başında yetiştirme görevlerini yaş değişkeninin bağımsız bir şekilde gerekli görmeleri, denetim uygulamalarında bu görevin önemsendiğini, öğretmenlerin gelişimine ve eğitim sürecinin işleyişine katkıda bulunan denetmenlerin bu görevi yerine getirme konusunda bilinçli bireyler olduklarını göstermektedir. Bu bulgu, Kunduz (2007) ve Karakuş (2011) tarafından gerçekleştirilen çalışmaların bulgularıyla benzerlik göstermektedir.

Örneklem grubunu oluşturan denetmenlerden branşı yabancı dil olan 3 kişi, meslek dersleri olan 2 kişi, güzel sanatlar olan 2 kişi ve beden eğitimi olan 2 kişi sayılarının az olması nedeniyle 9 kişiyle diğer başlığı altında toplanmış ve bu şekilde değerlendirilmiştir. Denetmenlerin rehberlik ve iş başında yetiştirme görevlerini gerekli görme düzeylerinin branş değişkenine göre betimsel değerleri Tablo 10' da gösterilmiştir.

Tablo 10

*Katılımcıların Branş Değişkenine Göre Betimsel Verileri*

Branş	Gereklilik		
	n	$\bar{x}$	ss
Türkçe Edebiyat	20	4,167	0,367
Fen Bilimleri	17	4,160	0,313
Sosyal Bilimler	26	4,311	0,387
Diğer	9	4,105	0,528
Sınıf öğretmenliği	98	4,159	0,469
Eğitim Bilimleri	51	4,186	0,441
Toplam	221	4,182	0,436

Denetmenlerin rehberlik ve iş başında yetiştirme görevlerini gerekli görme düzeylerine ilişkin maddeleri sadece sosyal bilimler branşındaki denetmenler (n= 26,  $\bar{x}$ = 4,311), çok gerekli düzeyinde, geriye kalan gruplar ise gerekli düzeyinde yanıtlamışlardır. Örneklem

grubunu oluşturan denetmenlerin rehberlik ve iş başında yetiştirme görevlerini (n=221,  $\bar{x}$ =4,182) ortalamayla gerekli düzeyinde yanıtlamışlardır.

Branşa göre ortalamalar arasında anlamlı bir fark olup olmadığını görmek amacıyla bağımsız gruplar için tek faktörlü varyans analizi (ANOVA) gerçekleştirilmiştir. ANOVA sonuçları tablo 11’de özetlenmiştir:

Tablo 11

*Gereklilik Değişkeninin Branşa Göre Karşılaştırıldığı ANOVA Sonuçları*

Değişken	Varyansın kaynağı	KT	sd	KO	F	p<
Görevleri gerekli görme düzeyi	Gruplar arası	0,554	5	0,111	0,579	0,716
	Grup içi	41,211	215	0,192		
	Toplam	41,765	220			

ANOVA sonuçları incelendiğinde rehberlik ve iş başında yetiştirme görevlerini gerekli görme düzeyleri (F=.579;  $p>.05$ ) ile branşlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir. Bu bulgu, her branştan denetmenin bu görevi önemseydiğini ve yerine getirmeye değer bulduğunu göstermektedir. Bu bulgu, Kunduz (2007) ve Karakuş (2011) tarafından gerçekleştirilen çalışmaların bulgularını destekler niteliktedir.

Araştırmada yöneticilik deneyimi olmayan katılımcılar ile yöneticilik deneyimi olan katılımcıların görüşleri bağımsız gruplar için t testleri yardımıyla karşılaştırılmıştır. T testi sonuçları tablo 12’de sunulmuştur:

Tablo 12

*Rehberlik ve İş Başında Yetiştirme Görevlerini Gerekli Görme Değişkeninin Katılımcıların Yöneticilik Geçmişine Göre Karşılaştırılması*

Değişken	Yöneticilik geçmişi	n	$\bar{x}$	ss	t	sd	p<
Görevleri gerekli görme düzeyi	Yok	84	4,198	0,406	0,438	224	0,661
	Var	142	4,172	0,446			

Araştırmanın örneklem grubunu oluşturan denetmenlerden gerek daha önce yöneticilik yapmamış olanlar (n=84,  $\bar{x}$ = 4.198) gerekse daha önceden yöneticilik yapmış olanlar (n= 142,  $\bar{x}$ = 4,172) denetmenlerin rehberlik ve iş başında yetiştirme görevlerine ilişkin gerekli düzeyinde, görüş bildirmişlerdir. Bağımsız gruplar için t-testi sonuçları incelendiğinde rehberlik ve iş başında yetiştirme görevlerini gerekli görme düzeyi (t=0.438; p>.05) bağlamında yöneticilik kıdemine sahip olan ve olmayan katılımcılar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir. Bu bulgu, yöneticilik geçmişi olan ya da olmayan tüm denetmenlerin, çağcıl denetim yaklaşımlarının önemle üzerinde durduğu rehberlik ve iş başında yetiştirme görevini oldukça gerekli gördüklerini ve uygulamada bu görevi en iyi şekilde yapmaya çalıştıklarını göstermektedir

Katılımcıların hizmet içi eğitim alma durumlarına ilişkin veriler sıralı düzeyde değişkenlerdir. Hiç katılmayan 2 katılımcı, 1 kez katılan 7 katılımcı, 2 kez katılan 15 katılımcı, 3 kez katılan 41 katılımcı ve 4 kez ya da daha çok katılan 161 katılımcı vardır. Sıralı düzeydeki bu değişken ile araştırmanın bağımlı değişkenleri arasında parametrik olmayan korelasyon analizleri gerçekleştirildiğinde hizmet içi eğitimlere katılma sayısı ile ilgili rehberlik ve iş başında yetiştirme görevlerini gerekli görme düzeyi arasında negatif ancak anlamsız bir korelasyon görülmektedir (r=-.102; kendall's tau\_b=-.093; p>.05). Eş

deyişle, araştırmanın örneklem grubunu oluşturan denetmenlerin katıldıkları hizmet içi eğitim sayısı rehberlik ve iş başında yetiştirme gevlerinin gerekliliğine yönelik görüşleri üzerinde anlamlı bir fark ortaya koymamıştır. Bu bulgu, bu görevin gerekliliğinin sadece hizmet içi eğitimlerde değil, denetmenlik görevine atama ve üç yıl olan denetmen yardımcılığı yetiştirme sürecinde edinildiği şeklinde yorumlanabilir.

### **Eğitim Denetmenlerinin, Sahip Olması Gereken Rehberlik ve İş Başında Yetiştirme Görevlerine Yönelik Eğitim Alma İstekliliğine İlişkin Görüşleri**

Araştırmanın 3. alt amacı olan “İl Eğitim denetmenlerinin, sahip olması gereken rehberlik ve iş başında yetiştirme görevlerine ilişkin eğitim alma istekliliklerinin düzeyleri nelerdir?” sorusuna aranan yanıt için denetmenlerin ölçek maddelerine verdikleri yanıtlardan en yüksek ortalamaya sahip madde ( $\bar{x}= 4.34$ ,  $ss= 0.76$ ); “Yeni ğretim yöntemlerinin tanıtım ve kullanımı konusundaki mesleki rehberliğin teftişten önce yapılmasını sağlama” maddesi ve en dşuk ortalamaya sahip madde ise ( $\bar{x}= 3.32$ ,  $ss= 1.16$ ) “ğretmenlere ders araçlarını tanıtma” maddesi olmuştur.

Katılımcıların “Yeni ğretim yöntemlerinin tanıtım ve kullanımı konusundaki mesleki rehberliğin teftişten önce yapılmasını sağlama” maddesiyle ilgili eğitim alma istekliliğine ( $\bar{x}= 4.34$ ,  $ss= 0.76$ ), çok istekliyim düzeyinde yanıt vermeleri çağcıl denetim yaklaşımları bağlamında işbirlikçi danışmanlar olarak algılanması gereken denetmenlerin bu algıyı öğretmenlere ve okul yöneticilerine daha iyi bir biçimde nasıl kazandıracaklarına yönelik eğitim alma gereksinimi ve istekliliği duyduklarını göstermektedir. Örneklem grubunu oluşturan denetmenlerin “ğretmenlere ders araçlarını tanıtma” maddesiyle ilgili eğitim alma istekliliğine en dşuk ortalama ( $\bar{x} = 3.32$ ,  $ss= 1.16$ ) ile ve orta derecede istekliyim düzeyinde yanıt vermeleri denetmenlerin ders araç gereçlerini tanıtma, araç gereçlerin nasıl kullanılacağını gösterme gibi etkinliklerle ilgili hizmet içi eğitim almaya çok da gerek

duymadıkları şeklinde yorumlanabilir. Bu bulgudan hareketle, çok fazla iş yükü olan denetmenlerin araç gereç tanıtımı gibi etkinlikleri zaman kaybı olarak niteledikleri ve kendi görev tanımını içinde algılamadıkları sonucuna ulaşılabilir.

Katılımcıların ölçek maddelerine toplamda ( $\bar{x}= 4.025$ ) ortalamayla ve istekliyim düzeyinde yanıt vermeleri denetmenlerin çağcıl eğitim denetimi anlayışında öne çıkan rehberlik ve iş başında yetiştirme görevlerini önemli ölçüde özümstediklerini ve bu görev temelindeki gereklilikleri pekiştirmek, kendilerini geliştirmek, öğretmenlere, yöneticilere daha iyi rehberlik ve danışmanlık yapabilmek, öğrencilerin öğrenme süreçlerini kolaylaştırabilmek adına hizmet içi eğitim almaya istekli olduklarını göstermektedir. Bu bulgu, çalışmanın 1. alt amacı da aynı doğrultudadır. Yani denetmenler gerekli gördükleri rehberlik ve iş başında yetiştirme görevleri ile ilgili eğitim almaya isteklidirler. Ayrıca bu bulgu, Yalçınkaya, Selçuk ve Uslu (2012) ve Ekinci ve Yıldırım (2009) tarafından gerçekleştirilen çalışmaların bulgularıyla benzerlik göstermektedir.

### **Eğitim Denetmenlerinin, Sahip Olması Gereken Rehberlik ve İş Başında Yetiştirme Görevlerine İlişkin Eğitim Alma İstekliliği Düzeylerinin Demografik Özelliklere Göre Değerlendirilmesi**

Eğitim denetmenlerinin, sahip olması gereken rehberlik ve iş başında yetiştirme görevlerine ilişkin eğitim alma istekliliği düzeylerini katılımcıların yaşlarına göre ortaya koyan betimsel veriler tablo 13'te özetlenmiştir:



Tablo 13

*Katılımcıların Yaş Değişkenine Göre Betimsel Verileri*

Yaş	İsteklilik		
	n	$\bar{x}$	ss
31-40 arası	35	4,151	0,573
41-50 arası	65	3,979	0,720
51-60 arası	94	4,038	0,586
61 ve üzeri	30	3,942	0,540
Toplam	224	4,025	0,620

Araştırmanın örneklem grubunu oluşturan denetmenlerin (n=224,  $\bar{x}$ =4,02) bağlamında rehberlik ve iş başında yetiştirme görevlerine ilişkin eğitim alma istekliliğine istekliyim düzeyinde yanıt vermeleri, denetmenlerin bu görevlerine yaş değişkeninden bağımsız olarak eğitim almayı önemsediklerini göstermektedir. Yaş gruplarının ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını görmek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız gruplar için tek faktörlü ANOVA sonuçları tablo 14’te gösterilmiştir:

Tablo 14

*Eğitim Alma İstekliliğinin Yaşa Göre Karşılaştırıldığı Anova Sonuçları*

Değişken	Varyansın kaynağı	KT	sd	KO	F	p<
Görevlere ilişkin eğitim istekliliği	Gruplar arası	0,915	3	0,305	0,792	0,5
	Grup içi	84,777	220	0,385		
	Toplam	85,692	223			

ANOVA sonuçları incelendiğinde rehberlik ve iş başında yetiştirme görevlerine yönelik eğitim alma istekliliği (F=.792; p>.05) ile yaş grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir. Bu bulgu, hangi yaş düzeyinde olursa olsun eğitim denetmenlerinin mesleki tükenmişlik yaşamadıklarını, mesleğin gerekliliklerine ve görev tanımlarına karşı duyarsızlaşma eğiliminde olmadıklarını ve her yaşta kendilerini ve eğitim sisteminin bileşenlerini geliştirmek adına hizmet içi eğitim almaya istekli olduklarını ortaya

koyar niteliktedir. Araştırmanın bu bulgusu yaş değişkeninin mesleki tükenmişlik ile ilişkisi bağlamında Yılmaz (2007) ve Tanrıverdi (2008) tarafından gerçekleştirilen çalışmaların bulgularıyla, rehberlik ve iş başında yetiştirme görevlerine ilişkin eğitim gereksinimleri bağlamında Yalçınkaya, Selçuk ve Uslu (2012) tarafından gerçekleştirilen çalışmanın bulgularıyla tutarlılık göstermektedir.

Araştırmanın örneklem grubunu oluşturan denetmenlerin rehberlik ve iş başında yetiştirme görevlerine ilişkin eğitim alma istekliliklerini denetmenlikteki kıdemlerine göre incelemeyen önce 0-1 yıl arasında denetim kıdemi olan bir katılımcı 1-5 yıl arası kıdeme sahip olan denetmenler grubuna dahil edilmiş ve böylece denetmenlikteki kıdem değişkeninde 5 yıldan az kıdemi olan grup ifadesiyle yeni bir başlık altında değerlendirme yapılmıştır. Böylece 5 yıldan az, 6-10 yıl arası, 11-15 yıl arası, 16-20 yıl arası ve 21 yıl ve üstü olmak üzere yeni bir gruplama ortaya çıkmış, bu gruplama göz önünde tutularak katılımcıların denetmenlikteki kıdemine göre betimsel değerler tablo 15' te özetlenmiştir.

Tablo 15

*Katılımcıların Kıdem Değişkenine Göre Betimsel Verileri*

Kıdem	İsteklilik		
	n	$\bar{x}$	ss
5 yıldan az	31	3,969	0,645
6-10 yıl arası	30	4,234	0,466
11-15 yıl arası	37	3,914	0,787
16-20 yıl arası	69	4,053	0,546
21 yıl ve üzeri	57	3,985	0,631
Toplam	224	4,025	0,620

Denetmenlerin rehberlik ve iş başında yetiştirme görevlerine ilişkin ölçek maddelerini denetmenlikte 5 yıl ve daha az kıdeme sahip olan katılımcılar (n= 31;  $\bar{x}$ =3,96), 11-15 yıl arası kıdeme sahip olan katılımcılar (n= 37;  $\bar{x}$ = 3,91), 16-20 yıl arası kıdeme sahip olan katılımcılar (n= 69;  $\bar{x}$ = 4,05), 21 yıl ve daha çok kıdeme sahip olan katılımcılar (n= 54;  $\bar{x}$ =

3,98) istekliyim düzeyinde, 6-10 yıl arası kıdeme sahip olan katılımcılar (n= 30;  $\bar{x}$ = 4,23) çok istekliyim düzeyinde yanıtlamışlardır.

Kıdeme göre katılımcı ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını görmek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız gruplar için tek faktörlü ANOVA sonuçları tablo 16’da özetlenmiştir.

Tablo 16

*Eğitim Alma İstekliliği Değişkenlerinin Kıdeme Göre Karşılaştırıldığı ANOVA Sonuçları*

Değişken	Varyansın kaynağı	KT	sd	KO	F	p<
Görevlere ilişkin eğitim istekliliği	Gruplar arası	2,010	4	0,502	1,315	0,265
	Grup içi	83,683	219	0,382		
	Toplam	85,692	223			

ANOVA sonuçları incelendiğinde denetmenlerin rehberlik ve iş başında yetiştirme görevlerine ilişkin eğitim istekliliği (F=1.315; p>.05) ile kıdeme göre katılımcılar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir. Bu bulgu, deneyimli ya da görece daha az deneyimli olan denetmenlerin tümünün görevlerinin sürdürülebilir olması konusunda bilinçli olduklarını rehberlik ve iş başında yetiştirme görevlerine ilişkin eğitim almaya da istekli olduklarını ortaya koymaktadır. Hizmet yıllarından bağımsız olarak tüm denetmenlerin rehberlik ve iş başında yetiştirme görevine yönelik olarak verilebilecek hizmet içi eğitimlere katılmaya istekli olmaları denetmenlerin mesleki yığınlığa sahip olmadıkları, sürekli gelişimi istedikleri ve destekledikleri şeklinde yorumlanabilir. Bu bulgu, Yaçınkaya, Selçuk ve Uslu (2012) tarafından gerçekleştirilen çalışmanın bulgularından “denetmenlerin rehberlik görevlerine ilişkin eğitim gereksinimlerine önem verme” düzeyi ile tutarlılık göstermektedir.

Mezun olunan eğitim kurumuna göre eğitim enstitüleri mezunu 25 katılımcı öğretmen okulu mezunu 4 katılımcı ve yüksek öğretmen okulu 4 katılımcı ön lisans olarak kodlanmış; böylece ön lisans, lisans ve lisansüstü olmak üzere 3 grup oluşturulmuştur. Gruplara ait betimsel değerler tablo 17’de gösterilmiştir:

Tablo 17

*Mezun Olunan Okula Göre Eğitim İstekliliğine Ait Betimsel Değerler*

Yaş	İsteklilik		
	n	$\bar{x}$	ss
Üniversite veya akademi	170	4,014	0,601
Ön lisans	32	4,024	0,670
Lisansüstü	22	4,114	0,708
Toplam	224	4,025	0,620

Denetmenlerin rehberlik ve iş başında yetiştirme görevlerine ilişkin eğitim alma istekliliğine yönelik ölçek maddelerine ön lisans, lisans ve lisansüstü mezunu denetmenler (n=224,  $\bar{x}$ = 4,025) istekliyim düzeyinde yanıtlamışlardır.

Mezun olunan okula göre ortalamalar arasında anlamlı bir fark olup olmadığını görmek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız gruplar için tek faktörlü ANOVA sonuçları tablo 18’de özetlenmiştir:

Tablo 18

*İsteklilik Değişkeninin Mezun Olunan Eğitim Kurumuna Göre Karşılaştırıldığı ANOVA Sonuçları*

Değişken	Varyansın kaynağı	KT	sd	KO	F	p<
Görevlere ilişkin eğitim istekliliği	Gruplar arası	0,192	2	0,096	0,249	0,780
	Grup içi	85,500	221	0,387		
	Toplam	85,692	223			

ANOVA sonuçları incelendiğinde rehberlik ve iş başında yetiştirme görevlerine ilişkin eğitim istekliliği ( $F=.249$ ;  $p>.05$ ) bağlamında mezun olunan eğitim kurumuna göre katılımcılar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir. Bu bulgu, öğrenim düzeyinden bağımsız bir şekilde örneklem grubunu oluşturan denetmenlerin eğitim almaya istekli olması denetim sürecinin eksiksiz ve daha etkin bir biçimde yürütülmek istendiği şeklinde yorumlanabilir. Araştırmanın bu bulgusu, Ekinci ve Yıldırım'ın (2009) çalışmasındaki denetmenlerin rehberlik ve iş başında yetiştirme üzerine hizmet içi eğitim alma beklentisi ile benzerlik göstermektedir.

Örneklem grubunu oluşturan denetmenlerden branşı yabancı dil olan 3 kişi, meslek dersleri olan 2 kişi, güzel sanatlar olan 2 kişi ve beden eğitimi olan 2 kişi sayılarının az olması nedeniyle 9 kişiyle diğer başlığı altında toplanmış ve bu şekilde değerlendirilmiştir. Denetmenlerin rehberlik ve iş başında yetiştirme görevlerine ilişkin eğitim alma isteklilik düzeylerinin branş değişkenine göre betimsel değerleri tablo 19'da gösterilmiştir.

Tablo 19

*Katılımcıların Branş Değişkenine Göre Betimsel Verileri*

Branş	İsteklilik		
	n	$\bar{x}$	ss
Türkçe Edebiyat	21	3,978	0,554
Fen Bilimleri	17	4,037	0,419
Sosyal Bilimler	27	4,167	0,454
Diğer	8	3,886	0,793
Sınıf öğretmenliği	98	3,994	0,653
Eğitim Bilimleri	53	4,048	0,690
Toplam	224	4,025	0,620

Araştırmanın örneklem grubunu oluşturan denetmenlerin rehberlik ve iş başında yetiştirme görevlerine ilişkin eğitim alma istekliliklerine ilişkin görüşlerine verdikleri yanıtların branş değişkenine göre ( $n= 224$ ,  $\bar{x}= 4,025$ ) istekliyim düzeyinde olduğu ortaya çıkmıştır.

Branşa göre ortalamalar arasında anlamlı bir fark olup olmadığını görmek amacıyla bağımsız gruplar için tek faktörlü varyans analizi (ANOVA) gerçekleştirilmiştir. ANOVA sonuçları tablo 20’de gösterilmiştir:

Tablo 20

*İsteklilik Değişkeninin Branşa Göre Karşılaştırıldığı ANOVA Sonuçları*

Değişken	Varyansın kaynağı	KT	sd	KO	F	p<
Görevlere ilişkin eğitim istekliliği	Gruplar arası	0,870	5	0,17	0,44	0,81
	Grup içi	84,822	218	0,38		
	Toplam	85,692	223			

ANOVA sonuçları incelendiğinde denetmenlerin rehberlik ve iş başında yetiştirme görevlerine ilişkin eğitim alma istekliliğinde ( $F=.447$ ;  $p>.05$ ) branşlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir. Araştırmanın bu bulgusu, her branştan denetmenin bu görevi önemseydiği ve branş değişkeninden bağımsız bir biçimde bu göreve ilişkin eğitim almayı gerekli gördükleri şeklinde yorumlanabilir. Bu bulgu, Ekinci ve Yıldırım’ın (2009) çalışmasındaki denetmenlerin rehberlik ve iş başında yetiştirme üzerine hizmet içi eğitim alma beklentisi ile benzerlik göstermektedir.

Araştırmada yöneticilik deneyimi olmayan katılımcılar ile yöneticilik deneyimi olan katılımcıların görüşleri bağımsız gruplar için t- testleri yardımıyla karşılaştırılmıştır. T testi sonuçları tablo 21’de gösterilmiştir.

Tablo 21

*Eğitim Alma İstekli Olma Değişkenlerinin Katılımcıların Yöneticilik Geçmişine Göre Karşılaştırılması*

Değişken	Yöneticilik geçmişi	n	$\bar{x}$	ss	t	sd	p<
Yeterliklere ilişkin eğitim istekliliği	Yok	84	3,963	0,721	-1,168	224	0,244
	Var	142	4,062	0,546			

Araştırmanın örneklem grubunu oluşturan denetmenlerden gerek daha önce yöneticilik yapmamış olanlar (n=84,  $\bar{x}$ = 3,963) gerekse daha önceden yöneticilik yapmış olanlar (n=142,  $\bar{x}$ = 4,062) denetmenlerin rehberlik ve iş başında yetiştirme görevlerine ilişkin eğitim alma istekliliğine ilişkin maddelere, gerekli düzeyinde görüş bildirmişlerdir.

Bağımsız gruplar için testi sonuçları incelendiğinde rehberlik ve iş başında yetiştirme görevine ilişkin eğitim alma istekliliğinde (t=-1.168; p>.05) yöneticilik kıdemine sahip olan ve olmayan katılımcılar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir. Yöneticilik geçmişine sahip olan ve olmayan tüm denetmenlerin rehberlik ve iş başında yetiştirme görevine ilişkin eğitim alma istekliliği yöneticilik deneyimi değişkeninden bağımsız olarak tüm denetmenlerin çağcıl denetim yaklaşımlarının en önemli boyutu olan bu görevi iyi düzeyde yerine getirmeye ve kendilerini geliştirmeye çalıştıklarını göstermektedir.

Katılımcıların hizmet içi eğitim alma durumlarına ilişkin veriler sıralı düzeyde değişkenlerdir. Hiç katılmayan 2 katılımcı, 1 kez katılan 7 katılımcı, 2 kez katılan 15 katılımcı, 3 kez katılan 41 katılımcı ve 4 kez ya da daha çok katılan 161 katılımcı vardır. Sıralı düzeydeki bu değişken ile araştırmanın bağımlı değişkenleri arasında parametrik olmayan korelasyon analizleri gerçekleştirilmiştir.

Öte yandan rehberlik ve iş başında yetiştirme görevine ilişkin eğitim istekliliği ile denetmen olduktan sonraki denetim görevi ile ilgili katılım gösterilen hizmet içi eğitim etkinliklerinin sayısı arasında negatif yönde, ancak istatistiksel olarak anlamlı korelasyon değerleri bulunmuştur ( $r=-.182$ ;  $p<.006$ ; kendall's tau\_b $=-.136$ ;  $p<.011$ ). Küçük düzeyde de olsa bu korelasyon katsayıları, hizmet içi eğitime katılım sayısı ile eğitime yönelik isteklilik arasında negatif bir ilişkiye işaret etmektedir. Yani katılımcılar önceden ne kadar çok eğitime katılmışlarsa yeni eğitimler için o kadar az isteklidirler. Araştırmanın bu bulgusu, diğer bulgularla tezatlık göstermektedir. Bu bulgu, denetmenlerin bu zamana kadar katıldıkları eğitim etkinliklerini kendi gelişimleri için yeterli gördükleri şeklinde yorumlanabileceği gibi, katıldıkları eğitim etkinliklerinde nitelik aradıkları şeklinde de ifade edilebilir. Mesleki ve kişisel gelişimin sağlanabilmesi için katılan eğitim etkinliklerinin verimliliği ve inandırıcılığı oldukça önemlidir. Ekinci ve Yıldırım (2009) tarafından gerçekleştirilen çalışmada “İl Eğitim Denetmenleri ve İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Hizmet İçi Eğitim Faaliyetlerine Yönelik Beklentileri” belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın sonucunda eğitim veren kişilerin alanında uzman, deneyimli, iletişim becerileri yüksek kişiler olması, eğitimlerin zamanlamasının iyi olması, gereksinimlere göre belirlenmesi, uygulamaya dönük ve etkili olması, teknolojik donanımlı sınıflarda verilmesi gerektiği gibi bulgulara ulaşılmıştır.

### **Tartışma, Sonuç ve Öneriler**

İl eğitim denetmenlerinin görüşlerine göre gerçekleştirilen “İl Eğitim Denetmenlerinin rehberlik ve iş başında yetiştirme görevleri ile ilgili görüşleri ve buna ilişkin eğitim gereksinimlerini” belirlemeye yönelik yapılan bu araştırmanın verilerinden şu sonuçlara ulaşılmıştır.



- İl eğitim denetmenlerinin rehberlik ve iş başında görevlerini gerekli görme düzeylerine ilişkin sonuçları incelendiğinde denetmenlerin bu görevi gerekli gördükleri sonucuna ulaşılmıştır.
- İl Eğitim denetmenlerinin rehberlik ve iş başında yetiştirme görevlerine ilişkin görüşlerinin yaş, denetim hizmetlerindeki kıdem, mezun olunan eğitim kurumu, branş, yöneticilik görevi ve katıldıkları hizmet içi eğitim sayısı değişkenlerine göre karşılaştırıldığı anova ve t-testi sonuçlarına göre ilgili demografik değişkenler ile rehberlik ve iş başında yetiştirme görevi arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Araştırmanın örneklem grubunu oluşturan denetmenler yaş, denetim hizmetlerindeki kıdem, mezun olunan eğitim kurumu, branş, yöneticilik görevi ve katıldıkları hizmet içi eğitim değişkenlerinden bağımsız olarak, rehberlik ve iş başında yetiştirme görevlerini gerekli görmektedirler.
- Denetmenlerin rehberlik ve iş başında yetiştirme görevleri ile ilgili yeterliliklerine ilişkin eğitim alma istekliliğine yönelik sonuçlar incelendiğinde denetmenlerin bu görevle ilgili eğitime almaya istekli oldukları sonucuna ulaşılmıştır.
- İl Eğitim denetmenlerinin rehberlik ve iş başında yetiştirme görevlerine ilişkin görüşlerinin yaş, denetim hizmetlerindeki kıdem, mezun olunan eğitim kurumu, branş ve yöneticilik görevi değişkenlerine göre karşılaştırıldığı anova ve t-testi sonuçlarına göre ilgili demografik değişkenler ile rehberlik ve iş başında yetiştirme görevi arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Tüm bu demografik değişkenlerden bağımsız olarak denetmenler, rehberlik ve iş başında yetiştirme görevlerine ilişkin eğitime almaya isteklidirler. Denetmenlerin katıldıkları hizmet içi eğitim sayısı ile eğitim alma istekliliği arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bulunan ilişki incelendiğinde daha önceden çok hizmet içi eğitim etkinliğine katılanların hizmet içi eğitime katılmaya istekli olmadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

- Araştırmada elde edilen sonuçlar doğrultusunda uygulayıcılar ve araştırmacılara şu öneriler getirilebilir:
- Denetim sürecinin emredici değil yönlendirici olması gerektiği anlayışı eğitim sürecinin tüm paydaşlarına seminerler, hizmet içi eğitimler, konferanslar aracılığı ile kazandırılmalıdır.
- Rehberlikte gönüllük esası olduğundan, öğretmenler ve yöneticilerle görüşme yapılabilir ve rehberliğe gereksinim duydukları konular üzerinde durulabilir ve rehberlikte süreklilik esasına dayalı olarak, yıl boyunca daha fazla rehberlik hizmetine yer verilebilir.
- Hizmet içi eğitim almanın kişisel ve mesleki gelişimin temeli olduğu gerçeğinden hareketle hizmet içi eğitim etkinliklerinde nitelik arayışının öne çıkması gerekmektedir. Düzenlenecek hizmet içi eğitim çalışmalarının alan uzmanı kişiler tarafından verilmesine, denetmenlerin iş yüklerine ve çalışma programlarına göre uygun zamanlarda gerçekleştirilmesine, gerekli teknolojik donanımlar kullanılarak daha etkili, verimli ve keyifli hale getirilmesine özen gösterilmelidir.
- Bir alan uzmanı olması gereken denetmenlerin akademik birikimlerinin artırılması için lisansüstü eğitim almaları özendirilmelidir. Milli Eğitim Bakanlığı ve Üniversiteler arasında ilgili lisansüstü eğitim programlarını içeren anlaşmalar yapılabilir.
- Yeniden yapılandırılan eğitim sistemine ve 652 sayılı Kanun Hükmünde Kararname'ye göre denetim sistemi de yeniden yapılandırılmalıdır. Bu bağlamda, denetmenlerin sayısı artırılabilir. Bu sayı arttırılana dek, e-denetim modeli uygulamaya koşulabilir.

- Çağcıl denetim yaklaşımları temelinde soruşturma ve inceleme görevleri ile rehberlik ve iş başında görevleri aynı kişilerce yürütülemeyeceğinden, ilgili görevler ayrılabilir ve yeniden tanımlanabilir.
- Benzer araştırmalar farklı örneklem gruplarına yönelik uygulanabilir.
- İl Eğitim Denetmenlerinin rehberlik ve iş başında yetiştirme görevlerine yönelik araştırmalar bakanlık denetçileri için de yapılabilir.
- Denetmenlerin rehberlik ve iş başında yetiştirme görevleri ile ilgili nitel bir araştırma desenlenerek odak grup görüşmesi ile uygulamadaki sorunlara, rehberlik ve iş başında yetiştirme görevlerine ilişkin gereksinimleri belirlenebilir.
- İl Eğitim Denetmenlerinin yönetmeliklerde belirtilen araştırma, soruşturma, inceleme, değerlendirme ve valilikçe görevlendirildikleri diğer görevleri ile ilgili araştırmalara da gereksinim duyulmaktadır.

### Kaynakça

- Ağaoğlu, E. (1999). İlköğretim Denetçilerinin Mesleki Rehberlik Görevine İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri. *IV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Ağaoğlu, E. (2009). Eğitim denetimi. C. Bayrak (Ed.). *Türk Eğitim Tarihi Sistemi ve okul yönetimi* içinde. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Aydın, M. (1986). *Çağdaş eğitim denetimi*. Ankara: Eğitim Araştırma Yayın Danışmanlık A.Ş.
- Başar, H. (2000). *Eğitim denetçisi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı istatistik, araştırma deseni SPSS uygulamaları ve yorum*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

- Ceylan, M., Ağaoğlu, E. (2010). Eğitim denetçilerinin danışmanlık rolü ve danışmanlık modelleri, *İlköğretim Online*, 9(2), 541-551.
- Ekinci, Ö. ve Yıldırım, A. (2009). İl eğitim denetmenleri ve ilköğretim okulu yöneticilerinin hizmet içi eğitim faaliyetlerine yönelik beklentileri, *Ege Eğitim Dergisi*, 10 (1), 70-91.
- Gökçe, F. (1994). Eğitimde denetimin amaç ve ilkeleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10, 73-78.
- Karakuş, C. (2011). *Eğitim müfettişlerinin görev alanlarına ilişkin öz yeterlilik algısı (İstanbul İli Örneği)* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kunduz, E. (2007). *İlköğretim müfettişlerinin çağdaş eğitim denetimi ilkelerine ve kliniksel denetime yönelik davranışlarına ilişkin öğretmen algıları* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Özdamar, K. (2004). *Paket programlarla istatistiksel veri analizi*. Eskişehir: Kaan Kitabevi.
- Özer, A (2006). *Branş değişkeni açısından ilköğretim denetçi yeterliliklerine ilişkin denetçi ve öğretmen görüşleri (Sakarya İli Örneği)* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Pallant, J. (2005). *SPSS survival manual*. Australia: Allen & Unwin.
- Sergiovanni, T. (1971). *Emerging patterns of supervision; Human perspectives*. New York: Mcgraw-Hill.
- Sergiovanni, T. J. and Starratt, R. J. (1998). *Supervision: A redefinition*. New York: McGraw Hill.
- Stevens, J., P. (2009) *Applied multivariate statistics for the social sciences*, New York: Routledge

Tabachnick, B. G., and Fidell, L. S. (2001). *Using multivariate statistics*. New York: Harper Collins.

Tanrıverdi, L. (2008). *İlköğretim müfettişlerinin iş Tatmini ile tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi (İstanbul ili örneği)* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.

Taymaz, H. (2005). *Eğitim sisteminde teftiş kavramlar, ilkeler, yöntemler*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Yalçınkaya, M., Selçuk G. ve Uslu, C. A (2012). Eğitim müfettişlerinin mesleki yeterlik düzeylerine göre hizmetiçi eğitim ihtiyaçlarının incelenmesi. *CBÜ Sosyal Bilimler Dergisi* (10) 1, 288-310.

Yılmaz, A. (2007). *İlköğretim müfettişlerinin mesleki görevlerini yerine getirme durumları ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.

### Extended Abstract

Educational systems are one of the most important functions in sustaining existence of the states and nations. The sub-systems of the education systems are regarded as tools in order to implement the aim of the education as well. Supervision, as a sub-system of education and educational administration, can also be regarded as a sub-system the function of which is to make education to reach its goals. Supervision in educational settings is implemented in order to guide and evaluate the shareholders. According to Sergiovanni (1971) educational supervision should include the features such as: building needed circumstances for instruction, having philosophical and scientific basis, considering individual differences, having leadership characteristics, being democratic rather than being autocratic.

The general aim of the study is to determine opinions of supervisors related to necessity of their guidance roles and their training willingness about this role. The sample group of the study consists of 292 supervisors who work in Aydın, Çanakkale, Çorum, Eskişehir, Gaziantep, Malatya, Mersin provinces in 2012-2013 academic year. Survey method was used

in the study. The data were collected via the scale “guidance and training willingness of supervisors” which was developed by Ağaoğlu (1999). 292 scale was delivered and 227 of them was returned and analyzed. In all statistical analysis, the significant level is accepted as .05. In the case of normal and/or homogenous distribution of the data parametric tests such as t-test and ANOVA were used. At the end of data analysis it was observed that supervisors stated their guidance role in the level of ( $\bar{x} = 4.189$ ) “necessary” and there was no significant difference among demographic variables related to the opinions of the participants. The training willingness of the participants related to guidance role was stated on the level of ( $\bar{x} = 4.025$ ) “I am willing to”. These two findings were similar. There weren’t any significant differences among demographic variables such as age, experience, educational status, branches, managerial background related to the opinions of the participants. There were statistically significant differences according to participants in- service training background. According to the results, if participants’ in-service training experiences is high, their willingness for new trainings is low. According to the findings supervisors stated that “on the job training and guidance” role of the supervisors was “necessary”. And it was also stated that supervisors were “willing to” have a training about “on the job training and guidance” role. At the end of this research, the recommendations for the future research and practice can be summarized as follows: Guidance role of the supervision would be shared with the people in educational process via conferences, in-service trainings and workshops. Instructors in in-service training process should be qualified and chosen carefully. Supervisors should be encouraged to get postgraduate education in order to make them more qualified and proficient. New researches should be designed in different and wider samples. Qualitative researches could be designed in order to understand the problem deeper.

## 2018 Sınıf Öğretmenliği Lisans Programının Değerlendirilmesi

Zehra KILIÇ ÖZMEN<sup>1</sup>

*Geliş Tarihi: 22.02.2019*

*Kabul Tarihi: 11.06.2019*

*Araştırma Makalesi*

### Öz

Bu araştırma, 2018 yılında değiştirilen ve 2018-2019 yılında 1.sınıflara uygulanmaya başlanan sınıf öğretmenliği lisans programının, sınıf öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının mesleki ihtiyaçlarını karşılama durumlarını belirlemek amacıyla yapılmış nitel bir çalışmadır. Veriler, 2016-2018 yılları arasında Devlet ve vakıf okullarında çalışan sınıf öğretmenlerinden ve sınıf öğretmenliği 4.sınıf öğrencilerinden toplanmıştır. Araştırmada veriler, araştırmacı tarafından hazırlanan açık uçlu anket soruları ve yarı yapılandırılmış görüşme formuyla toplanmış ve betimsel analizle bulgulara dönüştürülmüştür. Elde edilen bulgulara göre, yeni değiştirilen sınıf öğretmenliği lisans programının, sınıf öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının beklentilerini karşıladığı ifade edilebilir. Öğretmen ve öğretmen adaylarının, eklenmesini arzu ettikleri derslerin büyük çoğunluğu, seçmeli dersler adı altında yer alan ders havuzunda bulunmaktadır. Yeni programdan Genel Fizik, Genel Kimya, Genel Biyoloji, Uygarlık Tarihi gibi derslerin çıkarılması da katılımcıların beklentisi yönündedir. Ayrıca alan eğitimi derslerine ilk yıldan başlanması, öğretmen ve öğretmen adaylarının mesleğe hazırlanmalarında ve mesleği tanımalarında önemlidir. Yeni programda eleştirilen konu, üçüncü sınıfta yer alan “Okul Deneyimi” dersinin kaldırılmasıdır. İlk yıldan itibaren öğretmenlik uygulaması ile ilgili derslerin programda yer almasını isteyen katılımcılar için, meslekî ihtiyacı karşılamayan tek durum, Öğretmenlik Uygulaması dersinin sadece son sınıfta olmasıdır. Sınıf öğretmenleri ve öğretmen adaylarının yeni programın uygulanma aşamasındaki beklentileri; ders içeriklerinin MEB-YÖK uyumunu gerçekleştirecek şekilde tasarlanması, derslerin uygulama ağırlıklı olması, akademisyenlerde öğretmenlik tecrübesinin bulunması, şeklindedir.

*Anahtar kelimeler:* Sınıf öğretmeni, lisans programı, öğretmen adayı

<sup>1</sup> Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, e-mail: kilicozmen@yahoo.com.tr, ORCID: 0000-0001-7825-0016

## 2018 Evaluation of Classroom Teaching Undergraduate Program

---

---

*Submitted by 22.02.2019*

*Accepted by 11.06.2019*

*Research Paper*

### Abstract

This study is a qualitative study which was aimed to investigate whether the classroom teaching undergraduate program which was changed in 2018 and started to be applied to undergraduate 1st year students in 2018-2019 academic year meet the professional needs of the prospective teachers. The data were collected from class teachers working in state and foundation schools between the years of 2016-2018 and from 4th grade students in the department of classroom teaching. The data of the study were collected through open-ended questionnaire and semi-structured interview form prepared by the researcher and transformed into findings by descriptive analysis. The newly-changed classroom teaching program seems to meet the professional needs of classroom teachers and prospective teachers. The majority of the courses they wish to be added are included in the elective course pool. Removing the lessons such as General Physics, General Chemistry, General Biology and History of Civilization from the new program has been realized according to the expectation of the participants. Beginning the field education courses in the first year is important in preparing the teacher and prospective teacher for the profession and in recognizing the profession. The subject they criticized in the new program is the removing of the "School Experience" course in the third year. For the participants who want to take the internship program from the first year, the only situation that does not meet the Professional needs is that the internship is only in the last year. The expectations of classroom teachers and prospective teachers at the stage of implementation of the new program are; designing the course contents in a way to realize the compliance of the Ministry of Education and Higher Education; having practice weighted courses; having the experience of teaching in academicians.

*Keywords:* Classroom teacher, undergraduate program, teacher candidate



## Giriş

Türkiye’de Tanzimat’tan beri öğretmen yetiştirme anlayışında ve programlarında devamlı değişiklikler yapılmıştır (Akyüz, 1994, s. 153; Aydın, 1998, s. 1). Öğretmen yetiştirme işlevinin 1982 yılında üniversitelere devredilmesinden günümüze kadar geçen süreçte öğretmen yetiştirme lisans programlarıyla ilgili olarak 1997, 2006 ve 2009 yıllarında yeniden düzenleme çalışmaları yapılmıştır. Son değişiklik 2018 yılında eğitim/eğitim bilimleri fakültelerinin bölüm ve anabilim dalı yönünden yeniden yapılandırılması ve öğretmen yetiştirme lisans programlarının yeniden güncellenmesi şeklinde gerçekleştirilmiştir (YÖK, 2018). Yeni program, 2018-2019 öğrenim yılında 1. sınıfa başlayan lisans öğrencilerine uygulanmaya başlanmıştır. Diğer lisans sınıfları eski programla (2006) öğrenimlerine devam etmektedir.

Eğitim fakültelerinde 2., 3. ve 4. sınıf lisans öğrencilerine uygulanan sınıf öğretmenliği programında (YÖK, 2006), bilişsel alana yönelik derslerin ağırlıklı olması ve MEB-YÖK uyumsuzluğu dikkat çekmektedir. 2006 sınıf öğretmenliği lisans programına göre; toplamda 156 kredilik sınıf öğretmenliği programının 34 kredisi eğitimle, 122 kredisi öğretimle ilgilidir. Yapılan bir çalışmada 152 kredilik sınıf öğretmenliği programının ancak 21 kredisinin öğretmenlik meslek bilgisi derslerini oluşturduğu belirtilmiştir (Atanur Baskan, Aydın ve Madden, 2006, s.39).

2006 programında alan ve alan eğitimi derslerinin yoğunlukta olduğu ifade edilebilir. İlk iki sene öğretmen adayları önce alan bilgisine yönelik dersleri (Genel Fizik, Genel Biyoloji, Genel Kimya vb.) almakta, daha sonra bu derslerin nasıl öğretileceği ile ilgili alan eğitimi derslerini (Fen ve Teknoloji Öğretimi, Matematik Öğretimi, Hayat Bilgisi Öğretimi vb.) almaktadır. 2018 öğretmen yetiştirme lisans programlarında dersler; meslek bilgisi, genel kültür ve alan eğitimi olarak üç grupta toplanmaktadır. 2018 programıyla beraber alan derslerinin ismi değiştirilmiş ve içeriği ilkökul programına, görece daha uygun hale

getirilmiştir. I. yarıyıldan itibaren İlkokulda Temel Matematik, İlkokulda Temel Fen Bilimleri gibi içeriği eski programa göre hafifletilmiş, alan eğitimine ağırlık veren dersler konulmuştur.

Dünyada ve Türkiye’de eğitim fakültelerine yapılan eleştiriler, artık bilgi yüklemekten çok “öğrenmeyi öğrenme” ve öğretmenlik uygulamaları üzerinde yoğunlaşmaktadır (Yüksel, 2015, s. 27). Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) sonuçlarındaki başarısıyla araştırma konusu olan Finlandiya; %73 oranıyla alan eğitimi derslerine programında en fazla yer veren ülkelerden biridir (Erbilgin ve Boz, 2013, s. 156).

Öğrencilerin değişen profili, bilgi çağıyla başlayan değişim, küreselleşme, iş birliği ve rekabet, toplumsal ve bireysel ihtiyaçların karşılanması (Genç ve Eryaman, 2008, ss.100; Özcan, 2013, ss. 32-33) için özellikle sınıf öğretmenliği programının devamlı gözden geçirilmesi gerekmektedir. Çünkü okul öncesi eğitimi programı daha duyuşsal ve psiko-motor ağırlıklı, ilköğretim II. kademe programı daha bilişsel ağırlıklı olabilirken sınıf öğretmenliği programı, hem bilişsel hem duyuşsal (Çermik, Doğan ve Şahin, 2010, ss.209) hem de psiko-motor alanlara hitap edebilmelidir. Çünkü çocukların gelişim dönemleri, bu üç ihtiyacın karşılanmasını zorunlu kılmaktadır. Bilgi çağının, küreselleşmenin ve 21. yy becerilerinin (MEB Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Başkanlığı, 2011, s. 291) doğru anlaşılması ve öğrencilerin bu bilinçle ve bu becerilerle yetişebilmesi için öncelikle sınıf öğretmeni adaylarının bu donanımlara sahip olması ve yeni yetişen nesle bunları aktarabilmesi gerekmektedir. Yüksel (2015, s.23)’in belirttiği gibi “Kaliteli öğretmen ancak kaliteli bir öğretmen eğitimi programı ile yetiştirilebilir”. Sınıf öğretmenlerinin, kendilerini ve öğrencilerini anlamaları, çocuğa uygun dil kullanmaları, sınıf yönetimi, derslerini çocuğun dünyasına göre yapılandırabilmeleri için alan eğitimi, psikoloji ve öğretmenlik meslek bilgisi alanındaki dersleri almaya daha çok ihtiyaçları vardır (Hallam, 2009, ss. 322-323; Ötken ve Anıl, 2016, ss.13-14; Yıldırım ve Öner, 2016, ss.150-151). Değiştirilen sınıf öğretmenliği lisans programının, programı uygulayacak olan sınıf öğretmenleri ve 4. sınıf öğretmen

adayları tarafından değerlendirilmesi çalışmanın önemini oluşturmaktadır. Bu çalışma yeni değişen sınıf öğretmenliği lisans programının (2018) değerlendirilmesi amacıyla yapılmıştır.

Bu amaç kapsamında aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Sınıf öğretmenlerinin ve sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının 2006 sınıf öğretmenliği lisans programından çıkarılmasını istedikleri dersler hangileridir?
2. Sınıf öğretmenlerinin ve sınıf öğretmeni adaylarının 2018 sınıf öğretmenliği lisans programında yer almasını istedikleri dersler hangileridir?

### **Yöntem**

Bu çalışmada sınıf öğretmenliği lisans programının (2018) öğretmen adayları ve sınıf öğretmenlerinin görüşüne göre değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Nitel araştırma desenlerinden “durum çalışması” kullanılmıştır. Bu çalışmada durum, 2018 sınıf öğretmenliği lisans programıdır. Durum çalışmasında, bir duruma ilişkin etkenler bütüncül bir yaklaşımla araştırılır ve ilgili durumu nasıl etkiledikleri ve ilgili durumdan nasıl etkilendikleri üzerine odaklanılır. Durum çalışmasında genellikle birden çok veri toplama yöntemi kullanılır (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 73). Bu çalışmada açık uçlu anket ve görüşme ile veriler toplanmıştır.

### **Çalışma Grubu**

Çalışma grubunu belirlerken yöntem olarak amaçsal örneklemeden tipik örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Amaçsal örnekleme; çalışmanın amacına bağlı olarak bilgi açısından zengin durumların seçilerek derinlemesine araştırma yapılmasına imkân sağlar. Tipik örnekleme ise; evrende yer alan çok sayıdaki durumdan tipik olan bir durumun belirlenerek

bu örnek üzerinden bilgi toplanmasını gerektirir (Büyüköztürk vd., 2018, s. 92-94). Çalışma grubu, 3 ayrı gruptan oluşmaktadır. Bunlar:

1. Sınıf öğretmenliği 4. sınıfta okuyan öğretmen adayları
2. Devlet okullarında çalışan sınıf öğretmenleri
3. Vakıf okullarında çalışan sınıf öğretmenleri

Araştırmada, öğretmen adayları için Hasan Kalyoncu Üniversitesi ve Marmara Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği 4. sınıf öğrencilerinden, vakıf okullarında çalışan sınıf öğretmenleri için İstanbul Anadolu Yakasındaki vakıf okullarından, devlet okulunda çalışan öğretmenler için İstanbul'un çeşitli okullarında çalışan sınıf öğretmenlerinden veri toplanmıştır. Araştırmanın çalışma grubuyla ilgili demografik özellikler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1

*Öğretmen ve Öğretmen Adaylarının Demografik Özellikleri*

	Anket			Görüşme		
	Değişkenler	Alt Kategoriler	<i>f</i>	Toplam	<i>f</i>	Toplam
<b>ÖĞRETMEN ADAYLARI</b>	Cinsiyet	Kadın	19	39	6	6
		Erkek	20		0	
<b>SINIF ÖĞRETMENLERİ</b>	Cinsiyet	Kadın	29	47	9	11
		Erkek	18		2	
<b>ÇALIŞTIĞI KURUM</b>	Çalıştığı Kurum	Devlet	26		5	
		Vakıf	21		6	
Toplam				86	17	
<b>Genel Toplam</b>					<b>103</b>	

Tablo 1 iki bölümden oluşmaktadır. Tablonun sol tarafı açık uçlu sorulardan oluşan anketin uygulandığı katılımcıların demografik özelliklerini, tablonun sağ tarafı ise görüşme yapılan katılımcıların demografik özelliklerini sunmaktadır. Toplamda 103 öğretmen ve öğretmen adayından veri toplanmıştır. Verilerin, 45'i sınıf öğretmenliği 4.sınıfta öğrenim

gören öğretmen adaylarından (39'uyla anket, 6'sıyla görüşme), 58'i sınıf öğretmenlerinden (47'siyle anket, 11'iyle görüşme) elde edilmiştir. Cinsiyetlere bakıldığında ise öğretmen ve öğretmen adaylarında kadın öğretmen sayısının fazla olduğu görülmektedir.

## **Veri Toplama Aracı**

Aşağıda, araştırmada kullanılan iki ayrı veri toplama aracı tanıtılmaktadır:

*Açık Uçlu Sorulardan Oluşan Anket:* Veriler, kişisel bilgiler için kapalı uçlu sorulardan ve görüş/öneriler için açık uçlu sorulardan oluşan anket formu aracılığıyla toplanmıştır. Anketin son sayfasında; Tablo 2 ve 3'ün verileri için 2006 sınıf öğretmenliği lisans programı, Tablo 4 ve 5'in verileri için 2018 sınıf öğretmenliği lisans programı yer almaktadır. Katılımcılar çıkarmayı düşündükleri ve eklemeyi istedikleri dersleri programa bakarak belirlemişlerdir. Form araştırmacı tarafından hazırlanmış, iki uzmanın görüşleri alınarak düzenlenmiş ve son hali verilmiştir. Kişisel bilgilerde cinsiyet ve kurum sorulmaktadır. Açık uçlu sorularda; "Hangi derslerin programdan çıkarılmasını önerirsiniz?", "Farklı hangi dersleri görmek istersiniz?", soruları yer almaktadır.

*Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu:* Yarı yapılandırılmış görüşme formu, sınıf öğretmenleri ve son sınıf lisans öğrencilerinin sınıf öğretmenliği programıyla ilgili düşüncelerini öğrenmek amacıyla hazırlanmıştır. Görüşmeye başlarken katılımcılara önce 2006 sınıf öğretmenliği lisans programı verilmiştir. Katılımcılardan programı incelemeleri istenmiş, ardından sorulara geçilmiştir. "Yeni bir program hazırlanacak olsa, 2006 sınıf öğretmenliği programında yer alan derslerden hangisini/hangilerini çıkartmak isterdiniz?", sorusu katılımcılara sorulmuştur. Ardından 2018 sınıf öğretmenliği lisans programı verilmiş, incelemeleri istenmiştir. Ardından; "Farklı olarak hangi derslerin lisans programında yer almasını isterdiniz? Neden?" sorusu sorulmuştur.

## **Verilerin Toplanması**

Veriler, 2016-2018 yılları arasında toplanmıştır. Çalışmaya başlayıp ilk veriler toplandıktan (Tablo 2-3) sonra program değişikliği gündeme gelince sürecin tamamlanması için araştırma 2 yıla yayılmıştır. Çalışmanın hedefi, öğrenci ve öğretmen ihtiyacını karşılayacak en uygun programın belirlenmesidir. 2006 programıyla çalışmaya başlanıldığında toplanan verilerle 2018 programının ne kadar uyumlu ya da farklı olduğu belirlenmeye çalışılmıştır. Veriler, araştırmacı tarafından bizzat ilkokullara ve üniversitelere gidilerek toplanmıştır. Çalışmanın birinci bölümü tamamlandıktan sonra program değişmiştir. Program değiştikten sonra öğretmen ve öğretmen adaylarının 2006 programında yapmak istediği değişikliklerin yeni programda karşılanma durumunu görmek amacıyla, veriler yeni program üzerinden toplanmıştır. Görüşmeler, randevu sistemiyle, birebir görüşülerek yapılmıştır. Görüşmeler 20-25 dakika sürmüştür. Görüşmeler katılımcıların izni alınarak ses kayıt cihazına kaydedilmiş, aynı zamanda görüşme esnasında not tutulmuştur.

## **Verilerin Çözümlemesi**

Verilerin çözümlemesinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Toplanan veriler ayrı ayrı numaralandırılmış ve tek tek okunmuştur. Açık uçlu anketler için; vakıf okullarında çalışan sınıf öğretmenlerinden gelen veriler Ö1, Ö2 vb., devlet okulunda çalışan sınıf öğretmenlerinden gelen veriler D1, D2 vb., sınıf öğretmeni adaylarından gelen veriler Ü1, Ü2 vb. şeklinde kodlanmıştır. Deşifre edilen görüşme sonuçları için vakıf okullarında çalışan sınıf öğretmenlerinden gelen veriler GÖ1, GÖ2 vb., devlet okulunda çalışan sınıf öğretmenlerinden gelen veriler GD1, GD2 vb., sınıf öğretmeni adaylarından gelen veriler GÜ1, GÜ2 vb. şeklinde kodlanmıştır. Her bir soruya verilen cevaplar tek tek analize tabi tutulmuştur. Açık uçlu anketler ve deşifre edilen görüşmelerde aynı özellikleri ölçmeyi

hedefleyen sorular aynı anda okunmuş, sistematik kodlamalar yapılmış, kodlar arasındaki benzerlik ve farklılıklar dikkate alınarak sınıf öğretmenliği lisans programında belirlenen ders gruplarına göre kategoriler oluşturulmuştur (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 253). Tablolarda da ilgili soru kökü kategorilerle uyumlu olduğu için tema olarak alınmıştır. Ayrıca her tablonun sonunda açık uçlu sorulara verilen cevaplardan ve görüşme sonuçlarından birebir alıntılara yer verilmiştir.

### **Geçerlik ve Güvenirlik**

Araştırmada güvenirlilik için tutarlılığın sağlanmasında araştırmaya tarafsız bir biçimde bakılması amacıyla açık uçlu anket sorularının ve yarı yapılandırılmış görüşme formunun hazırlanmasında eğitim ve nitel araştırma alanında uzman bir araştırmacının yardımına başvurulmuştur. Ayrıca yöntem çeşitliliğinin -anket, görüşme, kayıt ve notların- birbirleriyle uyum ve tutarlılığı inandırıcılığın, katılımcılardan birebir alıntılar da güvenirlilik için tutarlılığın sağlanmasına katkıda bulunmuştur.

### **Bulgular**

Sınıf öğretmenliği lisans programının, öğretmen ve öğretmen adaylarının meslekî ihtiyaçlarını karşılama durumlarını belirlemek amacıyla yapılan bu çalışmada, sınıf öğretmenliği 4. sınıf öğrencilerinden, vakıf ve devlet okullarında çalışan sınıf öğretmenlerinden toplanan verilerin düzenlenmiş hali Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2

*Yeni Bir Program Hazırlanacak Olsa, Öğretmen Adaylarının ve Öğretmenlerin Programda (2006) Yer Alan Derslerden Hangisini/Hangilerini Çıkartacaklarına İlişkin Anket Bulguları*

ÖĞRETMEN ADAYLARI (n=39)			ÖĞRETMENLER DEVLET (n=26)		ÖĞRETMENLER VAKIF (n=21)	
	DERSLER	f	DERSLER	f	DERSLER	f
ALAN VE ALAN EĞİTİMİ DERSLERİ	Genel Biyoloji	19	Genel Fizik	20	Genel Kimya	5
	Genel Fizik	17	Genel Kimya	17	Sanat Eğitimi	3
	Genel Kimya	15	Genel Biyoloji	13	Temel Matematik	1
	Uygurlık Tarihi	8	Uyg. Tarihi	5	Türk Tar.ve Kült.	1
	Türk Tarihi ve Kültürü	4	T. Matematik	3	Cum.D.Türk Edb.	1
	DKAB	4	Cum.D.Türk Edb.	2	Çevre Eğitimi	1
	Trafik ve İlk Yardım	4	Sanat Eğitimi	2	Müzik	1
	Görsel Sanatlar Öğretimi	3	Türkçe Öğretimi	2	Bed.E.Spor Kült.	1
	Temel Matematik	3	Hayat B. Öğretim	2	Sos. Bil. Öğretimi	1
GENEL KÜLTÜR DERSLERİ	Sosyoloji	12	Felsefe	2	Felsefe	3
	Felsefe	9	Yabancı Dil	2	Bilim.Ar. Yönt.	3
	Türk Eğitim Tarihi	8	Bilim.Ar. Yönte.	2	Sosyoloji	2
	Bilim. Ar. Yöntemleri	7	Sosyoloji	1	Ata.İlk.veİnk.Tari.	1
	Etkili İletişim	3	Türk Eğit. Tarihi	1	Gen.Kültür Ders.	1
ÖĞRETİM ENLİK MB DERSLERİ	Türk Eğ.Sist.veOkul Yönet	1	Sınıf Yönetimi	2	Sınıf Yönetimi	1
	Ölçme ve Değerlendirme	1	Özel Eğitim	1	Öğr.TekMat.Tas.	1

Tablo 2’de sınıf öğretmenleri ve öğretmen adayları en fazla Alan Derslerinden; Genel Biyoloji, Genel Fizik, Genel Kimya ve Uygurlık Tarihi derslerini programdan çıkarmak istediklerini belirtmişlerdir. En az ders çıkarmayı düşündükleri alan, Öğretmenlik Meslek Bilgisi Alanındaki derslerdir. Programdan dersleri çıkarma sebeplerini açıklayan öğretmen ve öğretmen adaylarının ifadelerinden birebir alıntılar aşağıda yer almaktadır. Sınıf Öğretmenliği 4.sınıf öğrencilerinin açıklamaları;

Genel Fizik, Genel Kimya, Genel Biyoloji, Felsefe derslerinin çıkartılmasını önerirdim. Çünkü bu dersleri öğretmen olduktan sonra kullanmıyoruz ve genel olarak bu derslere zaten liseden itibaren hâkim olarak buralara geliyoruz. (Ü16-Kadın / Ü9-Erkek / Ü35-Kadın)



Devlet okulunda çalışan sınıf öğretmenlerinin, lisans programından çıkarmayı düşündükleri derslerle ilgili açıklamalarına örnek olabilecek bazı alıntılar aşağıda sunulmuştur:

Fizik, Kimya, Biyoloji, Uygarlık Tarihi, Cumhuriyet Dönemi Türk Edb. Bu dersleri o kadar üst düzey olarak verdiler ki, sadece ezberleyip sınavlarına girdik. Bir köy öğretmeni olarak çocuklara okuma-yazma öğretirken bile seviyelerine inmekte zorlanıyorum. Üniversitede aldığım bu derslerin ilkokula ait müfredatla ilgili olmadığını düşünüyorum. (D4-Kadın-2)

Vakıf Okulunda çalışan sınıf öğretmenlerinin, lisans programından çıkarmayı düşündükleri derslerle ilgili açıklamalarına örnek olabilecek bazı alıntılar aşağıda sunulmuştur:

Genel Fizik, Genel Kimya, Genel Biyoloji derslerinin işlevsel olduğunu düşünmüyorum. Üniversitede ders saatlerinin gereksiz yere doldurulması yerine eğitim bilimlerinin artırılması gerektiğini düşünüyorum. (Ö21-Erkek- 3)

Sınıf öğretmenleri ve öğretmen adayları yaptıkları yorumlarda derslerin içerik ve işlenmesinde MEB-YÖK uyumu olmamasından, derslerin mesleğe başladıklarında kullanılmayan bilgiler içerdiğinden şikâyet etmektedirler. Özellikle sayısal dersler (fizik, kimya, biyoloji) ve uygarlık tarihi gibi derslerin mesleki anlamda işlevsel olmadığını belirtmektedirler.

Program değiştikten sonra devlet ve vakıf okullarında çalışan sınıf öğretmenleri ve öğretmen adaylarıyla yapılan görüşmelerde önce eski program verilerek hangi dersleri programdan çıkarmak istedikleri sorulmuş, sonra yeni program verilerek programı değerlendirmeleri istenmiştir. Öğretmen ve öğretmen adaylarının buna yönelik görüşleri Tablo 3’de sunulmuştur.

Tablo 3

*Yeni Bir Program Hazırlanacak Olsa, Öğretmen Adaylarının ve Sınıf Öğretmenlerinin Programda (2006) Yer Alan Derslerden Hangisini/Hangilerini Çıkartacaklarına İlişkin Görüşme Bulguları*

ÖĞRETMEN ADAYLARI (n=6)			ÖĞRETMENLER DEVLET (n=5)		ÖĞRETMENLER ÖZEL OKUL (n=6)	
	DERSLER	f	DERSLER	f	DERSLER	f
ALAN VE ALAN EĞİTİMİ DERSLERİ	Genel Fizik	3	Uygarlık Tarihi	4	Genel Kimya	5
	Genel Kimya	3	Genel Kimya	3	Genel Fizik	5
	Genel Biyoloji	1	Genel Biyoloji	3	Genel Coğrafya	3
	Uygarlık Tarihi	1	Genel Fizik	3	Genel Biyoloji	2
	Çevre Eğitimi	1	Türk Tar.veKült.	2	Uygarlık tarihi	2
	Edebiyat	1	T. Matematik II	1	Cu. Dön.Türk Edb	1
	Fen Lab. Uygulamaları	1	Genel Coğrafya	1	Temel Matematik	1
	Matematik II	1	Sanat Eğitimi	1	Türk Coğ. ve Jeo.	1
				Müzik	1	Sanat Eğitimi
GENEL KÜLTÜR DERSLERİ	Sosyoloji	3	Felsefe	1	Felsefe	3
	Felsefe	1	Yabancı Dil	1	Ata. İlk ve İnk. T	3
	Tarih	1	Bil.Araş.Yön.	1	Yabancı Dil	3
	Bil.Araş.Yön	1	Bilgisayar	1	Top. Hiz. Uyg.	1
	Atatürk İlk ve İnk. T	1	Sosyoloji	1	Bil.Araş.Yön	1
ÖĞRETMENLİK MB DERSLERİ	Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi	1				
	Eğitim Bilimine Giriş	1				

Tablo 3’de de sınıf öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının en fazla Alan Derslerinden; Genel Fizik, Genel Kimya, Uygarlık Tarihi ve Genel Biyoloji derslerini programdan çıkarmak istedikleri görülmektedir. En az ders çıkarmayı düşündükleri alan, Öğretmenlik Meslek Bilgisi Alanındaki derslerdir. Tablo 2’deki anket sonuçlarıyla Tablo 3’deki görüşme sonuçları birbirleriyle uyumludur. Sınıf öğretmenleri ve öğretmen adayları MEB-YÖK uyumunun olmadığı, içeriği en az lise düzeyinde olan sayısal derslerin programdan çıkarılmasını istemektedirler. Aşağıda sınıf öğretmenleri ve öğretmen adaylarının deşifre edilmiş görüşmelerinden örnekler yer almaktadır.

Devlet okulunda çalışan sınıf öğretmenlerinin görüşleri şöyledir:

Çocuk gelişimine yönelik ders sayısı az. Bilgiden önce çocuğun çok iyi tanınması gerekiyor. Biz bunu deneme yanılma yoluyla öğrendik. Aslında rehberlik programının sistemiyle gitmesi gerekiyor. Hiçbir yerde kullanmayacağımız fizik, kimya, biyoloji, yabancı dil dersleri verdiler. Biz çocuğa yönelik dersler almalıydık. Çünkü bizim sonuçta amacımız çocuk. Çocuğu iyi tanımalı, çocuğa ne verebilmeliyiz, buna yönelik dersler olmalı. Dersler öyle düzenlenmeli ki Türkiye'nin her yerinde uygulayabilmeliyiz. (GD1-Kadın-20)

İlk birinci yıl dersleri; Fizik Kimya Biyoloji, Bilgisayar. Türk Tarihi ve Kültürü, Uygarlık Tarihi. Çünkü kullanmadım. İlkokul seviyesine uygun değildi. Bizim için 3. ve 4. Sınıf dersleri önemli. Ondan sonra derslerden, bölümümden keyif almaya başladım. Çünkü İlkokuldaki öğrencilere ne katabilirim onunla ilgili bir şeyler veriyordu bana. Onun dışındakiler çok da bir şey katmadı. Eşit ağırlıktan mezunum. Sınavı kazanmış, Sınıf Öğretmenliğine gelmişim. Burada Fizik, Kimya, Biyoloji görüyorum. Çok çok saçma. Üstelik bu derslerin öğretmenlikle alakası yok. Bol uygulama olsun. Fizik, Kimya kalkmalı. Türk Tarihi, Uygarlık Tarihi kalkmalı. 1. ve 2. Sınıf derslerinin çoğu kalkmalı. Öğretim dersleri kalsın. Aslında yeni program bizim yetiştiğimiz programdan daha iyi görünüyor. Staj 1.sınıftan başlasın. Yeni programda staj niçin sadece son sene? (GD3-Kadın-8)

Vakıf okulunda çalışan sınıf öğretmenlerinin eski ve yeni programla ilgili görüşleri şöyledir:

Yeni program kâğıt üzerinde güzel. Bizi zorlayan ve kullanmadığımız dersler kalkmış. Fakat yeni dersler nasıl işlenecek acaba? Biz okurken hocalar Sınıf Öğretmenliği alanını bilmiyordu. Çok üst düzeyden gidiyordu. Derslerde kullanabileceğim bilgileri veremediler. Çözüm, sınıf öğretmenliğinde 10 yıl çalışmış, uygulamanın içinden gelen insanların üniversiteye geçmesi. Dersler hep didaktik. Daha çok staj olmalı. (GÖ2-Kadın-23)

İlk 2 sene dersleri meslekle alakalı değildi. Öğretmenlik dersleri 3. Sınıfta başlıyordu. İlk 2 yıl daha iyi kullanılabilirdi. Sanki bu düzenlemeyle eksiklik giderilmiş gibi. Bölüme başladığımda ilk 2 yıl öğretmenlikle ilgili ders arayıp ancak 3. Sınıfta gördüm. O dersleri ipe çektim. Değen dersler oldu. Ama materyal tasarım gibi havada kalan dersler de oldu. Yeni programın öğretim dersleriyle başlaması iyi olmuş. Yeni öğretmenler bizim yaşadığımız anlamsız zorlukları yaşamayacaklar. (GÖ1- Kadın-21)

Sınıf Öğretmenliği son sınıfta okuyan öğretmen adaylarının yorumları:

Üniversiteye hazırlanırken ilk iki yılda gördüğümüz derslere çok iyi çalıştık. İki yıl yine aynı dersleri gördük. Lisenin devamı gibi oldu. Öğretmenlik meslek bilgisi derslerine ağırlık verilmeli. (GÜ1-Kadın)

Devlet ve vakıf okulunda çalışan sınıf öğretmenleri ve 4. sınıf öğretmen adayları yapılan görüşmelerde; ilk iki yıl derslerinin lisenin devamı gibi olduğunu, mesleğe

başladıklarında kullanmadıklarını/kullanmayacaklarını belirtmişlerdir. Sınıf öğretmenliği yapmadan akademisyen olan öğretim elemanlarının dersleri gereksiz yere zorlaştırdığından şikâyet ederek, akademisyenlerin sınıf öğretmenliği yapanlardan seçilmesi gerektiğini vurgulamışlardır. Ayrıca katılımcılar öğrencinin nasıl öğrendiği, insan psikolojisi, çocuk pedagojisi vb. ağırlıklı derslere önem verilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir.

Öğretmen adaylarına ve sınıf öğretmenlerine sorulan “Hangi dersleri ilave etmek isterdiniz?” sorusunun cevabı Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4

*Öğretmen Adaylarının ve Sınıf Öğretmenlerinin 2018 Sınıf Öğretmenliği Lisans Programında Hangi Derslerin Yer Almasını İstediklerine İlişkin Anket Bulguları*

DERSLER		f	
<b>ÖĞRETİM DERSLERİ</b>	Diksiyon	15	
	Sağlık	5	
	İlk Okuma Yazma (saat ve uygulama artsın)	5	
	Düşünme Teknikleri	5	
	Öğretim Dersleri	5	
	Değerler Eğitimi-Öğretimi	4	
	Eğitim Teknolojileri	3	
	Ekonomi ve Yönetim, Özel Öğrenme Güçlüğü Olanlar İçin Eğitim, Sınıf Yönetimi, İşaret Dili, Fen Bilgisi, Proje Temelli Öğretim Dersleri	1	
	<b>UYGULAMALI DERSLER</b>	Uygulama ve Staj	10
		Uygulamalı dersler olsun	10
Drama		5	
Oyun		4	
Farklı enstrümanlarla Müzik dersi		4	
Birleştirilmiş sınıflarda uygulama, Hikâye anlatma, Empati, Hayal Gücü, Nim Dersi Oyunları, Sanatsal Etkinlikler, Satranç, Resim-İş		1	
<b>BİREYİ TANIMAYA GELİŞTİRMEYE YÖNELİK DERSLER</b>		Çocuk-Yetişkin İletişimi	4
	Çocuk Psikolojisi	4	
	Temel Cinsiyet Eğitimi, Aile Danışmanlığı, Çocuk Resmini Yorumlama, Çocuğun Yeteneklerini Keşfetme-Geliştirme, Öğrenme Psikolojisi, Gelişim Psikolojisi, Veli ile İletişim	1	

Tablo 4'e göre öğretmen adaylarının ve sınıf öğretmenlerinin programda yer almasını istedikleri derslerden öne çıkanlar şunlardır: Diksiyon, Uygulamalı Dersler, Uygulama ve Staj derslerinin daha erken başlaması, Drama, Oyun, Müzik dersinde farklı enstrümanlar, Sağlık. Sınıf öğretmenlerinin ifadeleri birebir alıntılanarak aşağıda yer almaktadır. Devlet okulunda çalışan sınıf öğretmenlerinin değerlendirmeleri:

D5.3. *“Diksiyon, Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilere eğitim. İkisinin de alanımda çok fazla gerekli olduğunu düşünüyorum.”* şeklinde açıklamıştır.

D16.3. *“Diksiyon, drama uygulamasının artması, teknolojik cihazların kullanımı ile ilgili eğitim verilmesine dair dersler.”*, şeklinde ifade etmiştir.

D20.3. *“Eskilerden farklı olarak değil de Drama, Müzik, Beden E. ve Oyun Öğretimi derslerinin ders saatinin fazla olması ve içeriğinin zenginleştirilmesini isterdim.”* olarak belirtmiştir.

D12.3. *“Birleştirilmiş Sınıflar uygulamalı olmalı. Stajlar öğretmen kontrolünde planlı ve işe yarar olmalı. Yeterince kontrol edilmeli.”* olarak açıklamıştır.

Özel okulda çalışan sınıf öğretmenlerinin değerlendirmeleri:

Ö3.3. *“Bazı teorik yapıya sahip bu derslerden sıkıldım. Ezbercilikten de başka bir şey değil. Teorik olduğu kadar, bir sınıf öğretmenin de işine yarayacak pratik, tasarlama dersleri de olur umarım.”* şeklinde açıklamıştır.

Ö19.3. *“Yeni ders değil de uygulama ve staj gibi derslerin ilk senelerden verilmesini ve saatlerin arttırılmasını isterim.”* şeklinde ifade etmiştir.

Ö15.3. *“Uygulamalı olmasını isterdim. Mesela materyalde sözlü-yazılı sınav olmasın. Veya Coğrafyada gereksiz bilgiler yerine doğuya atandığımızda (atanmadan) anız yakmanın ne olduğunu öğrenelim isterdim.”* şeklinde yorumlamıştır.

Ö8.3. *“Oyun dersi olmasını isterdim. Çünkü ilkokul öğrencileri her türlü oyunu seviyorlar. Bizim de bu konuda daha çok bilgi ve beceri kazanmamız gerektiğini düşünüyorum. Ayrıca*

*eğitim teknolojileri diye de bir ders olabilir. Bu ders materyal tasarımdan ayrı olmalı.”* şeklinde açıklamıştır.

Öğretmen adayları görüşlerini:

Ü23.3. “Üniversitenin ilk iki senesini öğretmenlik mesleğini öğrenmek adına bomboş geçiyor. İşimize yaramayan birçok ders alıyoruz. Staj uygulaması en geç 2.sene başlarsa mesleğe daha kolay adapte olabiliriz. Son sene birden karşımıza çıkınca afallıyoruz. Deneyimsiz bir şekilde mezun oluyoruz.” şeklinde ifade etmiştir.

Ü6.3. “Veli ile İletişim, Çocuk Sağlığı, Diksiyon”, olarak belirtmiştir.

Ü8.3. “Çocuk ve Yetişkin İlişkileri, Çocuk İstismarında Neler Yapılmalı”, şeklinde ifade etmiştir.

Tablo 5

*Öğretmen Adaylarının ve Sınıf Öğretmenlerinin 2018 Sınıf Öğretmenliği Lisans Programında Hangi Derslerin Yer Almasını İstediklerine İlişkin Görüşleri*

DERSLER		f
BİREYİ TANIMAYA YÖNELİK DERSLER	Yaratıcı Drama	7
	Çocuk Gelişimi	5
	Çocuk Psikolojisi	5
	Etkili İletişim	4
	Çocuk Resmi	3
	Vicdan Dersi	1
	Psikoloji	1
DERSLER	Zekâ Oyunları	3
	Uygulamaya Yönelik Öğretim Dersleri	3
	Uygulamalı Öğretim İlke ve Yöntemleri	2
	Kodlama	2
	Uygulamalı STEM	2
	Farklı Enstrümanla Müzik Öğretimi	2
	Tiyatro, Girişimcilik, Materyal Tasarımı, Öğretmenlik Uygulamaları,	1
	Uygulamalı Sınıf Yönetimi	1
	Üstün Yeteneklilerle İlgili Ders	2
	Çocuk Edebiyatı	2
ÖĞRETİM DERSLERİ	İngilizce Öğretimi, Diksiyon, İşaret Dili, İlk Okuma Yazma, Düz Yazı Teknikleri, Okul Yönetimi, Planlama, Proje Yönetimi, Demokrasi Dersleri,	1
	Değerler Eğitimi, Milli-Manevi Dersler, Çocuk Şarkıları	

Tablo 5'e göre sınıf öğretmenleri ve öğretmen adayları sınıf öğretmenliği programında bireyi tanımaya yönelik derslerin ve uygulamalı derslerin daha çok olmasını beklemektedir. Lisans boyunca görülen derslerin;

(i) Öğrenciyi tanımaya ve anlamaya yönelik olmasını (ii) Özellikle öğretim derslerinin öğrenci ihtiyacına göre nasıl yapılandırılacağına anlatılmasını, uygulamalı olarak gösterilmesini, (iii) Drama, çocuk gelişimi, çocuk psikolojisi, etkili iletişim, çocuk resmi, zekâ oyunları, STEM, kodlama gibi derslerle lisans programının güncellenmesini ümit etmektedirler.

Görüşmeler sonucunda sınıf öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının ifadeleri birebir alıntılanarak aşağıda yer almaktadır. Devlet okulunda çalışan sınıf öğretmenlerinin değerlendirmeleri:

Sayısal derslerin kalkması iyi olmuş. Üniversitede öğretilen dersler ve yapılan tüm çalışmalar ilkökul öğrencilerine göre olsun. Programın sadeleştirilmesi iyi. Fakat içerik nasıl oluşturulacak? Bizde konular çok havada kalıyordu. Öğrenilenlerin ilkökuldaki sınıfa aktarımı çok zor. Bence sahaya inilmeli. Öğretmen ve akademisyenlerin sürekli iş birliği içinde olması gerekiyor. Akademisyenler sürekli sahada olması gerekiyor. Öğretmen ve akademisyen arasında uçurum var. Akademisyenler derste şöyle anlatın diye ders anlatıyorlar. Fakat gerçekte sınıf mevcudu, imkânsızlıklar, fiziki şartlar gibi uygulayamıyorsunuz. (GD3-Kadın-8)

Bizde öğretim dersleriyle, öğretmenlik uygulaması aynı anda başladı. Öğretimle ilgili çok şey bilmeden okullara gittik. Yeni programda "Okul Deneyimi" dersi yok. Uygulama ne kadar erken başlasa o kadar iyi. Son sene staj için çok geç. Uygulama daha erken başlayabilir, böylece daha gerçekçi olur. Üniversite içinde uygulama sınıfı/okulu olabilir. "Seçmeli Dersler" ne olacak acaba? Umarım mesleki ihtiyaçları karşılayacak bir ders ve içerik olur. (GD4-Kadın-5)

Özel okulda çalışan sınıf öğretmenlerinin değerlendirmeleri:

Her dersin uygulaması, çocuklarla neler yapabiliriz derslerde diye verilebilir. Öğretmekten ziyade etkinlik dersi. Bunlar her öğretim dersi için geçerli. Dramanın derslere, konulara indirgenmiş hali gibi olabilir. Nasıl uygulamalar yapabiliriz? Hangi etkinlikleri üretebiliriz? Mesleğe başladığımızda kullanılmayan derslerin kalkması güzel. Dersler işlenirken teoriden ziyade uygulamalı olsun. (GÖ4-Kadın-8)

Yeni program kâğıt üzerinde anlamlı duruyor. Fakat nasıl işlenecek? İlk göreve başladığımda 4 yıl boşuna okumuşum, hiçbir şey bilmiyorum diye başladım. Bana hiçbir şey öğretilmemiş. Zamanla, sonra sonra kendimiz araştırarak, öğrenciyle, veliyle birebir muhatap olarak teorik olarak öğrendiğimiz bazı bilgileri nasıl uygulamaya dökceğimizi kendimiz keşfettik. Aslında o 4 yıl içinde biz daha uygulamaya dönük dersler görebilirdik veya hocalar anlattıkları dersleri daha uygulamaya dönük anlatabilirdik. Özellikle hocaların alandan gelmiş olması lazım. Daha önce sınıf öğretmenliği yapmış kişiler olmalı. Öğrenciyle veliyle çalışmış kişiler olmalı ki dersi ona göre anlatsın, zenginleştirsın. Öğrenci lisansta bol bol ders anlatmalı. Hocadan çok öğrenciler aktif olmalı. Öğretim derslerinde, ilkokul düzeyindeki konulara hâkim olacağı kadar içerik olmalı. Bize çoğu derslerde; liseye, üniversiteye ders verecekmiş gibi teorik dersler anlatıldı. Derslerin içeriği ilkokulda nasıl anlatılabilir, öğretilebilir şeklinde düzeltilmeli. (GÖ6-Erkek-23)

#### Öğretmen adaylarının değerlendirmeleri:

Drama eğitimini ve öğretim derslerini daha uygulamalı almak isterdim. Dersler teorik yerine uygulamalı olsun. Öğretmen merkezli değil, öğrenci merkezli olsun. Öğretim derslerinde konuları nasıl öğreteceğimiz üzerinde durulmalı. Pek çok dersi ve konuyu nasıl öğreteceğimi bilmiyorum. (Ü4-Kadın)

Sınıf öğretmenleri, 2018 sınıf öğretmenliği lisans programından Fizik, Kimya, Biyoloji, Temel Matematik I ve Uygarlık Tarihi gibi derslerin çıkarılmasından memnun olduklarını belirtmektedirler. Fakat içerik ve işleyiş açısından endişeleri devam etmektedir. Bunlar; “ders içeriklerinin ilkokul öğrencilerinin öğrenme ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde düzenlenmesi”, “dersi veren hocaların sınıf öğretmenliği yapmış olarak akademisyenliğe geçmeleri”, şeklindedir. Ayrıca seçmeli ders olarak belirtilen 6 dersin adı ve içeriğinin ne olacağı merak konusudur. Eski programda yer alan “Okul Deneyimi” dersi kaldırılıp stajın sadece son seneye bırakılmış olması katılımcıları şaşırtmıştır.



## Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışma; sınıf öğretmenliği lisans programını, öğretmen ve öğretmen adaylarının görüşlerine göre değerlendirmek amacıyla yapılmıştır. Veriler, sınıf öğretmeni adayları ve devlet ve vakıf okullarında çalışan sınıf öğretmenlerinden açık uçlu sorulardan oluşan anket ve yarı yapılandırılmış görüşme yoluyla toplanmıştır.

Yeni bir program hazırlanacak olsa, öğretmen adayları mevcut programda yer alan derslerden en çok; Genel Biyoloji, Genel Fizik, Genel Kimya, Uygarlık Tarihi, Sosyoloji, Felsefe, Türk Eğitim Tarihi, Bilimsel Araştırma Yöntemleri derslerini çıkartmak istediklerini belirtmişlerdir. Öğretmen adayları bu dersleri çıkarma sebeplerini; “derslerin içeriği ağır”, “bazı dersler işimize yaramıyor”, “dersler etkili yöntem ve tekniklerle öğretilmiyor”, “verilen dersler ilköğretim programıyla uyumlu değil” şeklinde açıklamışlardır. Ayrıca öğretmen adayları; derslerin hâlâ davranışçı yaklaşımla işlendiğini, stajın her dönem olması gerektiğini, sınıf öğretmenliğini ilgilendirmeyen tüm derslerin çıkarılmasını, MEB-YÖK uyumunun olması gerektiğini ifade etmişlerdir. Öğretmen ve öğretmen adaylarının 2006 programından çıkarmayı düşündükleri dersler, 2018 programında çıkartılan derslerle uyumludur.

Benzer bir çalışmaya göre öğretmen adaylarının çoğunluğu “Genel Fizik”, “Genel Kimya”, “Çevre Eğitimi”, “Cumhuriyet Dönemi Türk Edebiyatı”, “Çocuk Edebiyatı”, “Genel Biyoloji”, “Genel Coğrafya”, “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretimi”, “Sanat Eğitimi”, “Beden Eğitimi ve Spor Kültürü”, “Müzik”, “Temel Matematik I-II”, “Türk Dili I-II”, “Türk Tarihi ve Kültürü” derslerinin programda etkililiğinin düşük olduğunu belirtmişlerdir (Şahin ve Kartal, 2013, ss.185). Bu araştırmanın ortaya çıkan sonuçlarının Şahin ve Kartal’ın (2013) araştırmalarıyla örtüştüğü söylenebilir. Bir başka çalışmada da Alan Derslerinden en çok yararlanan derslerin sırasıyla İlk Okuma Yazma Öğretimi, İlköğretimde Drama, Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim, en az yararlanan derslerin ise, Canlılar Bilimi, Kimya ve Genel Fizik olduğu görülmektedir (Yavuzer, Dikici, Çalışkan ve Aytekin, 2006, s. 40). Bir

diğer çalışmada ise eski ve yeni program doküman incelemesi yöntemiyle karşılaştırılmış, sınıf öğretmeni ilkokul 1-4. Sınıflardan sorumlu öğretmen olduğundan özellikle genel fizik, genel kimya ve genel biyoloji gibi ilkokul ders müfredatlarında yer almayan derslerin lisans müfredatından da kaldırılmasının olumlu bir gelişme olduğu belirtilmiştir. İlkokul öğrencilerinin öğrenmeleri gereken temel fizik, kimya ve biyoloji bilgilerinin yer aldığı ilkokulda temel fen bilimleri adlı ders ile bu açığın giderileceği düşünülmektedir (Yurdakal, 2018, s. 1491). Konuyla ilgili bir doktora tezinde; uygulamalı çalışmalara daha ilk yıldan itibaren her alan dersi eğitimi için ayrı ayrı başlanması, uygulamalı çalışmaların her dönemde yer alması ve yine Almanya’da ve İngiltere’de olduğu gibi ilk yıldan itibaren bölge okullarında uygulamalı çalışmalar yapılması, sınıf öğretmenliğinden mezun olacak öğretmen adaylarının mesleğe hazır olmaları açısından fayda sağlayacaktır (Kilimci, 2006, s. 286-287). Bu kapsamda bu araştırmanın kaldırılması gereken derslere ilişkin sonuçları diğer araştırmalar tarafından da desteklenmektedir.

Öğretmenin marka değerlerinin araştırıldığı bir çalışmada; ilk sırayı öğretmenin iletişim yeteneği alırken devamında yeni teknolojilerle kendini güncellemesi, öğrenciye ve öğretmeye tutkunluk, ders dışı etkinlikler düzenleme yeteneği, öğretim materyali hazırlama, hak eden öğrencileri teşvik/ödüllendirme, iyilik, doğruluk gelmektedir (Casanguiu, 2016, s. 33). Sıralanan 8 özellikten 5’i öğretmenlerin meslek bilgisi ve insani yönleriyle ilgilidir. Bu araştırmada öğretmen ve öğretmen adaylarının eklemek istedikleri dersler de çoğunlukla bireyi tanımaya ve uygulamaya dönük dersler şeklindedir.

Öğretmenler, İyi bir sınıf öğretmeni yetiştirmek için lisans programının içeriğinde “uygulamaya ağırlık verilmeli”, “yoğun içerikler yerine işlevsel içerikler belirlenmeli”, “İçerik belirlenirken ilkokul öğrencilerinin yaş seviyeleri dikkate alınmalı”, “MEB müfredatıyla üniversite müfredatı uyumlu hale getirilmeli” şeklinde değişiklikler önermişlerdir. D1. bu konudaki görüşünü, “İçeriklerin “öğrencilere nasıl daha iyi bir eğitim

*sağlanabilir?” sorusu baz alınarak düzenlenmesi gerektiğini düşünüyorum. Çünkü çoğu ders, üniversiteden sonra hiçbir işimize yaramıyor.”, şeklinde açıklamıştır. Özoğlu'nun yaptığı çalışmada da, öğretim elemanlarının nicelik ve nitelik bağlamında yetersizliği, fiziksel koşulların yetersizliği, sınıf mevcutlarının kalabalık olması ve uygulama dersleri ile uygulama okulu-üniversite işbirliğinde yaşanan sorunlar, üniversitelerde verilen eğitimle ilgili başlıca sorunları oluşturmaktadır (Özoğlu, 2011, s. 148).*

Devlet ve vakıf okulunda çalışan sınıf öğretmenleri ve sınıf öğretmenliği 4.sınıfta okuyan öğretmen adayları özellikle, uygulama ağırlıklı, güncel bilgileri içeren ve insanı tanımaya ve anlamaya yönelik dersleri almak istediklerini belirtmişlerdir. 2018 programıyla öğretmen adaylarına %25 oranında seçmeli ders sunulmuştur. Seçmeli dersler (Yurdakal, 2018, s. 1493-1495), bu araştırmada önerilen derslerin çoğuyla (Yaratıcı Drama, İletişim, İşaret Dili, Çocuk Psikolojisi vb.) uyumludur. Bu dersler bireyi tanımaya ve uygulamaya yönelik güncel konuları içermektedir. Özellikle öğretim derslerinde de sınıf içinde kullanabilecekleri uygulamaya dayalı dersler görmek istediklerini belirtmişlerdir. Ayrıca olması istenilen dersler, aslında var olan derslerin içerikleri olarak zenginleştirilebilir. Mesela STEM adı altında bir ders yerine bu alanlardaki çalışmaların disiplinler arası yaklaşımı, ilgili derslerde verilebilir. Kodlama, Bilişim Teknolojileri ve Öğretim Teknolojileri dersinin içeriği olabilir.

Konuyla bağlantılı yapılan bir çalışmada; 7-10 yaş öğrencilerinden sorumlu sınıf öğretmenleri için daha çok öğretmenlik meslek bilgisi ve genel kültür derslerine ağırlık verilmesi gerekmektedir (Şahin ve Kartal, 2013, s. 167). Bu çalışmada da öğretmenlik meslek bilgisi dersleriyle ilgili beklentiler; Tablo 4 ve 5'te belirtildiği gibi derslerin uygulamalı olması ve staj ağırlıklı olarak işlenmesidir. Katılımcılar derslerin; öğrenciyi tanımaya ve anlamaya yönelik olmasını, özellikle öğretim derslerinin öğrenci ihtiyacına göre nasıl yapılandırılacağına anlatılmasını, drama, çocuk gelişimi, çocuk psikolojisi, etkili iletişim,

çocuk resmi, zekâ oyunları, STEM, kodlama gibi derslerle lisans programının güncellenmesini ümit etmektedirler.

Program değiştirme ve öğretmen eğitiminde öncelikle 3-18 yaş aralığındaki düzenlemeler önemlidir. Bunun için; programdaki kalabalıklığın azaltılması, daha eğlenceli hale getirilmesi; akademik ve mesleki konular arasında daha iyi bir denge sağlanması, genç insanlara yarının işgücünde ihtiyaç duyacakları becerilerin kazandırılması, öğrenmeyi desteklemede değerlendirme ve sertifikasyon yapıldığından emin olunması, genç insanların bireysel ihtiyaçlarını karşılayacak seçenekler sunulmasına izin verilmesi gerekmektedir (Donaldson, 2014, s. 180).

Rusya’da akademik ve uygulamalı öğretim temelli yüksek lisans programları "klinik" ilkesine dayalı olarak oluşturulmuştur (Sobolev, 2016, s. 129) . Dünyada uzun yıllar öğretmenlik “sanat” mı “meslek” mi ikileminin yaşandığı tartışmalardan sonra günümüzde öğretmenliğin “klinik uygulama mesleği” haline geldiğini görmekteyiz (Zeichner, 2003; Akt. (Yüksel, 2015, s. 24). Bu araştırmada öğretmen ve öğretmen adaylarının tecrübeyle tespit ettikleri bu durum, gelişmiş ülkelerde uygulamaların yapıldığı bir çalışma alanıdır. Öğretmenler, derslerin işleyişiyle ilgili olarak, uygulamalı derslerin sayısının arttırılmasını, teorik derslerin pratikle desteklenmesini, stajların daha erken başlamasını, alan eğitimi derslerinin birinci sınıftan itibaren verilmesini, derslerin drama yoluyla oyunlaştırılmasını, tavsiye etmişlerdir.

Üçüncü sınıfta göze çarpan en büyük değişiklik ise okul deneyimi dersinde olmuştur. Öğretmenler stajın 1.sınıftan itibaren başlatılmasını beklerken Okul Deneyimi dersinin programdan çıkarılmış olmasına şaşırıklarını ifade etmişlerdir (GD4-Kadın-5). 2006 lisans programında, sınıf öğretmenliği adayları üçüncü sınıfın ikinci döneminde okul deneyimi dersi kapsamında MEB’e bağlı okullara giderek öğretmenin dersini dinlemekte ve bir görüş

kazanmaktaydı. Yeni program ile bu dersin kaldırılması programdaki en büyük aksaklıklardan birisi olarak görülmektedir (Yurdakal, 2018, s. 1492).

Özetle; yeni değiştirilen sınıf öğretmenliği lisans programı öğretmen ve öğretmen adaylarının beklentisi doğrultusundadır. Eklenmesini arzu ettikleri derslerin büyük çoğunluğu seçmeli dersler adı altında yer alan ders havuzunda bulunmaktadır. İlk yıldan itibaren stajın programda yer almasını bekleyen katılımcılar için, beklentiyi karşılamayan tek durum, stajın sadece son sene olmasıdır. Sınıf öğretmenleri ve öğretmen adaylarının yeni programın uygulanma aşamasında beklentileri; ders içeriklerinin MEB-YÖK uyumunu gerçekleştirecek şekilde tasarlanması, derslerin uygulama ağırlıklı olması, akademisyenlerde öğretmenlik tecrübesinin bulunması, şeklindedir.

Sonuçlara dayalı olarak yapılan tartışmaya göre aşağıdaki öneriler getirilmiştir.

1. Öğretmen eğitim programının ihtiyaçlara cevap verip vermediğini anlamanın en güzel yolu çıktıları yani öğrencileri değerlendirmektir. PISA, TIMSS, TEOG ve YGS gibi sınav sonuçlarına bakıldığında, sadece bilişsel alana yönelik yapılan programın beklenen başarıyı getirmediği görülmektedir. Öncelikle öğretmen yetiştirme lisans programının, ilkökul öğrencilerinin gelişim özellikleri dikkate alınarak bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor özellikleri dikkate alınarak içerik ve işleyişinin zenginleştirilmesi gerekmektedir. Öğretmen ve öğretmen adaylarının programda en fazla yer bulmasını istedikleri dersler, insanı tanıma- anlama, öğrencinin öğrenme zorluğunda nasıl çözüm bulabileceklerine yönelik Psikoloji ve Eğitim Psikolojisi gibi derslere ağırlık verilmesidir.
2. Derslerde mesleğe yönelik uygulama çalışmalarına ağırlık verilmesi lisans öğrencilerinin daha donanımlı yetişmesine katkıda bulunabilir.
3. Akademisyenlerin istihdam edilmesinde, öğretmenlik deneyimi dikkate alınmalıdır.

4. Öğretmen ve öğretmen adayları uygulamalı öğretim derslerinin programa eklenmesini istemektedir. Bunun için üniversitelerin bünyesinde “uygulama okulları” açılabilir. Böylece öğretmen adayları, uygulamayla teoriği bir arada deneyimleme şansına sahip olabildiği gibi 4 yıl boyunca öğretim üyesi ve öğretmen eşliğinde staj da yapabilir. “Uygulama okulları”nın bir faydası da alan eğitimi derslerinin uygulamayla eş zamanlı yürütülmesini sağlamasıdır.
5. Sınıf öğretmenliği lisans programı hazırlanırken hedef, öğretmen adayını okulda meşgul etmek değil, meslekî becerilerle en iyi şekilde donanmış olarak mezun olmasını sağlamak olmalıdır.
6. Aynı çalışma örneklem grubunu daha geniş tutarak Türkiye’nin yedi bölgesinden öğretmen ve öğretmen adaylarıyla yapılabilir. Böylece lisans programının ihtiyaçları karşılayıp karşılamadığı Türkiye genelinde belirlenmiş olabilir.
7. Öğretmen ve öğretmen adaylarına herhangi bir lisans programı vermeden; siz olsaydınız nasıl bir sınıf öğretmenliği lisans programı hazırlardınız, diyerek katılımcıları sınırlandırmadan yeni bir program hazırlamaları istenebilir.

### Kaynakça

- Akyüz, Y. (1994). *Türk eğitim tarihi*. İstanbul: Kültür Koleji 4.
- Atanur Başkan, G., Aydın, A. ve Madden, T. (2006). Türkiye’deki öğretmen yetiştirme sistemine karşılaştırmalı bir bakış. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(1), 35-42. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/download/article-file/50255>
- Aydın, A. (1998). Eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılması ve öğretmen yetiştirme sorunu. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 1. Erişim adresi: <http://kuey.net/index.php/kuey/article/view/645>.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2018).

*Bilimsel araştırma yöntemleri* (24. b.). Ankara: Pegem Akademi.

Casangiu, L. (2016). On a romanian branding of the teachers for primary school. *Bulletin of the Transilvania University of Braşov*, 9(58), s. 27-35.

Çermik, H., Doğan, B. ve Şahin, A. (2010). Sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini tercih sebepleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (28), s. 209. Erişim adresi: [http://pauegitimdergi.pau.edu.tr/Makaleler/1473916686\\_16.makale.pdf](http://pauegitimdergi.pau.edu.tr/Makaleler/1473916686_16.makale.pdf).

Donaldson, G. (2014). Teacher education and curriculum change in scotland. *European Journal of Education*, 49(2), s. 176-191. Erişim adresi: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1111/ejed.12077>.

Erbilgin, E. ve Boz, B. (2013). Matematik öğretmeni yetiştirme programlarımızın Finlandiya, Japonya ve Singapur programları ile karşılaştırması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (1), s. 156-170. Erişim adresi: <http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/yonetim/icerik/makaleler/286-published.pdf>.

Genç, S. Z. ve Eryaman, M. Y. (2008). Değişen değerler ve yeni eğitim paradigması. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 89-102 (95). Erişim adresi: <http://acikerisim.aku.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/11630/3675/89-102.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Hallam, S. (2009). An evaluation of the social and emotional aspects of learning (seal) programme: promoting positive behaviour, effective learning and well-being in primary school children. (V. ERIC, Dü.) *Oxford Review of Education*, 35(3), 322-323.

Kilimci, S. (2006). *Almanya, Fransa, İngiltere ve Türkiye’de sınıf öğretmeni yetiştirme programlarının karşılaştırılması* (Yayımlanmamış doktora tezi). Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı. Erişim adresi: <http://libratez.cu.edu.tr/tezler/6141.pdf>

- MEB Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Başkanlığı (EARGED). (2011). *MEB 21. yüzyıl öğrenci profili*. Ankara: MEB. Erişim adresi: [https://www.meb.gov.tr/earged/earged/21.%20yy\\_og\\_pro.pdf](https://www.meb.gov.tr/earged/earged/21.%20yy_og_pro.pdf).
- Ötken, Ş. ve Anıl, D. (2016). İlköğretim 7. sınıf başarısını yordayan değişkenlerin belirlenmesi. *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi* [www.e-ajeli.com](http://www.e-ajeli.com), 4(1), 13-14. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/download/article-file/224010>.
- Özcan, M. (2013). *Okulda üniversite: Türkiye'de öğretmen eğitimini yeniden yapılandırmak için bir model önerisi*. TÜSİAD. Erişim adresi: <file:///C:/Users/Samsung/Downloads/TUSIAD-Rapor-egitim-Aralik2013.pdf>.
- Özoğlu, M. (2011). Türkiye'nin öğretmen "yetiştirme" politikası. *21. yüzyılda TÜRKİYE'nin eğitim ve bilim politikaları sempozyumu* (s. 6). Ankara: Eğitim Bir Sen. Eğitimciler Birliği Sendikası. Erişim adresi: [http://www.ebs.org.tr/ebs\\_files/files/yayinlarimiz/235-egitimbirsen.org.tr-235.pdf](http://www.ebs.org.tr/ebs_files/files/yayinlarimiz/235-egitimbirsen.org.tr-235.pdf).
- PISA 2015 ulusal raporu*. (2016). MEB. Erişim adresi: [http://pisa.meb.gov.tr/wp-content/uploads/2016/12/PISA2015\\_Ulusal\\_Rapor.pdf](http://pisa.meb.gov.tr/wp-content/uploads/2016/12/PISA2015_Ulusal_Rapor.pdf).
- Sobolev, A. B. (2016, Şubat). The teacher education development program: new challenges. *Russian Education ve Society*, (58), s. 121-132.
- Şahin, Ç. ve Kartal, O. Y. (2013). Sınıf öğretmeni adaylarının sınıf öğretmeni yetiştirme programı hakkındaki görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(1). Erişim adresi: <https://www.pegem.net/dosyalar/dokuman/138951-2014012911547-9.pdf>.
- Yavuzer, Y., Dikici, A., Çalışkan, M. ve Aytekin, H. (2006). Sınıf öğretmenliği mezunlarının öğretmen yetiştirme programından yararlanma düzeylerine ilişkin görüşleri (Niğde üniversitesi örneği). *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(32), s. 35-41. Erişim adresi: <http://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423874938.pdf>



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

Yıldırım, N. ve Öner, S. (2016). Etkili/Başarılı sınıf öğretmenleri üzerine nitel bir analiz. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 17(3), 135-155.

Erişim adresi: [http://kefad.ahievran.edu.tr/InstitutionArchiveFiles/f44778c7-ad4a-e711-80ef-00224d68272d/d1a3a581-af4a-e711-80ef-00224d68272d/Cilt17Sayi3/JKEF\\_17\\_3\\_2016\\_135\\_155.pdf](http://kefad.ahievran.edu.tr/InstitutionArchiveFiles/f44778c7-ad4a-e711-80ef-00224d68272d/d1a3a581-af4a-e711-80ef-00224d68272d/Cilt17Sayi3/JKEF_17_3_2016_135_155.pdf)

YÖK (2018). Sınıf öğretmenliği lisans programı. Erişim adresi: [https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim\\_ogretim\\_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/Sinif\\_Ogretmenligi\\_Lisans\\_Programi.pdf](https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/Sinif_Ogretmenligi_Lisans_Programi.pdf)

Yurdakal, İ. H. (2018). Değişen sınıf öğretmenliği lisans program içeriğinin incelenmesi. *Ulakbilge*, 6(29), s. 1483-1499. DOI: 10.7816/ulakbilge-06-29-10

Yüksel, S. (2015). Öğretmen yetiştirme politikalarında dönüşüm: 21. yy. öğretmenini yetiştirme. *Türkiye Özel Okullar Birliği Dergisi*, (32), 23-28. Erişim adresi <https://www.tozok.org.tr/dergi/Nisan2015/files/assets/basic-html/page6.html>

### Extended Abstract

The fact that teachers are educated with programs appropriate to age, individual and community needs is very important for training of students. Since Tanzimat reform era, there have been continuous changes in the understanding of teacher training and the programs (Akyüz, 1994; Aydın, 1998). The last change was made in 2018. The new program started to be applied to undergraduate students starting 1st year in 2018-2019 academic year. The other undergraduate classes continue with the 2006 program.

This study aims to determine classroom teaching undergraduate program's (2018) status of meeting the professional needs of the prospective teachers. The following questions were used to reach the aim of the study:

1. If a new program is to be prepared, which of the courses in the current program (2006) do you want to remove?
2. Which courses do you want to be included in the Classroom Teaching Program (2018)?

“Phenomenology” one of the qualitative research designs was used in the study. In order to investigate the phenomena that are not completely alien to us, and that we can not understand the exact meanings, phenomenology is used (Yıldırım & Şimşek, 2016, p. 69). The study group is consisted of the prospective teachers studying in the 4th grade of classroom teaching program and classroom teachers working in state and foundation schools.

Participants stated that they would like to remove the courses of General Biology, General Physics, General Chemistry and Civilization History from the program. They want courses related to recognition of the individual and practical courses to be more involved in the new program.

The newly changed classroom teaching program is in line with the expectations of teachers and prospective teachers. The majority of the courses they wish to be added to the program are included in the course pool under the name of elective courses. For the participants who expect the internship to take part in the program starting from the first year, the only situation that does not meet their expectation is that the internship is included only in the last year. The expectations of classroom teachers and prospective teachers at the stage of implementation of the new program are; designing the course contents in a way to realize the compliance of the Ministry of Education and Higher Education; having practice weighted courses; having the experience of teaching in academicians. The suggestions were developed in connection with the findings.

## **In Vitro Evaluation of Gilaburu (*Viburnum Opulus L.*) Juice on Different Cell Lines**

Ayşe Tansu KOPARAL<sup>1</sup>

---

---

*Submitted by 21.02.2019*

*Accepted by 26.05.2019*

*Research Paper*

### **Abstract**

The purpose of this study is to investigate the effects of gilaburu juice on cell viability (3-(4,5-dimethyl-thiazol-2-yl)-2,5-diphenyl tetrazolium bromide, MTT) and angiogenesis (tube formation assay) using different cell lines (human cancer cell lines A549, Caco-2, HeLa and normal cell lines MDCK and HUVEC) in vitro. In addition, the genotoxic effects of gilaburu juice is evaluated using COMET assay on HUVEC cells. Our results demonstrate that gilaburu juice could inhibit the growth of Caco-2 and HeLa cancer cell lines, but could not significantly inhibit normal cell lines and A549 cancer cell lines. It disrupted tube formation of HUVEC cells. Gilaburu juice appears to have no genotoxic potential to the DNA of HUVEC cells. The results obtained in this study confirm the potential application of commercial gilaburu juice as a functional food in prevention of cancer.

*Keywords:* Gilaburu juice, European cranberry bush, *Viburnum opulus*, angiogenesis, cancer

---

<sup>1</sup> Eskisehir Technical University, Faculty of Science, Department of Biology, e-mail: akoparal@eskisehir.edu.tr, ORCID: 0000-0001-8201-6708

## Introduction

The bark and fruit of *Viburnum opulus* (European cranberrybush), a member of the Caprifoliaceae family, are widely-used in pharmacology. It is also known with some other names such as European cranberrybush, American cranberrybush, crampbark, guelder rose, gueldres-rose, cherry-wood, rose elder, snowball and whitten tree (Sagdic, Ozturk, Yapar, & Yetim, 2014). The fruit juice of the European cranberrybush (*Viburnum opulus* L.) is a traditional drink in the middle Anatolia region of Turkey, especially in the city of Kayseri (Soylak, Elci, Saracoglu, & Divrikli, 2002). Gilaburu is the local name of *Viburnum opulus*. Gilaburu juice is manufactured as a commercial product by Kayseri Pazarı Bio. Bitkisel Ürünler San. ve Tic. A.Ş. in Kayseri (Ulger et al., 2013). Gilaburu fruit is used as a remedy for health problems, due to the presence of total phenolics, ascorbic acid, flavonoids and anthocyanins in its contents. The fruit has been used to treat kidney, heart, lung, stomach, digestive tract, liver and biliary diseases and disorders, as well as neurosis, coughs and colds, and high blood plessure (Zayachkivska et al., 2006; Van et al., 2009; Česonienė, Daubaras, Vencloviene, & Viškelis, 2010; Kraujalytė, Leitner, & Venskutonis, 2012; Moldovan, David, Chişbora, & Cimpoiu, 2012). The juice obtained from the body and the shell of the plant can be used both internally and externally. Systemic administration is used in mild asthma, epileptic seizures, hypertension, certain heart conditions, cramps, menstrual pain, mumps, postpartum pain, sleep disorders, and certain conditions of the nervous system, while external use is reserved for skin conditions such as eczema. Another field where it is applied is that of limb or abdominal cramps or other parts in women, especially during pregnancy, and menstrual pain (Felter & Loyd 2004; Velioglu, Ekici, & Poyrazoglu, 2006; Sagdic, Aksoy, & Ozkan, 2006; Altun & Yılmaz, 2007). *In vitro* studies confirm that the *Viburnum* species or their extracts have antioxidative and antimicrobial effects (Ersoy et al, 2017; Kraujalytė, Venskutonis, Česonienė, & Daubaras, 2013; Eryılmaz et al., 2013; Česonienė, Daubaras,

Kraujalytė, Venskutonis, & Šarkinas, 2014). Gilaburu has activity on alleviation of testicle and sperm damages has been studied in vivo (Sarıözkan et al., 2017). In the literature, there are only a few studies concerning gilaburu. These studies mostly concentrate on the anthocyanin and polyphenolic content of gilaburu. Gilaburu is a good source of polyphenolics (Česonienė, Daubaras, & Viskelis, 2008; Rop et al., 2010), phenolic acids (Velioglu, Ekici, & Poyrazoglu, 2006), Flavonoids and anthocyanins (Česonienė, Daubaras, Viškelis, & Sarkinas, 2012; Velioglu, Ekici, & Poyrazoglu, 2006), ascorbic acids (Rop et al., 2010) and L-malic acids. The presence of a high concentration of phenolics correlates with a strong radical scavenging capacity of gilaburu extracts (Sagdic, Aksoy, & Ozkan, 2006; Altun, Sever-Yılmaz, & Saltan-Çitoğlu, 2007; Česonienė, Daubaras, & Viskelis, 2008). Karaçelik et al. (2015) studied antioxidant components of *V. opulus* juice and extracts by using on-line HPLC-UV-ABTS radical scavenging and LC-UV-ESI-MS methods. They analyzed antioxidant components profile of *V. opulus* juice and identified main antioxidants of the juice. They demonstrated that the major components of *V. opulus* juice were catechin, epicatechin, procyanidin B2, procyanidin trimer, quercetin-deoxyhexose, chlorogenic acid, and proanthocyanidin dimer monoglycoside (Karaçelik et al., 2015).

Cancer is a devastating disease, which affects millions of lives every year. Cancer development includes a multi-step process, such as induction of genetic instability, abnormal expression of genes, abnormal signal transduction, angiogenesis, metastasis, and immune evasion (Rop et al., 2010; Khazir et al., 2014). Angiogenesis, the formation of new blood vessels by endothelial cells, involves the degradation of basement membrane, cell proliferation and migration and tube formation (Folkman 2003; Chan et al., 2009; Chen et al., 2011). Numerous studies have demonstrated that polyphenols from edible plants have antioxidative, anti-inflammatory, antiproliferative, and anti-angiogenic activities. The literature has shown that polyphenols may affect different steps of angiogenesis. Many *in*

*in vitro* and preclinical studies have shown that polyphenols inhibit angiogenesis via modulation of endothelial cell and vascular smooth muscle cell proliferation, migration, and tube formation (Chen et al., 2011). Many antioxidants have also been identified as natural mutagens and carcinogens, apart from their role as natural anti-mutagens and anti-carcinogens (Ames 1983; Stavric 1994; Middleton, Kandaswami, & Theoharides, 2000; Franke et al., 2004). A number of recent reports have observed that gilaburu has high level antioxidant activity and antimicrobial potential (Sagdic, Aksoy, & Ozkan, 2006; Altun & Yilmaz, 2007; Ulger et al., 2013). For this reason, in the present study, we evaluate the genotoxic effect of gilaburu juice on HUVEC cells.

The objectives of the current study are: (1) investigation of gilaburu juice *in vitro* antiproliferative properties against three human cancer cell lines and two healthy cell lines; (2) investigation of the genotoxic potential of gilaburu juice on HUVEC cells; and (3) an assessment of anti-angiogenic activity of gilaburu juice on HUVEC cells.

## **Material and Methodology**

### **Material**

A549 (human type II lung epithelium, ECACC Cat no. 86012804), Caco-2 (human colon adenocarcinoma, ECACC Cat no. 09042001), HeLa (human cervix adenocarcinoma, ECACC Cat no. 93021013), MDCK (Madin Darby Canine Kidney, ECACC Cat no. 84121903) cell lines were obtained from ECACC (European Collection of Cell Cultures, Salisbury, UK). HUVEC cells were purchased from the ATCC (American Type Cell Collection, USA, Cat no. CRL-1730<sup>TM</sup>). Fetal calf serum were purchased from Hyclone (Hyclone, Logan, UT, USA). Minimum Essential Medium Eagle (MEM), Nutrient Mixture F12 HAM medium, Minimum Essential Medium Eagle (MEM), Nutrient Mixture F12 HAM

medium, Penicilin-streptomycin, 0,25 % Tripsin-EDTA, MEM Non-essential amino acid solution, MTT [3-(4,5-dimethylthiazol-2-yl)-2,5-diphenyl tetrazolium bromide], matrigel were purchased from Sigma-Aldrich (Missouri, USA). Endothelial cell basal medium-2 (EBM-2; Cambrex Bio Sciences, Walkerville, US).

### **Plant Material Preparations**

Gilaburu juice (65% gilaburu pulp, 45% water and pH: 3.09) (Ulger et al., 2013) was obtained from a commercial supplier Kayseri Pazarı Bio Bitkisel Ürünler San. ve Tic. A.Ş., Turkey. Gilaburu juice was kept in amber colored bottles and stored at -20 °C until use. Gilaburu juice was diluted in medium to the working concentrations (10, 20, 40, 80 and 100 µl/ml). The working concentrations were adjusted to pH 7,4 with 5N NaOH.

### **Cell Culture Treatment**

Five different cell lines were used for the experiments: A549 (human type II lung epithelium) cells, Caco-2 (human colon adenocarcinoma) cells, HeLa (human cervix adenocarcinoma) cells, MDCK (Madin Darby Canine Kidney) cells and Human umbilical vein endothelial cells (HUVEC). The first four cell lines were obtained from ECACC (European Collection of Cell Cultures, Salisbury, UK). Caco-2, HeLa, MDCK cells were cultured in Minimum Essential Medium Eagle (MEM) supplemented with 10% (v/v) fetal calf serum, penicillin (100 U/ml)-streptomycin (100 µg/ml) and sodium hydrogen carbonate. A549 cells were cultured in sterile Nutrient Mixture F12 HAM medium containing 10% (v/v) fetal calf serum, penicillin (100 U/ml)-streptomycin (100 µg/ml) and sodium hydrogen carbonate. HUVEC cells were purchased from the ATCC (American Type Cell Collection), which were incubated and grown in Nutrient Mixture F12 HAM medium supplemented with 20% heat-inactivated fetal calf serum and endothelial cell growth supplement (ECGS, 0.05

mg/ml). The cells were maintained at 37°C in a saturated humidified atmosphere containing 95% air/ 5% (v/v) CO<sub>2</sub>.

### **Assay of Cell Viability**

The cytotoxic effects of *Gilaburu* juice was determined by using *in vitro* colorimetric MTT[3-(4,5-dimethylthiazol-2-yl)-2,5-diphenyl tetrazolium bromide] assay (Mosmann 1983). Cells were seeded into 96-well microtiter tissue culture plates having a final volume of 100 µl. After 24 h of attachment, the cells were treated with different concentrations (10-100 µl/ml) of *gilaburu* juices in culture medium. Eight replicate wells per concentration were used and repeated in triplicate at different intervals. Untreated medium controls (blank) and solvent controls (ultra pure water) were assayed also in parallel. The cells were incubated for 24, 48 and 72 hours with *Gilaburu* juice one by one and MTT dye was added 2 h prior to completion of incubation periods. The medium from each well was discarded and resulting formazan crystals were solubilised by adding 100 µl of dimethylsulphoxide (DMSO) and quantified by measuring absorbance at 570 nm in an ELx808 Absorbance Microplate Reader (Bio-Tek, USA).

### **Tube Formation Assay For Angiogenesis**

The anti-angiogenic effect of *Gilaburu* juice on HUVEC differentiation was assessed by examining *in vitro* tube formation on Matrigel as previously described (Quchi et al., 2004). Similar protocol was used as described in earlier for HUVEC cells (Koparal, Ulus, Zeytinoglu, Tay, & Turk, 2010). The surface of the 96-well plates were coated with 0.1 ml Matrigel. Human umbilical vein endothelial cells (HUVEC) were harvested endothelial cell basal medium-2 (EBM-2; Cambrex Bio Sciences, Walkerville, US) with 2% FCS for 4h. 4 x 10<sup>4</sup> HUVEC cells in EBM-2 medium containing different concentrations of *gilaburu* juice



were seeded on 1:1 matrigel. The cells were incubated to attach and differentiate at 37 °C for 12 h. The endothelial cell-deriving tube-like structures were visually examined with inverted phase-contrast microscope (Olympus IX70) using 10X objective and pictures were recorded digitally with Olympus DP 71 camera.

### **Assay of Genotoxicity**

Alkaline single-cell microgel electrophoresis (SCGE comet) assay was applied to detect DNA strand breaks in single cells (Lim et al., 2011). Approximately  $1.5 \times 10^5$  cells were seeded in a 6-well cell culture plate. After 24 h. the cells were exposed for 24 h. different concentrations of gilaburu juice (20, 40, 80  $\mu\text{g/ml}$ ). Hydrogen peroxide (25  $\mu\text{M}$ ) was used positive control for comet assay. Slides were prepared by method as described (Singh, McCoy, Tice, & Schneider, 1988) and modified by Bajpayee et al., (2005). Two slides were prepared from each well. Single cells were embedded in low-temperature-gelling agarose and pipetted onto an agarose-coated microscope slide. The slide was then immersed in lysis solution (200 mM NaOH, 1mM EDTA) for one hour at 4°C in dark. Slides were placed in alkaline electrophoresis solution (300 mM NaOH, 1mM EDTA; PH  $\geq 13$ ). Voltage was applied (25 V, 300 mA, 20 min). Each slide was stained with 20  $\mu\text{g/ml}$  ethidium bromide solution. The slides were analyzed using fluorescence microscope at a magnification of 400X (Olympus BX 50). For each sample 50 comets randomly selected and analysed BAB Bs200ProP / BsComet DNA Comet Assay image system (Ankara, Turkey). The results represent mean and  $\pm$  standart error (SE) of three independent experiments.

### **Statistical Analysis**

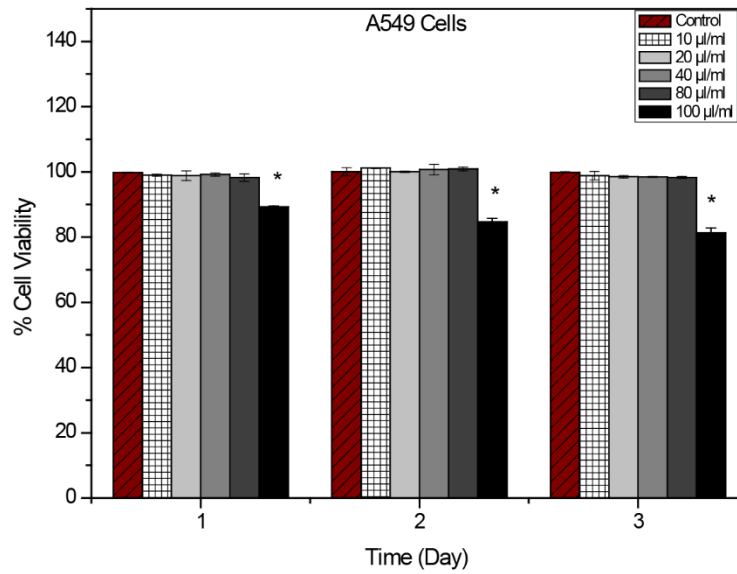
All data expressed as means  $\pm$  Standard deviation (SD) using SPSS software. The values were presented as a viability compared with control wells (the mean optical density of untreated

cells was set 100% viability), calculated One Way Anova. All independent cytotoxicity experiments were repeated at least three times. In all cases,  $p < 0.05$  was considered significant.

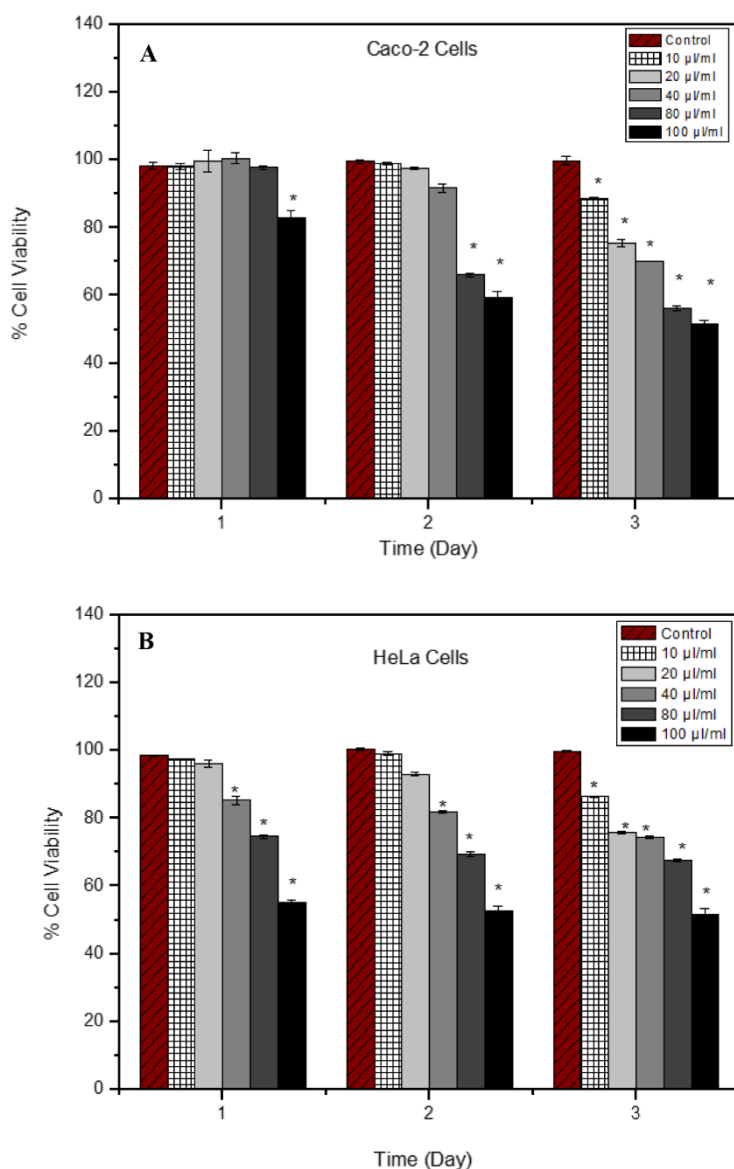
## Results

### Assay of Cell Viability

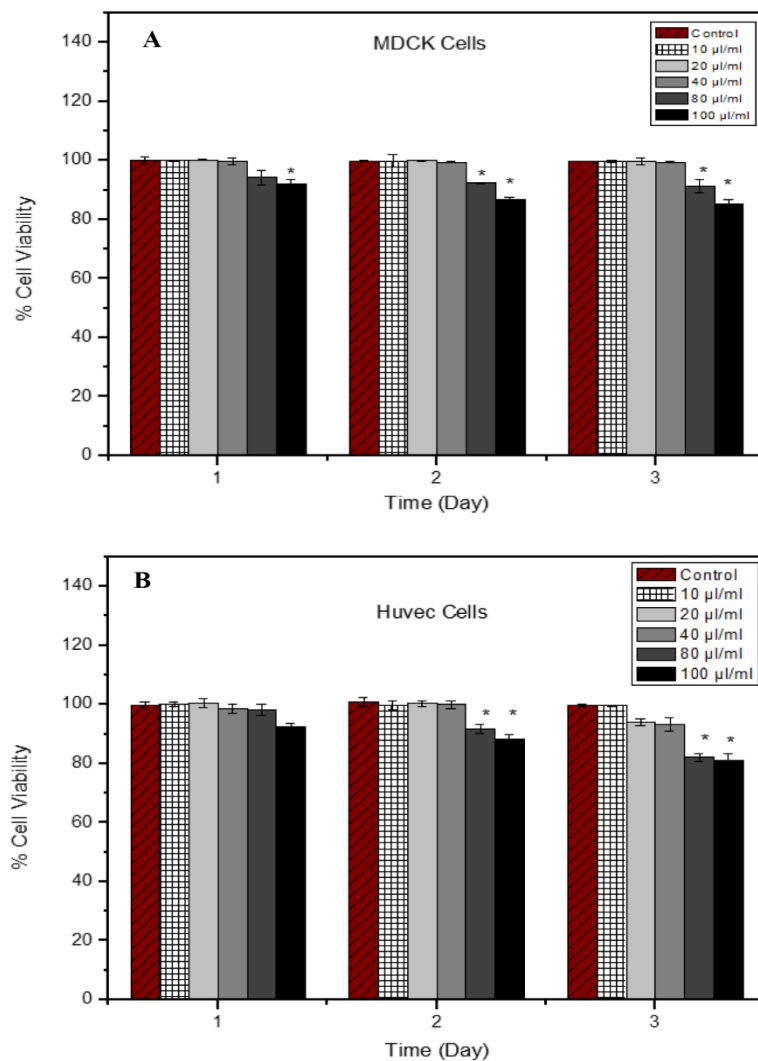
All the cells in the experiment were treated with increasing concentrations of gilaburu juice (10, 20, 40, 80, 100  $\mu\text{l/ml}$ ) for 24, 48 and 72 h, or as a control, with ultra pure water. After 24, 48 and 72 hours, the cell viability was determined by MTT assay. The results obtained in the present study show that there is no cytotoxic effect of gilaburu juice on A549 cells at 10-80  $\mu\text{l/ml}$  concentrations over a 72 hour period. Gilaburu juice reduced the proliferation of A549 cells by 89, 84 and 81% at a concentration of 100  $\mu\text{l/ml}$ , compared with a vehicle treated control, over 72 hours (Fig. 1). Among the three cancer cells tested, the viability of Caco-2 and HeLa cells were the most affected by the gilaburu juice. As shown in Fig. 2A and 2B, gilaburu juice showed a dose-dependent decrease on cell viability in Caco-2 and HeLa cells at 40, 80 and 100  $\mu\text{l/ml}$  concentrations. Gilaburu juice significantly decreased the viability of HeLa and Caco-2 cells at concentrations of 40, 80 and 100  $\mu\text{l/ml}$ , but in MDCK and HUVEC cells, only weak reductions (15% and 19%) were seen upon treatment with 80 and 100  $\mu\text{l/ml}$  (Fig. 3A and 3B).



**Figure 1.** Dose dependent cell viability results of gilaburu juice on A549 cells by MTT assay. Gilaburu juice treatment for 3 days, Values are means  $\pm$  SD of triplicates, Asterisks (\*) represent means significant difference from the control group by the Tukey test (  $p < 0.05$  )



**Figure 2.** Dose dependent cell viability results of gilaburu juice on Caco-2 cells (A) and HeLa cells (B) by MTT assay. Gilaburu juice treatment for 3 days, Values are means  $\pm$  SD of triplicates, Asterisks (\*) represent means significant difference from the control group by the Tukey test ( $p < 0.05$ )



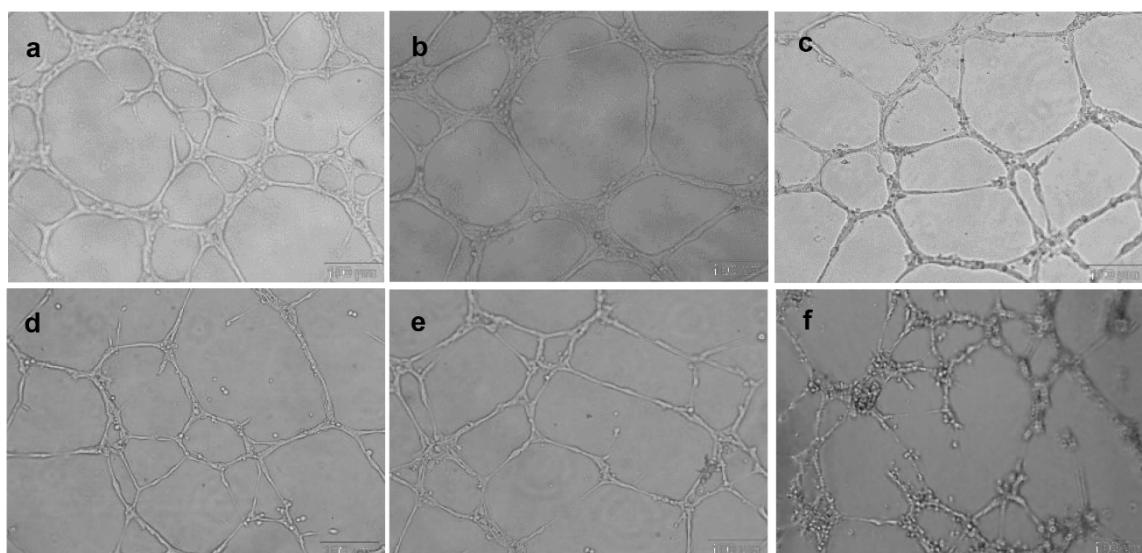
**Figure 3.** Dose dependent cell viability results of gilaburu juice on MDCK (A) and HUVEC (B) cells by MTT assay. Gilaburu juice treatment for 3 days, Values are means  $\pm$  SD of triplicates, Asterisks (\*) represent means significant difference from the control group by the Tukey test ( $p < 0.05$ ).

### ***In Vitro* Tube Formation**

Gilaburu is mainly constituted of polyphenolic compounds. Many *in vitro* and clinical studies have demonstrated that polyphenols, like anthocyanins, modulate angiogenesis (Chen

et al., 2011). To test whether or not gilaburu juice has any anti-angiogenic effect, an *in vitro* tube formation test was used on HUVEC cells. At the end of the incubation period, the HUVEC cells attached to each other and formed tube structures in the control group (ultra pure water). As seen in Figure 4 (a-e), these tubes are strong and robust. The gilaburu juice did not inhibit tube formation within the range of 10-80  $\mu\text{l/ml}$  (Fig. 4a-e). In contrast, a 100  $\mu\text{l/ml}$  concentration of gilaburu juice inhibited tube formation of the HUVEC cells (Fig. 4f). These tubes were broken, shortened, and much thinner at many sites. As shown in Fig. 4f, anti-angiogenic effect of gilaburu juice was shown at a 100  $\mu\text{l/ml}$  concentration.

**Figure 4.**



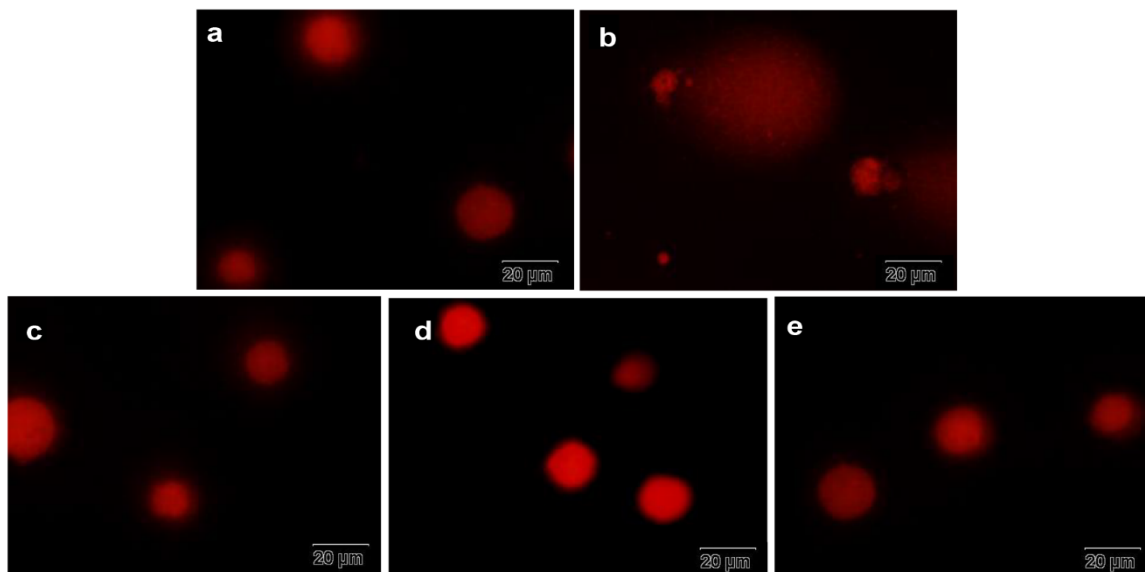
**Figure 4.** The effect of *Viburnum opulus* on HUVECs tube formation. (a) Control cells and (b) Solvent (ultra pure water) control cells. (c-e) HUVECs were treated *V. opulus* (gilaburu) juice at c) 20  $\mu\text{l/ml}$ , d) 40  $\mu\text{l/ml}$ , e) 80  $\mu\text{l/ml}$ , f) 100  $\mu\text{l/ml}$  for 12 hours. Images shown are of independent triplicate assays.

## Genotoxicity

Undamaged DNA retains a highly-organized association with matrix proteins in the nucleus, but when DNA is damaged, this organization is disrupted. Our results are designed to

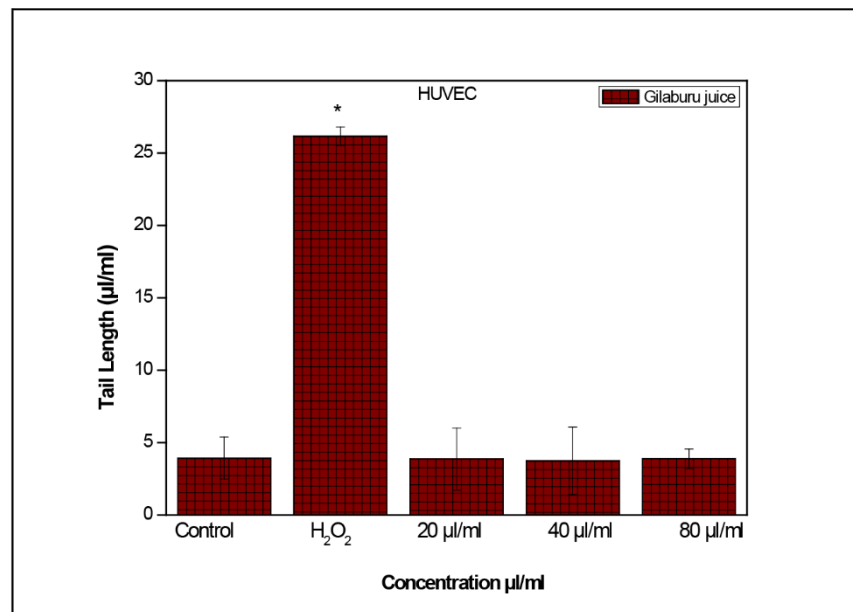
evaluate the potential genotoxic effect of gilaburu juice on a normal human endothelial cell line (HUVEC). Cell viability was higher than 99 % at all concentrations investigated. H<sub>2</sub>O<sub>2</sub> and ultra pure water were utilized as positive and negative controls, respectively. DNA comets were evaluated by measuring the tail lengths of 50 comets. Damage to DNA, obtained through alkaline comet assay of the HUVEC cells treated with gilaburu, is shown in Fig. 5. DNA damage in the HUVEC cells by the comet parameters is shown in Fig. 6. When the Huvec cells were exposed to 20-40-80 µl/ml concentrations for a short time period (24 hours), there was no significant increase in DNA damage from gilaburu juice (tail lengths) compared to the negative control (ultra pure water). The results obtained in this study show that gilaburu juice has no genotoxic potential to the DNA of HUVEC cells.

**Figure 5.**



**Figure 5.** The morphology of HUVEC cells. a) negative control (ultra pure water), b) positive control (H<sub>2</sub>O<sub>2</sub>) and after exposed to gilaburu juice at c) 20 µg/ml, d) 40 µg/ml, e) 80 µg/ml for 24 h.

**Figure 6.**



**Figure 6.** The effect of gilaburu juice on HUVEC DNA detected by the comet assay. \*P<0,05 significant difference with regard to the corresponding control.

## Discussion

Many natural products contain active compounds with possible therapeutic benefits in the treatment of diseases. The viburnum species are known to have edible fruits containing polyphenolic substances (Calis, Yuruker, Ruegger, Wright, & Sticher, 1995; Sever-Yılmaz, Altun, Orhan-Erdoğan, & Saltan-Çitoğlu, 2013). Gilaburu juice is a rich source of certain components such as L-malic acid, amentoflavone and anthocyanins (Sever-Yılmaz, Altun, Orhan-Erdoğan, & Saltan-Çitoğlu, 2013). Natural products may act as a chemoprotective agent against cancer cells. Therefore, the screening of plants and their biological activity is important. Thus, the toxic effects of gilaburu juice on cells have been demonstrated by the MTT assay. Gilaburu juice showed a dose and time dependent inhibitory effect on cell viability in Caco-2 and HeLa cells ranging from 20 µl/ml up to 100 µl/ml for periods of 24, 48 and 72 hours. Gilaburu juice caused the lowest cell viability with values ranging from 56,2% to 83,8 % at concentrations of 80 and 100 µl/ml after 72 hours of treatment on Caco-2



cells. Our Caco-2 MTT data is in accordance with that reported by Ulger et al., (2013) who concluded that gilaburu juice might be useful for the prevention of colon cancer at the initiation stage. The data that we obtained *in vitro*, clearly shows that gilaburu juice inhibits the growth of not only Caco-2 cells, but also of HeLa cells. A possible reason is that the antiproliferative activity of gilaburu juice might depend on the anthocyanin contents of *V. opulus*. Zhao et al., (2004) report that anthocyanins have inhibitory effects on the growth of colon cancer cell lines HT-29.

Similar results have also been obtained from different *Viburnum* species (Ulger et al., 2013). Fukuyama, Minoshima, & Kishimoto, (2005) demonstrated that *Viburnum luzonicum* display inhibition effects on HeLa S3 cancer cells. Another study concerning the cytotoxicity of the *Viburnum* species, found that compounds of *Viburnum odoratissimum* caused cytotoxic effects on human nasopharyngeal carcinoma tumor cells and human gastric cancer cells (Shen et al., 2004). On the other hand, in this study, gilaburu juice did not cause any significant decrease on the cell viability of MDCK and HUVEC normal cell lines (Fig. 3A and 3B). In our investigation, in which five different mammalian cell lines were used (A549, Caco-2, HeLa, MDCK and HUVEC) it was found that cells of different tissue origin behave in different ways and that certain cells are more robust than others concerning tolerance to gilaburu juice. The different sensitivity to growth inhibition on cancer cells may be explained by the different origins of the cell lines or/and different disruptions in the signaling pathways or changes of expression of enzymes related to apoptosis associated with tumor resistance (Waheed et al., 2013).

Angiogenesis is vital for tumor growth and is necessary for cancer progression and metastasis (Folkman 2003). Gilaburu is mainly constituted by polyphenolic compounds. Many *in vitro* and preclinical studies have demonstrated that polyphenols, like anthocyanins, modulate angiogenesis (Chen et al., 2011). Nizamutdinova et al., (2009) reported that

anthocyanins inhibit ROS accumulation and VEGF production in TNF- $\alpha$  stimulated endothelial cells. Furthermore, a number of studies demonstrate that anthocyanins can inhibit angiogenesis and cancer invasion (Favot, Martin, Keravis, Andriantsitohaina, & Lugnier, 2003; Ding et al., 2006). Thus, gilaburu juice may also have an anti-angiogenic effect. To address the theory of the anti-angiogenic and beneficial effects of gilaburu juice on HUVEC cells, a tube formation assay was used as a model to mimic the functional aspects of angiogenesis. In our tube formation assay, Gilaburu juice exhibited inhibitory effects on HUVEC tube formation at concentrations of more than 80  $\mu$ l/ml.

*V. opulus* (gilaburu) fruit contain high amounts of total phenolics and ascorbic acid (Rop et al., 2010) flavonoids, L-malic acid and anthocyanins (Velioglu, Ekici, & Poyrazoglu, 2006; Deineka, Sorokopudov, Deineka, Shaposhnik, & Kol'tsov, 2005). Chlorogenic acid is the most important polyphenol in the European cranberry bush. *V.opulus* (gilaburu) juice has been shown to have anti-inflammatory, antioxidant, anti-bacterial, anti-viral (Wang et al., 2009) anti-carcinogenic activities (Altun, Sever-Yılmaz. & Saltan-Çitoğlu, 2007; Shi et al., 2013). Chlorogenic acid can prevent the formation of mutagenic N-nitroso compounds and inhibit damage to DNA *in vitro* (Olthof, Hollman, & Katan, 2001). Polyphenolic compounds, such as anthocyanins, are of great interest for their radical scavenging activity and their strong antioxidant properties. An intake of dietary antioxidants that act as radical scavengers is believed to be effective in preventing many diseases (Jang, Park, Park, Park, & Lee, 2008). For this reason, we evaluated the potential genotoxic effect of gilaburu juice on normal human endothelial cell lines (HUVEC). The DNA comets were evaluated by measuring the tail lengths of 50 comets.

The results obtained in this study show that gilaburu juice has no genotoxic potential to DNA of HUVEC cells. The effect may be related to the chlorogenic acid and anthocyanin content of gilaburu. As the results shown in Fig. 6. İndicate, gilaburu juice has no genotoxic

effect on normal human cells (HUVEC) at concentration ranges of 20-80 µl/ml compared to the control. To our knowledge, there has been no published data on an assessment of the genotoxicity of gilaburu (*V. opulus*).

### Conclusions

The present study was carried out to investigate the cytotoxicity, genotoxicity and anti-angiogenic effects of Gilaburu (*V. opulus*) juice on cancer and normal cells. This study describes the cytotoxic, genotoxic and anti-angiogenic effects of *Viburnum opulus* juice on cell lines, for the first time. Taken together, the findings of the current study indicate that gilaburu juice shows antiproliferative activities against human cervical cancer cells and human colon adenocarcinoma cells, except for A549 and normal healthy cell lines (MDCK and HUVEC). A possible reason for this is that the antiproliferative activity of gilaburu juice on Caco-2 and HeLa cells might depend on certain main bioactive components and their interaction or their synergistic effects. Further investigation needs to be conducted in regard to this concern. Furthermore, gilaburu juice did not show effects on HUVEC cells. The results obtained from this study confirm the potential application of commercial *Viburnum opulus* (gilaburu) juice to be functional in regard to cancer prevention.

### Acknowledgements

The author thanks Edward Mcquaid for proofreading of the manuscript.

### References

- Altun, L., & Yılmaz, B.S. (2007). HPLC method for the analysis of salicin and chlorogenic acid from *Viburnum opulus* and *V.lantana*. *Chemistry of Natural Compounds*, 43(2), 205-207.

- Altun, M.L., Sever-Yılmaz. B., & Saltan-Çitoğlu, G. (2007). HPLC analysis of amentoflavone in *Viburnum opulus L.* and *Viburnum lantana L.* *J. of Faculty of Pharmacy of Ankara University*, 36, 161-169.
- Ames, B.N. (1983). Dietary carcinogens and anticarcinogens. *Science*. 221, 1256–1264.
- Bajpayee, M., Pandey, A.K., Parmar, D., Mathur, N., Seth, P.K., & Dhawan, A. (2005). Comet assay responses in human lymphocytes are not influenced by the menstrual cycle: a study in healthy Indian females. *Mutat. Res.*, 565, 163-172.
- Calis, I., Yuruker, A., Ruegger, H., Wright, A.D., & Sticher, O. (1995). Lantanoside, a monocyclic C10 iridoid glucoside from *Viburnum lantana*. *Phytochemistry*, 38, 163–165.
- Česonienė, L., Daubaras, R., & Viskelis, P.R. (2008). Evaluation of productivity and biochemical components in fruit of different *Viburnum* accessions. *Biologia*, 54,93-96.
- Česonienė, L., Daubaras, R., Vencloviene, J., & Viškelis, P.R. (2010). Biochemical and agrobiological diversity of *Viburnum opulus* genotypes. *Central European Journal of Biology*, 6, 864–871.
- Česonienė, L., Daubaras, R., Viškelis, P.R., & Sarkinas, A. (2012). Determination of the total phenolic and anthocyanin contents and antimicrobial activity of *Viburnum opulus* fruit juice. *Plant Foods Human Nutrition*, 67, 3, 256-261.
- Česonienė, L., Daubaras, R., Kraujalytė, V., Venskutonis, P.R, & Šarkinas, A. (2014). Antimicrobial activity of *Viburnum opulus* fruit juices and extract. *Journal für Verbraucherschutz und Lebensmittelsicherheit*, 9, 129-132.
- Chan, K., Wong, S.H., Wong, D.L.Y., Ho, W.Y., Chan, L.C, & Wong, R.N.S. (2009). Protective effects of Danshensu from the aqueous extract of *Salvia miltiorrhiza*

- (Danshen) against homocysteine-induced endothelial dysfunction. *Life Sciences*, 75, 3157-3171.
- Chen, C.M., Li, S.C., Chen, C.Y.O., Au, H.K., Shih, C.K., Hsu, C.Y. & Liu, J.F. (2011). Constituents in purple sweet potato leaves inhibit in vitro angiogenesis with opposite effects ex vivo. *Nutrition*, 27, 1177-1182.
- Ding, M., Feng, R., Wang, S.Y., Bowman, L., Lu, Y., Qian, Y., Castranova, V., Jiang, B.H., Shi, X. (2006). Cyanidin-3-glucoside, a natural product derived from blackberry, exhibits chemopreventive and chemotherapeutic activity. *J. Biol. Chem.*, 281, 17359–17368.
- Deineka, V.I., Sorokopudov, V.N., Deineka, L.A., Shaposhnik, E.I., & Kol'tsov, S.V. (2005). Anthocyanins from fruit of some plants of the Caprifoliaceae family. *Chemistry of Natural Compound*, 41(2), 162-164.
- Ersoy, N., Ercisli, S., Güündoğdu, M. (2017). Evaluation of European Cranberrybush (*Viburnum opulus* L.) genotypes for agro-morphological, biochemical and bioactive characteristics in Turkey. *Folia Horti*, 29, 181-188.
- Eryılmaz, M., Özbilgin, S., Ergene, B., Sever-Yılmaz, B., Altun, M.L., & Saltan, G. (2013). Antimicrobial activity of Turkish *Viburnum* species. *Bangladesh J. Bot.*, 42(2), 355-360 (Short Communication).
- Favot, L., Martin, S., Keravis, T., Andriantsitohaina, R., & Lugnier, C. (2003). Involvement of cyclin-dependent pathway in the inhibitory effect of delphinidin on angiogenesis. *Cardiovasc. Res.*, 59, 479–487.
- Felter, H.W., Loyd, J.U. (2004) *Viburnum opulus* (U.S.P.) – *Viburnum opulus*. <http://www.henriettes-herb.com/eclectic/kings/viburnum-opul.html> Accessed 25 January 2005.
- Folkman, J. (2003). Angiogenesis and apoptosis. *Seminars in Cancer Bio.*, 13, 159-167.

- Franke, S.I.R., Ckless, K., Silveira, J.D., Rubensam, G., Brendel, M., Erdtmann, B., & Henriques, J.A.P. (2004). Study of antioxidant and mutagenic activity of different orange juices. *Food Chem*, 88, 45-55.
- Fukuyama, Y., Minoshima, Y., & Kishimoto, Y. (2005). Cytotoxic iridoid aldehydes from Taiwanese *Viburnum luzonicum*. *Chemical and Pharmaceutical Bulletin*, 53, 125-127.
- Jang, I.C., Park, J.H., Park, E., Park, H.R., & Lee, S.C. (2008). Antioxidative and Antigenotoxic Activity of Extracts from Cosmos (*Cosmos bipinnatus*) Flowers. *Plant Foods Hum. Nutr.*, 63, 205-210.
- Karaçelik, A.A., Küçük, M., İskefiyeli, Z., Aydemir, S., Seppe, D.S., Miserez, B., & Sandra, P. (2015). Antioxidant components of *Viburnum opulus L.* determined by on-line HPLC-UV-ABTS radical scavenging and LC-UV-ESI-MS methods. *Food Chemistry*, 175, 106-114.
- Khazir, J., Hyder, I., Gayatri, J.L., Yandrati, L.P., Nalla, N., Chasoo, G., Mahajan, A., Saxena, A.K., Alam, M.S., Quazi, G.N. & Kumar, H.M.S. (2014). Design and synthesis of novel 1,2,3-triazole derivatives of coronopilin as anti-cancer compounds. *European Journal of Medicinal Chemistry*, 82, 255-262.
- Koparal, A.T., Ulus, G., Zeytinoglu, M., Tay, T., & Turk, A.O. (2010). Angiogenesis inhibition by a lichen compound olivetoric acid. *Phytotherapy Research*, 24, 754-758.
- Kraujalytė, V., Leitner, E., & Venskutonis, P.R. (2012). Chemical and sensory characterisation of aroma of *Viburnum opulus* fruits by solid phase microextraction-gas chromatography–olfactometry. *Food Chemistry*, 132, 717-723.
- Kraujalytė, V., Venskutonis, P.R., Česonienė, L., & Daubaras, R. (2013). Antioxidant properties and polyphenolic compositions of fruits from different European cranberrybush (*Viburnum opulus L.*) genotypes. *Food Chem*, 141(4), 695-702.

- Lim, S.W., Ting, K.N., Bradshaw, T.D., Zeenathul, N.A., Wiart, C., Khoo, T.J., Lim, K.H., & Loh, K.S. (2011). Acalpha wilkesiana extracts induce apoptosis by causing single strand and double strand DNA breaks. *Journal of Ethnopharmacology*, 138, 616-623.
- Middleton, J.E., Kandaswami, C., & Theoharides, T.C. (2000). The effects of plant flavanoids on mammalian cells: Implications for inflammation, heart disease, and cancer. *Pharmacological Reviews*, 52, 673–751.
- Moldovan, B., David, L., Chişbora, C., & Cimpoiu, C. (2012). Degradation kinetics of anthocyanins from European Cranberrybush (*Viburnum opulus* L.) fruit extracts. *Molecules*, 17, 11655-11666.
- Mosmann, T. (1983). Rapid colorimetric assay for cellular growth and survival: application proliferation and cytotoxicity assay. *J.Immunol. Methods*, 65, 55-63.
- Nizamutdinova, I.T., Young, M.K., Chung, J.I.I., Shin, S.C., Jeong, Y., Seo, H.G. Lee, J.H., Chang, K.C., & Kim, H.J. (2009). Anthocyanins from black soybean seed coats stimulate wound healing in fibroblast and keratinocytes and prevent inflammation in endothelial cells. *Food and Chemical Toxicology*, 47, 2806-2812.
- Olthof, M.R., Hollman, P.C.H., & Katan, M.B. (2001). Chlorogenic acid and caffeic acid are absorbed in humans. *Journal of Nutrition*, 131, 66-71.
- Quchi, N., Kobayashi, H., Kihara, S., Kumada, M., Sato, K., Inoue, T., Funahashi, T., & Walsh, K.J. (2004). Adiponectin Stimulates Angiogenesis by Promoting Cross-talk between AMP-activated Protein Kinase and Akt Signaling in Endothelial Cells. *Biol. Chem*, 274, 1304-1309.
- Rop, O., Reznicek, V., Valsikova, M., Jurikova, T., Mlcek, J., & Kramarova, D. (2010). Antioxidant properties of european cranberrybush fruit (*Viburnum opulus* var. edule). *Molecules*, 15, 4467–4477.

- Sagdic, O., Aksoy, O., & Ozkan, G. (2006). Evaluation of the antibacterial and antioxidant potentials of cranberry (gilaburu, *Viburnum opulus* L.) fruit extract. *Acta Aliment, Hung*, 35, 487-492.
- Sagdic, O., Ozturk, I., Yapar, N., & Yetim, H. (2014). Diversity and probiotic potentials of lactic acid bacteria isolated from gilaburu, a traditional Turkish fermented European cranberrybush (*Viburnum Opulus* L.) fruit drink. *Food research International*, 64, 537-545.
- Sariozkan, S., Türk, G., Eken, A., Bayram, L.Ç., Baldemir, A., Dogan, G. (2017). Gilaburu (*Viburnum opulus* L.) fruit extract alleviates testis and sperm damages induced by taxane-based chemotherapeutics. *Biomed Pharmacother*, 95, 1284-1294.
- Sever-Yılmaz, B., Altun, M.L., Orhan-Erdoğan, İ., & Saltan-Çitoğlu, G. (2013). Enzyme inhibitory and antioxidant activities of *Viburnum tinus* L. Relevant to its neuroprotective potential. *Food Chemistry.*, 141, 582-588.
- Shen, Y.C., Lin, C.L., Chien, S.C., Khalil, A.T., Ko, C.L., & Wang, C.H. (2004). Vibsane diterpenoids from the leaves and flowers of *Viburnum odoratissimum*. *Journal of Natural Products*, 67, 74-77.
- Shi, H., Dong, L., Jiang, J., Zhao, J., Zhao, G., Dang, X., Lu, X., & Jia, M. (2013). Chlorogenic acid reduced liver inflammation and fibrosis through inhibition of toll-like receptor 4 singaling pathway. *Toxicology*, 303, 107-114.
- Singh, N.P., Mccoy, M.T., Tice, R.R., & Schneider, E.L. (1988). A simple technique for quantitation of low levels of DNA damage in individual cells. *Exp.Cell Res*, 175, 184-191.
- Soylak, M., Elci, L., Saracoglu, S., & Divrikli, U. (2002). Chemical analysis of fruit juice of European cranberrybush (*Viburnum opulus*) from Kayseri-Turkey. *Asian Journal of Chemistry*, 14,135-138.



- Stavric, B. (1994). Role of chemopreventers in human diet clinical. *Biochem.* 27, 319–332.
- Ulger, H., Ertekin, T., Karaca, O., Canoz, O., Nisari, M., Unur, E., & Elmalı, F.(2013). Influence of gilaburu (*Viburnum opulus*) juice on 1,2-dimethylhydrazine (DMH)-induced colon cancer. *Toxicology and Industry Health*, 29(9), 824-829.
- Van, Q., Nay, B.N., Reimer, M., Jones, P.J.H., Fulcher, R.G., & Rempel, C.B. (2009). Anti-inflammatory effect of *Innotus obliquus*, *Polygala senega*, and *Viburnum trilobum* in a cell screening assay. *Journal of Ethnopharmacology*, 3, 487-493.
- Velioglu, Y.S., Ekici, L., & Poyrazoglu, E.S. (2006). Phenolic composition of European cranberrybush (*Viburnum opulus* L.) berries and astringency removal of its commercial juice. *International Journal of Food Science and Technology*, 41, 1011–1015.
- Wang, G.F., Shi, L.P., Ren, Y.D., Liu, Q.F., Liu, H.F., Zhang, R.J., Li, Z., Zhu, F.H., He, P.L., Tang, W., Tao, P.Z., Li, C., Zhao, W.M., & Zuo, J.P. (2009). Anti-hepatitis B virus activity of chlorogenic acid, quinic acid and caffeic acid in vivo and in vitro. *Antiviral Research*, 83(2), 186-190.
- Waheed, A., Bibi, Y., Nisa, S., Chaudhary, F.M., Sahreen, S., & Zia, M. (2013). Inhibition of human breast and colorectal cancer cells by *Viburnum foetens* L. extracts *in vitro*. *Asian Pasific Journal of Tropical Disease*, 3(1), 32-36.
- Zayachkivska, O.S., Gzegotsky, M.R., Terletska, O.I., Lutsyk, D.A., Yaschenko, A.M., & Dzhura, O.R. (2006). Influence of *Viburnum opulus* proanthocyanins on stres induced gastrointestinal mucosal damage. *J. Physiol Pharmacol.* 57(5), 155-167.
- Zhao, C., Giusti, M.M., Malik, M., Moyer, M.P., & Magnuson, B.A. (2004). Effects of commercial anthocyanin –rich extract on coonic cancer and non tumorogenic colonic cell growth. *Journal of Agricultural and Food Chemistry*, 52, 6122-6128.

---

---

## Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireylere Bağımsız Yaşam Becerilerinin Öğretildiği Araştırmaların İncelenmesi<sup>1</sup>

Esra ORUM ÇATTIK<sup>2</sup>, Yasemin ERGENEKON<sup>3</sup>

---

---

*Geliş Tarihi: 03.03.2019*

*Kabul Tarihi: 11.06.2019*

*Araştırma Makalesi*

### Öz

Bu çalışmada otizm spektrum bozukluğu (OSB) olan bireylere bağımsız yaşam becerilerinin öğretildiği araştırmaları betimsel olarak analiz etmek ve “tek-denekli araştırmalar niteliksel ölçütleri” açısından değerlendirmek amaçlanmıştır. Bu amaçla belirlenen dâhil etme ölçütlerine göre ulaşılan 32 araştırma demografik (katılımcı, ortam, öğretim düzenlemesi vb.) ve metodolojik (bağımlı ve bağımsız değişken, araştırma modeli, etkililik, genelleme, izleme, sosyal geçerlik vb.) özelliklerine ilişkin olarak tablo ve grafikler üzerinde analiz edilmiş ve elde edilen sonuçlar yorumlanmıştır. Çalışmada ayrıca elde edilen araştırmalar niteliksel ölçütler açısından değerlendirilmiştir. Çalışmanın sonuçları bağımsız yaşam becerilerinin OSB olan bireylere daha çok ergenlik ve yetişkinliğe geçiş döneminde öğretildiğini, son yıllarda çalışmaların büyük çoğunluğunda bu becerileri öğretmek üzere teknoloji temelli uygulamalarının kullanıldığını, çalışmaların çoğunlukla bire-bir öğretim düzenlemesiyle gerçekleştirildiğini ve öğretilen bağımsız yaşam becerilerinin türleri arasında belirgin bir fark olmadığını göstermiştir. Niteliksel ölçütlere ilişkin sonuçlar ise ulaşılan çalışmaların %25’inin kabul edilebilirlik ölçütünü karşıladığını göstermiştir. Buna göre OSB olan bireylere bağımsız yaşam becerilerinin öğretildiği araştırmaların kalitelerinin son yıllarda arttığını söylemek mümkündür.

*Anahtar kelimeler:* Bağımsız yaşam becerileri, otizm spektrum bozukluğu, tek-denekli araştırmalarda niteliksel ölçütler, betimsel analiz, bilimsel dayanaklı uygulamalar

---

<sup>1</sup> Bu çalışma ZEÖ699 Seminer dersi kapsamında hazırlanmış ve 27. Ulusal Özel Eğitim Kongresi’nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

<sup>2</sup> Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, e-mail: [cocattik@ogu.edu.tr](mailto:cocattik@ogu.edu.tr), ORCID: 0000-0002-9080-3311

<sup>3</sup> Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, e-mail: [yergenek@anadolu.edu.tr](mailto:yergenek@anadolu.edu.tr) ORCID: 0000-0003-2443-0884

## **Examining the Studies in Which Independent Living Skills were Taught to Individuals with Autism Spectrum Disorder**

---

---

*Submitted by 03.03.2019*

*Accepted by 11.06.2019*

*Research Paper*

### **Abstract**

In this study, analyzing the research studies in which independent living skills were taught to individuals with Autism Spectrum Disorders (ASD) descriptively and evaluating these studies regarding the “single-subject research qualitative criteria” were aimed. Moving with this purpose, 32 research studies were determined regarding the including criteria and the demographic characteristics (participants, setting, teaching conditions, etc.) and methodologic characteristics (dependent end independent variables, research design, effectiveness, generalization, maintenance, social validity, etc.) were analyzed on the tables and graphs, and the results were interpreted. The included research studies were also evaluated regarding the qualitative criteria. The results of the studies revealed that independent living skills were mostly taught to individuals with ASD during their transition to adolescence and adulthood years, technology based implementations were used to teach these skills in most of the studies in the recent years, studies were mostly conducted in one-to-one settings and the types of independent living skills did not change significantly in the studies. The results regarding the qualitative criteria showed that 25% of the studies met the “acceptance” criteria. Regarding this result, it can be said that the quality of the studies in which independent living skills were taught showed an increase in the recent years.

*Keywords:* Independent living skills, autism spectrum disorders, and qualitative criteria in the single-subject research, descriptive analyses, evidence based practices

## Giriş

Bağımsız yaşam becerileri bireyin başkasına ihtiyaç duymadan yaşamını sürdürebilmesi için sergilemesi gereken becerilerdir (Neudstadt ve Marques, 1984). OSB olan bireyler hem çocukluk hem de yetişkinliğe geçiş dönemlerinde sosyal ve toplumsal ortamlarda bağımsız yaşam becerilerini sergilemede akranlarına kıyasla önemli sınırlılıklar yaşamaktadırlar (Collins, 2007; Steere, Rose ve Cavaiuolo, 2007). Tipik gelişen bireyler bağımsız yaşam için gerekli becerileri, hâlihazırdaki eğitim olanaklarını kullanarak ya da gözleyerek öğrenebilirken OSB olan bireylerin de içinde yer aldığı gelişimsel yetersizliği olan bireylerin bu becerileri öğrenebilmeleri onlar için planlanan sistematik öğretim süreçleriyle mümkün olmaktadır (Gürsel, Ergenekon ve Batu, 2007). Bağımsız yaşam becerilerine ilişkin en kapsamlı sınıflamalardan birini yapan Brolin'e (1997) ve Wandry, Wehmeyer ve Glor-Scheib'e (2013) göre bağımsız yaşam becerileri erken çocukluktan yetişkinliğe kadar birçok beceriyi kapsamaktadır. Bu beceriler; günlük yaşam becerileri (daily living skills), öz belirleme (self-determination) ve kişiler arası beceriler ile mesleki rehberlik ve mesleğe hazırlık becerileri (employment skills) ve tüm bu beceri alanlarının alt becerilerinden oluşmaktadır. Buna göre bağımsız yaşam becerileri her yaşta öğrenilebilen, pek çok alt alandan oluşan, bireyin bağımsızlaşmasına hizmet eden becerileri içeren geniş bir yelpazede ele alınabilmektedir.

Bu araştırmada OSB olan bireylere bağımsız yaşam becerilerinin öğretildiği araştırmaları demografik ve metodolojik özelliklerine göre niteliksel olarak analiz etmek amaçlanmıştır. Çalışmada bu genel amaç doğrultusunda alt amaçlar belirlenmiştir. Belirlenen alt amaçlarda konuyla ilgili olarak ulaşılan araştırmaların; (a) “demografik ve yöntemsel özelliklerinin (katılımcı özellikleri, öğretim ortamı, araştırma modeli, bağımlı-bağımsız değişken, öğretim düzenlemeleri, gözlemciler arası güvenilirlik, uygulama güvenilirliği)”, (b)

Horner ve meslektaşlarının (2005) geliştirdikleri “tek-denekli araştırmalar niteliksel ölçütlerine” göre değerlendirme sonuçlarının ve (c) elde edilen sonuçların “OSB olan bireyler açısından etkilerinin (sonuç, kalıcılık, genelleme, sosyal geçerlik)” kapsamlı şekilde incelenmesi amaçlanmıştır.

Alanyazında bağımsız yaşam becerilerine ilişkin gerçekleştirilmiş çeşitli gözden geçirme çalışmaları bulunmaktadır (Canella-Malone ve Schaefer, 2017; Charlop-Christy ve Freeman, 2001; Levy ve Perry, 2011; Matson, Dempsey ve Fodstad, 2009). Ancak bu çalışmalarda bağımsız yaşam becerilerinin bir kısmının incelendiği (Canella-Malone ve Schaefer, 2017) ya da bu becerilerin birden fazla yetersizlik grubu (Ramdoss vd., 2012) gibi değişkenler açısından incelendiği görülmüştür. Bunun yanı sıra yapılan çalışmalarda yıllara göre çalışılan becerilerdeki değişiklikler, çalışmalarda kullanılan öğretim yöntemlerinin neler olduğu gibi ileri araştırmalara ışık tutacak çeşitli değişkenler irdelenmemiştir. İncelenen araştırmaların katılımcılarının yalnızca OSB olan bireylerden oluşması, tüm bağımsız yaşam becerilerinin incelenmesi bu araştırmayı alanyazındaki diğer çalışmalardan farklı kılmaktadır. Bilimsel araştırmaların geçerli, güvenilir ve yinelenebilir olması kullanılan uygulamaların ve araştırma sonuçlarının inandırıcılığı açısından oldukça önemlidir. Bilimsel araştırmaların geçerli, güvenilir ve yinelenebilir olması kullanılan uygulamaların ve araştırma sonuçlarının inandırıcılığı açısından oldukça önemlidir. Bu durum özellikle yetersizliği olan bireylere öğretim sunma amacıyla gerçekleştirilen araştırmalar söz konusu olduğunda önemini daha da arttırmaktadır. Bu bağlamda araştırma, gerçekleştirilecek tek-denekli araştırmaların kalitesinin artması ve alanda araştırma yapacak kişilerin nelere dikkat etmeleri gerektiğini anlamalarına ilişkin alanyazına önemli bir katkı sağlayacaktır.

## Yöntem

### Araştırma Modeli

Bu çalışmada OSB olan bireylere bağımsız yaşam becerilerinin öğretildiği araştırmaların etkililiğini tek-denekli araştırma modelleriyle sınyan araştırmalara ilişkin sistematik bir alanyazın taraması gerçekleştirilmiştir.

### Araştırmanın Alanı

Bu çalışmada araştırma alanı belirlenirken kullanılan dâhil etme ölçütleri araştırmaların (a) 2006-2016 yılları arasında gerçekleştirilmiş olması, (b) hakemli dergilerde yayınlanmış makalelerden oluşması, (c) katılımcıların yalnızca OSB olan bireylerden oluşması, (d) tek-denekli araştırma modelleri kullanılarak yapılmış olması, (e) araştırmada kullanılan bağımlı değişkenin bir bağımsız yaşam becerisi olmasıdır. Dışlama ölçütleri ise araştırmaların (a) 2006 yılından önce ve 2016 yılından sonra yayınlanmış makaleler olması, (b) bağımsız yaşam becerileriyle ilgili tez, bildiri ya da kitap bölümleri olması ve (c) OSB dışındaki farklı yetersizlik gruplarıyla bağımsız yaşam becerilerinin öğretildiği çalışmalar olmasıdır.

### Verilerin Toplanması

Çalışmada veriler toplanırken bugüne dek çeşitli araştırmacıların bağımsız yaşam becerilerine ilişkin yaptığı sınıflamalardan yola çıkılmış ve bağımsız yaşam becerisi kategorisi altında yer alan tüm alt becerilere (günlük yaşam becerileri, iş becerileri, mesleki beceriler, serbest zaman etkinlikleri, boş zaman etkinlikleri, kendini yönetme becerileri,

toplumsal yaşam becerileri, yetişkinliğe geçiş, güvenlik becerileri, işlevsel akademik beceriler) ilişkin yapılmış araştırmalara ulaşmak için bazı anahtar sözcükler belirlenmiştir. Belirlenen bu sözcüklerin İngilizce ifadeleri OSB sözcüğü ile “birlikte” ve “ayrı ayrı” farklı kombinasyonlarla bir araya getirilerek elektronik veri tabanlarında tarama yapılmıştır. Bu süreçte Anadolu Üniversitesi kütüphanesinin katalogları internet üzerinden taranmış ve Academic Search Complete, EbscoHost, ERIC, Google Scholar, PsycINFO, ScienceDirect ve Scopus veri tabanları kullanılmıştır. Tarama sonucunda 1338 araştırmaya ulaşılmıştır. Ulaşılan tüm araştırmalar dâhil etme ve dışlama ölçütleri çerçevesinde araştırmacılar tarafından değerlendirilmiştir. Değerlendirme sonucunda 2006-2016 yılları arasında yayımlanan toplam 32 araştırma çalışmaya dâhil edilmiştir.

### **Verilerin Analizi**

Çalışmada yapılan tarama sonucunda elde edilen araştırmalara ilişkin iki ayrı analiz gerçekleştirilmiştir. Bunlardan ilki olan betimsel analizde araştırmalara geçmişten günümüze olacak şekilde sıra numarası verilmiştir. Daha sonra araştırma amacında sözü edilen değişkenler araştırmanın demografik ve metodolojik özellikleri olacak biçimde ikiye ayrılmıştır. Araştırmanın demografik özellikleri katılımcı özellikleri, ortam ve öğretim düzenlemesi kategorilerinden oluşurken metodolojik özellikleri ise bağımlı değişken, bağımsız değişken, araştırma modeli, gözlemciler arası güvenirlilik, uygulama güvenirliliği, genelleme, izleme ve sosyal geçerlik kategorilerinden oluşmaktadır. Bu kategoriler araştırmaya ilişkin sıra numarası ve referans bilgileri de eklenerek her kategoriye ilişkin bilgilerin yer aldığı 12 sütunluk bir tabloya (Tablo 1) yerleştirilmiştir.

Çalışmada gerçekleştirilen diğer analiz ise tek-denekli araştırmaların niteliksel ölçütlerine ilişkin olarak gerçekleştirilmiştir. Buna göre yine aynı sıra göz önünde

bulundurularak araştırmalar Horner ve meslektaşlarının (2005) geliştirdikleri, Aydın (2017) tarafından uyarlanan bilimsel dayanaklı olma ölçütlerini içeren tabloya (Tablo 2) yerleştirilmiş, makalelerin tümü birbirinden bağımsız iki tarafsız gözlemci tarafından değerlendirilmiştir. Değerlendirmeler evet için 'E' ve hayır için 'H' kodları kullanılarak Tablo 2'de gösterilmiştir.

Verilerin analizi sırasında her çalışmanın söz konusu niteliksel ölçütü karşılayıp karşılamadığı değerlendirilerek ölçütü karşılaması durumunda ilgili maddenin karşısına 'E' karşılamaması durumunda ise ilgili maddenin karşısına 'H' kodu yazılmıştır. İki bağımsız gözlemci kodlamayı tamamladıktan sonra elde edilen veriler karşılaştırılmıştır. Verilerin eşleşmediği durumlarda iki gözlemci araştırmaları yeniden incelemiş ve gerekçelerini öne sürerek uzlaşmaya varmışlardır.

### **Bulgular**

Bu çalışmada belirlenen 1338 araştırmadan dâhil etme ölçütlerine uygun 32 araştırmaya ilişkin veriler incelenmesi hedeflenen kategorilere göre Tablo 1. İncelenen Araştırmaların Demografik ve Metodolojik Özellikleri ve Tablo 2. İncelenen Tek-Denekli Araştırmalar Niteliksel Ölçütleri'ne göre analiz edilmiştir.



Tablo 1

*İncelenen Araştırmaların Demografik ve Metodolojik Özellikleri*

Sıra No	İncelenen Araştırmaların Demografik Özellikleri					İncelenen Araştırmaların Metodolojik Özellikleri						
	Referans	Katılımcı Özellikleri (Sayı-Cinsiyet-Yaş)	Ortam	Öğr. Düz.	Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	Araştırma Modeli	Etkililik	GAG/UG (%)	Genelleme (Türü)	İzleme (Zamanı)	Sosyal Geçerlik (Türü)
1	Carlile vd. (2013)	4E: 8, 9, 9, 12	S	1:1	Çizelge tamamlama, etkinlikle ilgilenme	İpod touch ile sunulan etkinlik çizelgesi	KAÇY	(+) Tümü	99/100	(+) Ortam	(+) 2H,1A,3A	(+) ÖD
2	Johnson vd. (2013)	2E:17, 17	S	1:1	Yiyecek hazırlama	İpod touch ile uygulanan Vİ	DAÇY	(+) Tümü	98/99	(-) Ortam	(+) Bilgi yok	(-) ÖD
3	Alexander vd. (2013)	4E: 15, 17, 17,18 3K:17,17,17	S	1:1	Mail gönderme	İpad ile VMO	KAÇY	(+) Tümü	99/-	(+) Ortam	(+) 4G,3H,6H	(-) ÖD
4	Burke vd. (2013)	4E:19,21,22,28	D O	1:1	Nakliye hizmeti	Tablet üzerinden VM ile ipucu	KAÇB	(+) Tümü	96/-	(-) Ortam	(-) Bilgi yok	(+) ÖD
5	Bennet, Ramasamy ve Honsberger (2013a)	2E:15,15 1K:18	O	1:1	Tişört katlama	İşitsel koçluk (BIE)	KAÇB	(+) Tümü	99.3/97.2	(-) Ortam	(+) 3H	(-) ÖD
6	Bennet, Ramasamy ve Honsberger (2013b)	3 E:13,16,22	O	1:1	Sekreterlik becerisi	İşitsel koçluk (BIE)	KAÇB	(+) Tümü	98.4/97.4	(-) Ortam	(+) 3H	(-) ÖD
7	Kellems ve Morningstar (2012)	3E:20,22,22 1K: 22	D O	1:1	İşyeri temizliği	İpod üzerinde sunulan VMO	DAÇY	(+) Tümü	97.5/100	(-) Ortam	(+) Bilgi yok	(+) ÖD
8	Bereznak vd. (2012)	3E:15,15,18	S	1:1	Fotokopi makinesi kullanma, çamaşır makinesi kullanma, noddle hazırlama	İPhone üzerinde Videoyla kendine ipucu verme	DAÇY(ky)	(+) Tümü	99/99.6	(-) Ortam	(+) Bilgi yok	(-) ÖD
9	Bergstrom, Najdowski ve Tarbox (2012)	3E: 10,10,11	D O	1:1	Kaybolduğunda yardım isteme	Öğretim paketi	KAÇB	(+) Tümü	100/-	(+) Ortam	(+) Bilgi yok	(-) ÖD
10	Ergenekon (2012)	3E: 7,9,9	E	1:1	Ev kazalarında sergilenen ilk yardım becerileri	VMO	DAÇY	(+) Tümü	92/100	(+) Araç	(+) 2H,4H,6H	(+) SK
11	Yanardağ vd. (2011)	4E: 7,9,9,9	D O	1:1	Tennis becerileri	İGart	DAÇY	(+) Tümü	93/100	(-) Ortam	(-) Bilgi yok	(-) ÖD

12	Cihak (2011)	4E:11,12,13,13	S	1:1	Etkinlikler arası bağımsız geçiş becerisi	Resim ve video modellerle etkinlik çizelgesinin karşılaştırılması	DU	(+) REÇ: 2/ VMEÇ: 2.	97/99	(-)	(-)	(-)
13	Çuhadar ve Diken (2011)	3E: 4,5,6	O	1:1	Serbest zaman becerileri	Etkinlik çizelgeleri	KAÇY	(+) Tümü	98/-	(+) Zaman	(+) Bilgi yok	(+) ÖD
14	Yılmaz vd. (2010)	3E: 9,9,9	D O	1:1	Temel yüzme becerileri	İGazlt	KAÇB	(+) Tümü	98/96,75	(+) Ortam	(+) 1H,2H,4H	(-)
15	Allen vd. (2010a)	4E: 16,17,18,25	D O	KG	İş/meslek becerisi	VMO	KAÇB	(+) Tümü	89.5/-	(-)	(+) 1A	(-)
16	Allen vd. (2010b)	3E/ 17,19,22	D O	KG	İş/meslek becerisi	VMO	KAÇB	(+) Tümü	90/-	(+) Ortam	(+) 1A	(+) ÖD
Sıra No	Referans	Katılımcı Özellikleri (Sayı- Cinsiyet: Yaş)	Ortam	Öğr. Düz.	Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	Araştırma Modeli	Etkililik	GAG/UG (%)	Genelleme (Türü)	İzleme (Zaman)	Sosyal Geçerlik (Türü)
17	Parker ve Kamps (2010)	1E:9 1K:9	D O	1:1	Bağımsız etkinlik tamamlama	Beceri analizi ve kendini izleme	DAÇY	(+) Tümü	97.3/100	(-)	(-)	(-)
18	Cihak vd. (2010)	4E:6,7,7,8	S	1:1	Ortamlar arası geçiş becerileri	İGazlt ve İpod ile sunulan VMO	ABAB	(+) Tümü	99.25/99.75	(-)	(+) 9H	(+) ÖD
19	Van Laarhoven vd. (2010)	2E:13,14	S	1:1	Günlük yaşam becerileri	Resim ve Vİ karşılaştırılması	UDU	(+) Tümü Vİ	97.5/100	(-)	(-)	(+) ÖD
20	Cihak, Wright ve Ayres (2010)	3E/11,11,13	S	1:1	Kendini izlemeyi geliştirme	Avuç içi bilgisayarda resim ipuçlarıyla kendine model olma	OAÇY	(+) Tümü	97/100	(-)	(-)	(+) ÖD
21	Gunby, Carr ve Leblanc (2010)	3E/6,7,8	D O	1:1	Kaçırılmadan korunma	Davranışsal beceri öğretim paketi ve geri dönüt verme	KAÇB	(+) Tümü	91.6/-	(-)	(+) 3H,7H	(-)
22	Rogers, Hemmeter ve Wolery (2010)	3E/4,4,5	D O	1:1	Temel yüzme becerileri	Sabit bekleme süreli öğretim	DAÇY (kat.yin .)	(+) Tümü	98.9/99.9	(-)	(-)	(+) ÖD
23	Summers vd. (2010)	5E:4,6,6,8,8 1K:8	E	1:1	Ev güvenliği becerileri	Temel davranışsal beceri öğretim paketi	KAÇB	(+) Tümü	93.5/-	(-)	(-)	(-)
24	Mechling, Gast ve Seid (2009)	3E:16,17,17	O	1:1	Yiyecek hazırlama	Avuç içi bilgisayarla kendine ipucu verme	OAÇY (kat.yin .)	(+) Tümü	99.3/98.9	(-)	(+) Bilgi yok	(+) ÖD
25	Anglesea, Hoch ve Taylor (2008)	3E/15,15,19	S	1:1	Uygun hızda yemek yeme	İşitsel ipucu	DU	(+) Tümü	99/-	(-)	(-)	(-)

26	Vuran (2008)	2E:21,23	D O	1:1	Serbest zaman becerisi	İGazlt	KAÇY	(+)	100/97.2	(-)	(+) Bilgi yok	(+) ÖD
27	Mechling ve Gustafson (2008)	6E: 15,16,17,17,21	O	1:1	Yemek pişirme becerisi	Resim ve Vİ karşılaştırılması	UDU	(+) Tümü Vİ	99.2/99.7	(-)	(+) Bilgi yok	(-)
28	Kurt ve Tekin-İftar (2008)	4E:6,7,8,8	D O	1:1	Serbest zaman becerileri	Gömülü öğretim içinde sunulan sabit bekleme süreli öğretim/ eşzamanlı ipucuyla öğretim karşılaştırılması	UDU	(+) Tümü eşit derece	96.75/100	(-)	(+) 1H,2H,4H	(+) ÖD
29	Hume ve Odom (2007)	3E: 6,7,20	D O	1:1	Bağımsız iş ve oyun becerileri	Teachh2in alt bölümü olan Work System modeli	ABAB	(+)	98.3/100	(-)	(+) 1A	(+) ÖD
30	Ayres ve Langone (2007)	3E:6,7,8 1K:6	O	1:1	Alışveriş becerisi	VM 1.kişi bakış açısı ile VM 3. kişi bakış açısının karş.	UDU	(+) Eşit derecede	100/97	(+) Araç	(+) Bilgi yok	(+) ÖD
31	Murzynski ve Bourret (2007)	2E: 8,9	E	1:1	Günlük yaşam becerileri	VM ile İGart ve İGart karşılaştırılması	PU	(+) İGA daha etkili	93.5/ -	(-)	(-)	(-)
32	Lattimore, Parsons ve Reid (2006)	4E: 29,30,32,40	D O	1:1	Mesleki Beceri	İşyerinde öğretim ile işyeri ve benzetim öğretiminin karşılaştırılması	KAÇY	İşyeri ve benzetim öğretimi daha etkili	92/-	(-)	(-)	(-)

K: E: Erkek, KG: Küçük Grup, KAÇY: Katılımcılar Arası Çoklu Yoklama, KAÇB: Katılımcılar Arası Çoklu Başlama, DÖ: Değişen Ölçütler, DU: Dönüşümlü Uygulamalar, UDU: Uyarlamalı Dönüşümlü Uygulamalar, PU: Paralel Uygulamalar, OAÇY: Ortamlar Arası Çoklu Yoklama, OAÇB: Ortamlar Arası Çoklu Başlama, DAÇY: Davranışlar Arası Çoklu Yoklama, VM: Video model, VMO: Videoyla Model Olma, Vİ: Video İpucu, İGArt: İpucunun Giderek Arttırılması, İGazlt.: İpucunun Giderek Azaltılması, REÇ: Resimli Etkinlik Çizelgesi, VMEÇ: Videoyla Model Olma ile Etkinlik Çizelgesi, DO: Doğal Ortam, S: Sınıf, O: Okul, E: Ev, ÖD: Öznel Değerlendirme, SK: Sosyal Karşılaştırma, BIE: Bug in Ear, G: Gün, H: Hafta, A: Ay

## **İncelenen Araştırmaların Demografik Özelliklerine İlişkin Bulgular**

### **Katılımcılar ve Özellikleri**

Bu çalışmadaki araştırmalarda yer alan katılımcıların tümü yalnızca OSB tanısı almıştır. Buna göre 27 araştırmada (%84,3) katılımcıların tümü erkek, beş araştırmada (%15,6) ise katılımcıların cinsiyetleri kız ve erkek olarak belirtilmiştir. Araştırmalarda en küçük katılımcı yaşı dört (Çuhadar ve Diken, 2011; Rogers, Hemmeter ve Wolery, 2010) en yüksek katılımcı yaşı ise 40'tır (Lattimore, Parson ve Reid, 2006). Araştırma başına katılımcı sayısı en fazla yedi (Alexander vd., 2013), en az iki (Murzynski ve Bourret, 2007; Parkers ve Kamps, 2010; Van Laarhoven vd., 2010; Vuran, 2008), ortalama katılımcı sayısı 3,4'tür. İki araştırma dışında tüm araştırmalarda katılımcı yaşlarının ardışık olduğu görülmüştür. Yalnızca iki araştırmada katılımcılar arasındaki yaş farkının anlamlı düzeyde (katılımcı yaşları arasındaki yaş farkı 11 ve 14 yaş) yüksek olduğu gözlenmiştir (Hume ve Odom, 2007; Lattimore, Parsons ve Reid, 2006).

Ortam: Araştırmalarda beceriler uygulama odaları, bireysel/grup eğitim sınıfları ve yapılandırılmış benzetim sınıflarında öğretilmiş ise sınıf, eğitim merkezi ve resmi ya da özel eğitim kurumlarında öğretilmiş ise okul, ev ortamında oluşturulmuş bir benzetim ortamında öğretilmiş ise ev, becerinin kullanıldığı gerçek ortamda öğretilmiş ise doğal ortam adı altında birleştirilerek tabloya yazılmıştır. Buna göre araştırmaların dokuzu (%28,1) sınıf (Alexander vd., 2013; Anglesea, Hoch ve Taylor, 2008; Bereznak vd., 2013; Carlile vd., 2013; Cihak, 2011; Cihak vd., 2010; Cihak, Wright ve Ayres, 2010; Johnson vd., 2013; Van Laarhoven vd., 2010), altısı (%18,7) okul (Ayres ve Langone, 2007; Bennet, Ramasamy ve Honsberger, 2013a; Bennet, Ramasamy ve Honsberger, 2013b; Çuhadar ve Diken, 2011; Gustafson, 2008; Mechling, Gast ve Seid, 2009), üçü (%9,3) ev (Ergenekon, 2012; Murzynski ve Bourret,

2007; Summers vd., 2010) ve 13'ü (%40,6) doğal öğretim ortamında (Allen vd., 2010a; Allen vd., 2010b; Bergstrom, Najdowski ve Tarbox, 2012; Burke vd., 2013; Hume ve Odom, 2007; Lattimore, Parsons ve Reid, 2006; Kellems ve Morningstar, 2012; Parker ve Kamps, 2010; Gunby, Carr ve LeBlanc, 2010; Rogers, Hemmeter ve Wolery, 2010; Vuran, 2008; Yanardağ vd., 2011; Yılmaz vd., 2010) gerçekleştirilmiştir. Bir araştırma (%3,1) ise hem sınıf hem de doğal öğretim ortamında (Kurt ve Tekin-İftar, 2008) yürütülmüştür. Buna göre araştırmaların yarısına yakınının (%40,6) toplum temelli öğretim ortamlarında gerçekleştirildiği görülmektedir.

Öğretim düzenlemesi: Araştırmaların yalnızca ikisinin (%6,2) küçük grup (Allen vd., 2010a; Allen vd. 2010b), 30'unun (%93,75) ise bire-bir öğretim düzenlemesiyle (Alexander vd., 2013; Anglesea, Hoch ve Taylor, 2008; Ayres ve Langone, 2007; Bennet, Ramasamy ve Honsberger, 2013a; Bennet, Ramasamy ve Honsberger, 2013b; Bereznak vd., 2012; Bergstrom, Najdowski ve Tarbox, 2012; Burke vd., 2013; Carlile vd.,2013; Cihak, 2011; Cihak vd. 2010; Cihak, Wright ve Ayres, 2010; Çuhadar ve Diken, 2011; Ergenekon, 2012; Gunby, Carr ve LeBlanc, 2010; Hume ve Odom, 2007; Johnson vd., 2013; Kellems ve Morningstar, 2012; Kurt ve Tekin-İftar, 2008; Lattimore, Parsons ve Reid, 2006; Mechling, Gast ve Seid, 2009; Mechling ve Gustafson, 2008; Murzynski ve Bourret, 2007; Parker ve Kamps, 2010; Rogers, Hemmeter ve Wolery, 2010; Summers vd. 2010; Van Laarhoven vd., 2010; Vuran, 2008; Yanardağ vd., 2011; Yılmaz vd. 2010) gerçekleştirildiği görülmüş, büyük grup öğretim düzenlemesiyle gerçekleştirilmiş araştırmaya ulaşamamıştır.

### **Araştırmaların Metodolojik Özelliklerine İlişkin Bulgular**

Öğretimi Yapılan Bağımsız Yaşam Becerileri: Araştırmaların yedisinde (% 21,8) günlük yaşam (Anglesea, Hoch ve Taylor, 2008; Ayres ve Langone, 2007; Johnson vd., 2013;

Mechling, Gast ve Seid, 2009; Mechling ve Gustafson, 2008; Murzynski ve Bourret, 2007; Van Laarhoven vd., 2010), sekizinde (%25) iş ve meslek (Alexander vd., 2013; Allen vd., 2010a; Allen vd., 2010b; Bennet, Ramasamy ve Honsberger, 2013a; Bennet, Ramasamy ve Honsberger, 2013b; Burke vd., 2013; Kellems ve Morningstar, 2012; Lattimore, Parsons ve Reid, 2006), altısında (%18,7) serbest zaman (Çuhadar ve Diken, 2011; Kurt ve Tekin-İftar, 2008; Rogers, Hemmeter ve Wolery, 2010; Vuran, 2008; Yanardağ vd., 2011; Yılmaz vd. 2010), üçünde (%9,3) kendini yönetme (Carlile vd., 2013; Cihak, Wright ve Ayres, 2010; Parker ve Kamps, 2010), dördünde (%12,5) güvenlik (Bergstrom, Najdowski ve Tarbox, 2012; Ergenekon, 2012; Gunby, Carr ve LeBlanc, 2010; Summers vd., 2010), ikisinde (% 6,2) geçiş becerileri (Cihak, 2011; Cihak vd., 2010), birinde (%3,1) günlük yaşam ve iş ve meslek becerisi bir arada (Bereznak vd., 2012) ve yine birinde (%3,1) iş ve serbest zaman etkinliği bir arada (Hume ve Odom, 2007) öğretilmiştir. Buna göre OSB olan bireylere bağımsız yaşam becerilerinin öğretildiği araştırmalarda en fazla iş ve meslek (%25), en az geçiş (%6,2) becerileri öğretilmiştir. Öğretimi yapılan bağımsız yaşam becerilerinde ise yıllara göre anlamlı bir değişiklik gözlenmemiştir.

Araştırmalarda Kullanılan Öğretim Strateji, Yöntem ve Tekniklerin Etkililikleri: Çalışmada ölçütleri karşılayan tek-denekli araştırmaların 25'i (%78,1) etkililik (Carlile vd., 2013; Johnson vd., 2013; Alexander vd., 2013; Allen vd., 2010a; Allen vd., 2010b; Anglesea, Hoch ve Taylor, 2008; Bennet, Ramasamy, Honsberger, 2013a; Bennet, Ramasamy, Honsberger, 2013b; Burke vd., 2013; Bereznak vd., 2012; Bergstrom, Najdowski ve Tarbox, 2012; Cihak vd., 2010; Cihak, Wright ve Ayres, 2010; Çuhadar ve Diken, 2011; Ergenekon, 2012; Hume ve Odom, 2007; Gunby, Carr ve LeBlan, 2010; Kellems ve Morningstar, 2012; Mechling, Gast ve Seid, 2009; Parker ve Kamps, 2010; Rogers, Hemmeter ve Wolery, 2010; Summers vd., 2010; Yanardağ vd., 2011; Yılmaz vd., 2010; Vuran, 2008), yedisi ise (%21,8)

karşılaştırma (Ayres ve Langone, 2007; Cihak, 2011; Van Laarhoven vd., 2010; Kurt ve Tekin-İftar, 2008; Lattimore, Parsons ve Reid, 2006; Mechling ve Gustafson, 2008; Murzynski ve Bourret, 2007) araştırmasıdır. Etkililik araştırmalarının dokuzunda (%28,1) videoyla model olma ve türleri (Alexander vd., 2013; Allen vd., 2010a; Allen vd. 2010b; Bereznak vd., 2012; Burke vd., 2013; Cihak vd., 2010; Ergenekon, 2012; Johnson vd., 2013; Kellems ve Morningstar, 2012;), ikisinde (%6,2) ipucunun giderek azaltılması (Vuran, 2008; Yılmaz vd., 2010), ikisinde (% 6,2) etkinlik çizelgesi (Carlile vd., 2013; Çuhadar ve Diken, 2011), ikisinde (%6,2) işitsel koçluk (BIE) (Bennet, Ramasamy ve Honsberger, 2013a; Bennet, Ramasamy ve Honsberger, 2013b), birinde (%3,1) ipucunun giderek artırılması (Yanardağ vd., 2011), birinde (%3,1) sabit bekleme süreli öğretim (Rogers, Hemmeter ve Wolery, 2010), birinde (%3,1) işitsel ipucu (Anglesea, Hoch ve Taylor, 2008) bağımlı değişken olarak kullanılırken dört (%12,5) araştırmada ise bağımlı değişken olarak öğretim paketi (kurallar rol oyunu ve pekiştirme, beceri analizi ve kendini izleme, davranışsal beceri öğretim paketi ve geri dönüt verme, temel davranışsal beceri öğretim paketi) (Bergstrom, Najdowski ve Tarbox, 2012; Gunby, Carr ve LeBlanc, 2010; Parker ve Kamps, 2010; Summers vd., 2010) kullanılmıştır. Karşılaştırma araştırmalarının birinde (%3,1) resimli etkinlik çizelgesi ve video modelle öğretimle etkinlik çizelgesi (Cihak, 2011), ikisinde (%6,2) resim ve video ipuçları (Mechling ve Gustafson, 2008; Van-Laarhoven vd., 2010), birinde (%3,1) gömülü öğretim içerisinde sunulan sabit bekleme süreli öğretim ile eşzamanlı ipucuyla öğretim (Kurt ve Tekin-İftar, 2008), birinde (%3,1) birinci kişi ile üçüncü kişinin video model bakış açısı (Ayres ve Langone, 2007), birinde (%3,1) videoyla model olma ile ipucunun giderek arttırılması (Murzynski ve Bourret, 2007) ve birinde (%3,1) doğal ortam ve benzetim ortamının birlikte kullanılması ile doğal ortamın tek başına kullanılması (Lattimore, Parsons ve Reid, 2006) karşılaştırılmıştır. Etkililik araştırmalarında uygulamalar tüm katılımcılarda

etkili bulunmuştur. Karşılaştırma araştırmalarında resimli etkinlik çizelgeleri ile video modelle etkinlik çizelgelerinin karşılaştırıldığı araştırmada (Cihak, 2011) dört katılımcıdan ikisinde resimli etkinlik çizelgeleri, diğer ikisinde ise video modelle etkinlik çizelgeleri daha etkili; resim ve video ipucunun karşılaştırıldığı iki araştırmada (Mechling ve Gustafson, 2008; Van Laarhoven vd., 2010) ise video ipucu daha etkili bulunmuştur. Gömülü ğretim içinde sunulan sabit bekleme süreli ğretim ile eşzamanlı öğretimin karşılaştırıldığı araştırmada (Kurt ve Tekin-İftar, 2008) uygulamalar arasında anlamlı bir fark bulunamazken videoyla model olmanın birinci kişi ile üçüncü kişi bakış açısının karşılaştırıldığı araştırmada (Ayres ve Langone, 2007) her iki bakış açısı da eşit oranda etkili bulunmuştur. Videoyla model olma ve ipucunun giderek artırılması ile ipucunun giderek artırılmasının tek başına kullanılmasının karşılaştırıldığı araştırmada (Murzynski ve Bourret, 2007) ipucunun giderek artırılmasının tek başına kullanılması tüm katılımcılarda daha etkili bulunurken doğal ğretim ortamıyla benzetim ortamının birlikte kullanılması ile doğal ğretim ortamının tek başına uygulanmasının karşılaştırıldığı araştırmada (Lattimore, Parsons ve Reid, 2006) doğal ğretim ortamı ile benzetim ortamının birlikte kullanılması tüm katılımcılarda daha etkili bulunmuştur.

Kullanılan Araştırma Modelleri: İncelenen araştırmaların dokuzu (%28,1) katılımcılar arası çoklu başlama (Allen vd. 2010a; Allen vd. 2010b; Bennet, Ramasamy ve Honsberger, 2013a; Bennet, Ramasamy ve Honsberger, 2013b; Bergstrom, Najdowski ve Tarbox, 2012; Burke vd., 2013; Gunby, Carr ve LeBlanc, 2010; Summers vd., 2010; Yılmaz vd., 2010), beşi (%15,6) katılımcılar arası çoklu yoklama (Alexander vd., 2013; Carlile vd., 2013; uhadar ve Diken, 2011; Lattimore, Parsons ve Reid, 2006; Vuran, 2008), beşi (%15,6) davranışlar arası çoklu yoklama (Ergenekon, 2012; Johnson vd., 2013; Kellems ve Morningstar, 2012; Parker ve Kamps, 2010; Yanardağ vd., 2011), dördü (%12,5) uyarlamalı dönüşümlü uygulamalar



(Ayres ve Langone, 2007; Kurt ve Tekin-İftar, 2008; Mechling ve Gustafson, 2008; Van Laarhoven vd., 2010), ikisi (%6,2) ABAB (Cihak vd., 2010; Hume ve Odom, 2007), ikisi (%6,2) davranışlar arası çoklu yoklama modelinin katılımcılarla yinelenmesi (Bereznak vd., 2012; Rogers ve Hemmeter, 2010), ikisi (%6,2) dönüşümlü uygulamalar (Anglesea, Hoch ve Taylor, 2008; Cihak, 2011), biri (%3,1) paralel uygulamalar (Murzynski ve Bourret, 2007), biri (%3,1) ortamlar arası çoklu yoklama (Cihak, Wright ve Ayres, 2010) ve biri (%3,1) ortamlar arası çoklu yoklama modelinin katılımcılarla yinelenmesi (Mechling, Gast ve Seid, 2009) modeliyle desenlenmiştir.

İzleme ve Genelleme Oturumları: İncelenen araştırmaların sekizinde (%25) genelleme oturumu düzenlenmiş (Alexander vd., 2013; Allen vd., 2010b; Ayres ve Langone, 2007; Bergstrom, Najdowski ve Tarbox, 2012; Carlile vd., 2013; Çuhadar ve Diken, 2011; Ergenekon, 2012; Yılmaz vd., 2010) ve oturumlarının tümü ön-test son-test genelleme oturumlarıyla ölçülmüştür. Genelleme oturumlarının gerçekleştirildiği araştırmaların beşinde (%62,5) ortamlar (Alexander vd., 2013; Allen vd., 2010b; Bergstrom, Najdowski ve Tarbox, 2012; Carlile vd., 2013; Yılmaz vd., 2010), ikisinde (%25) araç-gereçler (Ayres ve Langone, 2007; Ergenekon, 2012), birinde ise zaman genellemesi (Çuhadar ve Diken, 2011) çalışılmış ve katılımcıların en az biri edindiği bağımsız yaşam becerisini genelleyebilmiştir.

Araştırmaların 21'inde (%65,6) izleme oturumunun gerçekleştirildiği (Alexander vd., 2013; Allen vd., 2010a; Allen vd., 2010b; Ayres ve Langone, 2007; Bennet, Ramasamy ve Honsberger, 2013a; Bennet, Ramasamy ve Honsberger, 2013b; Bergstrom, Najdowski ve Tarbox, 2012; Bereznak vd., 2012; Carlile vd., 2013; Cihak vd., 2010; Çuhadar ve Diken, 2011; Ergenekon, 2012; Gunby, Carr ve LeBlanc, 2010; Hume ve Odom, 2007; Johnson vd., 2013; Kurt ve Tekin-İftar, 2008; Mechling, Gast ve Seid, 2009; Mechling ve Gustafson, 2008; Kellems ve Morningstar, 2012; Vuran, 2008; Yılmaz vd., 2010) belirlenmiştir. Bu

oturumlarının dokuzunda (%42,8) oturumların hangi aralıklarla ya da sürelerde gerçekleştirildiği belirtilmezken (Ayres ve Langone, 2007; Bereznak vd., 2012; Bergstrom, Najdowski ve Tarbox, 2012; Çuhadar ve Diken, 2011; Johnson vd., 2013; Kellems ve Morningstar, 2012; Mechling, Gast ve Seid, 2009; Mechling ve Gustafson, 2008; Vuran, 2008), 11’inde (%52,3) öğretim tamamlandıktan en az dört gün en fazla 3 ay süreyle izleme oturumlarının planlandığı (Alexander vd., 2013; Allen vd., 2010a; Allen vd., 2010b; Bennet, Ramasamy ve Honsberger, 2013a; Bennet, Ramasamy ve Honsberger, 2013b; Carlile vd., 2013; Ergenekon, 2012; Gunby, Carr ve LeBlanc, 2010; Hume ve Odom, 2007; Kurt ve Tekin-İftar, 2008; Yılmaz vd., 2010) görülmüştür. İzleme verisi toplanan araştırmalarda da araştırmanın katılımcılarından en az birinin edindiği beceriyi belirli süreyle koruduğu belirlenmiştir.

Uygulama ve Gözlemciler Arası Güvenirlik Bulguları: OSB olan bireylere bağımsız yaşam becerilerinin öğretildiği araştırmaların 21’inde (%65,6) hem uygulama hem de gözlemciler arası güvenirlik verisi toplanırken (Ayres ve Langone, 2007; Bennet, Ramasamy ve Honsberger, 2013a; Bennet, Ramasamy ve Honsberger, 2013b; Bereznak vd., 2012; Carlile vd., 2013; Cihak vd., 2010; Cihak vd., 2011; Cihak, Wright ve Ayres, 2010; Ergenekon, 2012; Hume ve Odom, 2007; Johnson vd., 2013; Kellems ve Morningstar, 2012; Kurt ve Tekin-İftar, 2008; Mechling ve Gustafson, 2008; Mechling, Gast ve Seid, 2009; Parker ve Kamps, 2010; Rogers, Hemmeter ve Wolery, 2010; Van Laarhoven vd., 2010; Vuran, 2008; Yanardağ vd., 2011; Yılmaz vd., 2010) 11’inde (%34,3) yalnızca gözlemciler arası güvenirlik verisi (Alexander vd., 2013; Allen vd., 2010a; Allen vd., 2010b; Anglesea, Hoch ve Taylor, 2008; Bergstrom, Najdowski ve Tarbox, 2012; Burke vd., 2013; Çuhadar ve Diken, 2011; Gunby, Carr ve Le Blanc, 2010; Lattimore, Parsons ve Reid, 2006; Murzynski ve Bourret, 2007; Summers vd., 2010) toplanmıştır. Araştırmalar içerisinde en yüksek gözlemciler arası

güvenirlilik verisi %100 (Ayres ve Langone, 2007; Bergstrom, Najdowski ve Tarbox, 2012; Vuran, 2008) en düşük %89,5 (Allen vd., 2010a) olarak ölçülmüştür. Uygulama güvenirliliği verisi toplanan araştırmalar içerisinde ise en yüksek oran %100 (Carlile vd., 2013; Cihak, Wright ve Ayres, 2010; Ergenekon, 2012; Hume ve Odom, 2007; Kellems ve Morningstar, 2012; Kurt ve Tekin-İftar, 2008; Parker ve Kamps, 2010; Van Laarhoven vd., 2010; Yanardağ vd., 2011) iken en düşük oran %96,75 (Yılmaz vd., 2010) olarak ölçülmüştür.

Sosyal Geçerlik ve Veri Toplama Türü: Araştırmaların 15'inde (%46,8) sosyal geçerlik verisi (Allen vd., 2010b; Ayres ve Langone, 2007; Burke vd., 2013; Carlile vd., 2013; Cihak vd., 2010; Cihak, Wright ve Ayres, 2010; Çuhadar ve Diken, 2011; Ergenekon, 2012; Hume ve Odom, 2007; Kellems ve Morningstar, 2012; Kurt ve Tekin-İftar, 2008; Mechling, Gast ve Seid, 2009; Rogers, Hemmeter ve Wolery, 2010; Van Laarhoven vd., 2010; Vuran, 2008) toplanmıştır. 15 araştırmanın 14'ünde (%93,3) sosyal geçerlik verilerinin öznel değerlendirmeyle (Allen vd. 2010b; Anglesea, Hoch ve Taylor, 2008; Ayres ve Langone, 2007; Burke vd., 2013; Carlile vd., 2013; Cihak vd., 2010; Cihak, Wright ve Ayres, 2010; Çuhadar ve Diken, 2011; Hume ve Odom, 2007; Kellems ve Morningstar, 2012; Kurt ve Tekin-İftar, 2008; Mechling, Gast ve Seid, 2009; Rogers, Hemmeter ve Wolery, 2010; Van Laarhoven vd., 2010), birinde ise (% 6,7) sosyal karşılaştırmayla (Ergenekon, 2012) toplandığı belirlenmiştir. Öznel değerlendirmeyle veri toplanan araştırmaların üçü (%21,4) verileri yalnızca katılımcıların kendilerinden (Allen, 2010b; Hume ve Odom, 2007; Mechling, Gast ve Seid, 2009), ikisi (%14,4) yalnızca katılımcıların ailelerinden (Rogers, Hemmeter ve Wolery, 2010; Vuran, 2008), biri (%7,2) yalnızca uygulamacılardan (Cihak vd., 2010), biri (%7,2) katılımcılar ile uygulamacılardan (Cihak, Wright ve Ayres, 2010), biri (%7,2) iş koçundan (Kellems ve Morningstar, 2012), biri (%7,2) katılımcıların kendilerinden ve ortamda çalışan personelden (Van Laarhoven vd., 2010), biri (%7,2) katılımcıların

öğretmenleri ve annelerinden (Çuhadar ve Diken, 2011), ikisi (%14,4) katılımcıların kendileri ve ailelerinden (Ayres ve Langone, 2007; Burke vd., 2013), biri (%7,2) katılımcıların kendilerinden, akranlarından, öğretmenlerinden ve uygulama danışmanlarından (Carlile vd., 2013) ve biri de (%7,2) programı uygulayanlar ve profesyonel destek sağlayanlardan (Kurt ve Tekin-İftar, 2008) toplanmıştır. Öznel değerlendirme yoluyla sosyal geçerlik verisi toplanan araştırmaların dördünde veriler (%28,5) likert tipi ölçeklerle (Allen vd., 2010b; Carlile vd., 2013; Cihak vd., 2010; Kurt ve Tekin-İftar, 2008), üçünde (%21,4) anketle (Ayres ve Langone, 2007; Burke vd., 2013; Cihak, Wright ve Ayres, 2010), dördünde (%28,5) yapılandırılmış informal görüşmelerle (Çuhadar ve Diken, 2011; Kellems ve Morningstar, 2012; Rogers, Hemmeter ve Wolery, 2010; Van Laarhoven vd., 2010), ikisinde (%14,4) açık uçlu sorularla (Mechling, Gast ve Seid, 2009; Vuran, 2008) ve birinde (%7,2) sosyal geçerlik ölçeğiyle (Hume ve Odom, 2007) toplanmıştır.

### **Araştırmaların Tek-Denekli Araştırmalar Niteliksel Ölçütlerine İlişkin Bulgular**

Çalışmada ulaşılabilen 32 araştırma Horner ve meslektaşlarının (2005) geliştirdiği “Tek-denekli Araştırmalar Niteliksel Ölçütleri” açısından değerlendirilmiştir. Araştırmalara ilişkin değerlendirmeler Tablo 2.’de gösterilmektedir. 32 araştırmanın 11’i (%34,75) yapılan değerlendirmelere göre söz konusu ölçütlerin tamamını karşılamıştır (Ayres ve Langone, 2007; Bennet, Ramasamy ve Honsberger, 2013b; Bereznak vd., 2012; Cihak vd., 2011; Cihak, Wright ve Ayres, 2010; Ergenekon, 2012; Hume ve Odom, 2007; Kellems ve Morningstar, 2012; Mechling, Gast ve Seid, 2009; Mechling ve Gustafson, 2008; Rogers, Hemmeter ve Wolery, 2010). Ölçütleri en düşük oranda karşılayan araştırma ise yalnızca 12 ölçütü karşılayabilmiştir (Anglesea, Hoch ve Taylor, 2008). Horner ve meslektaşları (2005) bir araştırmanın tek-denekli araştırmalarda niteliksel ölçütler açısından “kabul edilebilir”

olarak tanımlanabilmesi için özellikle 9, 11, 14, 15, 16 ve 17. maddelerin olumlu karşılanması gerektiğini belirtmişlerdir. Araştırmalar bu açıdan incelendiğinde ise toplam 22 (%68,75) araştırmann söz konusu ölçütleri karşılayarak kabul edilebilirlik ölçütünü karşıladığı görülmüştür (Ayres ve Langone, 2007; Bennet, Ramasamy, Honsberger, 2013a; Bennet, Ramasamy ve Honsberger, 2013b; Berezna vd., 2012; Carlile vd. 2013; Cihak, 2011; Cihak, 2010; Cihak, Wright ve Ayres, 2010; Ergenekon, 2012; Hume ve Odom, 2007; Johnson vd., 2013; Kellems ve Morningstar, 2012; Kurt ve Tekin-İftar, 2008; Lattimore, Parsons ve Reid, 2006; Mechling ve Gustafson, 2008; Mechling, Gast ve Seid, 2009; Parker ve Kamps, 2010; Rogers, Hemmeter ve Wolery, 2010; Van Laarhoven vd., 2010; Vuran, 2008; Yanardağ vd., 2011; Yılmaz vd., 2010).

Tablo 2

*İncelenen Araştırmaların Niteliksel Ölçütleri*

Göstergeler	Gösterge Kaynakları															
	Carlile vd. 2013	Johnson vd. 2013	Alexander vd. 2013	Burke vd. 2013	Bennet, Ramasamy, Honsberger, 2013a	Bennet, Ramasamy, Honsberger, 2013b	Kellems ve Morningstar 2012	Bereznak vd. 2012	Bergstrom, Najdowski ve Tarbox, 2012	Ergenekon, 2012	Yanardağ vd. 2011	Cihak 2011	Çuhadar ve Diken 2011	Yılmaz vd. 2010	Allen 2010a	Allen 2010b
<b><i>Katılımcılar ve Ortam</i></b>																
1. Yineleme yapmaya yetecek düzeyde ve açıkça tanımlanmıştır.	H	E	E	E	E	E	E	E	H	E	E	E	E	H	E	E
2. Seçilme süreci yineleme yapmaya yetecek düzeyde ve açıkça tanımlanmıştır.	E	H	E	E	E	E	E	E	H	E	E	E	E	E	H	H
3. Ortam yineleme yapmaya yetecek düzeyde yeterli tanımlanmıştır.	E	E	E	E	E	E	E	E	H	E	E	E	E	E	E	E
<b><i>Bağımlı Değişken</i></b>																
4. İşevuruk olarak kesin sınırları ile tanımlanmıştır.	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E
5. Ölçülebilirdir.	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E
6. Ölçme süreci kesin sınırları ile yinelenebilir olarak tanımlanmıştır.	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E
7. Tekrarlı ölçümler yapılmıştır.	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E
8. Gözlemciler arası güvenilirlik verisi toplanmıştır.	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E

<b>Bağımsız Değişken</b>																
9. Kesin sınırları ile yinelenebilir olarak tanımlanmıştır.	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E
10. Sistematik olarak manipüle edilmiştir.	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E
11. Uygulama güvenilirliği tanımlanmıştır.	E	E	H	H	E	E	E	E	H	E	E	E	H	E	H	H
<b>Başlama Düzeyi</b>																
12. Evre uygulamadan önce davranışa ve davranışın göstereceği örüntüye kanıt sağlamıştır.	E	E	E	H	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E
13. Evre kesin sınırları ile yinelenebilir olarak tanımlanmıştır.	E	E	E	H	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E
<b>Geçerlik</b>																
14. Deneysel etkinin üç farklı durumda gösterilecek kanıtı vardır.	E	E	E	H	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	H	H
15. Desen iç geçerliğe ilişkin tehditleri kontrol etmiştir.	E	E	E	H	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E
16. Sonuçlar deneysel kontrolün sağlandığına ilişkin bir kanıt sunmuştur.	E	E	E	H	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E
17. Etki yinelenmiş, dış geçerlik sağlanmıştır.	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E
18. Bağımlı değişken sosyal olarak önemlidir.	E	H	H	E	H	E	E	E	E	E	H	E	E	E	E	E
19. Uygulamaya bağlı olarak bağımlı değişkende meydana gelen değişikliğin büyüklüğü sosyal olarak önemlidir.	E	E	H	H	E	E	E	E	E	E	H	E	E	E	H	H
20. Bağımsız değişken uygun maliyetli ve/veya pratiktir.	H	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E
21. Bağımsız değişken zamanla tipik (doğal) bağlamlarda/kişilerin varlığında uygulanmıştır.	E	H	E	E	H	E	E	H	H	E	H	H	H	E	E	E
<b>Karşılanan Göstergeler/Toplam Göstergeler</b>	<b>19/</b>	<b>18/</b>	<b>18/</b>	<b>14/</b>	<b>19/</b>	<b>21/</b>	<b>21/</b>	<b>20/</b>	<b>16/</b>	<b>21/</b>	<b>18/</b>	<b>20</b>	<b>19/</b>	<b>20/</b>	<b>17/</b>	<b>17/</b>
	<b>21</b>	<b>21</b>	<b>21</b>	<b>21</b>	<b>21</b>	<b>21</b>	<b>21</b>	<b>21</b>	<b>21</b>	<b>21</b>	<b>21</b>	<b>/21</b>	<b>21</b>	<b>21</b>	<b>21</b>	<b>21</b>

*İncelenen Araştırmaların Niteliksel Ölçütleri (devam)*

Göstergeler	Parker ve Kamps 2010	Cihak 2010	Van Laarhoven vd. 2010	Cihak, Wright ve Ayres 2010	Gunby, Carr ve LeBlanc 2010	Rogers, Hemmeter, Walters 2010	Summers vd. 2010	Mechling, Gast ve Seid, 2009	Anglesea, Hoch ve Taylor 2008	Vuran 2008	Mechling ve Gustafson 2008	Kurt ve Tekin-İftar 2008	Hume ve Odom, 2007	Ayres ve Langone 2007	Murzynski ve Bourret 2007	Lattimore, Parsons ve Reid 2006	
<b>Katılımcılar ve Ortam</b>																	
1. Yineleme yapmaya yetecek düzeyde ve açıkça tanımlanmıştır.	H	E	E	E	E	E	H	E	H	H	E	E	E	E	H	H	
2. Seçilme süreci yineleme yapmaya yetecek düzeyde ve açıkça tanımlanmıştır.	H	E	E	E	H	E	H	E	H	H	E	E	E	E	H	H	
3. Ortam yineleme yapmaya yetecek düzeyde yeterli tanımlanmıştır.	E	E	E	E	E	E	H	E	H	E	E	E	E	E	E	H	
<b>Bağımlı Değişken</b>																	
4. İşevuruk olarak kesin sınırları ile tanımlanmıştır.	E	E	E	E	E	E	E	E	H	E	E	E	E	E	H	E	
5. Ölçülebilirdir.	E	E	E	E	E	E	E	E	H	E	E	E	E	E	H	E	
6. Ölçme süreci kesin sınırları ile yinelenabilir olarak tanımlanmıştır.	E	E	E	E	E	E	E	E	H	E	E	E	E	E	H	E	
7. Tekrarlı ölçümler yapılmıştır.	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	
8. Gözlemciler arası güvenilirlik verisi toplanmıştır.	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	
<b>Bağımsız Değişken</b>																	
9. Kesin sınırları ile yinelenebilir olarak tanımlanmıştır.	E	E	E	E	E	E	H	E	E	E	E	E	E	E	E	E	
10. Sistemik olarak manipule edilmiştir.	E	E	E	E	E	E	H	E	E	E	E	E	E	E	E	E	
11. Uygulama güvenilirliği tanımlanmıştır.	E	E	E	E	H	E	H	E	H	E	E	E	E	E	H	E	
<b>Başlama Düzeyi</b>																	
12. Evre uygulamadan önce davranışa ve davranışın göstereceği örüntüye kanıt sağlamıştır.	E	E	E	E	E	E	E	E	H	E	E	E	E	E	E	E	



13. Evre kesin sınırları ile yinelenebilir olarak tanımlanmıştır.	E	E	E	E	E	E	E	E	E	H	E	E	E	E	E	E
<b>Geçerlik</b>																
14. Deneysel etkinin üç farklı durumda gösterilecek kanıtı vardır.	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E
15. Desen iç geçerliğe ilişkin tehditleri kontrol etmiştir.	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	H	E
16. Sonuçlar deneysel kontrolün sağlandığına ilişkin bir kanıt sunmuştur.	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E
17. Etki yinelenmiş, dış geçerlik sağlanmıştır.	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E
18. Bağımlı değişken sosyal olarak önemlidir.	E	E	E	E	E	E	E	E	E	H	E	H	E	E	E	E
19. Uygulamaya bağlı olarak bağımlı değişkende meydana gelen değişikliğin büyüklüğü sosyal olarak önemlidir.	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E
20. Bağımsız değişken uygun maliyetli ve/veya pratiktir.	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E
21. Bağımsız değişken zamanla tipik (doğal) bağlamlarda/kişilerin varlığında uygulanmıştır.	E	H	H	E	E	E	H	E	E	H	E	E	E	E	E	E
<b>Karşılanan Göstergeler/Toplam Göstergeler</b>	<b>19/</b>	<b>20/</b>	<b>20/</b>	<b>21/</b>	<b>19</b>	<b>21/</b>	<b>14/</b>	<b>21/</b>	<b>12/</b>	<b>17/</b>	<b>21/</b>	<b>20/</b>	<b>21/</b>	<b>21/</b>	<b>14/</b>	<b>18/</b>
	<b>21</b>	<b>21</b>	<b>21</b>	<b>21</b>	<b>21</b>	<b>21</b>	<b>21</b>	<b>21</b>	<b>21</b>	<b>21</b>	<b>21</b>	<b>21</b>	<b>21</b>	<b>21</b>	<b>21</b>	<b>21</b>

### **Tartışma, Sonuç ve Öneriler**

Bu çalışmada OSB olan bireylere bağımsız yaşam becerilerinin kazandırıldığı araştırmalar önceden belirlenen dâhil etme ölçütlerine ve Horner ve meslektaşlarının (2005) tek-denekli araştırmalardaki niteliksel ölçütlere göre analiz edilmiştir. OSB olan bireyler de tipik gelişen bireyler gibi toplumda eşit ve aktif biçimde bağımsız yaşama katılma hakkına sahiptir. Bu bireyler için son derece önemli olan bağımsızlık kavramı, bağımsız yaşam becerilerinin önemini de beraberinde getirmiştir (Browder ve Bambara, 2000). Araştırmalar tarandığında son altı yılda (2013-2019) dâhil etme ölçütlerine uygun bağımsız yaşam becerilerine ilişkin gerçekleştirilmiş bir araştırmaya ulaşılamamıştır. İncelenen araştırmalarda bağımsız yaşam becerilerinin, OSB olan bireyler tarafından erken çocukluk döneminden geç yetişkinliğe kadar çok geniş bir yelpazede ele alınabilen ve neredeyse her beceri için hem önkoşul hem de nihai hedef olarak görülebilen beceriler olduğunu göstermektedir (Bennet, Ramasamy ve Honsberger, 2013a; Brolin, 1999; Lattimore, Parsons ve Reid, 2006; Summers vd., 2010). Bağımsız yaşam becerileri hem yapılandırılmış eğitim ortamlarında hem de doğal öğretim ortamlarında öğretilen becerilerdir. Ancak araştırmalar bağımsız yaşam becerilerinin doğal ortamlarda öğretildiğinde ayrıca genelleme için çalışmaya gerek kalmadığını ve sürdürülebilirliğinin kısa sürede gerçekleştiğini göstermektedir. Bu varsayım incelenen araştırma bulgularıyla da desteklenmektedir. Öğretimi doğal ortamda gerçekleştiren 14 araştırmanın yalnızca ikisinde genelleme verisi toplanmıştır. Bunun en önemli nedenlerinden birinin genellemenin öğretim sırasında doğal ortamda zaten gerçekleşmiş olmasından kaynaklandığı olabilir (Allen vd., 2010a; Burke vd., 2013; Gunby, Carr ve LeBlanc, 2010; Hume ve Odom, 2007; Kellems ve Morningstar, 2012; Lattimore, Parsons ve Reid, 2006; Parker ve Kamps, 2010). Bunun yanı sıra, araştırmaların tamamında çalışılan beceriler katılımcıların tümü tarafından öğrenilmiş ve en az biri tarafından genellenerek

sürdürülebilirliği sağlanmıştır. Bu durumun bağımsız yaşam becerilerinin günlük yaşam içerisinde sürekli kullanılmaları nedeniyle unutulma riskinin az olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir (Alexander vd., 2013; Carlile vd., 2013; Cihak vd., 2010; Ergenekon, 2012; Yılmaz vd., 2010).

Bağımsız yaşam becerileri her bireyin kişisel gereksinimlerine, yaşadığı kültüre ve ortama, yetiştiği aile yapısına göre bireysellik gösterebilmektedir (Brolin, 1997). Bu durum söz konusu becerilerin bire-bir öğretiminin daha işlevsel olduğunu göstermekte ve araştırma bulguları da bunu desteklemektedir (Alexander vd., 2013; Bereznak vd., 2012; Çuhadar ve Diken, 2011; Ergenekon, 2012). Bağımsız yaşam becerileri hemen hemen her öğretim stratejisi, yöntem ve tekniğiyle öğretime uygun becerilerdir. Ancak araştırmalar incelendiğinde öğretim yöntemlerinin oldukça farklılaşmasına karşın son yıllarda teknoloji temelli uygulamalara daha fazla ağırlık verildiğini göstermektedir (Ayres ve Langone, 2007). Ayrıca, bir öğretim yöntemi (Bennet, Ramasamy ve Hosberger, 2013a; Yanardağ vd., 2011) ya da birden çok öğretim yönteminin birleştirildiği öğretim paketleriyle (Bergstrom, Najdowski ve Tarbox, 2012; Ergenekon, 2012; Gunby, Carr ve LeBlanc, 2010; Parker ve Kamps, 2010) de bağımsız yaşam becerilerinin öğretilbildiği görülmektedir. Bu durum araştırmacıların, ailelerin ya da akranların kendilerine en uygun öğretim strateji, yöntem ve tekniğini kullanarak OSB olan bireylere bağımsız yaşam becerilerini öğretmelerini mümkün kılmaktadır. İncelenen araştırmaların %21,4'ü sosyal geçerlik verilerini katılımcılardan toplamıştır (Allen 2010b; Hume ve Odom, 2007; Mechling, Gast ve Seid, 2009). Bu durum sosyal geçerlik verilerinin birincil kişilerden objektif ve daha gerçekçi bilgiler vermesi açısından önemli olduğunu göstermektedir. Son olarak çalışmada niteliksel ölçütler açısından da incelenen araştırmaların kabul edilebilirlik ölçütünü %25 oranında karşılaması, OSB olan

bireyler için en önemli kazanım olan bağımsız yaşam becerileriyle ilgili araştırmaların son 10 yılda kalitesinin arttığını düşündürmektedir.

Bu araştırmanın iki sınırlılığı vardır. Bunlardan ilki araştırmada yalnızca belirli bir yetersizlik grubuna ilişkin gerçekleştirilmiş bağımsız yaşam becerilerinin öğretildiği araştırmalar incelenmiştir. Sonraki dönemlerde gerçekleştirilecek araştırmalarda bağımsız yaşam becerilerinin kritik olduğu diğer yetersizlik gruplarına ilişkin durumu inceleyen araştırmalar da planlanabilir. Bir diğeri ise bu çalışmada yer alan araştırmaların, tek-denekli araştırmaların niteliksel ölçütlerini belirlemede Horner ve meslektaşlarının (2005) geliştirdikleri ölçütlerle incelenmesidir. Aynı araştırmalar araştırmalarda niteliksel göstergeleri sıralayan farklı yönergelerin ölçütleri (örn., Kratochwill, 2013, 2017; What Works Clearinghouse-WWC, 2017) dikkate alınarak da gerçekleştirilebilir.

### Kaynakça

*\*Betimsel olarak analiz edilen ve niteliksel ölçütlere göre incelenen araştırmalar*

\*Alexander, J. L., Ayres, K. M., Smith, K. A., Shepley, S. B., & Mataras, T. K. (2013). Using video modeling on an iPad to teach generalized matching on a sorting mail task to adolescents with autism. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 7(11), 1346-1357.

\*Allen, K. D., Wallace, D. P., Renes, D., Bowen, S. L., ve Burke, R. V. (2010a). Use of video modeling to teach vocational skills to adolescents and young adults with autism spectrum disorders. *Education and Treatment of Children*, 33(3), 339-349.

\*Allen, K. D., Wallace, D. P., Greene, D. J., Bowen, S. L., & Burke, R. V. (2010b). Community-based vocational instruction using videotaped modeling for young adults

with autism spectrum disorders performing in air-inflated mascots. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 25(3), 186-192.

\*Anglesea, M. M., Hoch, H., ve Taylor, B. A. (2008). Reducing rapid eating in teenagers with autism: *Use of a pager prompt*. *Journal of applied behavior analysis*, 41(1), 107-111.

Aydın, O. (2017). Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireylere Matematik Becerilerinin Öğretimi: Tek-denekli Araştırmalarda Betimsel ve Meta Analiz. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

\*Ayres, K. M., & Langone, J. (2007). A comparison of video modeling perspectives for students with autism. *Journal of Special Education Technology*, 22(2), 15-30.

\*Bennett, K. D., Ramasamy, R., & Honsberger, T. (2013a). The effects of covert audio coaching on teaching clerical skills to adolescents with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 43(3), 585-593.

\*Bennett, K. D., Ramasamy, R., & Honsberger, T. (2013). Further examination of covert audio coaching on improving employment skills among secondary students with autism. *Journal of Behavioral Education*, 22(2), 103-119.

\*Bereznak, S., Ayres, K. M., Mechling, L. C., & Alexander, J. L. (2012). Video self-prompting and mobile technology to increase daily living and vocational independence for students with autism spectrum disorders. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 24(3), 269-285.

\*Bergstrom, R., Najdowski, A. C., & Tarbox, J. (2012). Teaching children with autism to seek help when lost in public. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 45(1), 191-195.

Browder, D. M., & Bambara, L. (2000). Home and community. M. E. Snell ve F. Brown (Ed.), *Instruction of student with severe disabilities* içinde (s.543-589). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

Brolin, D. E. (1997). *Life centered career education: A competency based approach*. Council for Exceptional Children, 1920 Association Drive, Reston, VA 20191-1589

\*Burke, R. V., Allen, K. D., Howard, M. R., Downey, D., Matz, M. G., & Bowen, S. L. (2013). Tablet-based video modeling and prompting in the workplace for individuals with autism. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 38(1), 1-14.

Cannella-Malone, H. I., & Schaefer, J. M. (2015). A review of research on teaching people with significant disabilities vocational skills. *Career Development and Transition for Exceptional Individuals*. Advance Online Publication.

Carlile, K. A., Reeve, S. A., Reeve, K. F., & DeBar, R. M. (2013). Using activity schedules on the iPod touch to teach leisure skills to children with autism. *Education and treatment of children*, 36(2), 33-57.

Charlop-Christy, M., Le, I., & Freeman, K. (2001). A comparison of video modeling with in-vivo modeling for teaching children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 30(6), 537-552.

\*Cihak, D. F. (2011). Comparing pictorial and video modeling activity schedules during transitions for students with autism spectrum disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 5(1), 433-441.

- \*Cihak, D., Fahrenkrog, C., Ayres, K. M., & Smith, C. (2010). The use of video modeling via a video iPod and a system of least prompts to improve transitional behaviors for students with autism spectrum disorders in the general education classroom. *Journal of Positive Behavior Interventions, 12*(2), 103-115.
- \*Cihak, D. F., Wright, R., & Ayres, K. M. (2010). Use of self-modeling static-picture prompts via a handheld computer to facilitate self-monitoring in the general education classroom. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities, 45*(1), 136-149.
- \*Cuhadar, S., & Diken, I. H. (2011). Effectiveness of instruction performed through activity schedules on leisure skills of children with autism. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities, 46*(3), 386-398.
- \*Ergenekon, Y. (2012). Teaching basic first-aid skills against home accidents to children with autism through video modeling. *Educational Sciences: Theory and Practice, 12*(4), 2759-2766.
- \*Gunby, K. V., Carr, J. E., & LeBlanc, L. A. (2010). Teaching abduction-prevention skills to children with autism. *Journal of Applied Behavior Analysis, 43*(1), 107-112.
- Gürsel, O., Ergenekon, Y., & Batu, E. S. (2007). Gelişimsel geriliği olan bireylere okuldan işe geçiş becerilerinin kazandırılmasına ilişkin öğretmenlerin ve yöneticilerin görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 7*(2), 61-84.

- \*Hume, K., & Odom, S. (2007). Effects of an individual work system on the independent functioning of students with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37(6), 1166-1180.
- Johnson, J. W., Blood, E., Freeman, A., & Simmons, K. (2013). Evaluating the effectiveness of teacher-implemented video prompting on an iPod Touch to teach food-preparation skills to high school students with autism spectrum disorders. *Focus on Autism and other Developmental Disabilities*, 28(3), 147-158.
- Kratochwill, T. R., Hitchcock, J. H., Horner, R. H., Levin, J. R., Odom, S. L., Rindskopf, D. M., & Shadish, W. R. (2013). Single-case intervention research design standards. *Remedial and Special Education*, 34(1), 26-38.
- Kratochwill, T. R., Levin, J. R., & Horner, R. H. (2017). Negative results: Conceptual and methodological dimensions in single-case intervention research. *Remedial and Special Education*, 1-10.
- \*Kellems, R. O., & Morningstar, M. E. (2012). Using video modeling delivered through iPods to teach vocational tasks to young adults with autism spectrum disorders. *Career Development and Transition for Exceptional Individuals*, 35(3), 155-167.
- \*Kurt, O., & Tekin-Iftar, E. (2008). A comparison of constant time delay and simultaneous prompting within embedded instruction on teaching leisure skills to children with autism. *Topics in Early Childhood Special Education*, 28(1), 53-64.



- \*Lattimore, L. P., Parsons, M. B., & Reid, D. H. (2006). Enhancing job-site training of supported workers with autism: a reemphasis on simulation. *Journal of Applied Behavior Analysis, 39*(1), 91-102.
- Levy, A., & Perry, A. (2011). Outcomes in adolescents and adults with autism: A review of the literature. *Research in Autism Spectrum Disorders, 5*(4), 1271-1282.
- Matson, J. L., Dempsey, T., & Fodstad, J. C. (2009). Stereotypies and repetitive/restrictive behaviours in infants with autism and pervasive developmental disorder. *Developmental Neurorehabilitation, 12*(3), 122-127.
- \*Mechling, L. C., & Gustafson, M. R. (2008). Comparison of static picture and video prompting on the performance of cooking-related tasks by students with autism. *Journal of Special Education Technology, 23*(3), 31-45.
- \*Mechling, L. C., Gast, D. L., & Seid, N. H. (2009). Using a personal digital assistant to increase independent task completion by students with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 39*(10), 1420-1434.
- \*Murzynski, N. T., & Bourret, J. C. (2007). Combining video modeling and least-to-most prompting for establishing response chains. *Behavioral Interventions, 22*(2), 147-152.
- Neustadt, M. E., & Marques, K. (1994) An independing skills training program. *The American Journal of Occupational Therapy, 38*(10), 671-676
- \*Parker, D., & Kamps, D. (2011). Effects of task analysis and self-monitoring for children with autism in multiple social settings. *Focus on Autism and other Developmental Disabilities, 26*(3), 131-142.

- Ramdoss, S., Machalicek, W., Rispoli, M., Mulloy, A., Lang, R., & O'Reilly, M. (2012). Computer-based interventions to improve social and emotional skills in individuals with autism spectrum disorders: A systematic review. *Developmental Neurorehabilitation, 15*(2), 119-135.
- \*Rogers, L., Hemmeter, M. L., & Wolery, M. (2010). Using a constant time delay procedure to teach foundational swimming skills to children with autism. *Topics in Early Childhood Special Education, 30*(2), 102-111.
- Sitlington, P. L., Neubert, D. A., & Clark, G. M., Oliver P. (2010). *Transition education and services for students with disabilities*. Upper Saddle River, New Jersey: Merrill Pearson.
- Steere, D. E., Rose, E. D., & Cavaiuolo, D. (2007). *Growing up: Transition to adult life for students with disabilities*. Boston: Pearson College Division.
- \*Summers, J., Tarbox, J., Findel-Pyles, R. S., Wilke, A. E., Bergstrom, R., & Williams, W. L. (2011). Teaching two household safety skills to children with autism. *Research in Autism Spectrum Disorders, 5*(1), 629-632.
- \*Van Laarhoven, T., Kraus, E., Karpman, K., Nizzi, R., & Valentino, J. (2010). A comparison of picture and video prompts to teach daily living skills to individuals with autism. *Focus on Autism and other Developmental Disabilities, 25*(4), 195-208.
- \*Vuran, S. (2008). Empowering leisure skills in adults with autism: An experimental investigation through the most to least prompting procedure. *International Journal of Special Education, 23*(1), 174-181.

What Works Clearinghouse. (2017). Procedures and standards handbook

[https://ies.ed.gov/ncee/wwc/Docs/referenceresources/wwc\\_standards\\_handbook\\_v4.pdf](https://ies.ed.gov/ncee/wwc/Docs/referenceresources/wwc_standards_handbook_v4.pdf)

(Erişim tarihi: 15.03.2019).

\*Yanardağ, M., Birkan, B., Yılmaz, İ., Konukman, F., Ağbuğa, B., & Lieberman, L. J. (2011). The effects of least to most prompting procedure on teaching basic tennis skills for children with autism. *Kinesiology*, 43(2011), 44-55.

\*Yılmaz, I., Konukman, F., Birkan, B., & Yanardağ, M. (2010). Effects of most to least prompting on teaching simple progression swimming skill for children with autism. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 440-448.

### **Extended Abstract**

With the very early and very general definition, independent living skills are the skills which should be presented in order to continue a life without the need for someone else (Neudstadt & Marques, 1984). Comparing with their typically developing peers, individuals with ASD have significant limitations in presenting independent living skills in social and community settings during their transition to adolescence and adulthood (Collins, 2007; Steere, Rose & Cavaiuolo, 2007). Independent living skills are the skills which can be learned during every age of our lives, which are pre-requisite skills for many other skills, which consist of a wide range of skills which lead to independent individuals, starting from daily living skills to transition skills, from vocational skills to self-regulation skills, from safety skills to functional academic skills.

The purpose of the study was to examine the 32 research studies which were selected by using the “including criteria” depending on the; (a) demographic and methodological characteristics (participant characteristics, teaching setting, research model, dependent-independent variables, teaching conditions, inter-observer reliability, treatment integrity, social validity), (b) evaluation results of the “single-subject research quality criteria” developed by Horner and colleagues (2005) and (c) examining the effects of the acquired results of the evaluated

studies (results, maintenance, generalization, social validity) to the individuals with ASD in depth.

*Design.* A systematical literature review was conducted in order to examine the single-subject research studies in which daily living skills were taught to individuals with ASD.

*Research Area.* In the present study, single-subject research studies which were conducted between 2006-2016, in which daily living skills were taught to participant with ASD, which were published in peer-reviewed journals were included; studies published before 2006, thesis, presentations, or book chapters related with daily living skills and studies in which daily living skills were taught to individuals with other disability groups were excluded.

*Data collection.* The classifications which were used for grouping the daily living skills by different researchers were used and in order to reach all the research studies in which all sub-skills grouped under the main daily living skills were taught, some key words were determined. Electronic data bases were scanned by using the English terms of these key words in different combinations with and without ASD. During this procedure, Anadolu University Library catalogues were scanned via internet and Academic Search Complete, EbscoHost, ERIC, Google Scholar, PsycINFO, ScienceDirect ve Scopus data sources were used. At the end of the review, 1338 research studies were reached and after the evaluation with the mentioned criteria 32 research studies were included in the present study.

*Data Analysis.* Descriptive and qualitative analysis were conducted to the selected research studies through the review. In the descriptive analysis, the selected studies were given numbers due to their publishing years from previous to date. The variables in the studies were grouped into two groups as the demographic and methodological characteristics which were described in the purpose of the study. Demographic characteristics of the studies were consisted of participant characteristics, teaching and setting arrangements, whereas methodological characteristics consisted of dependent variable, independent variable, research design, inter-observer reliability, treatment integrity, generalization, maintenance and social validity categories. These categories were added to the sequence number and reference information of the research studies and placed into a 12 column table. The qualitative analysis of the study was placed into the table consisting of the criteria of evidence-based single-subject design studies developed by Horner and colleagues (2005) and evaluated by two observers independently. Evaluations were coded as “E” for yes, “H” for no on the table.

Results of the studies revealed that independent living skills can be taught to individuals with ASD from childhood to adulthood not making a difference in the age, and in both natural and structured environments. Besides, results also showed that in the recent years, technology based implementations were being used for teaching independent daily living skills, studies were mostly conducted in one-to-one settings and the types of independent living skills did not change significantly in the studies. The results regarding the qualitative criteria showed that 25% of the studies met the “acceptance” criteria. Regarding this result, it can be said that the quality of the studies in which independent living skills were taught showed an increase in the recent years.

## Öğretmen Adaylarının Kopya Çekmeye İlişkin Tutumları ile Akademik Sahtekârlık Eğilimleri Arasındaki İlişki <sup>1</sup>

Adnan TAŞGIN<sup>2</sup>, Remzi Y. KINCAL<sup>3</sup>,

Adnan KÜÇÜKOĞLU<sup>4</sup>, Ceyhun OZAN<sup>5</sup>

*Geliş Tarihi: 10.03.2019*

*Kabul Tarihi: 28.05.2019*

*Araştırma Makalesi*

### Öz

Bu çalışmada öğretmen adaylarının kopya çekmeye ilişkin tutumları ile akademik sahtekârlık eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. İlişkisel tarama türündeki bu araştırma 2016-2017 öğretim yılı güz yarıyılında gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın evreni bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarından oluşurken, örnekleme ise aynı fakültenin farklı sınıf ve bölümlerinde öğrenim gören 635 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri “Kopya Çekmeye İlişkin Tutum Ölçeği” ve “Akademik Sahtekârlık Eğilimi Ölçeği”nden elde edilmiştir. Verilerin analizinde Mann-Whitney U, Kruskal-Wallis H ve Spearman Korelasyon Analizi testleri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının kopya çekmeye ilişkin tutumları arasında cinsiyet, bölüm, sınıf ve not ortalaması değişkenlerine göre anlamlı farklılık bulunmuştur. Öğretmen adaylarının akademik sahtekârlık eğilimlerinde ise cinsiyet, bölüm ve not ortalaması değişkenlerine göre anlamlı farka ulaşılmamıştır. Ayrıca, öğretmen adaylarının kopya çekmeye ilişkin tutumları ile akademik sahtekârlık eğilimleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmen adaylarının kopya çekme ve akademik sahtekârlığa yönelik farkındalıklarının artırılması amacıyla seminerler verilmesi, akademik sahtekârlık eğiliminin azaltılması için öğretmen adaylarının ödevlerinin değerlendirilmesinde intihal programlarının kullanılması önerilmektedir.

*Anahtar kelimeler:* Kopya çekme, akademik sahtekârlık, öğretmen adayları

<sup>1</sup> Bu çalışma, 11-14 Mayıs 2017 tarihleri arasında düzenlenen IX. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi’nde sunulan ve özet bildiri olarak yayınlanan çalışmanın geliştirilmiş halidir. Bu çalışma Atatürk Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projesi Koordinasyon Birimi tarafından desteklenen 2016/290 kodlu bilimsel araştırma projesinden üretilmiştir.

<sup>2</sup> Atatürk Üniversitesi, K. K. Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, email: atasgin@atauni.edu.tr, ORCID: 0000-0002-3704-861X

<sup>3</sup> Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, email: rkincal@comu.edu.tr, ORCID: 0000-0002-6258-393X

<sup>4</sup> Atatürk Üniversitesi, K.K. Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, email: adnank@atauni.edu.tr, ORCID: 0000-0002-8522-258X

<sup>5</sup> Atatürk Üniversitesi, K.K. Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, email: ozanceyhun@atauni.edu.tr, ORCID: 0000-0002-1415-7258

## **The Relationship Between Prospective Teachers' Attitudes Towards Cheating and Academic Dishonesty Tendencies**

---

---

*Submitted by 10.03.2019*

*Accepted by 28.05.2019*

*Research Paper*

### **Abstract**

In this study, it is aimed to examine the relationship between prospective teachers' attitudes towards cheating and academic dishonesty tendencies. The research in the relational survey type was conducted in the fall semester of the 2016-2017 academic year. The population of the research consists of prospective teachers studying at a public university education faculty. The sample of the study consists of 635 prospective teachers studying in different classes and departments of the same faculty. The data of the study were obtained from the "Scale for Attitude towards Cheating" and the "Academic Dishonesty Tendency Scale". Mann-Whitney U, Kruskal-Wallis H and Spearman Correlation Analysis tests were used to analyze the data. According to the results of the study, it was found that there was a significant difference between the attitudes of the prospective teachers about cheating according to gender, department, grade and grade point average. While there is a significant difference in academic dishonesty tendencies of prospective teachers according to gender, department and grade point average variables, there is no significant difference according to grade variable. In addition, there was a significant relationship between prospective teachers' attitudes towards cheating and academic dishonesty tendencies. According to the results of the research, it is recommended that prospective teachers should be given seminars in order to increase their awareness about cheating and academic dishonesty, and it is recommended to use plagiarism programs in the evaluation of student teachers' assignments in order to reduce the tendency of academic dishonesty.

*Keywords:* Cheating, academic dishonesty, prospective teachers

## Giriş

Eğitimde amaç, öğrencilere sadece bilginin aktarılması değil aynı zamanda belli davranışların da kazandırılmasıdır. Tüm eğitim süresince istenlik davranışların kazandırılmasına çalışılırken, istenmeyen davranış ve alışkanlıkların ortadan kaldırılmasına da çaba gösterilir. Araştırma yapma, bilgi arama, bilgiyi değerlendirme ve sunma becerileri kazandırılması gereken özellikler iken, akademik sahtekârlık, etik dışı davranışlar, özellikle intihal ve kopya alışkanlıkları ise önlenmesi gereken davranışlar arasındadır (Uçak ve Ünal, 2015).

Akademik sahtekârlık, intihal ve kopyayı da kapsayan genel bir terimdir. İntihal farklı yazar ve kurumlar tarafından farklı sözcüklerle tanımlanmakta, çoğunlukla akademik sahtekârlık ve kopya terimleriyle ilişkilendirilerek açıklanmaktadır. Alanyazında farklı şekillerde ve farklı konular ön plana çıkarılarak açıklansa da yapılan tüm tanımlarda “bir başkasının fikir ve görüşlerinin kaynak göstermeden kullanılması” özelliği üzerinde durulmaktadır (Uçak ve Ünal, 2015). Akademik sahtekârlık ve kopya çekme davranışı çoğu üniversite ve eğitim kurumlarınca birbirinin yerine kullanılan terimler haline gelmiştir. Bundan dolayı öğrenciler bu iki terim arasındaki farkı anlayamamaktadır. Bu yüzden üniversite ve eğitim kurumları öğrenciler için kopya çekme ve akademik sahtekârlık terimlerini tanımlamaları gerekmektedir. Aksi takdirde öğrencilerin kendi tanımlamalarını yapma riski bulunmaktadır (Carpenter, Harding, Finelli, Montgomery ve Passow, 2006).

Akademik sahtekârlık, sınavlar sırasında başkalarının cevaplarını kopyalamak, görevleri tamamlamak için başkalarından uygun olmayan yardım almak ve kaynakları doğru bir şekilde belirtmeden bilgi kullanmak gibi uygun olmayan davranışları kapsar (Qualls, Figgars ve Gibbs, 2017). Akademik sahtekârlığın bir diğer biçimi olan intihal ise; fikri mülkiyetin hırsızlığı veya kötüye kullanılması ve başka birinin çalışmasının atıf yapılmayarak kullanılması olarak tanımlanmıştır (Juyal, Thawani ve Thaledi, 2015). Kopya çekmek,



öğrencilerin sınavları esnasında haksızca hareket ederek veya dürüst davranmayarak avantaj elde etmeleridir (Popoola vd., 2017).

Bir disiplin suçu olarak kopyacılık "öğrencilerin sınavlarda sorulara karşılık yazarken gizlice kitaba, ders notlarına ya da başkasının kâğıdına bakma alışkanlığı" olarak tanımlanmaktadır (Oğuzkan, 1981, s. 97). O'Rourke ve diğerleri ise (2010) kopya çekmeyi, sınava giren kişilerin daha önceden hazırlamış oldukları materyallerden gizlice yararlanarak sınav sorularını cevaplama girişimi olarak tanımlamaktadırlar. Başarısız olma kaygısı, iyi notlar alma baskısı, başarısızlıktan kaçınma isteği, değerlendirme ölçütlerinin adaletsiz olarak algılanması, kopya çekmeye karşı caydırıcı yaptırımların olmaması, tembellik, kopya çekmenin daha kolay ve çaba harcamadan yapılabilmesi ve girilen sınavların geleceği önemli ölçüde etkiliyor olması gibi nedenler öğrencileri söz konusu sınavlarda kopya çekmeye iten etkenler olarak sayılabilir (Schab, 1991). Kopya çekme olayı öğrencinin başarısını yansıtmaya açısından dürüst bir davranış değildir. Kopya sonucu elde edilen puan veya notlar öğrencinin gerçek bilgisini ve becerisini yansıtmaz. Aynı zamanda öğretimde yanlış dönüt alınmasını dolayısıyla eğitimcilerin gerekli düzeltme aktiviteleri yapmasını engeller (Tan ve Erdoğan, 2004).

Kopya ile yeterli bilişsel davranışların kazanılmadığı ve az bilgili öğrencilerin üst sınıflara geçtikçe "kartopu etkisi" ne maruz kaldığı görülmektedir. Bir başka deyişle, eksik bilgiler çığ gibi büyümektedir. Eksik bilgili yetişen insanlardan analiz, sentez düzeyinde bilgi üretmeleri, ülke problemlerine çözüm üretmelerinin zor olduğu söylenebilir (Semerci, 2004).

Üniversite öğrencileri arasındaki akademik sahtekârlık ciddi bir sorun olarak kabul edilmektedir. Yapılan araştırmalar üniversitede eğitim gören her 10 öğrenciden 8'inin sınavlarda kopya çektiklerini kabul ettiklerini göstermektedir (Gabriel, 2010). Bernardi ve diğerleri (2004) de çoğu öğrencinin yanlış olduğunu bildiği halde kopya çekme eğilimi içerisinde olduklarını belirtmişlerdir. Fass-Holmes'in (2017) yapmış olduğu bir araştırmaya

göre, Amerika’da batı yakasındaki bir üniversitede gerçekleşen AIV sınavlarında kopya çekildiğine dair tutulan tutanakların sayısı 2009-10 ve 2013-14 yılları akademik yılları arasında yaklaşık altı kat artış göstermiştir.

Eraslan (2011), yaptığı araştırmada üniversite öğrencilerinin % 81’inin kopya çekme ve diğer dürüst olmayan davranışlara eğilimli olduklarını tespit etmiştir. Öğrenciler bu davranışları “sıranın üzerine yazma”, “yazılı kâğıdını başkasına gösterme”, “arkadaşının kâğıdına bakma” olarak sıralamışlardır. Yine yapılan başka bir çalışmada ise üniversite öğrencilerinin çoğunluğu kopya çekmenin ahlaki olarak yanlış olduğunu düşünmelerine ve kopya çekerken yakalanma korkusu yaşamalarına rağmen öğrencilerin önemli bir bölümü kopya çekmenin toplumsal olarak kabul edilebilir olduğuna inanmaktadır (Arslantaş ve Acar, 2008). Alkan (2008), yaptığı çalışma sonucunda, kopya çekme davranışının nedenlerinin ezbere dayalı eğitim yapılması, küçük hatalardan not kırılması, sınıfların kalabalık olması, sürekli aynı ödevlerin verilmesi, rekabete dayalı eğitim yapılması ve zayıf not alma korkusu olduğunu belirtmiştir. Bernardi ve diğerleri (2004) ise çoğu öğrencinin yanlış olduğunu bildiği halde kopya çekme eğilimi içerisinde olduklarını belirtmişlerdir. Yangın ve Kahyaoğlu (2009) da öğretmen adayları kopya çekmenin haksızlık olduğunu, başkasının kopya çekmesine izin verilmemesi gerektiğini ve kendilerine güveni olmayan kişilerin kopya çektiğini belirtmelerine rağmen hemen hemen bütün öğretmen adayları sınavlarda kopya çektiğini ileri sürmüşlerdir. Topcu ve Uzundumlu (2011) yaptıkları araştırmada kopya çekmeyi teşvik eden faktörlerin en önemlileri dışsal ve içsel pozitif motivasyon kaynakları, fiziki imkanların kolaylaştırıcı etkisi, sınav tipinin uygun olmaması ve sınav organizatörlerinin etik dışı davranış sergilemeleri olduğunu göstermiştir.

Akademik sahtekârlık konusunda yapılan araştırmalar incelendiğinde ise Kadı, Baytekin ve Arslan’ın (2016) erkek öğretmen adaylarının akademik sahtekârlık düzeylerinin kadın öğretmen adaylarının akademik sahtekârlık düzeylerinden yüksek olduğu, bölüm

değişkeni bakımından ise öğretmen adaylarının akademik sahtekârlık düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Gerek ortaöğretim gerekse üniversite seviyesinde çoğunluğu Amerika Birleşik Devletleri olmak üzere Batı'da yapılan ve öğrencilerin kendi itiraflarına dayanan, kopya çekme düzeyini belirlemeye yönelik araştırmaların tamamına yakınında erkeklerin kadınlardan daha fazla kopya çektiği sonucuna ulaşılmaktadır. Erkeklerde kopya çekme oranının daha fazla olmasının, erkeklerin kopya çekme esnasında daha az suçluluk duymalarıyla ilintili olabileceğini belirtilmektedir (Kaymakcan, 2002).

Yu, Glanzer, Sriram, Johnson ve Moore (2016)'un araştırma bulguları, demografik özelliklerin (örneğin; cinsiyet, sosyo-ekonomik durum ve okuduğu yıl); karakter özelliklerinin (örneğin; otokontrol eksikliği, başkalarına bağımlı yaşama); üniversite tecrübesinin (örneğin; akademik hazırlık, ders dışı etkinliklere katılma ve çalışma) ve öğrencilerin algı ve tutumlarının (örneğin; akademik sahtekârlığa karşı tutum, fakültenin akademik sahtekârlığa karşı gösterdiği eylemlere yönelik algılama) akademik sahtekârlıkla önemli derecede ilişkili olduğunu göstermektedir. Sarwar, Moin ve Jabeen (2016) yaptıkları araştırmada, katılımcıların intihal oranını belirleyen yazılımların akademik sahtekârlığı azaltmadaki olumlu rolünü kabul ettikleri sonucuna ulaşmışlardır.

Bu çalışmaların dışında da kopya çekme ve akademik sahtekârlık konusunu ele alan birçok araştırma yapıldığı görülmektedir (Anderman ve Midgley, 2004; Anitsal, Anitsal ve Elmore, 2009; Bluestein, 2015; Brown, Weible ve Olmosk, 2010; Calvert, Martin, Beck ve Li, 2008; Durmuşçelebi, 2011; Ercegovac ve Richardson, 2004; Eret ve Ok, 2014; Gümüştül, Üstün, Işık ve Demirel, 2013; Hiebert, Gallimore ve Stigler, 2002; Kaymakcan, 2002; Keçeci, Bulduk, Oruç ve Çelik, 2011; Kırıl ve Saracaloğlu, 2018; Lüle-Mert, 2012; McCabe, Treviño ve Butterfield, 2001; Moore, Head ve Griffin, 2017; Özyurt ve Eren, 2014; Park, Park ve Jang, 2013; Popoola vd., 2017; Puengpipattrakul, 2016; Qualls vd., 2017; Sarwar vd., 2016;

Semerci ve Sağlam, 2005; Sideridis, Tsaousis ve Al Harbi, 2016; Wideman, 2008; Witherspoon, Maldonado ve Lacey, 2010; Yang, Huang ve Chen, 2013; Yu vd., 2016). Ancak kopya çekmeye yönelik tutum ile akademik sahtekârlık arasındaki ilişkiyi incelemeye yönelik herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu araştırmada da öğretmen adaylarının kopya çekmeye ilişkin tutumları ile akademik sahtekârlık eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırmanın problemleri şu şekildedir:

1. Öğretmen adaylarının kopya çekmeye ilişkin tutumları,
  - a) cinsiyet,
  - b) bölüm,
  - c) sınıf ve
  - d) genel not ortalaması değişkenlerine göre anlamlı ölçüde farklılaşmakta mıdır?
2. Öğretmen adaylarının akademik sahtekârlık eğilimleri,
  - a) cinsiyet,
  - b) bölüm,
  - c) sınıf ve
  - d) genel not ortalaması değişkenlerine göre anlamlı ölçüde farklılaşmakta mıdır?
3. Öğretmen adaylarının kopya çekmeye ilişkin tutumları ile akademik sahtekârlık eğilimleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

## Yöntem

### Araştırmanın Modeli

Araştırmada öğretmen adaylarının kopya çekmeye ilişkin tutumları ile akademik sahtekârlık eğilimleri arasındaki ilişki incelendiği için ilişkisel araştırma modelindedir. İlişkisel araştırma, iki ya da daha çok değişken arasındaki ilişkinin herhangi bir şekilde

bu değişkenlere müdahale edilmeden incelendiği araştırmalardır (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2013).

## Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinde öğrenim görmekte olan öğretmen adayları oluşturmaktadır. Örneklemine ise basit seçkisiz örnekleme yöntemine göre belirlenmiş toplam 613 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Örneklem grubunun demografik özelliklerine ilişkin bilgiler Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1

### *Örneklem Grubunun Demografik Özelliklerine İlişkin Bilgiler*

Değişkenler	Özellikler	f	%
Cinsiyet	Erkek	160	26.1
	Kadın	453	73.9
	Toplam	613	100.0
Bölüm	İngilizce	17	2.8
	Müzik	17	2.8
	Resim	25	4.1
	Fen bilgisi	44	7.2
	Ortaöğretim böl.	56	9.1
	Türkçe	68	11.1
	Almanca	81	13.2
	Rehberlik ve psk. dan.	115	18.8
	Okul öncesi	190	31.0
Toplam	613	100.0	
Sınıf	1. Sınıf	206	33.6
	2. Sınıf	204	33.3
	3. Sınıf	110	17.9
	4. Sınıf	93	15.2
	Toplam	613	100.0
Ağırlıklı Genel Not Ortalaması (AGNO)	2.50’den düşük	88	26.3
	2.50 ve üstü	247	73.7
Toplam		335	100.0

Tablo 1 incelendiğinde 613 öğretmen adayından 160’ının (%26.1) erkek, 453’ünün (%73.9) kadın olduğu; bölüm değişkeni bakımından 17’sinin İngilizce, 17’sinin müzik,

25'inin resim, 44'ünün fen bilgisi, 56'sının ortaöğretim bölümü, 68'inin Türkçe, 81'inin Almanca, 115'inin rehberlik ve psikolojik danışmanlık, 190'ının ise okul öncesi öğretmenliği bölümünde öğrenim gördüğü; sınıf değişkeni bakımından 206'sının 1. Sınıf, 204'ünün 2. Sınıf, 110'unun 3. Sınıf ve 93'ünün 4. Sınıfta öğrenim gördüğü, not ortalaması bakımından ise 88'inin not ortalamasının 2.50'den düşük, 247'sinin ise 2.51 ve üstü not ortalamasına sahip olduğu görülmektedir. Not ortalaması değişkeninde toplam sayının 335 olmasının nedeni 1. Sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının henüz not ortalamalarının belli olmaması ve bazı öğretmen adaylarının da not ortalamalarını belirtmemelerinden kaynaklanmaktadır.

### **Veri Toplama Araçları**

*Kopya Çekmeye İlişkin Tutum Ölçeği*: Kopya çekmeye ilişkin tutum ölçeği Ay ve Çakmak (2015) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin güvenilirliği için madde toplam korelasyonu, Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı ve iki yarı güvenilirlik yöntemi kullanılmıştır. Ölçeğin genelinin Cronbach alfa katsayısı .91, iki yarı güvenilirliği ise .87'dir. Açımlayıcı faktör analizi sonuçlarına göre ölçek 16 maddeden ve ahlaki tutum, çevresel şartlar, fırsat ve beceri olmak üzere 3 boyuttan oluşmaktadır. Ölçek beşli Likert tipinde olup "kesinlikle katılmıyorum", "katılmıyorum", "fikrim yok", "katılıyorum" ve "kesinlikle katılıyorum" şeklinde derecelendirilmiştir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 16 en yüksek puan ise 80'dir. Ölçekten yüksek puan almak öğrencilerin kopya çekme eğilimlerinin de yüksek olduğunu göstermektedir. Ölçeğin boyutlarıyla birlikte açıkladığı toplam varyans %59.26'dır. Açımlayıcı faktör analizi ile elde edilen yapının doğrulanması amacıyla doğrulayıcı faktör analizi yapılmış olup ortaya çıkan modelin uyum indeksleri  $\chi^2/sd=2.44$ , RMSEA=.063, RMR=.077 SRMR=.046, GFI=.91, AGFI=.88, CFI=.98, NNFI=.98, IFI=.98 şeklinde hesaplanmıştır. Bu sonuçlar ölçeğin yapı geçerliğinin doğrulandığını göstermektedir. Bu

araştırma için hesaplanan Cronbach Alpha iç güvenirlik katsayısı genel toplamda .94, birinci boyut için .89, ikinci boyut için .84 ve üçüncü boyut için .90'dır. Bu sonuçlar ölçekten elde edilen sonuçların güvenilir olduğunu göstermektedir.

*Akademik Sahtekârlık Eğilimi Ölçeği:* Akademik Sahtekârlık Eğilimi Ölçeği, Eminoğlu ve Nartgün (2009) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek, 4 faktörlü bir yapıya sahiptir. Ölçek birinci faktörde 5, ikinci faktörde 7, üçüncü faktörde 4 ve dördüncü faktörde 6 olmak üzere toplam 22 maddeden oluşmaktadır. Belirlenen faktörler, sırasıyla “kopya çekme eğilimi”, “ödev, proje gibi çalışmalarda sahtekârlık eğilimi-genel”, “araştırma yapma ve raporlaştırma sürecinde sahtekârlık eğilimi” ve “atıflara yönelik sahtekârlık eğilimi” biçiminde isimlendirilmişlerdir. Ölçeğin yapı geçerliği doğrulayıcı faktör analizi ile test edilmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi ile elde edilen uyum iyiliği indeksleri ölçeğin faktör yapısının doğrulandığını göstermiştir. Ölçek beşli Likert tipinde olup “tamamen katılıyorum”, “katılıyorum”, “kararsızım”, “katılmıyorum” ve “kesinlikle katılmıyorum” biçiminde derecelendirilmiştir. Ölçekten alınan yüksek puanlar akademik sahtekârlığın da yüksek olduğunu göstermektedir. Bu çalışmada ölçeğin Cronbach alfa güvenirlik katsayıları “kopya çekme eğilimi” boyutu için 0,71; “ödev, proje gibi çalışmalarda sahtekârlık eğilimi-genel” boyutu için 0,82; “araştırma yapma ve raporlaştırma sürecinde sahtekârlık eğilimi” boyutu için 0,79; “atıflara yönelik sahtekârlık eğilimi” 0,78 ve ölçeğin geneli için 0,90 olarak hesaplanmıştır.

### **Verilerin Analizi**

Verilerin analizinde SPSS 23 paket programı kullanılmış olup ölçekten elde edilen ortalama puanlar üzerinden hesaplamalar yapılmıştır. Hangi testlerin kullanılacağına karar verebilmek amacıyla öncelikle her iki veri toplama araçları puanlarının, normallik varsayımlarını karşılayıp karşılayamadıkları incelenmiş olup verilerin normal dağılım

göstermemesi ve bazı hücrelerdeki sayıların düşük olmasından dolayı parametrik olmayan testlerden ikili karşılaştırmalarda Mann-Whitney U testi, üçlü karşılaştırmalarda ise Kruskal-Wallis H testi yapılmıştır. Ayrıca iki ölçeğin arasındaki ilişkinin incelenmesinde ise normallik varsayımları karşılanmadığı için Spearman Korelasyonu Analizi katsayısı hesaplanmıştır.

## Bulgular

Öğretmen adaylarının kopya çekmeye ilişkin tutumlarının cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2

*Cinsiyet Değişkenine Göre Kopya Çekmeye İlişkin Tutuma Yönelik Mann Whitney U Testi Sonuçları*

Boyutlar	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Ahlaki tutum	Kadın	453	320.58	145220.5	30090.5	.001*
	Erkek	160	268.57	42970.5		
Çevresel şartlar	Kadın	453	293.40	132910.5	30079.5	.001*
	Erkek	160	345.50	55280.5		
Fırsat ve beceri	Kadın	453	295.72	133962	31131	.008*
	Erkek	160	338.93	54229		
Genel toplam	Kadın	453	304.54	137955	35124	.561
	Erkek	160	313.98	50236		

\*p<.05

Tablo 2 incelendiğinde öğretmen adaylarının kopya çekmeye ilişkin tutumlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin yapılan Mann Whitney U testi sonuçlarına göre, erkek ve kadın öğretmen adaylarının kopya çekmeye ilişkin tutumları arasında “Ahlaki tutum” (U=30090.5, p<.05), “Çevresel şartlar” (U=30079, p<.05) ve “Fırsat ve beceri” (U=31131, p<.05) boyutlarında anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiş ve sıra



ortalamaları karşılaştırıldığında çevresel şartlar (Kadın Çevresel şartlar =293.40, Erkek Çevresel şartlar =345.50) ile fırsat ve beceri (Kadın Fırsat ve beceri =295.72, Erkek Fırsat ve beceri =339.93) boyutlarında bu farklılığın erkek öğretmen adayları lehine olduğu, ahlaki tutum boyutunda ise erkek öğretmen adaylarının sıra ortalamalarının daha düşük olması (Kadın Ahlaki tutum =320.58, Erkek Ahlaki tutum =268.57) kopya çekmeye ilişkin ahlaki tutumlarının kadın öğretmen adaylarından daha yüksek tutum içerisinde oldukları anlamına gelmektedir. Genel toplamda ise öğretmen adaylarının kopya çekmeye ilişkin tutumlarında anlamlı farklılığa rastlanmamıştır.

Öğretmen adaylarının kopya çekmeye ilişkin tutumlarının bölüm değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan Kruskal-Wallis H testi sonuçları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3

*Bölüm Değişkenine Göre Kopya Çekmeye İlişkin Tutuma Yönelik Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları*

	Boyutlar	Değişken- Bölüm	N	Sıra Ort.	$\chi^2$	sd	p	Anlamlı Fark
Kopya Çekmeye İlişkin Tutum	Ahlaki Tutum	1. Okul öncesi	190	316.16	29.837	8	.000	
		2. Türkçe	66	290.24				
		3. Rehberlik ve psk. dan.	115	370.69				
		4. İngilizce	17	357.06				
		5. Fen bilgisi	44	250.07				
		6. Almanca	81	269.10				
		7. Resim	25	255.62				
		8. Müzik	17	257.56				
		9. Ortaöğretim böl.	56	287.78				
	Çevresel şartlar	1. Okul öncesi	190	303.91	27.866	8	.001	
		2. Türkçe	66	311.07				
		3. Rehberlik ve psk. dan.	115	260.12				
		4. İngilizce	17	210.74				
		5. Fen bilgisi	44	368.07				
		6. Almanca	81	330.69				
		7. Resim	25	392.92				
		8. Müzik	17	364.85				
		9. Ortaöğretim böl.	56	299.88				
	Fırsat ve beceri	1. Okul öncesi	190	300.16	45.794	8	.000	3<7 (.001)
		2. Türkçe	66	298.31				
		3. Rehberlik ve psk. dan.	115	231.89				
		4. İngilizce	17	262.94				
		5. Fen bilgisi	44	363.28				

	6. Almanca	81	366.90			
	7. Resim	25	398.82			
	8. Müzik	17	373.97			
	9. Ortaöğretim böl.	56	316.18			
Genel toplam	1. Okul öncesi	190	309.87			
	2. Türkçe	66	281.49			
	3. Rehberlik ve psk. dan.	115	281.58			
	4. İngilizce	17	261.97			
	5. Fen bilgisi	44	343.53	14.779	8	.064
	6. Almanca	81	333.59			
	7. Resim	25	385.80			
	8. Müzik	17	329.44			
	9. Ortaöğretim böl.	56	284.94			

Tablo 3 incelendiğinde öğretmen adaylarının kopya çekmeye ilişkin tutumlarının bölüm değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin yapılan Kruskal-Wallis H testi sonuçlarına göre, öğretmen adaylarının kopya çekmeye ilişkin tutumlarının bölümlere göre farklılaştığı görülmektedir ( $\chi^2$  Ahlaki Tutum (8) =29.837,  $p<.05$ ;  $\chi^2$  Çevresel Şartlar (8) =27.866,  $p<.05$ ;  $\chi^2$  Fırsat ve Beceri (8) =45.794,  $p<.05$ ). Bu farklılıkların hangi gruplar lehine olduğuna yönelik olarak yapılan Mann-Whitney U testi sonuçlarına göre ise “fırsat ve beceri” boyutunda rehberlik ve psikolojik danışmanlık bölümü öğretmen adayları ile resim öğretmenliği bölümü öğretmen adayları arasında rehberlik ve psikolojik danışmanlık bölümü öğretmen adayları lehine ( $U=666$ ,  $p<.05$ ; Sıra ortalamaları RPD Fırsat ve Beceri =63.79, Resim Fırsat ve Beceri =101.36), rehberlik ve psikolojik danışmanlık bölümü öğretmen adayları ile Almanca öğretmenliği bölümü öğretmen adayları arasında rehberlik ve psikolojik danışmanlık bölümü öğretmen adayları lehine ( $U=2583$ ,  $p<.05$ ; Sıra ortalamaları RPD Fırsat ve Beceri =80.46, Almanca Fırsat ve Beceri =124.11) anlamlı farklılığa rastlanmıştır. Diğer alt boyutlarda anlamlı farklılık bulunmasına karşın yapılan 36 tane Mann Whitney U testi olduğu için Bonferroni düzeltmesi kullanılmış ve anlamlılık değeri ( $0,05/36=0.0013$ ) .0013 bulunmuştur. Dolayısıyla elde edilen sonuçlar .0013’ten büyük olduğu için farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmen adaylarının kopya çekmeye ilişkin tutumlarının sınıf değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan Kruskal-Wallis H testi sonuçları Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4

*Sınıf Değişkenine Göre Farklılık Kopya Çekmeye İlişkin Tutuma Yönelik Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları*

	Alt boyut	Değişken-Bölüm	N	Sıra Ortalaması	$\chi^2$	sd	p	Anlamlı Fark
Kopya Çekmeye İlişkin Tutum	Ahlaki tutum	1. Sınıf	206	286,97	17.056	3	.001	3>1 (.006) 3>2 (.005)
		2. Sınıf	204	286,12				
		3. Sınıf	110	356,08				
		4. Sınıf	93	339,11				
	Çevresel Şartlar	1. Sınıf	206	328,06	15.371	3	.002	1>3 (.001)
		2. Sınıf	204	310,81				
		3. Sınıf	110	249,21				
		4. Sınıf	93	320,34				
	Fırsat ve beceri	1. Sınıf	206	335,16	22.090	3	.000	1>3 (.000) 2>3 (.001)
		2. Sınıf	204	323,00				
		3. Sınıf	110	246,09				
		4. Sınıf	93	281,58				
	Genel toplam	1. Sınıf	206	332,04	9.890	3	.020	1>3 (.000)
		2. Sınıf	204	323,08				
		3. Sınıf	110	244,15				
		4. Sınıf	93	290,61				

Tablo 4 incelendiğinde öğretmen adaylarının kopya çekmeye ilişkin tutumlarının sınıf değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin yapılan Kruskal-Wallis testi sonuçlarına göre, öğretmen adaylarının kopya çekmeye ilişkin tutumlarının sınıflara göre farklılaştığı görülmektedir ( $\chi^2$  Ahlaki tutum (3) =17.056,  $p<.05$ ;  $\chi^2$  Çevresel şartlar (3) =15.371,  $p<.05$ ;  $\chi^2$  Fırsat ve beceri (3) =22.090,  $p<.05$ ;  $\chi^2$  Genel toplam (3) =9.890,  $p<.05$ ); Bu farklılıkların hangi gruplar lehine olduğuna yönelik olarak yapılan Mann Whitney U testi sonuçlarına göre ise “ahlaki tutum” boyutunda 1. Sınıfta öğrenim gören öğretmen adayları ile 3. Sınıfta öğrenim gören öğretmen adayları arasında 1. Sınıfta öğrenim gören öğretmen adayları lehine ( $U=8832.5$ ,  $p<.05$ ; Sıra ortalamaları 1.sınıf Ahlaki tutum =146.38, 3. Sınıf Ahlaki tutum =181.20); 2. Sınıfta öğrenim gören öğretmen adayları ile 3. Sınıfta öğrenim

gören öğretmen adayları arasında 2. Sınıfta öğrenim gören öğretmen adayları lehine (U=8535.5,  $p<.05$ ; Sıra ortalamaları 2.sınıf Ahlaki tutum =144.34, 3. Sınıf Ahlaki tutum =181.90); “çevresel şartlar” boyutunda 1. Sınıfta öğrenim gören öğretmen adayları ile 3. Sınıfta öğrenim gören öğretmen adayları arasında 3. Sınıfta öğrenim gören öğretmen adayları lehine (U=8482.5,  $p<.05$ ; Sıra ortalamaları 1.sınıf Çevresel şartlar =172.32, 3. Sınıf Çevresel şartlar =132.61); “fırsat ve beceri” boyutunda 1. Sınıfta öğrenim gören öğretmen adayları ile 3. Sınıfta öğrenim gören öğretmen adayları arasında 3. Sınıfta öğrenim gören öğretmen adayları lehine (U=8019.5,  $p<.05$ ; Sıra ortalamaları 1.Sınıf Fırsat ve beceri =174.57, 3. Sınıf Fırsat ve Beceri =128.40); 2. Sınıfta öğrenim gören öğretmen adayları ile 3. Sınıfta öğrenim gören öğretmen adayları arasında 3. Sınıfta öğrenim gören öğretmen adayları lehine (U=8397,  $p<.05$ ; Sıra ortalamaları 2.sınıf Fırsat ve beceri =171.34, 3. Sınıf Fırsat ve beceri =131.84); Genel Toplamda ise 1. Sınıfta öğrenim gören öğretmen adayları ile 3. Sınıfta öğrenim gören öğretmen adayları arasında 3. Sınıfta öğrenim gören öğretmen adayları lehine (U= 9162.5,  $p<.05$ ; Sıra ortalamaları 1.sınıf Genel toplam =174.57, 3. Sınıf Genel toplam =138.80); anlamlı farklılık olduğu anlaşılmaktadır. Analizlerin anlamlılık değeri için Bonferroni düzeltilmesi kullanılmış ve anlamlılık değeri ( $0,05/6=0,008$ ) .008 bulunmuştur. Dolayısıyla elde edilen sonuçların yorumlanmasında anlamlılık değeri .008 kabul edilmiştir.

Öğretmen adaylarının kopya çekmeye ilişkin tutumlarının not ortalaması değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan Mann-Whitney U testi sonuçları Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5

*Not Ortalaması Değişkenine Göre Kopya Çekmeye İlişkin Tutuma Yönelik Mann-Whitney U Testi Sonuçları*

Boyutlar	AGNO	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Ahlaki tutum	2.50'den düşük	88	149.85	13187	9271	.040*
	2.50 ve üstü	247	174.47	43093		
Çevresel şartlar	2.50'den düşük	88	183.33	16133	9519	.082
	2.50 ve üstü	247	162.54	40147		
Fırsat ve beceri	2.50'den düşük	88	190.73	16784.5	8667.5	.010*
	2.50 ve üstü	247	159.90	39495.5		
Genel toplam	2.50'den düşük	88	175.75	15466	10186	.381
	2.50 ve üstü	247	165.24	40814		

\*p<.05

Tablo 5 incelendiğinde öğretmen adaylarının kopya çekmeye ilişkin tutumlarının not ortalaması değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin yapılan Mann-Whitney U testi sonuçlarına göre, 2.50'den düşük not ortalamasına sahip öğretmen adayları ile 2.50 ve üstü not ortalamasına sahip öğretmen adaylarının kopya çekmeye ilişkin tutumları arasında “ahlaki tutum” (U=9271, p<.05) ile “fırsat ve beceri” (U=8667.5, p<.05) boyutunda anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiş ve sıra ortalamaları karşılaştırıldığında farklılığın, ahlaki tutum boyutunda 2.50'den düşük not ortalamasına sahip öğretmen adayları lehine (2.50'den düşük Ahlaki tutum =149.85, 2.51 ve üstü Ahlaki tutum =174.47), çevresel şartlar boyutunda 2.50 ve üstü not ortalamasına sahip öğretmen adayları lehine (2.50'den düşük Çevresel şartlar =190.73, 2.50 ve üstü Çevresel şartlar =159.90) olduğu anlaşılmaktadır. Genel toplamda ve çevresel şartlar boyutunda ise öğretmen adaylarının kopya çekmeye ilişkin tutumlarının not ortalaması değişkenine göre farklılaşmadığı görülmektedir.

Öğretmen adaylarının akademik sahtekârlık eğilimlerinin cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan Mann-Whitney U testi sonuçları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6

*Cinsiyet Değişkenine Göre Akademik Sahtekârlık Eğilimlerine Yönelik Mann-Whitney U Testi*

*Sonuçları*

Boyutlar	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Kopya çekme eğilimi	Kadın	453	300.73	136229	33398	.138
	Erkek	160	324.76	51962		
Araştırma yapma ve raporlaştırma sürecinde sahtekârlık eğilimi	Kadın	453	293.43	132922.5	30091.5	.001
	Erkek	160	345.43	55268.5		
Atıflara yönelik sahtekârlık eğilimi	Kadın	453	302.68	137114.5	34283.5	.306
	Erkek	160	319.23	51076.5		
Ödev, proje gibi çalışmalarda sahtekârlık eğilimi	Kadın	453	310.86	140818	34493	.362
	Erkek	160	296.08	47373		
Genel toplam	Kadın	453	298.07	135027.5	32196.5	.036
	Erkek	160	332.27	53163.5		

\* $p < .05$

Tablo 6 incelendiğinde öğretmen adaylarının akademik sahtekârlık eğilimlerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin yapılan Mann-Whitney U testi sonuçlarına göre, erkek ve kadın öğretmen adaylarının akademik sahtekârlık eğilimlerinin arasında “araştırma yapma ve raporlaştırma sürecinde sahtekârlık eğilimi ( $U=30091.5$ ,  $p < .05$ )” ve “genel toplam”da ( $U=32196.5$   $p < .05$ ) anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiş ve sıra ortalamaları karşılaştırıldığında “araştırma yapma ve raporlaştırma sürecinde sahtekârlık eğilimi” alt boyutunda ve genel toplamda bu farklılığın kadın öğretmen adayları lehine olduğu anlaşılmaktadır (Kadın Araştırma yapma ve raporlaştırma sürecinde sahtekârlık eğilimi =293.43, Erkek Araştırma yapma ve raporlaştırma sürecinde sahtekârlık eğilimi = 345.43; Kadın Genel Toplam =298.07, Erkek Genel Toplam =332.27).

Öğretmen adaylarının akademik sahtekârlık eğilimlerinin bölüm değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan Kruskal-Wallis H testi sonuçları Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7

*Bölüm Değişkenine Göre Akademik Sahtekârlık Eğilimine İlişkin Kruskal-Wallis H Testi*

*Sonuçları*

Boyutlar	Değişken- Bölüm	N	Sıra Ort.	$\chi^2$	sd	p	Anlamlı Fark	
Akademik Sahtekârlık Eğilimi	Kopya çekme eğilimi	1. Okul öncesi	190	322.51	28.402	8	.000*	5>3 (.001)
		2. Türkçe	66	282.65				
		3. Rehberlik ve psk. dan.	115	249.24				
		4. İngilizce	17	250.09				
		5. Fen bilgisi	44	383.86				
		6. Almanca	81	320.07				
		7. Resim	25	288.18				
		8. Müzik	17	340.24				
		9. Ortaöğretim Böl.	56	338.86				
	Araştırma yapma ve raporlaştırma sürecinde sahtekârlık eğilimi	1. Okul öncesi	190	311.72	15.836	8	.045	
		2. Türkçe	66	283.47				
		3. Rehberlik ve psk. dan.	115	268.49				
		4. İngilizce	17	275.29				
		5. Fen bilgisi	44	368.90				
		6. Almanca	81	328.56				
		7. Resim	25	299.74				
		8. Müzik	17	361.09				
		9. Ortaöğretim böl.	56	315.27				
	Atıflara yönelik sahtekârlık eğilimi	1. Okul öncesi	190	307.64	2.980	8	.936	
		2. Türkçe	66	317.10				
3. Rehberlik ve psk. dan.		115	302.29					
4. İngilizce		17	280.09					
5. Fen bilgisi		44	327.69					
6. Almanca		81	305.49					
7. Resim		25	263.36					
8. Müzik		17	310.68					
9. Ortaöğretim böl.		56	314.71					
Ödev, proje gibi çalışmalarda sahtekârlık eğilimi	1. Okul öncesi	190	311.62	8.407	8	.395		
	2. Türkçe	66	276.90					
	3. Rehberlik ve psk. dan.	115	297.70					
	4. İngilizce	17	326.68					
	5. Fen bilgisi	44	346.02					
	6. Almanca	81	316.69					
	7. Resim	25	247.16					
	8. Müzik	17	331.65					
	9. Ortaöğretim böl.	56	315.54					
Genel toplam	1. Okul öncesi	190	319.58	24.514	8	.002*		
	2. Türkçe	66	277.29					
	3. Rehberlik ve psk. dan.	115	256.05					
	4. İngilizce	17	279.91					
	5. Fen bilgisi	44	378.89					
	6. Almanca	81	330.40					
	7. Resim	25	266.12					
	8. Müzik	17	344.59					
	9. Ortaöğretim böl.	56	329.76					

\*p<.0013

Tablo 7 incelendiğinde öğretmen adaylarının akademik sahtekârlık eğilimlerinin bölüm değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin yapılan Kruskal-Wallis H testi sonuçlarına göre, öğretmen adaylarının akademik sahtekârlık eğilimlerinin bölümlere göre “kopya çekme eğilimi” boyutunda farklılaştığı görülmektedir ( $\chi^2$  Kopya Çekme Eğilimi (8) =28.402,  $p<.05$ ). Bu farklılığın hangi gruplar lehine olduğuna yönelik olarak yapılan Mann-Whitney U testi sonuçlarına göre ise rehberlik ve psikolojik danışmanlık bölümü öğretmen adayları ile fen ve teknoloji öğretmenliği bölümü öğretmen adayları arasında rehberlik ve psikolojik danışmanlık bölümü öğretmen adayları lehine (U=1435.5,  $p<.05$ ; Sıra ortalamaları RPD Kopya Çekme Eğilimi =70.48, Fen bilgisi Kopya Çekme Eğilimi =104.88) anlamlı farklılığa rastlanmıştır. Diğer boyutlarda ve genel toplamda anlamlı farklılık bulunmasına karşın yapılan 36 tane Mann-Whitney U testi yapıldığı için Bonferroni düzeltmesi kullanılmış ve anlamlılık değeri ( $0,05/36=0.0013$ ) .0013 bulunmuştur. Dolayısıyla elde edilen sonuçlar .0013’ten büyük olduğu için farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmen adaylarının akademik sahtekârlık eğilimlerinin sınıf değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan Kruskal-Wallis H testi sonuçları Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8

*Sınıf Değişkeni Göre Akademik Sahtekârlık Eğilimine İlişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları*

	Boyutlar	Değişken-Bölüm	N	Sıra Ort.	$\chi^2$	sd	p
Akademik Sahtekârlık Eğilimi	Kopya çekme eğilimi	1. Sınıf	206	318.51	3.678	3	.298
		2. Sınıf	204	312.35			
		3. Sınıf	110	280.34			
		4. Sınıf	93	301.30			
	Araştırma yapma ve raporlaştırma sürecinde sahtekârlık eğilimi	1. Sınıf	206	309.53	8.504	3	.037
		2. Sınıf	204	308.25			
		3. Sınıf	110	270.34			
		4. Sınıf	93	342.01			
Atıflara yönelik sahtekârlık	1. Sınıf	206	294.20	3.434	3	.329	



eğilimi	2. Sınıf	204	320.57	1.689	3	.639
	3. Sınıf	110	294.32			
	4. Sınıf	93	320.56			
	1. Sınıf	206	302.92			
Ödev, proje gibi çalışmalarda sahtekârlık eğilimi	2. Sınıf	204	300.18	6.492	3	.090
	3. Sınıf	110	310.10			
	4. Sınıf	93	327.32			
	1. Sınıf	206	304.40			
Genel toplam	2. Sınıf	204	318.77	6.492	3	.090
	3. Sınıf	110	272.28			
	4. Sınıf	93	328.01			
	1. Sınıf	206	304.40			

Tablo 8 incelendiğinde öğretmen adaylarının akademik sahtekârlık eğilimlerinin sınıf değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin yapılan Kruskal-Wallis H testi sonuçlarına göre, öğretmen adaylarının akademik sahtekârlık eğilimlerinin sınıflara göre farklılaşmadığı görülmektedir. Analizlerin anlamlılık değeri için Bonferroni düzeltmesi kullanılmış ve anlamlılık değeri  $(0.05/6=0.008)$  .008 bulunmuştur. Dolayısıyla elde edilen sonuçların yorumlanmasında anlamlılık değeri .008 kabul edildiği için “Araştırma yapma ve raporlaştırma sürecinde sahtekârlık eğilimi” boyutundaki değer anlamlı görünmesine karşı yapılan Mann-Whitney U testi sonucunda elde edilen sonuçların anlamlı olmadığı anlaşılmıştır.

Öğretmen adaylarının akademik sahtekârlık eğilimlerinin not ortalaması değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan Mann-Whitney U testi sonuçları Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9

*Not Ortalaması Değişkenine Göre Akademik Sahtekârlık Eğilimlerine İlişkin Mann-Whitney*

*U Testi Sonuçları*

Boyutlar	AGNO	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Kopya ekme eğilimi	2.50’den düşük	88	202.88	17853.5	7798.5	.000*
	2.50 ve üstü	247	155.57	38426.5		
Araştırma yapma ve raporlaştırma sürecinde sahtekârlık eğilimi	2.50’den düşük	88	197.38	17369.5	8282.5	.001*
	2.50 ve üstü	247	157.53	38910.5		
Atıflara yönelik sahtekârlık	2.50’den düşük	88	183.93	16185.5	9466.5	.070

eğilimi	2.50 ve üstü	247	162.33	40094.5		
Ödev, proje gibi çalışmalarda sahtekârlık eğilimi	2.50'den düşük	88	173.77	15291.5	10360.5	.513
	2.50 ve üstü	247	165.95	40988.5		
Genel toplam	2.50'den düşük	88	206.86	18203.5	7448.5	.000*
	2.50 ve üstü	247	154.16	38076.5		

\*p<.05

Tablo 9 incelendiğinde öğretmen adaylarının akademik sahtekârlık eğilimlerinin not ortalaması değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin yapılan Mann-Whitney U testi sonuçlarına göre, 2.50'den düşük not ortalamasına sahip öğretmen adayları ile 2.50 ve üstü not ortalamasına sahip öğretmen adaylarının akademik sahtekârlık eğilimleri arasında “kopya çekme eğilimi (U=7798.5, p<.05)” ile “araştırma yapma ve raporlaştırma sürecinde sahtekârlık eğilimi (U=8282.5, p<.05)” boyutlarında ve “genel toplam”da (U=7448.5, p<. 5) anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiş ve sıra ortalamaları karşılaştırıldığında farklılığın, alt boyutlarda ve genel toplamda 2.50 ve üstü not ortalamasına sahip öğretmen adayları lehine (2.50'den düşük Kopya Çekme Eğilimi =202.88, 2.50 ve üstü Kopya Çekme Eğilimi =155.57; 2.50'den düşük Araştırma yapma ve raporlaştırma sürecinde sahtekârlık eğilimi =197.38, 2.50 ve üstü Araştırma yapma ve raporlaştırma sürecinde sahtekârlık eğilimi =157.53; 2.50'den düşük Genel toplam =206.86, 2.51 ve üstü Genel toplam =154.16) olduğu anlaşılmaktadır.

Öğretmen adaylarının kopya çekmeye ilişkin tutumları ile akademik sahtekârlık eğilimleri arasındaki ilişki için Spearman Korelasyon Analizi katsayısı hesaplanmış ve Tablo 10'da yer almaktadır.

Tablo 10

*Kopya Çekmeye İlişkin Tutum ile Akademik Sahtekârlık Eğilimleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Korelasyon Analizi Sonuçları*

Sperman's rho	Kopya çekme eğilimi	Araştırma yapma ve raporlaştırma sürecinde sahtekârlık eğilimi	Atıflara yönelik sahtekârlık eğilimi	Ödev, proje gibi çalışmalarda sahtekârlık eğilimi	Genel toplam
Ahlaki Tutum	,396**	,226**	,037	-,098**	,262**
Çevresel Şartlar	,419**	,288**	,127**	,003	,348**
Fırsat ve Beceri	,485**	,323**	,124**	,012	,397**
Genel Toplam	,481**	,306**	,098**	-,038	,365**

\*\* Korelasyon 0.001 seviyesinde anlamlılık göstermektedir.

Tablo 10 incelendiğinde öğretmen adaylarının kopya çekmeye ilişkin tutumları ile akademik sahtekârlık eğilimlerine ilişkin genel toplam puanları arasında orta düzeyde pozitif yönlü ilişki ( $r=.365$ ,  $p<.001$ ) olduğu görülmektedir.

### **Tartışma, Sonuç ve Öneriler**

Öğretmen adaylarının kopya çekmeye ilişkin tutumlarının cinsiyet değişkenine “ahlaki tutum, “çevresel şartlar” ve “fırsat ve beceri” boyutlarında anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiş ve sıra ortalamaları karşılaştırıldığında çevresel şartlar ile fırsat ve beceri boyutlarında bu farklılığın erkek öğretmen adayları lehine olduğu, “ahlaki tutum” alt boyutunda ise erkek öğretmen adaylarının sıra ortalamalarının daha düşük olması, kopya çekmeye ilişkin ahlaki tutumlarının kadın öğretmen adaylarından daha yüksek tutum içerisinde oldukları anlamına gelmektedir. Bu sonuç, alanyazındaki sonuçlarla büyük ölçüde örtüşmektedir (Kaymakcan, 2002). Koç (2018) da erkek üniversite öğrencilerinin dışsal ve içsel kaynaklı kopya çekme

eğilimlerinin anlamlı ölçüde yüksek olduğunu belirlemiştir. Küçüktepe ve Küçüktepe (2012) ile Yangın (2009) tarafından yapılan çalışmalarda da erkek öğretmen adaylarının kopya çekmeye ilişkin tutumlarının kadın öğretmen adaylarına göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmen adaylarının kopya çekmeye ilişkin tutumlarının bölüm değişkenine göre “fırsat ve beceri” boyutunda rehberlik ve psikolojik danışmanlık bölümü öğretmen adayları ile resim öğretmenliği ve Almanca öğretmenliği bölümü öğretmen adayları arasında rehberlik ve psikolojik danışmanlık bölümü öğretmen adayları lehine olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmen adaylarının kopya çekmeye ilişkin tutumları sınıf değişkenine göre incelendiğinde genel anlamda, 1. ve 2. Sınıflarda kopya çekmeye yönelik tutumun 3. ve 4. Sınıflara göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu durum üniversite eğitiminin öğretmen adaylarının kopya çekmeye yönelik tutumlarını nispeten azalttığı şeklinde yorumlanabilir. Not ortalaması değişkenine göre ise genel anlamda, not ortalaması düşük öğretmen adaylarının not ortalaması yüksek öğretmen adaylarına göre kopya çekme tutumlarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu durumda düşük not ortalamaya sahip öğretmen adaylarının kopya çekmeye daha çok eğilim gösterdikleri söylenebilir.

Öğretmen adaylarının akademik sahtekârlık eğilimlerinin cinsiyet değişkenine göre “araştırma yapma ve raporlaştırma sürecinde sahtekârlık eğilimi” ve “genel toplam”da anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Erkek öğrencilerin akademik sahtekârlık eğilimleri kadın öğrencilere göre daha yüksektir. Kıral ve Saracaloğlu (2018) “ödev ve proje gibi çalışmalarda sahtekârlık eğilimi” ve “atıflara yönelik sahtekârlık eğilimi” boyutlarında erkek öğrencilerin, “araştırma yapma ve raporlaştırma sürecinde sahtekârlık eğilimi” boyutunda ise kadın öğrencilerin eğilimlerinin yüksek olduğunu belirlemişlerdir. “Keçeci ve diğerleri (2011) ile Ünlü ve Eroğlu (2012) tarafından yapılan çalışmalarda cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılığa ulaşılmazken, Gümüştül vd. (2013) tarafından yapılan araştırma da ise

yalnızca “kopya çekme eğilimi” boyutunda beden eğitimi ve spor yüksekokulunda öğrenim gören kadın öğrencilerin ortalamalarının erkek öğrencilere göre anlamlı ölçüde yüksek olduğu belirlenmiştir. Ömür, Aydın ve Argon (2014) ile Roig ve Caso (2005) tarafından yapılan çalışmalarda da erkek öğrencilerin akademik sahtekârlık eğilimlerinin kadın öğrencilere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmen adaylarının akademik sahtekârlık eğilimlerinin bölüm değişkenine göre “kopya çekme eğilimi” boyutunda rehberlik ve psikolojik danışmanlık bölümü öğretmen adayları ile fen ve teknoloji öğretmenliği bölümü öğretmen adayları arasında rehberlik ve psikolojik danışmanlık bölümü öğretmen adayları lehine anlamlı farklılığa ulaşılmıştır. Öğretmen adaylarının akademik sahtekârlık eğilimlerinin sınıf değişkenine göre anlamlı ölçüde farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Keçeci ve diğerleri (2011) de yaptıkları araştırmada hemşirelik öğrencilerinin akademik sahtekârlık eğilimlerinin sınıf değişkenine göre anlamlı ölçüde farklılaşmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Bu sonuçlara göre akademik sahtekârlık eğiliminde sınıf değişkeninin önemli bir faktör olmadığı söylenebilir.

Araştırmadan elde edilen bir diğer sonuca göre not ortalaması düşük olan öğretmen adaylarının akademik sahtekârlık düzeyleri, not ortalaması yüksek olan öğretmen adaylarına göre daha yüksektir. Bu durum, öğretmen adaylarının akademik başarılarının akademik sahtekârlık düzeyleri üzerinde etkili bir değişken olduğunu göstermektedir.

Öğretmen adaylarının kopya çekmeye ilişkin tutumları ile akademik sahtekârlık eğilimlerine ilişkin genel toplam puanları arasında orta düzeyde pozitif yönlü ilişki olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin akademik sahtekârlık eğilimleri arttıkça kopya çekmeye yönelik tutumları da artmaktadır. Qualls vd. (2017) ABD’de 193 üniversite öğrencisinde yaptıkları araştırmada öğrencilerin % 85’inin en az bir ya da birkaç kez akademik sahtekârlığa başvurduklarını belirlemişlerdir. Koç (2018) da araştırmasında üniversite öğrencilerinin kopya çekme eğilimlerinin orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Araştırma sonuçlarına

göre, öğretmen adaylarının kopya çekme ve akademik sahtekârlığa yönelik farkındalıklarının artırılması amacıyla seminerler verilmesi, akademik sahtekârlık eğiliminin azaltılması için öğretmen adaylarının ödevlerinin değerlendirilmesinde intihal programlarının kullanılması önerilmektedir. Ayrıca, kopya çekme ve akademik sahtekârlık eğiliminin nedenlerine yönelik nitel araştırmaların yapılmasının alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

### Kaynakça

- Alkan, Ş. (2008). *İlköğretim ikinci kademe ile ortaöğretim öğrencilerinin ve öğretmenlerinin kopya çekmeye ilişkin görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Anderman, E. M., & Midgley, C. (2004). Changes in self-reported academic cheating across the transition from middle school to high school. *Contemporary Educational Psychology, 29*, 499-517.
- Anıtsal, İ., Anıtsal, M. M., & Elmore, R. (2009). Academic dishonesty and intention to cheat: A model on active versus passive academic dishonesty as perceived by business students. *Academy of Educational Leadership Journal, 13*(2), 17-26.
- Arslantaş, C. C., & Acar, G. (2008). Son sınıf öğrencilerinin akademik yaşamdaki ve iş hayatındaki sahtekârlığa ilişkin algılamaları. *Yönetim, 19*(60), 32-49.
- Ay, M. F. & Çakmak, A. (2015). Kopya çekmeye yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Atatürk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 43*, 140-155.
- Bernardi, R. A., Metzger, R. L., Bruno, R. G. S., Hoogkomp, M. A. W., Reyes, L. E., & Barnaby, G. H. (2004). Examining the decision process of students' cheating behavior: An empirical study. *Journal of Business Ethics, 50*, 397-414.

- Bluestein, S. A. (2015). Connecting student-faculty interaction to academic dishonesty. *Community College Journal of Research and Practice*, 39(2), 179-191.
- Brown, B. S., Weible, R. J., & Olmosk, K. E. (2010). Business school deans on student academic dishonesty: A survey. *College Student Journal*, 44(2), 299-309.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (Geliştirilmiş 14. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Calvert, C. L., Martin, L., Beck, J., & Li, S. Y., (2008). Identifying unethical academic behaviors of students studying food service, hospitality, tourism and culinary arts. *Journal of Culinary Science and Technology*, 6(1), 30-40.
- Carpenter D. D., Harding, T. S., Finelli, C. J., Montgomery, S. M., & Passow, H. J. (2006). Engineering students' perceptions of and attitudes towards cheating. *Journal of Engineering Education*, 95(3), 181-194.
- Durmuşçelebi, M. (2011). Lise öğrencilerinin ve öğretmen adaylarının kopya çekme davranışlarına ilişkin görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 17(1), 77-97.
- Eminoğlu, E., & Nartgün, Z. (2009). Üniversite öğrencilerinin akademik sahtekârlık eğilimlerinin ölçülmesine yönelik bir ölçek geliştirme çalışması. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 6(1), 215-240.
- Eraslan, A. (2011). Matematik öğretmeni adayları ve kopya: Hiç çekmedim desem yalan olur!. *Eğitim ve Bilim*, 36(160), 52-64.
- Ercegovac, Z., & Richardson, J. V. (2004). Academic dishonesty, plagiarism included, in the digital age: A literature review. *College & Research Libraries*, 65(4), 301-318.
- Eret, E., & Ok, A. (2014) Internet plagiarism in higher education: Tendencies, triggering factors and reasons among teacher candidates. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 39(8), 1002-1016.

- Fass-Holmes, B. (2017). International students reported for academic integrity violations: demographics, retention, and graduation. *Journal of International Students*, 7(3), 664-669.
- Gabriel, T. (2010, August 10). *Plagiarism lines blur for students in digital age*. New York Times, Retrieved from [www.nytimes.com/2010/08/02/education/02chcat.html](http://www.nytimes.com/2010/08/02/education/02chcat.html)?
- Gümüşgöl, O., Üstün, Ü. D., Işık, U., & Demirel, D. H. (2013). Beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin akademik sahtekârlık eğilim düzeylerinin değerlendirilmesi. *SPORMETRE Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 11(2), 131-138.
- Hiebert, J., Gallimore, R., & Stigler, J. W. (2002). A knowledge base for the teaching profession: What would it look like and how can we get one?. *Educational Researcher*, 31(5), 3-15.
- Juyal, D., Thawani, V., & Thaledi, S. (2015). Rise of academic plagiarism in India: Reasons, solutions and resolution. *Lung India: Official Organ of Indian Chest Society*, 32(5), 542-543.
- Kadı, A., Baytekin, O. F., & Arslan, H. (2016). Academic dishonesty tendencies and values of teacher candidates. *Journal of Higher Education and Science*, 6(3), 396-401.
- Kaymakcan, R. (2002). İlahiyat öğrencilerinin kopya çekmeye karşı yaklaşımları. *Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 5, 121-138.
- Keçeci, A., Bulduk, S., Oruç, D., & Çelik, S. (2011). Academic dishonesty among nursing students: A descriptive study. *Nursing Ethics*, 18(5), 725-733.
- Kıral, B., & Saracaloğlu, S. (2018). Akademik sahtekârlık eğilimi ile olumsuz değerlendirilme korkusu arasındaki ilişki. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 323-359.



- Koç, S. (2018). *Üniversite öğrencilerinin kopya çekmeye yönelik eğilimleri ve planlanmış davranış teorisi bağlamında kopya çekme davranışına yönelik model sınaması* (Yayımlanmamış doktora tezi). Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van.
- Küçüktepe, S. E., & Küçüktepe, C. (2012). Tarih öğretmeni adaylarının kopya çekme eğilimlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 115-125.
- Lüle-Mert, E. (2012). Temel işlevi bilim insanı yetiştirmek olan bazı bölümlerde kopya. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 7(3), 1813-1829.
- McCabe, D. L., Treviño, L. K., & Butterfield, K. D. (2001). Cheating in academic institutions: A decade of research. *Ethics & Behavior*, 11(3), 219-232.
- Moore, P. H., Head, J. D., & Griffin, R. B. (2017). Impeding students' efforts to cheat in online classes. *Journal of Learning in Higher Education*, 13(1), 9-23.
- Oğuzkan, A. F. (1981). *Eğitim terimleri sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- O'Rourke, J., Barnes, J., Deaton, A., Fulks, K., Ryan, K., & Rettinger, D.A., (2010). Imitation is the sincerest form of cheating: The influence of direct knowledge and attitudes on academic dishonesty. *Ethics and Behavior*, 20, 47-64.
- Ömür, Y. E., Aydın, R., & Argon, T. (2014). Olumsuz değerlendirilme korkusu ve akademik sahtekârlık. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi*, 5(9), 131-149.
- Özyurt, Y., & Eren, A. (2014). Fen bilgisi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ve kopya çekmeye yönelik tutumlarının görünümü. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 78-101.
- Park, E. J., Park, S. & Jang, I. S. (2013). Academic cheating among nursing students. *Nurse Education Today*, 33, 346-352.

- Popoola, I. T., Garner, B., Ammeter, A., Krey, N., Beu-Ammeter, D., & Schafer, S. (2017). How does ethics institutionalization reduce academic cheating?. *Journal of Education for Business*, 92(1), 29-35.
- Puengpipattrakul, W. (2016). Investigating academic plagiarism in a Thai context. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 13(2), 203-228.
- Roig, M., & Caso, M. (2005). Lying and cheating: fraudulent excuse making, cheating, and plagiarism. *The Journal of Psychology*, 139(6), 485-494.
- Qualls, C. R., Figgars, L., & Gibbs, D. (2017). The relationship among childhood discipline, adult attachment, and academic dishonesty in college students. *College Student Journal*, 51(1), 7-18.
- Sarwar, M., Moin, M., & Jabeen, M. (2016). Role of plagiarism detecting software in reducing academic dishonesty at M. Phil level. *Dialogue (Pakistan)*, 11(4), 414-426.
- Schab, F. (1991). Schooling without learning: Thirty years of cheating in high school. *Adolescence*. 26(104), 839-847.
- Semerci, Ç. (2004). Tıp fakültesi öğrencilerinin kopya çekmeye ilişkin tutum ve görüşleri. *Fırat Üniversitesi Sağlık Bilimleri Tıp Dergisi*, 18(3), 139-146.
- Semerci, Ç., & Sağlam, Z., (2005). Polis adaylarının kopya çekmeye ilişkin tutum ve görüşleri: Elazığ ili örneği. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(2), 163-177.
- Sideridis, G. D., Tsaousis, I., & Al Harbi, K. (2016). Predicting academic dishonesty on national examinations: The roles of gender, previous performance, examination center change, city change, and region change. *Ethics & Behavior*, 26(3), 215-237.
- Tan Ş., & Erdoğan A. (2004). *Öğretimi planlama ve değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi.

- Topcu, Y., & Uzundumlu, A.S. (2011). Yüksek öğretimde öğrencilerin kopya çekme motivasyonu ile ilgili tutum ve davranışları. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(2), 302-313.
- Uçak, N. Ö., & Ünal, Y. (2015). Hacettepe Üniversitesi Bilgi ve Belge Yönetimi Bölümü öğrencilerinin akademik sahtekârlık ve intihal konusundaki görüşleri. *Prof. Dr. İrfan Çakın`a Armağan* içinde (s. 251-264). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Bilgi ve Belge Yönetimi Bölümü.
- Wideman, M. A. (2008). Academic dishonesty in postsecondary education: A literature review. *Transformative Dialogues: Teaching & Learning Journal*, 2(1), 1-12.
- Witherspoon, M., Maldonado, N., & Lacey, C. H. (2010, May). *Academic dishonesty of undergraduates: Methods of cheating*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Denver, CO.
- Yang, S. C., Huang, C. L., & Chen, A. S. (2013). An investigation of college students' perceptions of academic dishonesty, reasons for dishonesty, achievement goals, and willingness to report dishonest behavior. *Ethics & Behavior*, 23(6), 501-522.
- Yangın, S. (2009). İlköğretim öğretmen adaylarının kopya çekmeye yönelik tutum ve görüşleri. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(21), 46-55.
- Yangın, S., & Kahyaoğlu, M. (2009). İlköğretim öğretmen adaylarının kopya çekmeye yönelik tutum ve görüşleri. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(21), 46-55.
- Yu, H., Glanzer, P. L., Sriram, R., Johnson, B. R., & Moore, B. (2016). What contributes to college students' cheating? A study of individual factors. *Ethics & Behavior*, 27(5), 1-22.

### Extended Abstract

Academic dishonesty is a general term that includes plagiarism and cheating. Plagiarism is defined by different authors and institutions by different words and is often explained by associating with academic dishonesty and cheating terms. Cheating as a disciplinary punishment is defined as "the habit of looking at the book, lecture notes, or someone else's paper secretly while writing in response to the questions in the exams." The reasons can be stated as fear of failing, pressure of getting good grades, desire of avoiding failure, perception of unfairness of the evaluation and assessment criteria, lack of deterrent sanctions against cheating, laziness, that cheating is easier and effortless, and that exams has a significant impact on the future.

In this study, it is aimed to examine the relationship between prospective teachers' attitudes towards cheating and academic dishonesty tendencies. This study, which examines the relationship between prospective teachers' attitudes towards cheating and academic dishonesty tendencies, is in the relational survey model. The population of the research consisted of prospective teachers who are studying at an education faculty of a public university. A total of 613 prospective teachers were selected according to simple random sampling method. The data of the study were obtained through "Scale of Cheating Attitude Scale" and "Academic Dishonesty Tendency Scale". Scale of Cheating Attitude Scale was developed by Ay and Çakmak (2015). The scale consists of 16 items and 3 dimensions: "moral attitude", "environmental conditions", "opportunity and skill". Academic Dishonesty Tendency Scale was developed by Eminoğlu and Nartgün (2009). The scale has a 4-factor structure. The scale that consists of a total of 22 items, has 5 in the first factor, 7 in the second factor, 4 in the third factor and 6 in the fourth factor.

In the analysis of the data, nonparametric tests were used because of the normal distribution of the data and the low numbers in some cells. In this respect, Mann-Whitney U test was used for pairwise comparisons and Kruskal-Wallis H test was used for triple comparisons. In addition, the Spearman's rank correlation coefficient was calculated for the relationship between the two scales.

According to the gender variable for the cheating attitudes of prospective teachers, a significant difference was found in the dimensions of "moral attitude", "environmental conditions" and "opportunity and skills". For "environmental conditions" and "opportunity and skills" dimensions, the difference is in favor of male prospective teachers, whereas in

moral attitude male prospective teachers has the lower average scores of mean, which means the moral attitudes towards cheating are higher than female prospective teachers. According to the department variable, in “opportunity and skills” dimension, it was concluded that it is in the favor of prospective teachers of the guidance and psychological counseling department between the prospective teachers of German, art and the guidance and psychological counseling department. When the results were examined according to the class variable, it was determined that the attitudes towards cheating in the 1st and 2nd grades were higher than the 3rd and 4th grades. This situation can be interpreted that university education relatively reduced the attitudes of prospective teachers towards cheating. According to the Grade Point Average (GPA), it was determined that the GPA of the low-grade prospective teachers has higher cheating attitudes than the GPA of the high-grade prospective teachers. In this case, it can be said that the prospective teachers with low GPA has a higher tendency for cheating.

It was determined that according to the gender variables the academic dishonesty tendencies of the prospective teachers were significantly different in the process of “conducting research and reporting” and “general total”. The academic dishonesty tendencies of male students are higher than that of female students. There is a moderate positive correlation between prospective teachers' attitudes towards cheating and their overall scores regarding academic dishonesty tendencies. According to the department variable, in the dimension of “cheating tendency” there is a significant difference in the favor of the guidance and psychological counseling department prospective teachers between prospective teachers of guidance and psychological counseling and science and technology education. A significant difference was not found according to the class variable. According to another result obtained from the research, according to the Grade Point Average (GPA), it was determined that the GPA of the low-grade prospective teachers has higher dishonesty levels than the GPA of the high-grade prospective teachers. There is a moderate positive correlation between prospective teachers' attitudes towards cheating and their overall scores regarding their academic dishonesty tendencies.

---

---

## Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Toplumsal Cinsiyet Rolüne İlişkin Tutumları ile Eleştirel Düşünme Eğilimleri İlişkisi<sup>1</sup>

Seda BAYRAKTAR<sup>2</sup>, Sevcan YAĞAN GÜDER<sup>3</sup>

---

---

*Geliş Tarihi: 28.03.2019*

*Kabul Tarihi: 12.06.2019*

*Araştırma Makalesi*

### Öz

Öğretmenlerin cinsiyet rollerine ilişkin kalıplaşmış rolleri farkında olarak ya da farkında olmaksızın sınıf içerisinde sürdürdükleri, öğretmenin cinsiyet rollerine ilişkin inanışları ve beklentilerinin çocukların davranışlarına etki ettiği bilinmektedir. Öğretmenler ders etkinliklerinde ya da öğrencilerle olan ilişkilerinde bilerek ya da bilmeyerek bu kalıp yargılarla hareket etmektedirler. Cinsiyetçi olmayan bir eğitim yaratmak için en önemli güç öğretmenlerin gücüdür. Öğretmenin toplumsal cinsiyet eşitliği konusunda sınıfında neler yapabileceği, çocukların eşitlikçi bakış açısı geliştirmesinde ne gibi yollar izleyeceğini bilmesinin ön koşulu öğretmenin toplumsal cinsiyete ilişkin geleneksel bakış açısını eleştirmesi yani bir başka deyişle eleştirel düşünme becerisi ile bağlantılı olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda bu araştırmanın temel amacı, okul öncesi öğretmen adaylarının toplumsal cinsiyet rolüne ilişkin tutumları ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Bu kapsamda, okul öncesi öğretmenliği lisans programında öğrenimlerini sürdüren 512 öğretmen adayına Toplumsal Cinsiyet Rollerini Tutum Ölçeği ve Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği uygulanmıştır. Araştırma sonucunda okul öncesi öğretmen adaylarının toplumsal cinsiyet rolleri tutumlarının eşitlikçi olduğu ve eleştirel düşünme eğilimlerinin yüksek olduğu belirlenmiştir. Okul öncesi öğretmen adaylarının toplumsal cinsiyet rolleri tutumu ile eleştirel düşünme eğilimleri arasında ana boyutlarda ve tüm boyutlarda pozitif yönlü, anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Araştırmada toplumsal cinsiyet rolü ana boyutu ile eleştirel düşünme eğilimi ana boyutu arasında pozitif yönlü, orta derecede ve %12,6 etki bulunmuştur.

*Anahtar kelimeler:* Okul öncesi eğitim, okul öncesi öğretmen adayı, toplumsal cinsiyet rolü, eleştirel düşünme eğilimi

---

<sup>1</sup> Bu çalışma ilk yazarın ikinci yazar danışmanlığında yazdığı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

<sup>2</sup> İstanbul Okan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, e-mail: sedabayraktar05@gmail.com, ORCID: 0000-0003-3344-1294

<sup>3</sup> İstanbul Kültür Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, e-mail: s.guder@iku.edu.tr, ORCID: 0000-0002-6423-3693

## The Relationship between Pre-School Prospective Teachers' Attitudes Towards Gender Role and Critical Thinking Disposition

---

---

*Submitted by 28.03.2019*

*Accepted by 12.06.2019*

*Research Paper*

### Abstract

It is known that teachers' perpetuate stereotyped gender roles in the classroom knowingly or without being aware of them, and accordingly, teachers' beliefs and expectations about gender roles affect children's behaviors. Teachers may perform these stereotypes intentionally or unintentionally. Teachers have an immense power in creating non-sexist education. It is however a prerequisite for teachers to criticize conventional gender point of view and namely, be critical thinkers. Thus, teachers can know what to do about gender equality and what steps can be followed to raise children with egalitarian perspective. In this context the main purpose of this study is to determine the relationship between pre-school prospective teachers' gender roles attitudes and their critical thinking tendencies. For this purpose Gender Role Attitude Scale (Zeyneloğlu, 2008) and the Critical Thinking Tendency Scale (Semerci, 2016) were applied to 512 preschool education prospective teachers. As a result of the research, it was determined that pre-school prospective teachers' gender roles were equitable and their critical thinking tendencies were high. A positive and significant relationship was found between pre-school prospective teachers' attitudes towards gender roles and critical thinking tendencies in all dimensions. The main dimension of the gender main role and the critical thinking tendency was moderate and 12.6%.

*Keywords:* Preschool education, preschool prospective teachers, gender roles, critical thinking disposition

## Giriş

Çocuğun ilk profesyonel eğitim ortamı olan okul öncesi eğitim dönemi, çocuğun ilerleyen zamanlardaki akademik ve sosyal yaşamı yanında tüm gelişim alanlarını etkilemektedir (Ada ve diğ. 2014; Vural, 2006). Öğretimin etkililiği, öğretmenin mesleki becerilerle donatılmasının yanında çağdaş, entelektüel ve iyi alışkanlara sahip olmasına bağlıdır. Tüm eğitim kademelerinde öğrencilerin öğretmeni rol model aldığı göz önünde bulundurulursa, gelişimin temelini oluşturan okul öncesi çocuklarının eğitiminde görev alan öğretmenler için bu durum daha da önem kazanmaktadır (Açıkgöz, 1999).

Öğretmenlerin cinsiyet rollerine ilişkin kalıplaşmış rolleri farkında olarak ya da farkında olmaksızın sınıf içerisinde sürdürdükleri, öğretmenin cinsiyet rollerine ilişkin inanışları ve beklentilerinin çocukların davranışlarına etki ettiği (Todor, 2010) bilinmektedir. Öğretmenler ders etkinliklerinde ya da öğrencilerle olan ilişkilerinde bilerek ya da bilmeyerek bu kalıp yargılarla hareket etmektedirler (Esen, 2013). Toplumsal cinsiyet kalıp yargıları konusunda, okul öncesi çocukları da tıpkı yetişkinler gibi kalıp yargılara sahiptirler (Aydilek Çiftçi, 2011; Çiftçi, 2008; Güney, 2012; Hupp ve Coleman, 2010; Murray, 2004; Raag, 1998; Yağan Güder, 2014; Wilson, 1996). Sadker ve Sadker'e (1991) göre cinsiyetçi olmayan bir eğitim yaratmak için en önemli güç öğretmenlerin gücüdür. Öğretmenin toplumsal cinsiyet eşitliği konusunda sınıfında neler yapabileceği, çocukların eşitlikçi bakış açısı geliştirmesinde ne gibi yollar izleyeceğini bilmesinin ön koşulu öğretmenin toplumsal cinsiyete ilişkin geleneksel bakış açısını eleştirmesi yani bir başka deyişle eleştirel düşünme becerisi ile bağlantılı olduğu düşünülmektedir.

Eleştirel düşünme, problem çözme, sonuçları formüle etme, ihtimalleri dikkate almayı içermekte, düşünen kişi belli bir metin veya düşünme gerektiren bir işlem için etkili ve dikkatlice düşündüğünde kararlar vermektedir. Eleştirel düşünme ayrıca düşünme sürecini değerlendirmeyi de içermektedir (Karademir, 2013). Bu sürecin en önemli özelliği, süreç



sonunda bir yargı ya da yoruma varılması gereken bir durum olması halinde ya da olgular arasındaki ilişkilerle ilgili fikir yürütülmesi gerektiğinde “Neden” sorusunun sorulabilmesidir. “Neden” sorusu, bu soruyu sorana yalnızca cevap bulabileceği bir soru değil, aynı zamanda ulaşılan cevaplardaki nedensellik ilişkisinin sorgulamasını sağlayan bir sorudur. Yakın zamana kadar okulların temel amacı bilgi verme olarak görülmüştür. Ancak günümüzde bilgiye olan bakış açısı değişmiş, bilginin ezber olmadığı kabul edilmiştir. Bilgiyi kullanma bilgiyi öğrenmeden daha fazla vurgulanmaktadır (Ekinci ve Aybek, 2010). Bireyler eleştirel düşünme düzeylerini kendi kendilerine geliştiremezler. Eleştirel düşünebilme ve bilgiyi analiz edebilme becerilerini bireylere kazandırma, ağırlıklı olarak okulların ve daha basit bir tabirle öğretmenlerin sorumluluğu altındadır (Akbiyık ve Seferoğlu, 2006). Dolayısıyla her eğitim kademesinde görev yapan öğretmenlerin eleştirel düşünme becerisine sahip olması beklenmektedir.

Bu bağlamda, bu araştırmanın temel amacı okul öncesi öğretmen adaylarının toplumsal cinsiyet rolüne ilişkin tutumları ana boyutu ve alt boyutları ile eleştirel düşünme eğilimleri ana boyutu ve alt boyutları arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Bu ana amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- Öğretmen adaylarının toplumsal cinsiyet rolüne ilişkin tutumları ne düzeydedir?
- Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ne düzeydedir?
- Öğretmen adaylarının toplumsal cinsiyet rolüne ilişkin tutumları ile eleştirel düşünme eğilimleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

## Yöntem

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın modeline, örneklem seçimine, veri toplama araçlarına ve veri toplama ve analizi süreçlerine yer verilmiştir.

### Araştırmanın Modeli

Araştırma, nicel araştırma deseninden ilişkisel tarama modeline göre tasarlanmıştır. İlişkisel tarama modelleri, iki veya daha fazla sayıdaki değişkenlerin arasında bir değişimin olup olmadığını, bu değişimin derecesini ve yönünü belirlemeyi amaçlar (Karasar, 2005). Bu araştırmada da okul öncesi öğretmen adaylarının toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutumları ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişki inceleneceğinden dolayı ilişkisel tarama modeli tercih edilmiştir.

### Örneklem

Araştırmanın evrenini İstanbul'daki vakıf üniversitelerinde eğitim gören 2.500 okul öncesi öğretmen adayı oluşturmaktadır. Buna göre evrenden örneklem alma yoluna gidilmiştir. Bu kapsamda evrende yer alan birey sayısı 2500 kişi, %95 güven düzeyi için standart normal dağılım tablo değeri 1,96 ve  $d = 0,05$  örnekleme hatası, 0,50 görülme ve görülme sıklığı için bulunan örneklem sayısına ilişkin alt sınır 334 olarak tespit edilmiştir. Araştırmanın örneklemini 2018-2019 eğitim öğretim yılı güz yarıyılında İstanbul ilinde bulunan üç vakıf üniversitesinin okul öncesi öğretmenliği lisans programında (1., 2., 3., 4.sınıflarında) okuyan 512 öğretmen adayı oluşturmuştur. Araştırmanın çalışma grubuna ilişkin demografik bilgiler aşağıda sunulmuştur.

Tablo 1

*Öğretmen Adaylarının Sosyo-Demografik Özellikleri Frekans Tablosu (N=512)*

Özellik	Grup	f	%
Yaş	17-21	371	72,4
	22-26	116	22,7
	27-47	25	4,9
Cinsiyet	Kadın	494	96,5
	Erkek	18	3,5
Sınıf	1. Sınıf	116	22,7
	2. Sınıf	158	30,9
	3. Sınıf	116	22,7
	4. Sınıf	122	23,7

Tablo 1'e göre; araştırmaya katılan öğretmen adaylarının yaşı 17-47 yaş arasında değişmektedir. 17-21 yaş grubu çoğunluktadır ve %72,4 oranındadır. 22-26 yaş grubu %22,7 ve 27-47 yaş grubu %4,9'dur. Öğretmen adaylarının %96,5'i kadın %3,5'i erkektir. Katılımcı adaylar ağırlıklı olarak 2. sınıf öğrencisidir ve %30,9 oranındadır. 4. sınıf öğrencilerinin oranı %23,7 ve 1.,3. sınıf öğrencilerinin oranı eşittir ve %22,7'dir.

### **Veri Toplama Araçları**

Araştırmada veri toplama aracı olarak öğretmen adaylarının sosyo-demografik bilgilerini toplamak amaçlı Sosyo-Demografik Bilgiler Formu, öğrencilerin, toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutumlarını belirlemek amacıyla Toplumsal Cinsiyet Rollerini Tutum Ölçeği (Zeyneloğlu, 2008), eleştirel düşünme eğilimlerini belirlemek amaçlı Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği (Semerci, 2016) kullanılmıştır.

### **Demografik Bilgi Formu**

Form araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Bu formula öğretmen adaylarının yaş, cinsiyet, bulunduğu sınıf düzeylerine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

### **Toplumsal Cinsiyet Rollerine Tutum Ölçeği**

Zeyneloğlu (2008) tarafından geliştirilen ölçek, 38 ifadeden oluşmaktadır. Ölçek, Eşitlikçi Cinsiyet Rolü (ECR), Kadın Cinsiyet Rolü (KCR), Evlilikte Cinsiyet Rolü (EVCR), Geleneksel Cinsiyet Rolü (GCR), Erkek Cinsiyet Rolü (ERKCR) olmak üzere beş alt boyuttan oluşmaktadır. Araştırmada ölçeğin güvenirlik katsayısı 0,88 olarak hesaplanmıştır.

### **Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği**

Eleştirel düşünme eğiliminin ölçülmesi için; Semerci (2000) tarafından “Kritik Düşünme Ölçeği” adıyla geliştirilen ve yine Semerci (2010; 2016) tarafından “Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği” olarak revize edilen ölçek kullanılmıştır. Ölçek beş alt boyuttan oluşmaktadır. Alt boyutlar; üstbiliş 14 ifade (1-14. ifadeler), esneklik 11 ifade (15-25. ifadeler), sistematiklik 13 ifade (26-38. ifadeler), azim-sabır 8 ifade (39-46. ifadeler) ve açıkfikirlilik 3 ifadeden (47-49. ifadeler) meydana gelmiştir (Semerci, 2000; Semerci, 2016). Araştırmada ölçeğin güvenirlik katsayısı 0,94 olarak hesaplanmıştır.

### **Verilerin Analizi**

Analizde ortalama, standart sapma, yüzde istatistikleri kullanılmıştır. Ölçeklerin geçerlik ve güvenirliğini belirlemek amacıyla Cronbach’s Alpha Testi yapılmıştır. Verilerin normal dağılıp dağılmadığına göre parametrik/nonparametrik testlerin kullanılmasına karar verilmiştir. Test sonuçları Tablo 2’de görüldüğü gibidir.

Tablo 2

*Araştırmada Kullanılan Ölçeklere İlişkin Normallik Testi Sonuçları*

Ölçek	Skewness	Kurtosis
Toplumsal Cinsiyet Rollerini Ölçeği	-0,398	-0,326
- Erkek Cinsiyet Rolü	-1,334	1,874
- Kadın Cinsiyet Rolü	-0,299	-0,532
- Evlilikte Cinsiyet Rolü	-1,545	2,567
- Geleneksel Cinsiyet Rolü	-0,548	0,204
- Erkek Cinsiyet Rolü	-0,682	0,060
Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği	-0,391	1,008
- Üstbilgi	-0,811	2,114
- Esneklik	-0,523	0,765
- Sistematiçlik	-0,467	1,425
- Azim-Sabır	-0,429	0,605
- Açıkfikirlilik	-0,423	0,220

Tabloda görüldüğü gibi veriler normal dağılmaktadır. Bu nedenle, iki seçenekli değişkenlere parametrik testlerden Bağımsız t Testi, üç ve daha fazla seçeneğe sahip değişkenlere Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmıştır. Ayrıca ilişkileri belirlemek amacıyla Korelasyon analizleri yapılmıştır. Korelasyon analizi doğrultusunda Regresyon Analizi yapılmıştır.

### **Bulgular**

Okul öncesi öğretmenliği lisans programında okuyan öğrencilerin toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutumları ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişkinin belirlendiği çalışmada, lisans öğrencilerinin Toplumsal Cinsiyet Rollerini Tutum Ölçeği 'ne ilişkin verdikleri yanıtlara ait ortalamalar Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3

*Toplumsal Cinsiyet Rollerini Tutum Ölçeğine Verilen Yanıtlara Ait Ortalamalar*

Boyutlar/İfadeler	$\bar{x}$	ss
Rolü	"4. Evlilikte çocuk sahibi olma kararını eşler birlikte vermelidir".	4,66 0,775
	"8. Ailede ev işleri, eşler arasında eşit paylaşılmalıdır".	4,44 0,955
Cinsiyet	"12. Ailenin maddi olanaklarından kız ve erkek çocuk eşit yararlanmalıdır".	4,65 0,785
	"13. Çalışma yaşamında kadınlara ve erkeklere eşit ücret ödenmelidir".	4,43 1,039
Eşitlikçi (4,46)	"18. Dul kadın da dul erkek gibi yalnız başına yaşayabilmelidir".	4,22 1,109
	"20. Ailede kararları eşler birlikte almalıdır".	4,62 0,857
	"22. Eşler boşandığında mallar eşit paylaşılmalıdır".	4,28 1,049
	"27. Mesleki gelişme fırsatlarında kadınlara ve erkeklere eşit haklar tanınmalıdır".	4,41 1,119
Kadın Cinsiyet Rolü (3,79)	"1. Kızlar, ekonomik bağımsızlıklarını kazandıklarında ailelerinden ayrı yaşayabilmelidir".	3,74 1,094
	"5. Bir genç kızın evleneceği kişiyi seçmesinde son sözü baba söylemelidir".	4,26 0,988
	"16. Kadının temel görevi anneliktir".	3,81 1,294
	"19. Bir genç kızın, flört etmesine ailesi izin vermelidir".	3,63 1,233
	"21. Bir kadın akşamları tek başına sokağa çıkabilmelidir".	4,30 0,983
	"29. Bir kadın cinsel ilişkiyi evlendikten sonra yaşamalıdır".	2,71 1,551
	"31. Erkeğin evleneceği kadın bakire olmalıdır".	3,54 1,388
"37. Bir kadın hastaneye gittiğinde kadın doktora muayene olmalıdır".	4,34 1,013	
Rolü	"2. Erkeğin evde her dediği yapılmalıdır".	4,64 0,663
	"6. Kadının erkek çocuk doğurması onun değerini artırır".	4,79 0,632
Cinsiyet	"9. Kadının yaşamıyla ilgili kararları kocası vermelidir".	4,65 0,778
	"10. Kadınlar kocalarıyla anlaşamadıkları konularda tartışmak yerine susmayı tercih etmelidir".	4,41 0,938
Evlilikte (4,61)	"14. Bir erkeğin karısını aldatması normal karşılanmalıdır".	4,82 0,675
	"15. Kadının çocuğu olmuyorsa erkek tekrar evlenmelidir".	4,75 0,658
	"26. Evlilikte, kadın istemediği zaman cinsel ilişkiyi reddetmelidir".	4,19 1,106
	"36. Evlilikte gebelikten korunmak sadece kadının sorumluluğudur".	4,64 0,722
Rolü	"3. Kadının yapacağı meslekler ile erkeğin yapacağı meslekler ayrı olmalıdır".	4,03 1,078
	"7. Kadının doğurganlık özelliği nedeniyle, iş başvurularında erkekler tercih edilmelidir".	4,70 0,706
Geleneksel (3,95)	"11. Bir genç kız, evlenene kadar babasının sözünü dinlemelidir".	3,51 1,226
	"17. Evin reisi erkektir".	4,26 1,152
	"23. Kız bebeğe pembe, erkek bebeğe mavi renkli giysiler giydirilmelidir".	4,01 1,156
	"24. Erkeğin en önemli görevi evini geçindirmektir".	3,32 1,321
	"25. Erkeğin maddi gücü yeterliyse kadın çalışmamalıdır".	3,95 1,222
	"32. Alışveriş yapma, fatura ödeme gibi ev dışı işlerle erkek uğraşmalıdır".	3,84 1,221
Cinsiyet Rolü (4,23)	"28. Evlilikte erkeğin öğrenim düzeyi kadından yüksek olmalıdır".	4,07 1,221
	"30. Ailede erkek çocuğun öğrenim görmesine öncelik tanınmalıdır".	4,44 1,030
	"33. Erkekler statüsü yüksek olan mesleklerde çalışmalıdır".	3,91 1,167
	"34. Ailede kazancın nasıl kullanılacağına erkek karar vermelidir".	4,48 0,818
	"35. Bir erkek gerektiğinde karısını dövmelidir".	4,87 0,506
"38. Evlilikte erkeğin yaşı kadından büyük olmalıdır".	3,59 1,409	
GENEL ORTALAMA		4,21

Tablo 3'e göre en yüksek puan ortalaması "35. Bir erkek gerektiğinde karısını dövmelidir" ifadesine aittir ve 4,87'dir. En düşük puan ortalaması ise "29. Bir kadın cinsel ilişkiyi evlendikten sonra yaşmalıdır" ifadesine aittir ve 2,71'dir. ECR tutum puan ortalaması 4,46; KCR tutum puan ortalaması 3,79; EVCR tutum puan ortalaması 4,61; GCR tutum puan ortalaması 3,95 ve ERKCR tutum puan ortalaması 4,23'tür. Tüm alt boyutlarda öğretmen adayları eşitlikçi tutuma sahiptir. Ölçek genel puan ortalaması 4,21 olarak bulunmuştur.

Çalışmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının "Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği" maddelerine dair almış oldukları ortalama puan ve standart sapma değerleri Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4

*Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeğine Verilen Yanıtlara Ait Ortalamalar*

Boyut	İfadeler	$\bar{x}$	ss
Üstbilgi (4,14)	"1-Yaptığım işlerde ya da her hangi bir konuda zayıf olduğum noktalar varsa gidermeye çalışırım".	4,32	0,803
	"2-Davranışlarımın diğer kişileri nasıl etkilediğinin farkındayım".	4,15	0,812
	"3-Anlatılanlarda ya da okuduklarımda bilgiler arasındaki zıtlıkları bulabilirim".	4,21	0,759
	"4-Alanımla ilgileri bilgileri genişletmek için uğraşırım".	4,34	0,685
	"5-Problemin nasıl çözüleceğine karar verdikten sonra mutlaka o çözümü denerim".	4,17	0,805
	"6-Benim için anlamlı olan bilgileri ve fikirleri düzenli bir şekilde organize edebilirim".	4,19	0,777
	"7-Herhangi bir konuda düşündüğüm zaman bir kalıba bağlı kaldığımı fark edersem bunu aşmaya çalışırım".	4,12	0,826
	"8-Duygularımın nasıl ve ne zaman beni etkilediğinin farkındayım".	4,11	0,889
	"9-Herhangi bir konuda çalışma yaparken karşıma çıkan belirsizlikleri gidermeye çalışırım".	4,18	0,748
	"10-Çalışmalarında uygun kriterleri, modelleri ya da kuralları uygularım".	4,10	0,811
	"11-Sözlü anlatımları kurallarına uygun olarak yapabilirim".	3,96	0,843
	"12-Herhangi bir şey hakkındaki düşüncelerimi açıkça ifade ederim".	3,93	0,928
	"13-Yaşamın diğer alanlarına ve farklı düşüncelerine karşı merak duyarım".	4,20	0,797
	"14-Problemleri çözerken orijinal çözüm yolları kullanırım".	3,96	0,844
Esneklik (4,15)	"15-Fikirlerin ve düşüncelerin güvenilir olup olmadığını kontrol ederim".	4,24	0,749
	"16-Bir ödev hazırlarken gerekli olan tüm bilgilere ulaşmaya çalışırım".	4,17	0,806
	"17-Problemin çözümü için birden fazla farklı çözüm yolu önerebilirim".	4,15	0,727
	"18-Herhangi bir çalışmaya başlamadan önce verdiğim kararların beni nereye götüreceğini düşünürüm".	4,20	0,794
	"19-Çalışmalarımı değerlendirirken mutlaka ölçütlerden yararlanırım".	3,81	0,917

	“20-Herhangi bir konuda ihtiyacım olan bilgiye nasıl ulaşacağımı bilirim”.	4,05	0,819
	“21-Olayları ya da bilgileri karşılaştırırken ayrıntılara inebilirim”.	4,08	0,857
	“22-Öğrendiklerimi diğer alanlara uygulayabilirim”.	4,14	0,795
	“23-Diğer insanların fikirlerini dikkatli bir şekilde dinlerim”.	4,33	0,768
	“24-İlgilendiğim konu ile ilgili olmayan bilgilerin farkında olur ve onları ayıklarım”.	4,19	0,796
	“25-Fikirlerini dinlediğim ya da okuduğum kişinin ne anlatmak istediğini anlayabilirim”.	4,29	0,745
	“26-Herhangi bir yazı okuduğumda ana fikri çabucak bulabilirim”.	3,99	0,786
	“27-Kararlarımı vermeden düşüncelerimi kontrol ederim”.	4,09	0,785
	“28-Derslerde tartışmalara katılmaktan zevk alıyorum”.	3,53	1,098
	“29-Herhangi bir işe başlamadan ya da karar vermeden önce nasıl yapacağımı düşünür ve planlarım”.	4,20	0,747
	“30-Problemi çözmeden önce değişik açılardan görmek için uğraşırım”.	4,02	0,808
	“31-Karşıma çıkan zorlukları kolayca tanıyabilirim”.	3,86	0,869
	“32-Düşünmeden önce konuşmam ve yazmam”.	3,89	0,968
Sistematiklik (4,01)	“33-Herhangi bir olayın ardında yatan nedenleri araştırırım”.	4,14	0,748
	“34-Bilgileri analiz ederken değişiklikleri göz önüne alırım”.	4,14	0,703
	“35-Kararlarımdan önce uygun verileri toplarım”.	4,02	0,832
	“36-Derslerime ve çalışmalarına karşı dikkatimi yoğunlaştırabilirim”.	3,99	0,932
	“37-Neden ve sonuçlarıyla problemleri objektif olarak analiz edebilirim”.	4,08	0,845
	“38-Bilgi, düşünce ve fikirleri daha iyi anlamak için sorular sorabilirim”.	4,17	0,794
	“39-Yaptığım ödevlere ya da işlere dört elle sarılırım”.	4,10	0,882
	“40-Yaptığım işlerin ne olduğunu daha iyi anlayabilmek için onu önce parçalara ayırır sonra tekrar birleştiririm”.	3,98	0,904
	“41-Kendime güvenirim”.	4,15	0,925
	“42-Derslerimle ve derslerimin gerekleriyle sürekli ilgilenirim”.	4,06	0,830
	“43-Herhangi bir işle uğraşırken bir engelle karşılaştığımda pes etmem”.	3,99	0,910
	“44-Bir ödevi, projeyi ya da işi bitirdikten sonra onu değerlendiririm”.	4,13	0,784
	“45-Yaptıklarımı genelde kusursuz ve tam yaparım”.	3,84	0,925
	“46-Çalışmalarında kendi kendimi motive edebiliyorum”.	4,07	0,839
	“47-Hiçbir şeyi dış görünüşüne göre değerlendirmem”.	3,88	1,016
	“48-Karar vermeden önce yeterli veri toplarım”.	4,09	0,759
	“49-Gerektiğinde esnek davranmamı bilirim”.	4,22	0,770
	GENEL ORTALAMA	4,09	

Tablo 4’te göre en yüksek puan ortalaması “4-Alanımla ilgileri bilgileri genişletmek için uğraşırım” ifadesine aittir ve 4,34’dür. En düşük puan ortalaması ise “28-Derslerde tartışmalara katılmaktan zevk alıyorum” ifadesine aittir ve 3,53’tür. Üstbiliş puan ortalaması 4,14; esneklik puan ortalaması 4,15; sistematiklik puan ortalaması 4,01; azim-sabır puan ortalaması 4,04 ve açıkfikirliklik puan ortalaması 4,06’dır. Tüm alt boyutlarda öğretmen



adaylarının yüksek eleştirel düşünme eğilimleri olduğu görülmektedir. Ölçek genel puan ortalaması 4,09 olarak bulunmuştur.

Çalışma kapsamına alınan okul öncesi öğretmen adaylarının toplumsal cinsiyet rolleri tutumları ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla Pearson Korelasyon Analizi yapılmıştır. Gerçekleştirilen analiz sonuçları Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5

*Öğretmen Adaylarının Toplumsal Cinsiyet Rollerini Tutumu Ve Eleştirel Düşünme Eğilimleri Korelasyon Analizi Bulguları (n=512)*

		Üstbiliş	Esneklik	Sistematiklik	Azim-sabır	Açıkfikirlilik	El. Düş. Genel Boyut
ECR	r	,294**	,267**	,195**	,206**	,134**	,288**
	p	0,000	0,000	0,000	0,000	0,002	0,000
KCR	r	,297**	,258**	,181**	,129**	,161**	,268**
	p	0,000	0,000	0,000	0,004	0,000	0,000
EVCR	r	,311**	,316**	,248**	,161**	,190**	,319**
	p	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
GCR	r	,219**	,242**	,172**	,118**	,166**	,233**
	p	0,000	0,000	0,000	0,007	0,000	0,000
ERKCR	r	,301**	,277**	,187**	,162**	,119**	,279**
	p	0,000	0,000	0,000	0,000	0,007	0,000
TCR Genel Boyut	r	,367**	,350**	,252**	,198**	,201**	,357**
	p	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000

Tablo 5’te öğretmen adaylarının toplumsal cinsiyet rolleri tutumları ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki korelasyon bulguları görülmektedir. Bu bulgulara göre;

ECR, KCR alt boyutu ile eleştirel düşünme eğilimi tüm alt boyutları ve ana boyut arasında çift yönlü pozitif, düşük derecede ( $r=0,01-0,29$ ) ve anlamlı ( $p<0,01$ ) bir ilişki bulunmaktadır. EVCR alt boyutu ile eleştirel düşünme eğilimi sistematiklik, azim-sabır, açıkfikirlilik alt boyutları arasında çift yönlü pozitif, düşük derecede ( $r=0,01-0,29$ ) ve anlamlı ( $p<0,01$ ); üstbiliş, esneklik alt boyutu ve ana boyut arasında çift yönlü pozitif, orta derecede

( $r=0,30-0,69$ ) ve anlamlı ( $p<0,01$ ) bir ilişki bulunmaktadır. GCR alt boyutu ile eleştirel düşünme eğilimi tüm alt boyutları ve ana boyut arasında çift yönlü pozitif, düşük derecede ( $r=0,01-0,29$ ) ve anlamlı ( $p<0,01$ ) bir ilişki bulunmaktadır. ERKCR alt boyutu ile eleştirel düşünme eğilimi esneklik, sistematiklik, azim-sabır, açıkfikirlilik alt boyutları ve ana boyut arasında çift yönlü pozitif, düşük derecede ( $r=0,01-0,29$ ) ve anlamlı ( $p<0,01$ ); üstbiliş alt boyutu arasında çift yönlü pozitif, orta derecede ( $r=0,30-0,69$ ) ve anlamlı ( $p<0,01$ ) bir ilişki bulunmaktadır.

Toplumsal cinsiyet rolü ana boyutu ile eleştirel düşünme eğilimi sistematiklik, azim-sabır, açıkfikirlilik alt boyutları arasında çift yönlü pozitif, düşük derecede ( $r=0,01-0,29$ ) ve anlamlı ( $p<0,01$ ); üstbiliş, esneklik alt boyutu ve ana boyut arasında çift yönlü pozitif, orta derecede ( $r=0,30-0,69$ ) ve anlamlı ( $p<0,01$ ) bir ilişki bulunmaktadır.

Okul öncesi öğretmen adaylarının toplumsal cinsiyet rolleri tutumları ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki basit lineer regresyon analizi sonuçları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6

*Öğretmen Adaylarının Toplumsal Cinsiyet Rollerini Tutumu Ve Eleştirel Düşünme Eğilimleri Regresyon Model Özeti*

Model	R	R <sup>2</sup>	Düzeltilmiş R <sup>2</sup>	SS
ECR	0,288 <sup>a</sup>	0,083	0,081	0,42
KCR	0,268 <sup>a</sup>	0,072	0,070	0,42
EVCR	0,319 <sup>a</sup>	0,102	0,100	0,42
GCR	0,233 <sup>a</sup>	0,054	0,052	0,43
ERKCR	0,279 <sup>a</sup>	0,078	0,076	0,42
TCR Genel Boyut	0,357 <sup>a</sup>	0,127	0,126	0,41

a. Predictors: (Constant): Eleştirel düşünme eğilimi

Tablo 6’da öğretmen adaylarının toplumsal cinsiyet rolleri tutumlarının eleştirel düşünme eğilimlerini etkileme düzeyleri görülmektedir. Düzeltilmiş  $r^2$  değerleri dikkate alındığında öğretmen adaylarının ECR tutumları eleştirel düşünme eğilimlerini yaklaşık %8,1 oranında; KCR tutumları %7 oranında; EVCR tutumları %10 oranında; GCR tutumları %5,2 oranında; ERKCR tutumları %7,6 oranında etkilemektedir. Öğretmen adaylarının toplumsal cinsiyet rolleri tutumu eleştirel düşünme eğilimlerini genel olarak %12,6 oranında etkilemektedir. Korelasyon bulgularıyla birlikte değerlendirildiğinde tüm ilişkilerin yönü pozitif olduğundan öğretmen adaylarının toplumsal cinsiyet rolleri tutuma eşitlikçiye yönelidikçe eleştirel düşünme eğilimleri de artış göstermektedir, denilebilir.

### **Tartışma, Sonuç ve Öneriler**

Bu araştırmada, okul öncesi öğretmen adaylarının toplumsal cinsiyet rolleri tutumlarının genel olarak eşitlikçi olduğu belirlenmiştir. Araştırmadan elde edilen bu bulguyu destekleyecek pek çok çalışma alan yazında mevcuttur (Atış, 2010; Aylaz ve ark. 2014; Direk ve Irmak, 2017; Güzel, 2016; Özcan, 2012; Türkmenoğlu, 2016; Yazıcı, 2016). Örneğin, Aydın ve arkadaşları (2016) hemşirelik öğrencilerinin toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutumlarını araştırmışlardır. Araştırma sonucuna göre araştırmaya katılan hemşirelik öğrencilerinin genel olarak eşitlikçi tutum sergilediklerini belirlemişlerdir. Varol ve Çiçeklioğlu (2016) Ege Üniversitesi Tıp Fakültesinde eğitim alan birinci sınıf öğrencilerinin toplumsal cinsiyet algısı ve bu algıya ilişkin faktörleri araştırmışlardır. Öğrencilerin toplumsal cinsiyet duyarlılığının yüksek olduğu belirlenmiştir. Türkmenoğlu (2016) hemşirelik öğrenimi gören birinci ve son sınıf üniversite öğrencilerinin toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutumları ve tutumları etkileyen faktörleri belirlemek amaçlı bir çalışma yapmıştır. Genel olarak tüm öğrencilerin eşitlikçi tutuma sahip oldukları belirlenmiştir. Öte yandan, üniversite öğrencileri ile yapılan bazı çalışmalarda da genel olarak öğrencilerin tutumlarının

cinsiyetlerine göre farklılaştığı; kadın öğrencilerin eşitlikçi tutumlarının erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Örneğin, Yılmaz ve arkadaşları (2009), çalışma yaşamı, toplumsal yaşam, evlilik ve aile yaşamı ile ilgili toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin üniversite öğrencilerinin görüşlerini belirlemek amacıyla bir araştırma yapmışlardır. Çalışma yaşamı ve evlilik yaşamıyla ilgili alanlarda erkeklerin görüşlerinin daha geleneksel olduğu, toplumsal yaşam ve aile yaşamıyla ilgili olarak kadın ve erkek öğrencilerin eşitlikçi görüşlere sahip oldukları belirlenmiştir. Arıcı (2011)'nın üniversite öğrencilerinin toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin algılarının ve psikolojik iyi oluş düzeylerini araştırdığı çalışmada, kadın öğrencilerin toplumsal cinsiyet rollerini eşitlikçi algılama düzeylerinin erkeklerden daha yüksek olduğu belirlenirken, erkek öğrencilerin geleneksel cinsiyet rolü algılamalarının kadın öğrencilerden yüksek olduğu belirlenmiştir. Seçgin ve Tural (2011) sınıf öğretmenliği bölümü öğretmen adaylarının toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutumlarını inceledikleri çalışmalarında, tüm öğretmen adaylarının eşitlikçi bir tutuma sahip olduğu görülmekle beraber kadın adaylarla erkek adaylar arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Kadın adayların tutum puanı ortalamaları erkek adaylardan yüksektir (Seçkin & Tural, 2011). Alan yazında yer alan çalışmalar, toplumsal cinsiyetin kadın ya da erkek olmayla ilgili olarak bulunan toplumun ve kültür yapısının yüklediği anlamlar yanında toplumun bu konudaki beklentileri olarak ifade edilmektedir. Toplumsal cinsiyet rolünün oluşumunda aile, arkadaşlar, okul, öğretmenler, kitle iletişim araçları gibi etkin rol üstlenmektedir. Toplumsal cinsiyetle ilgili roller genellikle geleneksel ve eşitlikçi roller olarak iki farklı biçimde ortaya çıkabilmektedir (Aile Sosyal Politikalar Bakanlığı, 2011; Atış, 2010; Dökmen, 1991; Özcan, Karataş & Seviğ, 2017; Turğut & Fevzioglu, 2013; Yağan Güder, 2014; Zeyneloğlu, 2008). Çocuk doğurma, büyütme, ev temizliği, mutfak işleri, eşinin ve çocuklarının ihtiyaçlarını kendi ihtiyaçlarından ön planda tutma, mutlu olmaları için kendisinden ödün verme, ev hayatını iş hayatından ön planda tutma ve hatta iş hayatında çok fazla yer almama kadınlara yüklenen geleneksel

rollerdendir. Erkeklerle yüklenen geleneksel roller ise; evin geçimini sağlama, ev dışında çalışma, zorluklarla baş etmek için uğraşma, ev gelir ve harcamalarının kontrolü, aile reisliği gibi rollerdir. Eşitlikçi roller ise; aile, mesleki, evlilik, sosyal ve eğitim yaşamında kadın ve erkeğin sorumlulukları eşit olarak paylaşmaları olarak belirtilmektedir (Zeyneloğlu, 2008). Kadınlara, erkeklerle oranla daha fazla rol yüklenmekle beraber her iki cins için de eşitlikçi olmayan roller bulunmaktadır. Ancak, toplumsal cinsiyet eşitsizliğinden en çok kadınların etkilenmesi, kadınların toplumsal cinsiyete ilişkin daha eşitlikçi tutum geliştirmelerine yol açmış olabilir.

Araştırmanın bir diğer bulgusu, okul öncesi öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin yüksek olduğudur. Araştırmadan elde edilen bu bulgu alan yazında yapılan benzer çalışmalarla örtüşmektedir (Akdan, 2016; Çekin, 2013; Kesicioğlu, Deniz, 2014; Korkmaz, 2009; Ocak ve ark., 2016; Sakar, 2015; Şenyiğit, 2016; Toygan, 2015). Örneğin, Korkmaz (2009) eğitim fakültelerinin öğrencilerin eleştirel düşünme eğilim ve düzeylerine etkisini incelemiştir. Genel olarak öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri yüksek bulunmuştur. Benzer şekilde, Kesicioğlu ve Deniz (2014) okul öncesi öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin yüksek olduğunu belirlemiştir. Öte yandan, literatürde öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğiliminin düşük ya da orta düzeyde bulan çalışmalar da bulunmaktadır (Can ve Kaymakçı, 2015; Hakkoymaz, 2017; Hayırsever ve Oğuz, 2017; Polat, 2017; Şen, 2016, Şen, 2009; Yüksel ve ark., 2013). Örneğin, Can ve Kaymakçı (2015) Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Fen Bilgisi ve Sınıf Öğretmenliği alanında öğrenim gören 1 ve 4. sınıf öğrencisi öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimini ölçmüşlerdir. Araştırmayla öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin genel olarak düşük olduğu belirlenmiştir. Yapılan araştırmada okul öncesi öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin yüksek bulunmasında, öğrenim gördükleri lisans eğitiminin etkili olduğu düşünülebilir. Okul öncesi öğretmenliği lisans programında yaratıcılık, drama, materyal

geliştirme gibi zorunlu dersler dışında öğretmen adaylarının eleştirel düşünmesinde etkili olabilecek pek çok seçmeli ders bulunmaktadır. Dolayısı ile okul öncesi öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin yüksek olması beklenen bir sonuçtur.

Eleştirel düşünme genel olarak bir beceri olarak anılmaktaysa da beceri eleştirel düşünmenin yalnızca bir boyutudur. Kişiler yalnızca becerileriyle değil aynı zamanda eleştirel düşünmeyle ilgili eğilimleri ya da tercihleriyle eleştirel düşünmektedirler. Eleştirel düşünme öğrenilebilir ve öğretilir bir durumdur. Eleştirel düşünme eğilimleri belirli durumlarda etkinleştirilebilecek tutumlar olarak ele alınmaktadır. Bu durum eleştirel düşünme öğretiminin problem çözme faaliyetlerini, motive etmeyi içermesi gerektiğini göstermektedir (Kalelioğlu, 2011; Leader ve Middleton, 2004). Toplumda ön plana çıkan meslek gruplarından biri olan öğretmenlerin de eleştirel düşünme becerilerine sahip olması gelecek nesillerin düşünen, yorumlayan, yargıya ulaşabilen bireyler olarak yetişmesi için önem taşımaktadır.

Son olarak, araştırmada yapılan korelasyon analizi sonucunda toplumsal cinsiyet rolü ana boyutu ve alt boyutlarının tamamı ile eleştirel düşünme eğilimi ana boyutu ve alt boyutlarının tamamı arasında bir ilişki bulunmuştur. Bu ilişki tamamında çift yönlü ve pozitiftir. ECR, KCR, boyutu ile eleştirel düşünme ana boyutu ve tüm alt boyutlarda düşük ile orta derece arasında değişen ilişkiler bulunmuştur. Toplumsal cinsiyet rolü ana boyutu ile eleştirel düşünme eğilimi ana boyutu arasında orta derecede bir ilişki bulunmuştur. Öğretmen adaylarının ECR tutumları eleştirel düşünme eğilimlerini yaklaşık %8,1 oranında; KCR tutumları %7 oranında; EVCR tutumları %10 oranında; GCR tutumları %5,2 oranında; ERKCR tutumları %7,6 oranında etkilemektedir. Öğretmen adaylarının toplumsal cinsiyet rolleri tutumu eleştirel düşünme eğilimlerini genel olarak %12,6 oranında etkilemektedir.

Öğretmen adaylarının toplumsal cinsiyet rolleri tutumları ile eleştirel düşünme eğilimleri arasında anlamlı bir ilişkinin olması beklenen bir sonuçtur. Bireylerin toplumsal cinsiyet gibi yapay eşitsizliklere ilişkin tutumlarının onların eleştirel düşünme becerilerinden

etkilenmesi kaçınılmazdır. Toplumsal cinsiyet olgusu cinsiyet, ekonomik durum, eğitim seviyesi gibi pek çok değişkenden bağımsız olarak her bir bireyi etraflıca sarmış halde olmasına rağmen pek çok birey bu eşitsizliğin farkında varamamaktadır. Ancak bu eşitsizliği fark edebilen, sorgulayabilen ve eleştirebilen bireyler toplumsal cinsiyet eşitsizliklerine karşı durabilmektedir. Kaya (1997) eleştirel düşünmeyi etkilediği ileri sürülen özellikleri şu şekilde tanımlamıştır: Kısaca sorunu fark etme, esnek düşünebilme, ön yargısız olma, araştırmaya ve düşünmeye istekli, bilgili, şüpheli, meraklı, sonuca ulaşmada ısrarlı ve dürüst olma, sorumluluk üstlenme, risk alma (Emir, 2012). Kaya'nın tanımından da anlaşılacağı üzere, bu noktada ancak eleştirel düşünme becerisine sahip bireylerin adaletsizlikleri ve eşitsizlikleri fark edebileceği ve bunlarla mücadele geliştirebileceği söylenebilir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda aşağıdaki önerilerde bulunulabilir:

- Toplumsal cinsiyete ilişkin tutumların eşitlikçi olabilmesi için, eleştirel düşünme eğilimine ihtiyaç vardır. Bu doğrultuda eğitim sisteminde her sınıf düzeyinde eleştirel düşünme eğilimi ile ilgili derslerin konulmasının önemli olduğu söylenebilir. Bu derslerin içeriklerinin ve derste kullanılacak yöntemlerin, öğretmen adaylarında istenilen nitelikleri kazandırabilecek düzeyde olması önemlidir.
- Toplumsal cinsiyete ilişkin tutumlar gibi sosyal değişimler ve tutumlar zamanla ve yavaş yavaş değiştiği için, bireylerin erken çocukluk döneminde başlamak üzere toplumsal cinsiyet eşitliği ve eleştirel düşünme becerileri ile ilgili derslerin eğitim programlarında olması ve tüm eğitim programlarında kademeli olarak sürdürülmesi önerilebilir.
- Toplumsal cinsiyet eşitliğine ilişkin farkındalık kazandırmak amacıyla üniversitelerde seminerler ve çeşitli etkinlikler düzenlenebilir.

- Üniversitelerde toplumsal cinsiyet eşitsizliğine dikkat çekmek için öğrenci kulüpleri kurulabilir.
- Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerine yönelik etkinlik, teknik ve yöntemlere yer verilebilir. Böylece mesleki yaşamlarında öğrencilerine eleştirel düşünme becerisini kazandırmalarına ilişkin yetkinliğe sahip olmaları sağlanabilir.
- Bu çalışma kapsamında ulaşılan 512 okul öncesi öğretmen adayından yalnızca 18 tanesi erkektir. Bu çalışmanın sınırlılığı olmakla birlikte, bundan sonra yapılacak çalışmalarda erkek örneklem sayısı artırılarak kadın ve erkek öğretmen adayları ile ilgili karşılaştırmalı çalışmalar yapılabilir.

### Kaynakça

- Açıkgöz, K. Ü. (1999). Türkiye’de öğretmen etkililiğinin artırılması. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (9), 5-10.
- Ada, Ş.; Küçükali, R. Akan, D. & Dal, M.(2014). Okul öncesi eğitim kurumlarında yönetim sorunları. *Middle Eastern & African Journal of Educational Research*. 12:32-59.
- Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı. (2011). *Aile Yapısı Araştırması*: T.C. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı Aile ve Toplum Hizmetleri Genel Müdürlüğü, Ankara.
- Akbıyık, C. & Seferoğlu, S. S. (2006). Eleştirel düşünme eğilimlere ve akademik başarı. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 3(32). 90-99.
- Akdan, O. (2016). *Türkçe öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin, eleştirel okuma becerisine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ahi Evran Üniversitesi, Kırşehir.
- Arıcı, F. (2011). *Üniversite öğrencilerinde toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin algılar ve psikolojik iyi oluş* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.



- Atıf, F. (2010). *Ebelik/ hemşirelik 1. ve 4. sınıf öğrencilerinin toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutumlarının belirlenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Aydın, M.; Bekar, E. Ö.; Gören, Ş. Y. & Sungur, M. A. (2016). Hemşirelik öğrencilerinin toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutumları. *AİBÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(1). 223-242.
- Aylaz, R.; Güneş, G. Uzun, Ö. & Ünal, S. (2014). Üniversite öğrencilerinin toplumsal cinsiyet rolüne yönelik görüşleri. *Sürekli Tıp Eğitimi Dergisi*, 23(5),183-189.
- Aydilek Çiftçi, M. (2011). *Öğretmenlerin ve farklı sosyo-ekonomik düzeye sahip anne-babaların cinsiyet rolleri algısının 60-72 ay arası çocukların oyuncak tercihleri ve akran etkileşimleri ile ilişkisinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Can, Ş. & Kaymakçı, G. (2015). Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri. *NWSA-Education Sciences*, 10(2), 66-83.
- Çekin, A. (2013). Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Amasya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 1(1),25-46.
- Çiftçi, A. (2008). *İlköğretim 4. ve 5.sınıf öğrencilerinin kadınlık ve erkeklik rollerini algılayış biçimleri* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Direk, N. & Irmak, B. (2017). Dokuz eylül üniversitesi tıp fakültesi öğrencilerinde toplumsal cinsiyet rollerine yönelik tutumlar . *DEÜ Tıp Fakültesi Dergisi*, 31(3), 121-128.
- Dökmen, Z. Y. (1991). BEM cinsiyet rolü envanterinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi*, 35(1), 81-87.
- Emir, S. (2012). Eğitim fakültesi öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1). 34-57.

- Ekinci, Ö. & Aybek, B. (2010). Öğretmen adaylarının empatik ve eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 9(2), 816-827
- Esen, Y. (2013). Hizmet öncesi öğretmen eğitiminde toplumsal cinsiyet duyarlılığını geliştirme amaçlı bir çalışma. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 38(169), 280-295.
- Gürkaynak, İ.; Üstel, F. & Gülgöz, S. (2003). *Eleştirel düşünme: Sabancı Üniversitesi Eğitim Reformu Girişimi*, İstanbul.
- Güzel, A. (2016). Öğrencilerin toplumsal cinsiyet rolleri tutumları ve ilişkili faktörler. *Gümüşhane Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 5(4), 1-11.
- Güney, O. (2012). *5-6 yaş çocuklarında algılanan cinsiyet kalıpyargılarına ilişkin ebeveyn beklentileri ile oyuncak tercihleri arasındaki ilişki*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Maltepe Üniversitesi, İstanbul.
- Hakkoymaz, S. (2017). Eğitim fakültesi öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile yazma kaygıları arasındaki ilişki. *Ihlara Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 24-38.
- Hayırsever, F. & Oğuz, E. (2017). Öğretmen adaylarının eğitim inançlarının eleştirel düşünme eğilimlerine etkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 757-778.
- Hupp, J. M., Smith, J. L.; , Coleman, J. M. & Brunell, A. B. (2010). Hat's a boy's toy: gender-typed knowledge in toddlers as a function of mother's marital status. *The Journal Of Genetic Psychology*, 17(4), 389-401.
- Karademir, Ç. A. (2013). *Öğretmen adaylarının sorgulama ve eleştirel düşünme becerilerinin öğretmen öz yeterlik düzeyine etkisi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*, Ankara: Nobel.

- Kaleliođlu, F. (2011). *Çevrimiçi tartiřma yapısının öđretmen adaylarının eleřtirel dūřünme eđilimleri ile gerçek ve yansıyan eleřtirel dūřünme performanslarına etkisi* (Yayınlanmamıř doktora tezi). Ankara Őniversitesi, Ankara.
- Kesiciođlu, O. S. & Deniz, Ő. (2014). Okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları ile eleştirel dūřünme ve yaratıcılık becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(8), 651-659.
- Korkmaz, Ő. (2009). Eđitim fakŐltelerinin öđrencilerin eleřtirel dūřünme eđilim ve düzeylerine etkisi. *TŐrk Eđitim Bilimleri Dergisi*, 7(4), 879-902
- Leader, L. F., & Middleton, J. A. (2004). Promoting critical-thinking dispositions by using problem solving in middle school mathematics. *RMLE Online*, 28(1), 1-13.
- Murray, T. L. (2004). *Constructions of gender: Comparing the perceptions of children from traditional vs. egalitarian families* (Unpublished doctoral dissertation). StudiesAdelphi University, New York.
- Ocak, G.; Emir, E. & Ocak, İ. (2016). Öđretmen adaylarının eleştirel dūřünme eğilimlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Erzincan Őniversitesi Eđitim FakŐltesi Dergisi*, 18(1), 63-91.
- Özcan, A. (2012). *Toplumsal cinsiyet eğitiminin Őniversite öğrencilerinin toplumsal cinsiyet rol tutumları Őzerine etkisi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Erciyes Őniversitesi, Kayseri.
- Özcan, A.; Karataş, N. & Seviğ, E. Ő. (2017). Toplumsal cinsiyet eğitiminin Őniversite öğrencilerinin toplumsal cinsiyet rol tutumları Őzerine etkisi . *Social Science Studies*, 5(4), 53-67.

- Polat, M. (2017). *Sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile yaratıcılık düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Adıyaman Üniversitesi, Adıyaman.
- Raag, T. & Rackliff, C. L. (1998). Preschoolers' awareness of social expectations of gender: Relationships to toy choices. *Sex Roles*, 38:685-700.
- Sadker, M. & Sadker, D. (1991). The Issue of gender in elementary and secondary education. *Review of Research in Education*, 17(1):269-334.
- Sakar, N. (2015). *Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme tutumları ile algıladıkları mesleki etik ilkelerin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Seçgin, F., & Tural, A. (2011). Sınıf öğretmenliği bölümü öğretmen adaylarının toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutumları. *Education Sciences*, 6(4), 2446-2458.
- Semerci N. (2016). Eleştirel düşünme eğilimi (EDE) ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenirlik revize çalışması. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*. 11(9). 725-740.
- Semerci N. (2010). Türkiye'nin doğu anadolu bölgesi üniversitelerinde okuyan öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri. *e-Journal of New World Sciences Academy Education Sciences*. 5(3). 858-867.
- Semerci N. (2000). Kritik düşünme ölçeği. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 25(116). 23-26.
- Şen, S. N. (2016). *Okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri, empati kurma becerileri ve mesleki kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale

- Şen, Ü. (2009). Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme tutumlarının çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Zeitschrift für die Welt der Türken Journal of World of Turks*, 1(2), 69-89.
- Şenyiğit, Ç. (2016). *Sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin ve kitap okuma alışkanlıklarına ilişkin tutumlarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Toyran, G. (2015). *Okul öncesi öğretmen adaylarının yaratıcı düşünme düzeylerinin ve eleştirel düşünme eğilimlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Turgut, M., & Feyzioğlu, S. (2013). *Türkiye aile yapısı araştırması tespitler, öneriler*. T.C. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı , Aile ve Toplum Hizmetleri Genel Müdürlüğü, Ankara.
- Türkmenoğlu, M. D. (2016). *Hemşirelik öğrenimi gören birinci ve dördüncü sınıf üniversite öğrencilerinin toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutumlarının belirlenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Mersin Üniversitesi, Mersin.
- Varol, Z. S. & Çiçeklioğlu, M. (2016). Sağlık hizmet sunumunda toplumsal cinsiyet eşitsizliği. *Sürekli Tıp Eğitimi Dergisi*. 25(4). 161-166.
- Vural, D. E. (2006). *Okul öncesi eğitim programındaki duyuşsal ve sosyal becerilere yönelik hedeflere uygun olarak hazırlanan aile katılımlı sosyal beceri eğitimi programının çocuklarda sosyal becerilerin gelişimine etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Yağan Güder, S. (2014). *Okul öncesi dönemdeki çocukların toplumsal cinsiyet algılarının incelenmesi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Yazıcı, T. (2016). Müzik öğretmeni adaylarının toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutumları. *Akademik Bakış Dergisi*, 54, 833-852.

Yılmaz, D.V.; Zeyneloğlu, S.; Kocaöz, S.; Kısa, S.; Taşkın, L.& Eroğlu, K. Üniversite öğrencilerinin toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin görüşleri. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*. 6(1). 75-792.

Yüksel, N.S.; Uzun, M. S. & Dost, Ş. (2013). Matematik öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (Özel Sayı (1) ) , 393-403.

Zeyneloğlu, S. (2008). *Ankara'da hemşirelik öğrenimi gören üniversite öğrencilerinin toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutumları* (Yayınlanmamış doktora tezi ). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Wilson, C. M. (1996). *Exploring preschoolers' conceptions of gender*. (Unpublished master thesis). San Jose State University, Washington.

### Extended Abstract

It is known that teachers' perpetuate stereotyped gender roles in the classroom knowingly or without being aware of them, and accordingly, teachers' beliefs and expectations about gender roles affect children's behaviors (Todor, 2010). Teachers may perform these stereotypes intentionally or unintentionally (Esen, 2013). Pre-school children also have some stereotypes, and gender stereotypes like adults. (Aydilek Çiftçi, 2011; Çiftçi, 2008; Güney, 2012; Hupp ve Coleman, 2010; Murray, 2004; Raag, 1998; Yağan Güder, 2014; Wilson, 1996). According to Sadker and Sadker (1991), teachers has an immense power in creating non-sexist education. It is however prerequisite for teachers to criticize conventional gender point of view and namely, be critical thinker. Thus, teachers can know what to do about gender equality and what steps can be followed to raise children with egalitarian perspective. Critical thinking involves problem solving, formulating the results, taking into consideration the possibilities, making decisions, and the person with critical thinking can thus carefully think over and decide about a certain text or in any kind of process. Critical thinking also includes evaluating the thinking process (Karademir, 2013). The most important feature of this process is; if there is a need to reach a judgment or interpretation at the end of the process or if the relations between the phenomena need to be made, the question “Why” can

be asked. The question “Why” is not a question to which the questioner can find the answer, but a question that questions the causality relationship in the answers reached. Individuals cannot develop their level of critical thinking on their own. To have students gain the ability of critical thinking and analyzing information is mainly under the responsibility of schools and more specifically, it is teachers who is responsible (Akbiyik and Seferoğlu, 2006). Therefore, it is expected that the teachers working at each level should have critical thinking skills.

In this context, the main aim of this research is to determine the relationship between the main dimension and sub-dimensions of the attitudes of prospective pre-school teachers towards gender roles and critical thinking tendencies. The sample of the study consisted of 512 pre-school prospective teachers (1, 2, 3, 4 year) who were studying in three foundation universities in Istanbul in 2018-2019 academic year. As a data collection tool, Socio-Demographic Information Form was used to determine the socio-demographic information of prospective teachers, and for determining the attitudes of students towards gender roles, Gender Roles Attitude Scale (Zeyneloğlu, 2008), was used and lastly, to determine critical thinking tendencies of the prospective pre-school teachers, Critical Thinking Disposition Scale (Semerci, 2016) was used. As a result of the research, the pre-school prospective teachers’ attitudes towards gender roles were found to be egalitarian and critical thinking tendencies were found to be high. However, bi-directional and positive relationship was found between the main dimension and the sub-dimensions of the gender and critical tendency. It is however expected that there will be a significant relationship between prospective pre-school teacher candidates’ gender roles and critical thinking tendencies. It is inevitable that individuals' attitudes towards artificial inequalities such as gender will be influenced by their critical thinking skills. Although the gender phenomenon has been wrapped around each individual irrespective of many variables such as gender, economic status and education level, many individuals are not aware of this inequality. However, individuals who can recognize, question and criticize this inequality can stand up for gender equality. At this point, however, it can be said that individuals with critical thinking skills can recognize injustice and inequalities and cope with these issues.

## **An Examination of Academic Procrastination Behavior In Pre-service Teachers**

Gonca EREN<sup>1</sup>, Dilek YALIZ SOLMAZ<sup>2</sup>

---

---

*Submitted by 18.04.2019*

*Accepted by 05.06.2019*

*Research Paper*

### **Abstract**

It is important to identify academic procrastination behaviours disrupting the educational life of students, it is also important to determine the academic procrastination tendencies and underlying causes in teachers and pre-service teachers, who are an inseparable part of the education environment. The aim of this research was to examine several variables of academic procrastination behaviour in a group of 113 pre-service teachers studying in the Physical Education and Sports Teaching Department of Anadolu University. The Academic Procrastination Inventory developed by Aitken (1982) and adapted to Turkish by Balkis (2006) was used in the study. In the analyses of the data, arithmetic means, standard deviation, t-test and ANOVA analysis were used. According to the results obtained, no significant difference was determined between the levels of academic procrastination of the pre-service teachers according to gender, year of study, the department selected for study, parental level of education or the perceptions of academic success. When the times that the pre-service teachers preferred to study lessons were examined, a significant difference was determined, with those preferring to work in the evening showing a lesser tendency for academic procrastination.

*Keywords:* Procrastination, academic procrastination, physical education and sports teaching, pre-service teachers

---

<sup>1</sup> Eskişehir Teknik Üniversitesi, Spor Bilimleri Fakültesi, Beden Eğitimi ve Spor Eğitimi Bölümü, e-mail: [goncaeren@eskisehir.edu.tr](mailto:goncaeren@eskisehir.edu.tr) ORCID: 0000-0001-9787-9098

<sup>2</sup> Eskişehir Teknik Üniversitesi, Spor Bilimleri Fakültesi, Beden Eğitimi ve Spor Eğitimi Bölümü, e-mail: [dilekyaliz@eskisehir.edu.tr](mailto:dilekyaliz@eskisehir.edu.tr) ORCID: 0000-0003-0497-215X



## Introduction

Many factors affect human behaviours. These factors can be social, cultural, physical, psychological or economic factors. In the modern world there are constantly increasing technological developments and scientific advances and these cause changes in the behaviours and attitudes in the life path of individuals. Increasing technological developments present individuals with a greater number and more rapid sources of communication and thereby increase the pace of daily life.

Just as an acceleration in daily life can provide advantages in both private and working life, it may also be a reason for accumulated tasks and tasks that require completion, thereby placing the individual in a disadvantageous situation. Tasks with accumulated responsibilities in particular increase the tendency of the individual to procrastination and cause them to exhibit procrastination behaviour. Although there have been intense studies by modern psychologists and researchers on these procrastination behaviours and possible reasons, Steel (2007) reported that there were many unknowns related to the tendency to procrastinate despite the increased interest in this subject.

The procrastination tendency was defined by Grecco (1984) as the potential of a person to delay completion of an important task or job without showing a valid reason, and as a result of a procrastination tendency, the majority showed insufficient performance (Ferrari, O'Callaghan, & Newbegin, 2005; Solomon & Rothblum, 1984). Moreover, procrastination behaviour, which was identified as extremely widespread in adults, was determined to lead to stress and other diseases (Dewitte & Schouwenburg, 2002; Fritzsche, Young, & Hickson, 2003; Tice & Baumeister, 2018). Hammer and Ferrari (2002) reported that 20% of adults displayed chronic procrastination behaviour in daily tasks and responsibilities, while other

researchers determined that 70%-95% of high school students had a tendency to academic procrastination (Ellis & Knaus, 1977; Steel, 2007).

Although academic procrastination is examined in literature under the heading of general procrastination, Senecal, Koestner and Vallerand (1995) defined this as individuals not starting these tasks until they experience a high level of stress associated with not having fulfilled the necessary academic tasks at the right time. According to Scher and Osterman (2002), academic procrastination is a barrier to academic success, a significant source of stress for the student and a factor reducing the amount and quality of what is learned. In addition, when attention is drawn to the intensity of academic procrastination in university environments, it has been concluded that there is a correlation between the level of academic procrastination and low levels of self-organisation, academic self-sufficiency and self-confidence, and high levels of anxiety, stress and illness. (Ferrari et al., 2005; Howell, Watson, Powell, & Buro, 2006; Schraw, Wadkins, & Olafson, 2007; Tice & Baumeister, 2018; Wolters, 2003).

In previous studies of university students, a statistically significant positive relationship has been determined between anxiety and academic procrastination tendency (Aitken, 1982; Beswick, Rothblum, & Mann, 1988; Senecal, Koestner & Vallerand, 1995; Solomon & Rothblum, 1984; as cited in, Balkis, 2006). Accordingly, it has been reported that as the problem of academic procrastination increased, so university students experienced severe psychological and economic losses, academic success decreased and thereby the period in education was prolonged (Turkum, 2007).

Just as it is important to identify academic procrastination behaviours disrupting the educational life of students, it is also important to determine the academic procrastination tendencies and underlying causes in teachers and pre-service teachers, who are an inseparable

part of the education environment. Teachers spend the greater part of their day with the adults of the future and as a significant part of educational life have a role in educating them to be useful members of society. Furthermore, as examples to the students, the attitudes, behaviour and habits displayed by teachers play a role in shaping the behaviours of students.

Balkis (2006) emphasised that teachers should be equipped with professional skills such as timely and effective planning, self-organisation and non-procrastination of academic duties. Therefore, to train more successful teachers, it is important to firstly determine the levels of academic procrastination tendencies of pre-service teachers who will become the teachers of the future and to investigate the reasons underlying these tendencies.

The aim of this study was to examine several variables of academic procrastination behaviours of pre-service teachers studying in the Physical Education and Sports Teaching Department of Anadolu University.

## **Material and Method**

### **Research model**

This research was designed as a survey model. According to Karasar (2015), the survey model is “a model that examines only one variable or examines variables separately one by one” within general survey models. As the aim of this research was to examine the relationships between the academic procrastination tendency and some variables of pre-service teachers, it was applied in the framework of a research survey model.

## **Research Group**

The study group for this research was formed of students in the Physical Education and Sports Teaching Department of Anadolu University. The group included a total of 113 students from the first, second, third and fourth years of the Physical Education and Sports Teaching Department in the academic year 2016-2017. The study group comprised 55 (48.7%) females and 58 (51.3%) males.

## **Data Collection Tools**

To measure the academic procrastination tendencies of the pre-service teachers in the study, the Aitken Procrastination Inventory was used, and to obtain personal information about the students, a demographic information form was created and used.

### **Personal information form:**

The Personal Information Form that was developed for this study included questions related to gender, year of study, reasons for selecting to study in the department, parental level of education, time of day preferred for lesson study and perceived academic success.

### **Academic procrastination inventory:**

To determine the tendency for procrastination of academic duties of the pre-service teachers, the Academic Procrastination Inventory (API) developed by Aitken (1982) and adapted to Turkish by Balkis (2006) was used. The API is formed of 16 items in a single dimension and each item is answered with a 5-point Likert-type scale from correct = 5 to incorrect = 1. Item numbers 2, 4, 9, 10, 12, 13, 14, 15 and 16 were reverse scored. High total points indicate a higher procrastination tendency. The internal consistency coefficient of the

scale was found to be  $\alpha = 0.89$ , and the Pearson correlation was determined as  $r = 0.87$ ,  $p < 0.001$  in the analysis applied for test-retest reliability. Factor analysis was applied to test the structure validity of the scale. As a result of the analyses, it was seen that 38.38% of the factor loadings were collected on a factor formed with 6.14 Eigen value. Thus it was reported that the API was a valid and reliable scale that could be used in the determination of the academic procrastination tendency of the students (Balkis 2006). As a result of the repeated reliability analysis in this study, reliability of the scale was determined as 0.88.

### **Data Collection and Analysis**

To analyse the data obtained in the study, normal distribution was examined according to the academic procrastination tendency points of all the participants. Skewness and kurtosis coefficients were examined in the assessment of normal distribution. The results obtained showed normal distribution of the data. To then decide which tests could be used in the data analysis, the homogeneity of the data was examined and confirmed ( $Levene > 0.05$ ). Data analyses were performed on the computer with the points calculated as arithmetic mean  $\pm$  standard deviation (SD) values. T-test and One-Way Variance Analysis (ANOVA) were also applied to the data. To determine the source of a significant difference between groups, the multiple comparison LSD test was used. A value of  $p < 0.05$  was accepted as statistically significant.

### **Findings**

The results obtained from the analysis of the data of the academic procrastination levels of the pre-service teachers in the Physical Education and Sports Teaching Department are presented in the tables and interpreted below.

Table 1

*The t-test Results of the Academic Procrastination Points of the Pre-service Teachers according to Gender*

		N	Mean	SD	t	p
Academic Procrastination Tendency	Female	55	37.87	9.72	-1.116	.27
	Male	58	39.97	10.19		

The t-test and standard deviation points related to the academic procrastination tendencies of the pre-service teachers are shown in Table 1. The mean points obtained were 39.97 for male students and 38.87 for female students, showing a higher tendency of males for academic procrastination. According to the Independent Samples t-test, no statistically significant difference was determined between the genders in respect of academic procrastination tendency ( $t_{(-1.116)}$ ;  $p > 0.05$ ).

Table 2

*ANOVA Test Results related to the Academic Procrastination Tendency Points according to the year of study*

		N	Mean	SD	F	p
Academic Procrastination Tendency	1st year	23	39.91	9.01	0.650	0.59
	2nd year	31	36.94	9.58		
	3rd year	30	39.03	8.80		
	4th year	29	40.24	12.19		

The ANOVA test results related to the academic procrastination tendency of the pre-service teachers according to the year of study are shown in Table 2. No statistically significant difference was seen in the levels of academic procrastination according to the year

of study ( $F_{(0.650)}$ ;  $p>0.05$ ). The year of study was not determined to have any effect on the procrastination behaviour of the pre-service teachers.

Table 3

*ANOVA Test Results related to the Academic Procrastination Tendency Points according to the reasons for having selected the department of study*

		N	Ortalama	SS	F	p
Academic Procrastination Tendency	I wished to study in this department; I am happy now	99	38.47	9.94	0.978	0.38
	I wished to study in this department, but I am not happy now	10	41.60	10.75		
	I did not wish to study in this department, and I am not happy now	4	44.00	8.40		

The ANOVA test results related to the academic procrastination tendency of the pre-service teachers according to the selection of the department where they are studying are shown in Table 3. No statistically significant difference was seen in the levels of academic procrastination according to the selection of the department where they are studying ( $F_{(0.978)}$ ;  $p>0.05$ ). The selection of the department of study was not determined to have any effect on the procrastination behaviour of the pre-service teachers.

Table 4

*ANOVA Test Results related to the Academic Procrastination Tendency Points according to the Maternal Level of Education*

		N	Mean	SD	F	p
Academic Procrastination Tendency	Primary School	55	39.16	10.68	0.227	0.88
	Middle School	19	37.31	9.66		
	High School	28	39.18	8.49		
	University	11	40.09	11.30		

The ANOVA test results related to the academic procrastination tendency of the pre-service teachers according to the maternal level of education are shown in Table 4. No statistically significant difference was seen in the levels of academic procrastination according to the level of maternal education ( $F_{(0.227)}$ ;  $p > 0.05$ ). The level of maternal education was not determined to have any effect on the procrastination behaviour of the pre-service teachers.

Table 5

*ANOVA Test Results related to the Academic Procrastination Tendency Points according to the Paternal Level of Education*

		N	Mean	SD	F	p
Academic Procrastination Tendency	Primary School	36	37.47	11.61	0.534	0.66
	Middle School	21	39.33	10.35		
	High School	39	40.33	8.42		
	University	17	38.95	9.44		

The ANOVA test results related to the academic procrastination tendency of the pre-service teachers according to the paternal level of education are shown in Table 5. No statistically significant difference was seen in the levels of academic procrastination according



to the level of paternal education ( $F_{(0.534)}$ ;  $p>0.05$ ). The level of paternal education was not determined to have any effect on the procrastination behaviour of the pre-service teachers.

Table 6

*ANOVA Test Results related to the Academic Procrastination Tendency Points according to the preferred time for study lessons*

		N	mean	SD	F	p	difference
Academic Procrastination Tendency	Morning	24	39.71	11.95	2.677	0.03	c<b, d, e
	Afternoon	18	41.33	8.45			
	Evening	37	35.14	8.85			
	Night	26	40.08	9.55			
	Very late hours (after 2400)	8	45.25	8.78			

The ANOVA test results related to the academic procrastination tendency of the pre-service teachers according to the preferred time for studying lessons are shown in Table 6. A statistically significant difference was seen in the levels of academic procrastination according to the preferred time for studying lessons ( $F_{(2.677)}$ ;  $p<0.05$ ). This showed that the variable of preferred time for studying lessons had a significant effect on the procrastination behaviour of the pre-service teachers. The LSD test was applied to determine from which group the difference originated. According to the results, a significant difference was seen in the levels of academic procrastination between the students who preferred working in the evening and those who preferred the afternoon, the night and very late hours. Those who preferred studying lessons in the evening demonstrated lower levels of academic procrastination.

Table 7

*ANOVA Test Results related to the Academic Procrastination Tendency Points according to the Perceptions of Academic Success*

		N	Mean	SD	F	p
Academic Procrastination Tendency	Poor	7	41.86	12.23	1.181	0.31
	Moderate	84	39.40	9.94		
	Good	22	36.95	9.30		

The ANOVA test results related to the academic procrastination tendency of the pre-service teachers according to the perceptions of academic success are shown in Table 7. No statistically significant difference was seen in the levels of academic procrastination according to the perceptions of academic success ( $F_{(1,181)}$ ;  $p>0.05$ ). The perception of academic success was not determined to have any effect on the procrastination behaviour of the pre-service teachers.

### **Discussion and Recommendations**

The results related to the independent variables of the research are discussed below in the light of previous publications in literature and recommendations are presented that could be used by researchers in future studies.

When the API points obtained by the pre-service teachers were examined according to gender, it was seen that the points of both the males and females were below average, although the female pre-service teachers had a slightly lower tendency for academic procrastination than the males. The difference was not statistically significant and thus the variable of gender was not determined to have a significant effect on the levels of academic procrastination. This result was in parallel with the findings of previous studies in literature that have examined the relationship between gender and the tendency for academic

procrastination (Watson, 2001; Hess, Sherman, and Goodman, 2000; Haycock, McCarty, and Skay, 1998; Ferrari, 1991; Johnson and Bloom, 1995; Effert and Ferrari, 1989; Rothblum, Solomon, and Murakabi, 1986; Solomon and Rothblum, 1984). In a study of pre-service teachers by Balkis, Duru, Bulus and Duru (2008) results were reported that male students showed a greater tendency for academic procrastination than female students. In this respect, that higher mean points of academic procrastination of the males compared to the females were found in the current study showed a similarity to literature.

However, there was no significant difference between the academic grade levels and academic procrastination in pre-service teachers. While Balkis (2006) determined a relationship between the grade levels and academic procrastination, Cetin (2009) found no relationship between the two variables. According to this result that there was no significant difference in grade levels and academic procrastination of the pre-service teachers in the first, second, third and fourth grades of bachelor degree. It is showed that there was a homogenous structure in the group of pre-service teachers. At the same time this can be explained by the habit structures of individuals having been shaped to a great degree in the university years and the time interval is not wide enough to provide a change at a significant level.

When the academic procrastination points of the pre-service teachers were examined in respect of their selection of the department where they were studying, there was seen to be no statistically significant difference. However, the API points of the pre-service teachers who gave the response of “I wished to study in this department; I am happy now”, were seen to be lower than those who stated, “I wished to study in this department, but I am not happy now” and “I did not wish to study in this department and I am not happy now”. Pre-service teachers who have selected the department because of somebody else’s wishes and who are not happy with the department may find themselves unsuited to the profession and may not have

sufficient motivation to undertake the academic duties in the scope of this education. This could then result in a tendency to demonstrate academic procrastination.

In the examination of the levels of education of the parents of the pre-service teachers, there was not found to be any significant effect on the levels of academic procrastination. However, the pre-service teachers whose mother had a middle school level of education and whose father had primary school level had lower tendencies for academic procrastination than those with parents at other levels of education. Yildiz (2015) stated that this could be due to worries that their parents had not fulfilled their own dreams. It can also be said that even if there is no obvious pressure from the parents, when the subject of education is seen to be important in the family and perhaps the parents closely monitor the child's lessons and success, less academic procrastination behaviour is seen.

When the academic procrastination behaviour was examined in respect of the preferred times for studying, there was determined to be a lesser tendency for academic procrastination by those who preferred studying lessons in the evening compared to those who preferred to study in the afternoon, at night, or at very late hours. In other words, the pre-service teachers who preferred to study lessons in the afternoon, at night and at very late hours showed greater academic procrastination behaviour than those who preferred to study in the evening.

When the tendencies for academic procrastination were examined according to the perceptions of the pre-service teachers of their level of academic success, there was not seen to be any statistically significant difference. Thus it can be said that the perceived level of academic success had no effect on the academic procrastination tendency. This finding is in contrast to some previous results in literature, as Balkis et al (2008) reported that academic procrastination had a negative effect on academic success, and a negative relationship was determined between academic procrastination behaviour and academic success.

In another study that examined academic success and the tendency for academic procrastination, Di Paula and Campbell (2002) emphasised that a high level of academic procrastination had a role in low levels of academic success and low self-confidence. Di Paula and Campbell (2002) also stated that individuals with low self-confidence had difficulty improving their behaviour compared with individuals with a high level of self-confidence, and it was reported that these individuals, when faced with a situation of failure, would have a greater tendency to procrastinate and leave work incomplete rather than making an effort.

In conclusion, not every dimension of academic procrastination behaviour has been revealed. There are still differences of opinion in literature about some variables such as gender and factors that affect academic procrastination behaviour. Therefore, to reduce these differences of opinion, there is a need for further studies to determine the variables and factors affecting academic procrastination tendency.

### References

- Aitken, M. E. (1982). *A personality profile of the college student procrastinator* (Unpublished Doctoral Dissertation). University of Pittsburgh.
- Balkıs, M (2006). *Öğretmen adaylarının davranışlarındaki erteleme eğilimlerinin düşünme ve karar verme tarzları ile ilişkisinin incelenmesi* (Unpublished doctoral dissertation). Eğitim Bilimleri Enstitüsü, D.E.U.B.E.F, İzmir.
- Balkıs, M., Duru, E., Buluş, M. ve Duru, S. (2008). Üniversite öğrencilerinde akademikerteleme eğiliminin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 59-75
- Beswick, G., Rothblum, E. D., & Mann, L. (1988). Psychological antecedents of student procrastination. *Australian Psychologist*, 23(2), 207-217.

- Çetin, Ş. (2009). Eğitim fakültesi öğrencilerinin akademik erteleme davranışlarına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25: 1-7.
- Dewitte, S., & Schouwenburg, H. C. (2002). Procrastination, temptations, and incentives: The struggle between the present and the future in procrastinators and the punctual. *European Journal of Personality*, 16(6), 469-489.
- Di Paula, A., & Campbell, J. (2002). Self-esteem and persistence in the face of failure. *Journal of Personality & Social Psychology*, 83, 711-724.
- Effert, B., R. ve Ferrari, J. R. (1989). Decisional procrastination: Examining personality correlates. *Journal of Social Behavior & Personality*, 4, 151-156
- Ellis, A. ve Knaus, W. J. (1977). *Overcoming procrastination*. New York: Signet Books.
- Ferrari, J. R. (1991). Self-handicapping by procrastinators: Protecting self-esteem, social-esteem, or both?. *Journal of Research in Personality*, 25(3), 245-261.
- Ferrari, J. R., O'Callaghan, J., & Newbegin, I. (2005). Prevalence of procrastination in the United States, United Kingdom, and Australia: arousal and avoidance delays among adults. *North American Journal of Psychology*, 7(1).
- Fritzsche, B. A., Young, B. R., & Hickson, K. C. (2003). Individual differences in academic procrastination tendency and writing success. *Personality and Individual Differences*, 35(7), 1549-1557.
- Grecco, P. R. (1984). *A cognitive-behavioral assessment of problematic academic procrastination: development of a procrastination self-statement inventory*. (Unpublished PHD), California School of Professional Psychology - Fresno.
- Hammer, C. A., & Ferrari, J. R. (2002). Differential incidence of procrastination between blue and white-collar workers. *Current Psychology*, 21(4), 333-338.

- Haycock, L. A., McCarthy, P., & Skay, C. L. (1998). Procrastination in college students: The role of self-efficacy and anxiety. *Journal of Counseling & Development, 76*(3), 317-324.
- Hess, B., Sherman, M. F., & Goodman, M. (2000). Eveningness predicts academic procrastination: The mediating role of neuroticism. *Journal of Social Behavior and Personality, 15*(5), 61.
- Howell, A. J., Watson, D. C., Powell, R. A., & Buro, K. (2006). Academic procrastination: The pattern and correlates of behavioural postponement. *Personality and Individual Differences, 40*(8), 1519-1530.
- Johnson, J. L., & Bloom, A. M. (1995). An analysis of the contribution of the five factors of personality to variance in academic procrastination. *Personality and Individual Differences, 18*(1), 127-133.
- Karasar, N. (2015). Scientific method.
- Rothblum, E. D., Solomon, L. J., & Murakami, J. (1986). Affective, cognitive, and behavioral differences between high and low procrastinators. *Journal of Counseling Psychology, 33*(4), 387.
- Scher, S. J., & Osterman, N. M. (2002). Procrastination, conscientiousness, anxiety, and goals: Exploring the measurement and correlates of procrastination among school-aged children. *Psychology in the Schools, 39*(4), 385-398.
- Schraw, G., Wadkins, T., & Olafson, L. (2007). Doing the things, we do: A grounded theory of academic procrastination. *Journal of Educational Psychology, 99*(1), 12.
- Senécal, C., Koestner, R. and Vallerand, R. J. (1995). Self-regulation and academic procrastination. *Journal of Social Psychology, 135*(1), 607-619.
- Solomon, L. J. & Rothblum, E. D. (1984). Academic procrastination: Frequency and cognitive-behavioral correlates. *Journal of Counseling Psychology, 31*, 503-509

- Steel, P. (2007). The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological Bulletin*, 133(1), 65.
- Tice, D. M., & Baumeister, R. F. (2018). Longitudinal study of procrastination, performance, stress, and health: The costs and benefits of dawdling. In *Self-Regulation and Self-Control* (pp. 299-309). Routledge.
- Türküm, S. (2007). Üniversite gençliğine yönelik psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri. *Gelişen Psikolojik Danışma ve Rehberlik*, (SS: 201-218). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Watson, D. C. (2001). Procrastination and the five-factors model: A facet level analysis. *Personality and Individual Differences*, 30, 149-158.
- Wolters, C. A. (2003). Understanding procrastination from a self-regulated learning perspective. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 179.
- Yıldız, G. F. (2015). *Üniversite öğrencilerinin genel erteleme düzeyleri ile akademik erteleme düzeyleri ilişkisinin incelenmesi* (Unpublished master dissertation). Fatih Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.



## İlkokul Öğrencileri İçin Okuma Alışkanlığı Ölçeği'nin Psikometrik Özelliklerinin Belirlenmesi<sup>1</sup>

Hanife ESEN-AYGÜN<sup>2</sup>

Geliş Tarihi: 22.02.2019

Kabul Tarihi: 24.05.2019

Araştırma Makalesi

### Öz

Çocuklara kitap okuma alışkanlığının kazandırılmasında özellikle ilkokul döneminin önemli bir yeri mevcuttur. Ancak, ülkemizde ilkokul öğrencilerinin okuma alışkanlıklarına odaklanan sınırlı sayıda çalışma olduğu görülmektedir. Bu doğrultuda, hem ilkokul öğrencilerinin okuma alışkanlığı düzeyini belirlemek hem de okuma alışkanlığının diğer değişkenlerle olan ilişkisini tespit etmek bakımından etkili bir ölçme aracına ihtiyaç olduğu düşünülmektedir. Bu doğrultuda, bu çalışmada ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıklarını belirlemeye yönelik geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirilmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda, öncelikle madde havuzu oluşturulmuş ardından uzman görüşüne başvurulmuştur. Daha sonra geçerliği sağlamak amacıyla açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri yapılmıştır. Güvenirliğin sağlanmasında ise Cronbach Alpha ve Pearson Korelasyon katsayılarının hesaplanması tekniklerini başvurulmuştur. Veriler, 2018–2019 eğitim-öğretim yılı güz döneminde Çanakkale’de öğrenim gören 333 ilkokul dördüncü sınıf öğrencisinden toplanmıştır. Doğrulayıcı faktör analizine ise 102 öğrenci katılmıştır. Böylece dört alt faktör ve 21 maddeden oluşan bir ölçme aracı elde edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda, geliştirilen ölçme aracının ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlık düzeylerini belirlemede etkili bir ölçme aracı olduğu görülmektedir.

*Anahtar kelimeler:* Okuma alışkanlığı, ilkokul öğrencileri, geçerlik, güvenilirlik

<sup>1</sup> Bu çalışma, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinasyon Birimince Desteklenmiştir. Proje Numarası: 2787

<sup>2</sup> Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, email: [hanifeesen@comu.edu.tr](mailto:hanifeesen@comu.edu.tr), ORCID: 0000-0001-9363-7083

## Psychometric Properties of Reading Habits Scale for Primary Students

---

---

*Submitted by 22.02.2019*

*Accepted by 24.05.2019*

*Research Paper*

### Abstract

The primary school period has an important place in gaining reading habits to children. However, there are limited studies focusing on the reading habits of primary school students in Turkey. Accordingly, it is considered that there is a need for an effective measurement tool in order to determine the level of reading habit of both primary school students and to determine the relationship of reading habits with other variables. In this study, it is aimed to develop a valid and reliable measurement tool to determine the reading habits of the fourth grade students. In this respect, first of all, an article pool was created and then expert opinion was consulted. Afterwards, exploratory and confirmatory factor analyzes were performed to ensure validity. Cronbach Alpha and Pearson Correlation Coefficients were used to calculate reliability. Data were collected from 333 primary school fourth grade students studying in Çanakkale in the fall semester of 2018-2019 academic year. 102 students participated in confirmatory factor analysis. Thus, four sub-factors and 21 measuring instruments were obtained. As a result of the analyzes, it is seen that the developed measurement tool is an effective measurement tool in determining the reading habits of the fourth grade students in primary school.

*Keywords:* Reading habit, primary school students, validity, reliability

## Giriş

Okuma kültürü, ülkelerin gelişmişlik düzeyleri ile doğrudan ilgilidir (Türkiye Okuma Kültürü Haritası, 2011). Türkiye’de, öğrencilere okuma alışkanlığı kazandırma açısından; eğitim politikaları, öğrenci ve öğretmenlerin okuma alışkanlığının ölçüldüğü çeşitli araştırmalar, PISA sınavı sonuçları ve yetişkinlerin okuma alışkanlığı ile ilgili yapılan araştırmalar ülkemizde okuma kültürünün gelişmiş ülkelere oranla geride kaldığını ortaya koymaktadır (Karaaslan, 2016; Urgan, 2008). Türkiye Okuma Kültürü Haritası (2011) incelediğinde ülkemizde her yaş grubundan bireylerin ortalama 7,2 kitap okuduğu ve bu kitle içinde 7–14 yaş arası bireylerin yılda ortalama 12 kitap ile en üst sırada yer aldığı görülmektedir. Bununla birlikte, Türkiye İstatistik Kurumu (2017) verileri incelendiğinde kitabın ihtiyaç listesinde 235. sırada yer aldığı görülmektedir. Bu bulgular, okul çağı çocuklarının kitap okuduğu ancak yaş büyüdükçe artan sorumlulukların etkisi ile kitap okuma oranlarının azaldığı şeklinde yorumlanabilir.

Alanyazından elde edilen bu bilgilerden hareketle, kitap okuma alışkanlığının kazandırılmasında özellikle ilkökul döneminin önemli olduğu anlaşılmaktadır. Ancak, ülkemizde ilkökul öğrencilerinin okuma alışkanlıklarına odaklanan sınırlı sayıda çalışma olduğu görülmektedir (Acat, Demiral ve Arın, 2008; Duran ve Sezgin, 2012; Keleş, 2006; Yıldız ve Akyol, 2014). Çalışmaların genellikle ortaokul öğrencilerinin okuma alışkanlığına odaklandığı anlaşılmaktadır (Balcı, 2009; Demirel, Yıldız ve Sünbül, 2011; Hanedar, 2011; Karakaş, 2013; Özdemir, 2013). Özellikle, ortaokul 5. Sınıf öğrencileri ile çok sayıda çalışma yapılırken ilkökul 1, 2, 3 ve 4. sınıf öğrencileri ile yapılan çalışmaların az sayıda olduğu görülmektedir (Karadağ, 2014). Örneğin, Yıldız ve Akyol’un (2014) çalışmasında okuma alışkanlığına ilişkin veriler “Okuldan Kaynaklanan Okuma Miktarı ve Kişisel Eğilimden Kaynaklanan Okuma Miktarı Ölçeği” aracılığı ile öğrencilerin hangi yayın türünü kaç adet okuduğunu belirleyen bir ölçme aracı yardımıyla toplanmıştır. Duran ve Sezgin (2012)

dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıkları ve ilgilerini belirlemek amacıyla yaptıkları çalışmalarında verileri öğrencilerin okuma alışkanlıklarının belirlenmesine yönelik altı ve okuma ilgilerinin belirlenmesine yönelik olarak da üç adet soru sorudan oluşan İlköğretim Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıkları ve Okuma İlgileri ölçeği aracılığıyla toplamıştır. Acat, Demiral ve Arın (2008) ise ilk ve ortaokul öğrencilerinin okuma alışkanlıklarını inceledikleri çalışmada öğrencilerin okuma alışkanlığı göstergelerini tespit etmeye dönük 14 soruluk bir anket kullanılmıştır. İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin kitap okuma alışkanlığının ne düzeyde olduğunu inceleyen Keleş (2006) araştırmasında kişisel bilgileri ölçen 12 soru, okuma alışkanlığını ölçen 8 çoktan seçmeli soru, 22 likert ölçeğiyle ölçeklendirilmiş soru ve 3 açık uçlu soruya yer verilmek üzere toplam 45 sorudan oluşan bir anket uygulamıştır. Bu çalışmada, anket sorularının geçerliliği faktör analizi ve güvenilirliği için Cronbach's Alpha test istatistiği kullanıldığı belirtilmiştir.

İlkokul öğrencilerinin okuma alışkanlıklarını belirlemeye yönelik yukarıdaki çalışmalarda kullanılan ölçme araçları yakından incelendiğinde geçerlik ve güvenilirliği sağlamaya yönelik çalışmaların güçlendirilmeye ihtiyacı olduğu anlaşılmaktadır. Bu doğrultuda, hem ilkokul öğrencilerinin okuma alışkanlığı düzeyini belirlemek hem de okuma alışkanlığının diğer değişkenlerle olan ilişkisini tespit etmek bakımından etkili bir ölçme aracıma ihtiyaç olduğu düşünülmektedir. Buna bağlı olarak, bu çalışmada ilkokul 4. Sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıklarını belirlemeye yönelik geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirilmesi amaçlanmıştır. İlkokul dönemi öğrencilere etkili okuma becerisi kazandırma ve okuma alışkanlığını geliştirme açısından önemlidir (Karadağ, 2014). Çünkü okuma becerileri ilkokulda kazanılmaktadır (Güneş, 2007). Bu nedenle, bu çalışma kapsamında geliştirilen okuma alışkanlığı ölçeğinin kısa vadede ilkokul dönemindeki akademik çalışmalara uzun vadede ise ülkemizde okuma alışkanlığının gelişmesinde engel teşkil eden unsurların belirlenerek okuma kültürünün arttırılmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

## Yöntem

### Araştırma modeli

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlığına yönelik geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirmek amacıyla yapılan bu çalışma tarama modelinde tasarlanmıştır. Tarama modelinde tasarlanan çalışmalar araştırma konusu hakkında geniş bir kitlenin görüşlerini betimler (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012). Bu doğrultuda, bu araştırmada ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin görüşlerini en iyi temsil yeterliğini sağlayacak biçimde örneklem büyüklüğüne ulaşılmıştır (Karasar, 2006).

### İşlem yolu

Bu araştırmada öncelikle ilkokul öğrencilerinin okuma alışkanlığına yönelik kuramsal çerçeve belirlenmiştir. Buradan hareketle, maddeler yazılmış ve deneme formundaki maddeler uzman görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan gelen öneriler doğrultusunda deneme formuna son şekli verilerek ilk uygulamaya hazır hale getirilmiştir.

### Kuramsal çerçeve

İlkokul Öğrencileri İçin Okuma Alışkanlığı Ölçeği kapsamında yer alan bireysel tutum, okuma deneyimi, ailenin tutumu ve okuma türü alt faktörleri alanyazın ile örtüşmektedir. Alanyazın incelendiğinde bireylerin okuma alışkanlığı üzerinde etkili olan pek çok faktör olduğu anlaşılmaktadır (Batur, Güveren ve Bek, 2010; Duros ve Papadopoulos, 2009; Maraşlı, 2005; McKool, 2007; Özbay, 2006). Bunlardan en temel olanları, bireyin ilgisi ve ailedir (Batur, Güveren ve Bek, 2010; Yılmaz, 2000). Çocukların kendi ilgileri doğrultusunda kitap seçmelerinin okuma alışkanlığının gelişmesinde önemli olduğu

düşünülmektedir. Bu nedenle, bu çalışmada Bireysel tutum faktörü altında “Bana kitap hediye edildiğinde çok mutlu oluyorum” ve “Kitap okurken kendimi kitaptaki karakterlerin yerine koyuyorum” gibi maddeler yer almaktadır. Bu maddeler çocuğun okuma eylemine yönelik bireysel tutumu ile ilgili unsurları içermektedir. Bu faktörün alanyazındaki benzer çalışmalar ile örtüştüğü görülmektedir. Örneğin, Susar-Kırmızı'nın (2012) öğretmen adaylarının okuma alışkanlığı tutumlarını incelemek amacıyla geliştirmiş olduğu ölçme aracının “öğrenme gereksiniminin karşılanması ve eğlenmeye ilişkin tutumlar, kitap okuma alışkanlığının anlamı ve vazgeçilmezliğine ilişkin tutumlar ve kitap okuma alışkanlığının geliştirilmesine ilişkin tutumlar” faktörleri bireysel tutuma işaret etmektedir. Kitap okuma alışkanlığı çocukluk döneminde kazanılmamışsa yetişkinlikte kazanılması daha zor olmaktadır (Bektaş, Okur ve Karadağ, 2014). Bu nedenle, çocukların ilgi ve beğenisine yönelik kitap önerme konusunda aile ve öğretmenlere önemli sorumluluklar düştüğü anlaşılmaktadır. Kitap okuma alışkanlığı çocuklarda alternatifleri düşünme, akıl yürütme, soyut düşünme, neden sonuç ilişkisi kurma ve sentez yapma becerisi kazandırmaktadır (Aksaçlıoğlu ve Yılmaz, 2007). Bu bilgilerden hareketle, erken yaşta kitap okuma alışkanlığının kazanılmasının bilişsel kapasiteyi de olumlu etkileyeceği düşünülmektedir. Ayrıca, çocukların erken yaşta kitapla tanışması okumanın sürdürülebilir olması bakımından önemlidir (Duros ve Papadopoulos, 2009). Bu nedenle, çocuğun okula başlamadan önceki dönemlerde kitapla tanışması beklenmektedir. Bu doğrultuda, ailenin kitap okumaya karşı tutumu önem kazanmaktadır. Buna bağlı olarak, bu ölçme aracının kapsamında aile bireylerinin okuma alışkanlıklarını betimleyen “Annem çok kitap okur” ve “Evimizde çok sayıda kitap vardır.” gibi maddelere yer verilmiştir. Alanyazın incelediğinde okuma alışkanlığına yönelik ölçme araçlarında benzer şekilde ailenin okuma alışkanlığını ele alan maddeler olduğu görülmektedir (İnan-Tanrıkulu, 2005). Bu doğrultuda, ailenin tutumu faktörünün alanyazın ile uyumlu olduğu söylenebilir.

Okuma Alışkanlığı Ölçeği'nin Bireysel Tutum ve Ailenin Tutumu faktörleri her ne kadar alanyazın ile uyumlu olsa da bu ölçme aracı aynı zamanda alanyazındaki çalışmalardan farklı olarak Okuma Deneyimi ve Okuma Türü faktörlerini kapsamaktadır. Öğrencilerin okumaya ilişkin eylemleri ve bu eylemlerin yönünü belirleyen Okuma Deneyimi ve Okuma Türü faktörleri bireysel tutumun davranışa dönük halidir. Okuma bilişsel bir eylemdir (Karadağ, 2014). Bu nedenle, sosyal kabul edilebilirlik açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Buna bağlı olarak, bireylerin aktif olarak kitap okumasa da kitap okumanın faydalarından hareketle okumaya ilişkin tutumlarının olumlu olduğu gözlemlenir. Ancak kitap okumanın alışkanlık olarak ifade edilmesinin eyleme dönük olması ile mümkün olacağı düşünülmektedir. Bu nedenle, bu ölçme aracı kapsamında Okuma Deneyimi ve Okuma Türü faktörleri altında öğrencilerin kitap seçimi ve kitap okuma biçimlerini betimlemeye yönelik maddeler yer almaktadır.

### **Maddelerin yazımı**

Ölçme aracının geliştirilme sürecinde öncelikle, okuma alışkanlığına ilişkin mevcut ölçme araçları, ölçme araçlarının kapsamı ve psikometrik özellikleri incelenmiştir. Böylece bu ölçme aracının kapsamına ilişkin çerçeve belirlenmiştir. Bu doğrultuda, öğrencinin okumaya ilişkin bireysel tutumu, ailenin tutumu, okunan yayının türü ve okuma deneyimi ölçme aracının kapsamına alınmıştır. Böylece ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin gelişimsel özellikleri doğrultusunda 22 madde yazılmıştır.

### **Uzman görüşü**

Kapsam geçerliği ve dil geçerliği bakımından maddelerin incelenmesi amacıyla, İlkokul öğrencilerinin okuma becerileri ile ilgili çalışmaları olan Temel Eğitim Bölümü'nden

bir Doktor Öğretim Üyesi ve bir Doçent olmak üzere iki öğretim üyesinin görüşüne başvurulmuştur. Ayrıca, en az 15 yıllık deneyimi olan dört sınıf öğretmenin de görüşü alınmıştır.

Uzman değerlendirme formunda “aynen kullanılabilir, düzenlenmeli ve çıkarılmalı” seçenekleri yer almaktadır. Uzman görüşleri dikkate alınırken her iki grubun görüşleri kendi içinde değerlendirilmiştir. Görüşü alınan iki öğretim üyesi de 22 maddenin tümüne “aynen kullanılabilir” şeklinde görüş bildirmiştir. Benzer şekilde görüşüne başvuru sınıf öğretmenlerinde biri tüm maddelere “aynen kullanılabilir” şeklinde görüş belirtken diğer üç sınıf öğretmeni “Bir kitabı beğenmezsem okumaya devam etmem” maddesine ilişkin görüşlerinde kararsız olduklarını ifade etmişlerdir. Ancak yine de maddeye aynen kullanılabilir” şeklinde görüş bildirmişlerdir. Uzmanlardan genel öneriler dikkate alınarak ölçek ilk uygulamaya hazır hale gelmiştir.

### **Çalışma Grubu**

Katılımcılar 2018–2019 eğitim öğretim yılı güz döneminde Çanakkale İl Merkezi’nde bulunan okullardan rastgele seçilmiştir. Çalışmada açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi olmak üzere iki kez uygulama yapılmıştır. Açımlayıcı faktör analizine 333, Doğrulayıcı faktör analizine ise 102 öğrenci katılmıştır. Örneklem büyüklüğünün belirlenmesinde araştırmacılar farklı görüşlere sahip olsalar da Schumacker ve Lomax (2010) ve Kline (1994’den akt. Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012) gibi araştırmacılar 200; Tabachnick ve Fidell (2001) ve Muthen ve Muthen (2002) gibi araştırmacılar da 300 kişiye ulaşılması gerektiğini belirtmiştir. Bu doğrultuda, bu çalışma kapsamında ulaşılan örneklem büyüklüğünün ölçeğin yapı geçerliğini sağlamada yeterli olduğu anlaşılmaktadır.



## **Verilerin Toplanması**

Araştırma verilerinin toplanması amacıyla çalışma grubuna İlkokul Öğrencileri İçin Okuma Alışkanlığı Ölçeği'nin 22 maddelik ilk hali uygulanmıştır. İlkokul öğrencilerinin ölçekte yer alan maddelere verebilecekleri cevaplar 1 ile 5 arasında değişmektedir. Bir diğer ifade ile ölçekte okuma alışkanlığına ilişkin en düşük tutum 1 puan en yüksek tutum ise 5 puandır.

Verilerin toplanması sürecinde çalışma grubunda yer alabilecek öğrencilere araştırmanın amacı hakkında kısaca bilgi verilmesinin ardından gönüllü olanların araştırmaya katılımı sağlanmıştır. Öğrenciler, İlkokul Öğrencileri İçin Okuma Alışkanlığı Ölçeği'ni yaklaşık 10 dakikada tamamlamıştır.

## **Verilerin Analizi**

Ölçek geliştirme ve uyarlama çalışmaları kapsamında yapı geçerliğini test etmek amacıyla sıklıkla faktör analizi tekniğine başvurulur (Çokluk vd., 2012). Faktör analizi türleri, değişken azaltmak amacıyla yapılan açımlayıcı faktör analizi ve yapının model olarak doğruluğunu araştıran doğrulayıcı faktör analizi olmak üzere ikiye ayrılmaktadır (Tabachnick ve Fidell, 2001). Bu çalışmada, ilkokul öğrencilerinin okuma alışkanlıkları üzerine bir ölçek geliştirilmesi sebebiyle hem açımlayıcı hem de doğrulayıcı faktör analizi teknikleri kullanılmıştır.

## **Bulgular**

Araştırmanın bu bölümünde ölçme aracının geçerliğini sağlamaya yönelik yapılan açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizine ilişkin bulgular ile güvenilirliğini sağlamak amacıyla yapılan testlere ilişkin bulgular sunulmuştur.

## Geçerlik Çalışmaları

### Açımlayıcı Faktör Analizi

Jöreskog ve Sörbom (1993) test ya da ölçek geliştirme çalışmalarının ilk basamağı olarak açımlayıcı faktör analizini işaret etmektedir. Buna bağlı olarak, açımlayıcı faktör analizinde bir yapı içinde ilgili olan öğelerin bir araya toplanıp toplanmadığı araştırılır (Tekin, 2000). Bu çalışmada, madde havuzu oluşturulurken alanyazına dayalı olarak birbiri ile ilgili olan öğeler bir araya getirilmiştir. Açımlayıcı faktör analizi ile kuramsal olarak bir araya toplanan bu öğelerin istatistiksel olarak bir arada ele alınıp alınamayacağı araştırılmıştır. Bu doğrultuda, öncelikle veri setinin faktör analizine uygunluğunu değerlendirmek amacıyla Kaiser-Meyer Olkin (KMO) ve Bartlett Küresellik (BTS) testleri uygulanmıştır. Bu testlere ilişkin bulgular Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1

#### *Kaiser-Meyer Olkin ve Bartlett Küresellik Testi*

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		.88
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	1759.29
	df	210
	Sig.	.00

Tablo 1’de sunulan bulgular incelendiğinde, korelasyon ve kısmi korelasyon katsayılarının uyumlu olduğu görülmektedir. Kaiser-Meyer-Olkin testi sonuçlarının .50’den büyük olması gerekmektedir (Kalaycı, 2009). Field (2009) 0.80–0.90 değerleri arasında hesaplanan KMO testi sonuçlarının “iyi” olarak yorumlanabileceğini ifade etmiştir. Bu doğrultuda, bu çalışma için hesaplanan .887 (% 88.7) değerinin iyi olarak belirlenen değer aralığında yer alığı anlaşılmaktadır. Ayrıca, Bartlett testi sonuçlarının .000 düzeyinde anlamlı

farklılık gösterdiği anlaşılmaktadır. Elde edilen bu bilgilerden hareketle, veri setinin açımlayıcı faktör analizi tekniğine uygun olduğu anlaşılmaktadır (Field, 2009; Tabachnick ve Fidell, 2001).

Bir sonraki aşamada özdeğer ve varyansların ortalaması araştırılmıştır. Toplam varyansa ilişkin bulgular Tablo 2'deki gibidir.

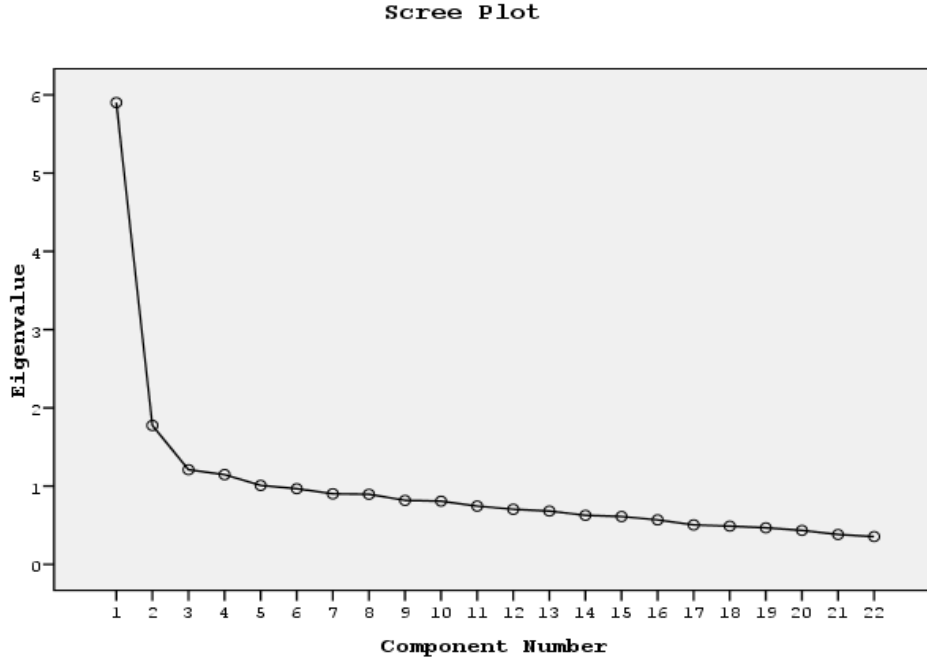
Tablo 2

*Özdeğer İstatistiğine Bağlı Faktör Sayısı ve Açıklanan Varyans Yüzdesi*

	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	5.90	26.82	26.82	5.90	26.82	26.82	3.83	17.43	17.43
2	1.20	5.49	40.39	1.20	5.49	40.39	1.98	9.04	39.45
3	1.14	5.21	45.60	1.14	5.21	45.60	1.19	5.43	44.88
4	1.00	4.58	50.19	1.00	4.585	50.19	1.16	5.30	50.192
5	.97	4.58	51.45						
6	.96	4.39	54.58						
7	.90	4.09	58.68						
8	.89	4.07	62.75						
9	.81	3.71	66.47						
10	.80	3.67	70.14						
11	.74	3.38	73.53						
12	.70	3.20	76.73						
13	.68	3.09	79.82						
14	.62	2.85	82.67						
15	.61	2.78	85.45						
16	.56	2.58	88.04						
17	.50	2.29	90.33						
18	.48	2.22	92.55						
19	.46	2.12	94.67						
20	.38	1.73	98.38						
21	.35	1.61	100.00						

Faktör sayısını belirlerken özdeğeri 1'den daha büyük olan faktörler anlamlı görülür (Kalaycı, 2009). Bu doğrultuda, Tablo 2'de özdeğeri 1'den büyük olan 4 faktör olduğu anlaşılmaktadır. Birinci faktör toplam varyansın % 17.43'ünü, ikinci faktör % 39.45'ini,

üçüncü faktör % 44.88'ini ve dördüncü faktör ise % 50.19'unu açıklamaktadır. Ölçme aracının faktör sayısını belirlemede özdeğer istatistiğinin yanı sıra çizgi grafiğine de bakılabilir (Field, 2009). Şekil 1'de Okuma Alışkanlığı Ölçeği çizgi grafiği sunulmuştur.



**Şekil 1.** Okuma Alışkanlığı Ölçeği çizgi grafiği

Faktör analizi kapsamında incelenen çizgi grafiğinde eğimin kırılma noktasından hareketle faktör sayısı belirlenir (Kalaycı, 2009). Bu bilgidен hareketle Şekil 1'de yer alan çizgi grafiği incelendiğinde bu ölçme aracının 4 veya 5 faktörler sınırlandırılması gerektiği anlaşılmaktadır. Bu doğrultuda, özdeğer istatistiği ve çizgi grafiği analizleri sonucunda elde edilen bulguların birbiri ile uyumlu olduğu görülmektedir.

Ölçme aracında yer alan bir maddenin diğer maddelerle paylaştığı varyans miktarını incelemek amacıyla değişkenlerin ortak varyansına bakılmalıdır. Buna göre, communalities yani açıklanan ortak varyans 1 olmalıdır (Field, 2009). Bu çalışmaya ilişkin ortak varyans değeri Tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo 3

*Değişkenlerin Ortak Varyansı*

	Initial	Extraction
Okuma 1	1.000	.58
Okuma 2	1.000	.54
Okuma 3	1.000	.64
Okuma 4	1.000	.55
Okuma 5	1.000	.50
Okuma 6	1.000	.76
Okuma 7	1.000	.68
Okuma 8	1.000	.52
Okuma 9	1.000	.62
Okuma 10	1.000	.63
Okuma 11	1.000	.65
Okuma 12	1.000	.61
Okuma 13	1.000	.62
Okuma 14	1.000	.58
Okuma 15	1.000	.59
Okuma 16	1.000	.53
Okuma 17	1.000	.50
Okuma 18	1.000	.54
Okuma 19	1.000	.59
Okuma 20	1.000	.66
Okuma 21	1.000	.56
Okuma 22	1.000	.57

Tablo 3 incelediğinde ölçme aracında yer alan maddelerin ortak varyansının 1 olduğu görülmektedir. Bu doğrultuda, veri setinin büyüklüğünün uygun olduğu ve faktör sayısının yeterli olduğu anlaşılmaktadır (Kalaycı, 2009).

Açımlayıcı faktör analizi kapsamında son olarak, döndürülmüş faktör matrisi tekniği uygulanmıştır. Böylece, elde edilen faktöriyel yapının anlamlılığı hakkında bilgi edinilmiştir (Tabachnick ve Fidell, 2001). Tablo 4'te Okuma Alışkanlığı Ölçeği'nin döndürülmüş faktör matrisi analizi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 4

*Okuma Alışkanlığı Ölçeği'nin Döndürülmüş Faktör Matrisi*

		Bireysel Tutum	Okuma Deneyimi	Ailenin Tutumu	Okuma Türü
1	Kitap okumayı çok seviyorum.	.66			
3	Bana kitap hediye edildiğinde çok mutlu oluyorum.	.60			
2	Kitap okuyamadığım zamanlarda üzülüyorum.	.60			
18	Kitap okurken kendimi kitaptaki karakterlerin yerine koyarım.	.48			
19	Okuduğum kitabı bitirmek için sabırsızlanırım.	.67			
21	Uzun yazıları sıkılmadan okuyabilirim.	.58			
22	Tatil, yolculuk gibi durumlarda yanımda kitap taşırım.		.57		
5	Başucumda her zaman bir kitap bulunur.		.60		
6	Sık sık kütüphaneye giderim.		.52		
15	Okuduğum kitaplar hakkında fikir alışverişi yaparım.		.53		
16	Arkadaşlarımla kitap alışverişi yaparım.		.58		
4	Birine hediye alacağım zaman kitap almayı tercih ederim.		.60		
17	Sınıfımızdaki kitaptan kitap ödünç alırım.		.51		
10	Annem çok kitap okur.			.77	
11	Babam çok kitap okur.			.72	
12	Kardeşim çok kitap okur. (abim, ablam, küçük kardeşlerim)			.47	
13	Evimizde çok sayıda kitap vardır.			.49	
14	Kendime ait bir kitaplığım vardır.			.49	
7	Öykü ve hikâye okurum.				.61
8	Açıklama ve yönergeleri okurum.				.52
9	Gazete ve dergi okurum.				.59

Tablo 4 incelendiğinde yapılan dik döndürme sonucunda kuramsal olarak tanımlanan maddelerin kendi faktörleri altında toplandığı görülmektedir. Stevens'a göre (2002; Akt. Field, 2009) faktör yük değeri .40 altında olan maddeler ölçme aracının kapsamı dışında bırakılmalıdır. Bu doğrultuda, Okuma Alışkanlığı Ölçeği'nde yer alacak maddelere karar vermede bu husus dikkate alınmıştır. Ayrıca, Şencan (2005) her faktör altında en az üç madde bulunması gerektiğini belirtmektedir. Bu bilgidен hareketle, "Bir kitabı beğenmezsem okumaya devam etmem" ifadesini içeren 20. madde, .723 faktör yüküne sahip olmasına rağmen herhangi bir alt faktör altında yer almadığı için ölçme aracının kapsama dışında

birakılmıştır. Yukarıda Madde 20'yi çıkardıktan sonra yapılan ikinci düzey analiz sonuçları sunulmuştur.

İstatistiksel işlemlerin sona ermesinin ardından, maddelerin özellikleri ve alanyazın göz önünde bulundurularak alt faktörler isimlendirilmiştir. Böylece, ilkökul öğrencisinin okuma faaliyetlerine yönelik içsel motivasyonunu ifade eden “Kitap okumayı çok seviyorum” ve “Bana kitap hediye edildiğinde çok mutlu oluyorum” gibi maddeler okuma alışkanlığına ilişkin *Bireysel Tutum* olarak isimlendirilmiştir. Çocukların okumaya yönelik faaliyetlerinin sıklığı hakkında bilgi veren “Başucumda her zaman bir kitap bulunur” ve “Sık sık kütüphaneye giderim” gibi maddelerden oluşan yapı *Okuma Deneyimi* ismini almıştır. Aile bireylerinin okuma alışkanlıklarını inceleyen “Annem çok kitap okur”, “Evimizde çok sayıda kitap vardır” gibi maddelerin yer aldığı yapı *Ailenin Tutumu* şeklinde isimlendirilmiştir. Son olarak, “Öykü ve hikâye okurum”, “Açıklama ve yönergeleri okurum” gibi maddeler *Okuma Türü* faktörü altında yer almıştır.

### **Doğrulayıcı Faktör Analizi**

Açımlayıcı faktör analizi sonucunda ulaşılan faktöriyel yapının model olarak doğruluğunu test etmek amacıyla doğrulayıcı faktör analizi tekniğine başvurulmuştur. Verilerin analizinde LISREL 8.7 programı kullanılmıştır. Analiz sonucunda uyum indeksleri  $\chi^2 = 359.87$ ,  $df = 183$ ,  $RMSEA = .054$ ,  $NFI = .91$ ,  $NNFI = .95$ ,  $CFI = .96$ ,  $GFI = .91$  ve  $AGFI = .88$ ,  $IFI = .96$  olarak hesaplanmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen uyum indeksleri Tablo 5'te yer almaktadır.

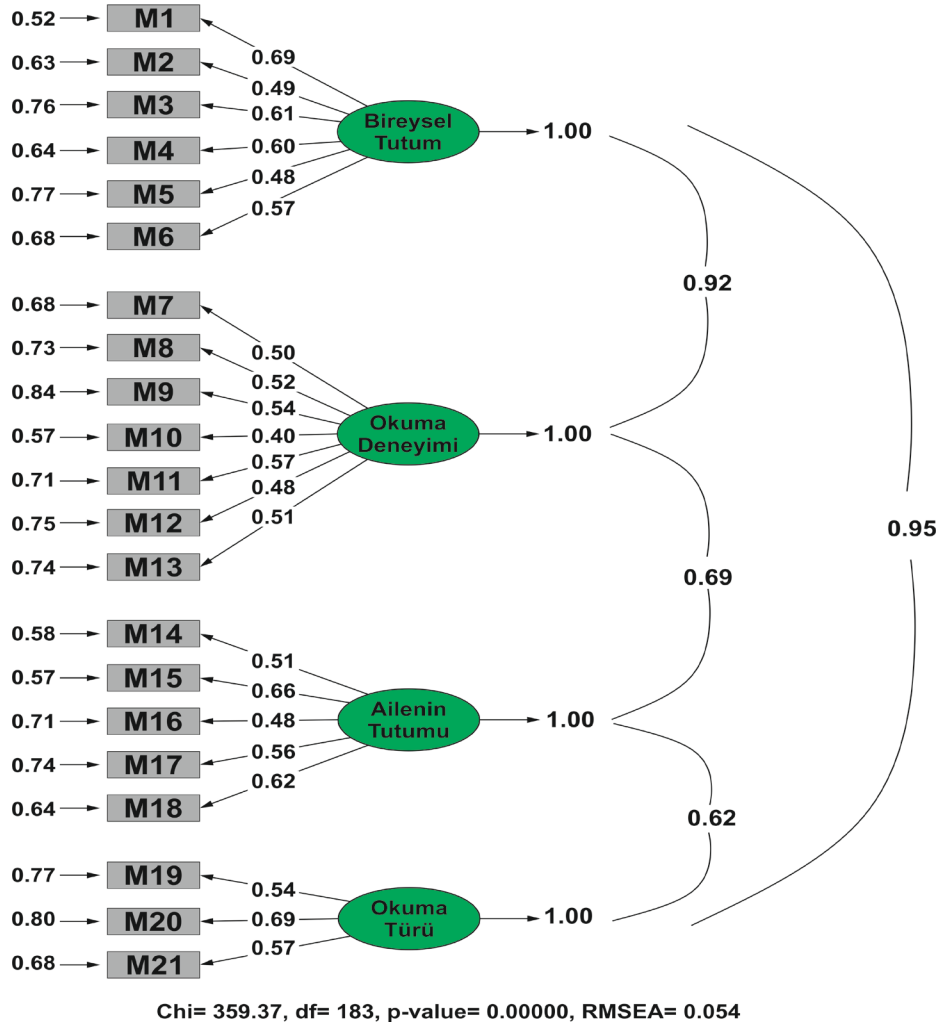
Tablo 5

*Okuma Alışkanlığı Ölçeği Uyum İndeksleri*

İndeks	Referans Değerler	Uyum düzeyi
$\chi^2$		359.87
$\chi^2/ df$	$\chi^2/ df \leq 2$ mükemmel uyum	1.96
RMSEA	$RMSEA \leq 0.5$ mükemmel uyum	.05
NFI	$NFI \geq 0.90$ iyi uyum	.91
NNFI	$NNFI \geq 0.95$	.95
GFI	$GFI \geq 0.90$ iyi uyum	.91
AGFI	$AGFI \geq 0.90$ iyi uyum	.88
CFI	$CFI \geq 0.95$ mükemmel uyum	.96

Tablo 5 incelendiğinde Okuma Alışkanlığı Ölçeği'nin uyum ölçütlerinin ortaya koyduğu değerlerin  $\chi^2/ df \leq 2$  mükemmel uyum,  $RMSEA \leq 0.5$  mükemmel uyum,  $NFI \geq 0.90$  iyi uyum  $NNFI \geq 0.95$  mükemmel uyum,  $GFI \geq 0.90$  iyi uyum,  $AGFI \geq 0.80$  kabul edilebilir uyum ve  $CFI \geq 0.95$  mükemmel uyuma işaret etmektedir (Hu ve Bentler, 1999; Kline, 2000; Schumacker ve Lomax, 2010; Tabachnick ve Fidell, 2001). Bu doğrultuda test edilen modelin doğrulandığı anlaşılmaktadır. İlkokul Öğrencileri İçin Okuma Alışkanlığı Ölçeği'ne ilişkin yol analizi sonuçları Şekil 2'deki gibidir:





Şekil 2. Yol analizi

Açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri sonucunda dört alt faktör ve 21 maddeden oluşan Okuma Alışkanlığı Ölçeği'nin yapı olarak geçerli olduğu anlaşılmaktadır (Jöreskog ve Sörbom, 1993; Tabachnick ve Fidell, 2001).

### Güvenirlilik Çalışmaları

Yapı geçerliğinin sağlanmasının ardından, ölçme aracının güvenirliliğine ilişkin bilgi edinmek amacıyla Cronbach Alpha katsayısı hesaplanmıştır (Esen-Aygün ve Şahin-Taşkın, 2017). Bu doğrultuda, Cronbach Alpha katsayısı ölçeğin tümü için .84, Bireysel tutum için .75, Okuma deneyimi için .76, Ailenin tutumu için .73 ve Okuma türü için .70 olarak

hesaplanmıştır. Kalaycı (2009), Cronbach Aplha katasıyımısın .60 ile .80 arasında oldukça güvenilir; .80 ile 1.00 arasındaki ise yüksek derecede güvenilir olduğunu ifade etmiştir. Bu doğrultuda, ölçme aracının alt faktörlerinin oldukça güvenilir, ölçeğin tümünün ise yüksek derecede güvenilir olduğu söylenebilir. Ölçme aracının güvenilirliğini test etmede kullanılan tekniklerden biri de Pearson korelasyon katsayısının hesaplanmasıdır. Bu sebeple, ölçme aracı ilk uygulamadan 3 hafta sonra 102 öğrencilik alt örneklem grubuna ikinci kez uygulanmıştır. Pearson Korelasyon katsayısına ilişkin bilgiler Tablo 6’da yer almaktadır.

Tablo 6

*Pearson Korelasyon Katsayısı*

		Uygulama 1	Uygulama 2
Uygulama 1	Pearson Correlation	1	.831**
	Sig. (2-tailed)		.000
	N		101
Uygulama 2	Pearson Correlation	.831**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	
	N	101	

Tablo 6’da yer alan bulgular, bu ölçeğe ilişkin Pearson korelasyon katsayısının  $r=.831$  ( $p<.05$ ) olarak hesaplandığını göstermektedir. Bu doğrultuda, Uygulama 1 ve Uygulama 2 arasında yüksek düzeyde anlamlı ilişki olduğu anlaşılmaktadır (Kalaycı, 2009).

### **Tartışma, Sonuç ve Öneriler**

Bu çalışma ile ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlığını belirlemeye yönelik bir ölçme aracı geliştirilmiştir. Geliştirilen ölçme aracının ilkokul dönemindeki öğrencilerle yapılacak akademik çalışmalara ve ülkemizde okuma alışkanlığının gelişmesinde engel teşkil eden unsurların belirlenerek okuma kültürünün arttırılmasına katkı sağlaması

beklenmektedir. Bu doğrultuda, 21 madde ve 4 alt faktörden oluşan bir yapı elde edilmiştir. Elde edilen alt faktörler Bireysel Tutum, Okuma Deneyimi, Ailenin Tutumu ve Okuma Türü olarak isimlendirilmiştir. Ölçme aracı 5'li Likert tipindedir. Okuma Alışkanlığı Ölçeği'nden alınacak en yüksek puan 105, en düşük puan ise 21'dir. Bu doğrultuda 21 çok düşük, 42 puan düşük, 66 puan orta, 88 puan yüksek ve 105 puan çok yüksektir. Okuma alışkanlığı ölçeğinden alınan puan arttıkça öğrencilerin okuma alışkanlığı düzeyi artmaktadır.

Okuma alışkanlığı ölçeğinin geliştirilmesi sürecinde ulaşılan geçerlik ve güvenirlik katsayıları ölçme aracının ilkökul öğrencilerinin okuma alışkanlık düzeylerini belirlemede seçici bir ölçme aracı olduğuna işaret etmektedir. Ölçme aracından yer alan dört alt boyut toplam varyansın % 50'sini açıklamaktadır. Elde edilen bu değer için çok faktörlü ölçme araçları için belirlenen %40- % 60 oranına uyum gösterdiği görülmektedir (Tabachnick & Fidell, 2001). Ayrıca, ölçme aracının model olarak doğruluğunu belirlemek amacıyla uygulanan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen,  $\chi^2/df \leq 2$ ,  $RMSEA \leq 0.5$ ,  $NFI \geq 0.90$ ,  $NNFI \geq 0.95$ ,  $GFI \geq 0.90$ ,  $CFI \geq 0.95$  iyi ve mükemmel uyuma (Kline, 2000; Tabachnick ve Fidell, 2001; Hu ve Bentler, 1999; Schumacker ve Lomax, 2010),  $AGFI \geq 0.80$  kabul edilebilir uyum (Schumacker ve Lomax, 2010) düzeyine sahip olduğu görülmektedir.  $AGFI$ 'nin iyi uyum gösterebilmesi 0.90'dan büyük olması gerekmektedir (Schumacker ve Lomax, 2010; Hooper, Coughlan ve Mullen, 2008). Ancak  $AGFI$  uyum indeksi Ki-Kare'ye alternatifidir (Tabachnick ve Fidell, 2001). Bu nedenle, bu çalışmada hem Ki-kare hem de  $AGFI$  değerleri hesaplanmıştır. Ayrıca, yeterli örneklem büyüklüğüne de ulaşılmıştır. Bu bilgilerden hareketle, modelin doğruluğu kabul edilmiştir.

İlkokul Öğrencileri İçin Okuma Alışkanlığı Ölçeği'nin Bireysel Tutum ve Ailenin Tutumu faktörleri alanyazın ile uyumlu örtüşmektedir. Bununla birlikte, bu ölçme aracı alanyazındaki çalışmalardan farklı olarak Okuma Deneyimi ve Okuma Türü faktörlerini kapsamaktadır. Bu iki faktör ilkökul öğrencilerinin tutumlarının yanı sıra okumaya ilişkin

somut bilgiler sunmaktadır. Bu nedenle, ölçme aracının alanyazındaki okuma alışkanlığına tutumuna ilişkin diğer ölçme araçlarından farklı olarak okuyucuların okuma eylemine yönelik olarak bilgi sunacağı düşünülmektedir.

İlkokul öğrencilerinin okuma alışkanlıklarını belirlemeye yönelik bu ölçek geliştirme çalışması kapsamında, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerine yönelik geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı elde edilmiştir. Ölçme aracının diğer yaş gruplarında kullanılabilmesi için geçerliğin ve güvenilirliğin yeniden sağlanması önerilmektedir. Ayrıca, bu ölçme aracının çeşitli değişkenler açısından incelenmesinin okuma eylemine ilişkin daha kapsamlı bilgi sunacağı öngörülmektedir. Bu doğrultuda, ileriki araştırmalarda İlkokul Öğrencileri İçin Okuma Alışkanlığı Ölçeği'ni farklı değişkenlerle birlikte ele alınması önerilmektedir.

### Kaynakça

- Acat, B., Demiral, H. ve Arın, A. (2008). Okuma Alışkanlığı Göstergelerine Göre İlköğretim Öğrencilerinin Durumları. *Türkçe Öğretimi Kongresi (18-20 Mayıs 2008)*.
- Aksaçlıoğlu, A. G. ve Yılmaz, B. (2007). Öğrencilerin televizyon izlemeleri ve bilgisayar kullanmalarının okuma alışkanlıkları üzerine etkisi. *Türk Kütüphaneciliği*, 21 (1), 3-28.
- Balcı, A. (2009). *İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlık ve ilgileri üzerine bir araştırma* (Yayınlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Batur, Z., & Bek, H. ve Gülveren, H. (2010). Öğretmen adaylarının okuma alışkanlıkları üzerine bir araştırma: Uşak Eğitim Fakültesi örneği. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2010(5). 32-49.
- Bektaş, M., Okur, A. ve Karadağ, B. (2014). İlkokul ve ortaokul son sınıf öğrencilerinde metaforik algı olarak kitap. *Türk Kütüphaneciliği*, 28(2), 154-168.

- Çokluk, Ö., Şekercioglu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik spss ve lirsal uygulamaları* (2. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Demirer, V., Yıldız, D. Ç. ve Sünbül, A. M. (2011). The relationship between primary school students' computer-internet usage and reading habits: sample of konya, 1. *Elementary Education Online*, 10(3), 1028–1036.
- Duran, E., ve Sezgin, B. (2012). İlköğretim 4 ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıklarının ve İlgilerinin Belirlenmesi Determination Of Habits And Interests In Reading Of Elementary 4–5. Graders. *Turkish Studies*, 7(4-II), 1649–1662.
- Duros, I. ve Papadopoulos, C. (2009). *Effects of a book club intervention on fifth graders' vocabulary, reading habit and attitude*. Boston: Boston University School Of Education Submitted In Partial Fulfillment of the Requirements For The Degree of Doctor of Education.
- Esen-Aygün, H. ve Şahin-Taşkın, C. (2017). Identifying Psychometric Properties of the Social-Emotional Learning Skills Scale. *Educational Policy Analysis and Strategic Research*, 12(2), 43–61.
- Field, A. P. (2009). *Discovering statistics using SPSS*. London, England: SAGE.
- Güneş, F. (2007). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Hanedar, R. T. (2011). *8. sınıf öğrencilerinin kitap okuma alışkanlığı ve okuduğunu anlama becerileri üzerine bir araştırma* (Yayınlanmamış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Hooper, D., Coughlan, J., ve Mullen, M. (2008). Structural Equation Modelling: Guidelines for Determining Model Fit. *Electronic Journal of Business Research Methods*, 6(1), 53-60.

- Hu, L. ve Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1-55.
- İnan, D. D. (2005). İlköğretim I. kademe öğrencilerinin okuma alışkanlıklarının incelenmesi. *XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 28-30 Eylül 2005 Denizli, Bildiri Kitabı. Cilt, 2.*
- Jöreskog, K. G. ve Sörbom, D. (1993). Applied multivariate statistical analysis (Fourth Edition). NJ: Prentice-Hall, Inc.
- Kalaycı, Ş. (2009). *SPSS uygulamaları çok değişkenli istatistik teknikleri (5. baskı)*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Karadağ, R. (2014). Okuma ilgisi, tutumları ve alışkanlığı konusunda yapılmış çalışmaların lisansüstü tezlere dayalı analizi: YÖK ve ProQuest veri tabanları örnekleme. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(1), 1-17.
- Karasar, N. (2006). *Bilimsel Araştırma Yöntemi (16. Baskı)*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karakaş, Ö. (2013). *8. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Tutumları Üzerine Bir Araştırma (Meb Tarafından Ortaokul Öğrencilerine Önerilen 100 Temel Eser Örneğinde)* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyon.
- Keleş, Ö. (2006). *İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinde kitap okuma alışkanlığının incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kline, P. (2000). *An easy guide to factor analysis*. Routledge: Taylor and Francis Group.
- Maraşlı, A. (2005). *Okumayı sevdirme yolları*. İstanbul: Bilge.
- McKool, S. S. (2007). Factors that influence the decision to read: an investigation of fifth grade students' out-of-school reading habits. *Reading improvement*, 44(3), 111-132.

- Muthen L. K. & Muthen, B. O. (2002). How to use a monte carlo study to decide on sample size and determine power. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 9(4), 599-620.
- Özbay, M. (2006). Okuma Eğitiminde Çevre Faktörü. *Eurasian Journal of Educational Research (EJER)*, (24).
- Özdemir, S. (2013). *Ortaöğretim öğrencilerinin okuma alışkanlık ve tutumlarıyla fen, matematik derslerindeki akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi: İzmir-Buca ilçesi örneği* (Yayınlanmamış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Schumacker, R. E. ve Lomax, R. G. (2010). *A beginner's guide to structural equation modeling (Third Edition)*. Routledge: Taylor&Francis Group.
- Susar-Kırmızı, F. (2012). Öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlığına yönelik tutum ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Turkish Studies*, 7(3), 2353–2366.
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenilirlik ve geçerlilik*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2001). *Using multivariate statistic (fourth edition)*. Allyn and Bacon.
- Tekin, H. (2000). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme (13. Baskı)* Ankara: Yargı Yayınevi.
- Türkiye Okuma Kültürü Haritası (2011). Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı.  
<http://www.kygm.gov.tr/Eklenti/55,yonetici-ozetipdf.pdf?0>
- Ungan, S. (2008). Türkiye’de kitap okuma: Okuma alışkanlığımızın kültürel altyapısı. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 218–228.
- Yıldız, M., ve Akyol, H. (2014). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlıkları arasındaki ilişki. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(3), 793–815.

Yılmaz, B. (2000). Çok kültürlü toplumlarda etnik azınlık çocuklarının okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıkları. *Türk Kütüphaneciliği*, 14(4), 451–465.

### Extended Abstract

Reading culture is directly related to the level of development of countries. In Turkey, students gain in terms of reading habits; laws, regulations, circulars, development plans and educational plans, educational policies, reading habits of students and teachers, various researches, PISA exam results and adult reading habits of the research shows that the reading culture in Turkey is lagging behind compared to developed countries. Based on information obtained from the literature, it is understood that especially the primary school period is important in gaining reading habit. However, there are limited studies focusing on the reading habits of primary school students in Turkey. Studies are mostly about reading habits of secondary school students. Especially, it is seen that the number of studies with primary school 1st, 2nd, 3rd and 4th grade students are few in number.

When the measurement tools used in the studies aiming to determine the reading habits of primary school students, it is understood that the studies aiming to ensure validity and reliability need to be strengthened. Accordingly, it is considered that there is a need for an effective measurement tool in order to determine the level of reading habit of both primary school students and to determine the relationship of reading habits with other variables. In this study, it is aimed to develop a valid and reliable measurement tool to determine the reading habits of 4th grade students in primary school. It is important for the elementary school students to gain effective reading skills and to improve their reading habits. Because reading skills are gained in primary school. For this reason, it is thought that the reading habit scale developed within the scope of this study will contribute to the increase of reading culture by determining the obstacles in the development of reading habits in our country in the long term, in the long term in the academic studies in the primary school period.

In the process of development of the measurement tool, 22 items were written in line with the developmental characteristics of the fourth grade students. Measuring tool is designed in 5-Likert type. Participants were randomly selected from the schools in Canakkale City Center during the fall semester of 2019 -2020 academic year. In the study, two-time application was made as exploratory and confirmatory factor analysis. 333 students participated in exploratory factor analysis and 102 students in confirmatory factor analysis. First, Kaiser-Meyer Olkin



(KMO) and Bartlett Sphericity (BTS) tests were applied to evaluate the suitability of the data set for factor analysis. When the findings are examined, it is seen that correlation and partial correlation coefficients are compatible. In the next step, the average of eigenvalues and variances was investigated. Accordingly, it is understood that there are four factors whose eigenvalue is greater than 1. In addition, the common variance of the items in the measurement tool is 1. Subsequent to the end of the statistical procedures, sub-factors were named by considering the properties of the substances and the literature.

In order to test the accuracy of the factorial structure as a result of the exploratory factor analysis, confirmatory factor analysis technique was applied. Conformity indexes were calculated as  $\chi^2 = 359.87$ ,  $df = 183$ ,  $RMSEA = .054$ ,  $NFI = .91$ ,  $NNFI = .95$ ,  $CFI = .96$ ,  $GFI = .91$  and  $AGFI = .88$ ,  $IFI = .96$ . The excellent fit of the  $\chi^2 / df$ , the excellent fit of the RMSEA, the good fit of the NFI, the NNFI excellent fit, the good fit of the GFI, the acceptable fit of the AGFI, and the excellent fit of the CFI, indicate the compliance criteria of the Reading Habit Scale. As a result of the exploratory and confirmatory factor analyzes, it is understood that the reading habit scale consisting of four sub-factors and 21 items is valid in structure. After obtaining the construct validity, the Cronbach Alpha coefficient was calculated to obtain information about the reliability of the measurement tool. In this respect, Cronbach Alpha coefficient was calculated as .84 for the whole scale, .75 for the individual attitude, .76 for the reading experience, .73 for the attitude of the family and .70 for the type of reading. In this respect, it can be said that the sub-factors of the measurement tool are highly reliable and the whole scale is highly reliable. One of the techniques used to test the reliability of the measurement tool is the calculation of the Pearson correlation coefficient. For this reason, the measurement tool was applied to the lower sample group for 102 students 3 weeks after the first application. The Pearson correlation coefficient was calculated as  $r = .831$ . In this respect, there is a high level of significant relationship between Practice 1 and Practice 2.

With this study, a measurement tool has been developed to determine the reading habits of the fourth grade students. Accordingly, a structure consisting of 21 items and 4 sub-factors was obtained. The sub-factors obtained were named as Individual Attitude, Reading Experience, Family Attitude and Reading Type. Measurement tool is 5-Likert type. The highest score to be taken from the Reading Habit Scale is 105 and the lowest is 21. In this respect, 21 are very low, 42 points low, 66 points medium, 88 points high and 105 points very high. The reading habit increases and the reading habit increases.

## Öğrenmenin Geleceği: 21. Yüzyıl Becerileri Perspektifiyle Türkçe Dersi Öğretim Programları<sup>1</sup>

Ş. Dilek BELET BOYACI<sup>2</sup>, Mediha GÜNER ÖZER<sup>3</sup>

*Geliş Tarihi: 05.03.2019*

*Kabul Tarihi: 12.06.2019*

*Araştırma Makalesi*

### Öz

Yaşadığımız yüzyılda her alanda kendini gösteren paradigmatik değişimler, bireylerin gelişen ve hızla değişen dünyaya uyum sağlayabilmeleri için sahip olmaları gereken bilgi ve becerileri farklılaştırmıştır. Bireylerin yaşadıkları yüzyılın ihtiyaçlarına cevap verebilmelerini, yaşamlarını sürdürebilmelerini, üretken olabilmelerini sağlayan ve 21. yüzyıl becerileri olarak adlandırılan bu beceriler, büyük ölçüde eğitim yoluyla kazanılabilmektedir. Bu bağlamda ilkökul, çok yönlü ders yelpazesıyla 21. yüzyıl becerilerinin öğrencilere kazandırılmasında temel ve önemli bir eğitim basamağıyken, öğretim programları da bu basamaktaki birincil kılavuzlardır. Öğrenmenin, her alanda bilgi ve beceri edinmenin ilk şartının ana dil becerilerini etkin kullanmak olduğunu ifade eden Türkçe dersi öğretim programı da, 21. yüzyıl becerilerinin geliştirilmesinde oldukça önemli bir rol üstlenmektedir. Nitekim günümüzde Türkçe dersi ile sadece temel dil becerilerinin geliştirilmesi değil, düşünme becerileri ile bireysel, akademik, sosyal ve zihinsel becerilerin de geliştirilmesi hedeflenmektedir. Bu hedefe ulaşılması Türkçe derslerinde kılavuz görevini üstlenen Türkçe dersi öğretim programlarının 21. yüzyıl becerilerini kapsamaları ile olası görünmektedir. Bu gerekten yola çıkarak bu araştırmanın amacı, Türkçe dersi öğretim programlarının (2005, 2015, 2017 ve 2018) 21. yüzyıl becerileri açısından incelenmesi olarak belirlenmiştir. Bu amaçla çalışmada analitik araştırma yöntemi kullanılmıştır. Türkçe dersi öğretim programlarının doküman olarak kabul edildiği araştırmanın verileri betimsel analiz yöntemiyle çözümlenmiştir. Araştırmanın sonuçları, özellikle 2017 ve 2018 Türkçe dersi öğretim programlarının temel yaklaşımları ve genel vurgularında 21. yüzyıl becerilerinin diğer programlara göre daha fazla öne çıkarıldığını; 2005 Türkçe dersi öğretim programının kazanımlarının diğer programlara göre daha fazla 21. yüzyıl becerisi barındırdığını göstermektedir. Ayrıca araştırma sonuçlarına göre Türkçe dersi öğretim programları, tema ve konular bağlamında 21. yüzyıl becerilerinin tümünü kapsayacak niteliktedir.

*Anahtar kelimeler:* 21. yüzyıl becerileri, öğrenme ve yenilenme becerileri, yaşam ve kariyer becerileri, bilgi, medya ve teknoloji becerileri, İlkokul Türkçe dersi öğretim programı

<sup>1</sup> Bu çalışma 11-13 Ekim 2018 tarihlerinde Kars'ta düzenlenen 6. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

<sup>2</sup> Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, e-mail: [sdbelet@anadolu.edu.tr](mailto:sdbelet@anadolu.edu.tr), ORCID: 0000-0002-6050-1718

<sup>3</sup> Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, e-mail: [medihaguner@anadolu.edu.tr](mailto:medihaguner@anadolu.edu.tr), ORCID: 0000-0002-1510-9389

## **The Future of Learning: Turkish Language Course Curricula From The Perspective of 21st Century Skills**

---

---

*Submitted by 05.03.2019*

*Accepted by 12.06.2019*

*Research Paper*

### **Abstract**

The paradigmatic changes observed in every field in the 21st century differentiated the knowledge and skills that individuals should possess in order to adapt to the evolving and rapidly changing world. These skills, called the 21st century skills and enable individuals to respond to the requirements of the century, to sustain their lives and to be productive, could be acquired through education. In this context, while primary school is the basic and important education step in providing students with 21st century skills via a wide range of courses, curricula are also the primary guides in that step. The Turkish language course curriculum, which dictates that the first requirement in learning and acquiring knowledge and skills in every field is to utilize the native language skills effectively, also plays an important role in the development of 21st century skills. In fact, Turkish language course aims not only to develop basic language skills but also develop cognitive skills and individual, academic, social and psychological skills. This goal is only possible through the inclusion of 21st century skills in Turkish language course curriculum, which serves as a guide for the Turkish language courses. Thus, the present study aimed to investigate the Turkish Language curricula (2005, 2015, 2017 and 2018) based on the 21st century skills. For this purpose, analytical research method was used in the study. The study data, in which Turkish Language curricula was accepted as the study document, were analyzed by descriptive analysis method. The study findings demonstrated that 21st century skills were emphasized in basic approaches and general emphasis of the 2017 and 2018 Turkish curricula when compared to others and the achievements of the 2005 Turkish curriculum exhibited a higher number of 21st century skills. Furthermore, the study findings demonstrated that Turkish language curricula content included all 21st century skills.

*Keywords:* 21st century skills, learning and innovation skills, life and career skills, information, media and technology skills, primary school Turkish language course curriculum

## Giriş

Yaşadığımız yüzyılda her alanda kendini gösteren hızlı değişim ve gelişim, daha önce hiç görülmemiş bir hızda ilerleyen dönüşümü de beraberinde getirmektedir. Beers'a (2011) göre 21. yüzyıl, teknolojiadaki görülmemiş büyüme ve sonrasındaki bilgi patlaması ile dijital çağın başlangıcı olarak kabul edilmektedir. Yeni teknolojiler ve araçlar neredeyse günlük yaşantımıza girmeden kendilerini yenilemekte ve sürekli geliştirmektedir. Bu değişime paralel olarak, 21. yüzyılda insanların iş yaşamında, sivil vatandaş olarak ve kendini gerçekleştirme bağlamında sahip olması gereken yetenekler 20. yüzyıla göre oldukça farklılık göstermekte ve bireylerden beklentiler de değişmektedir (Dede 2009; Wagner, 2008a). Çağımız bireylerinden artık, hızlı değişim ve gelişmelere uyum sağlayabilmeleri, ulaşılan bilgiyi yaşamlarında kullanabilmeleri ve buna bağlı olarak da toplumda yer edinebilmeleri, doğru kararlar alabilmeleri, üretken olabilmeleri ve toplumda yaşam sürebilmeleri için ihtiyaç duyulan becerilere sahip olmaları beklenmektedir.

Bireylerin, yaşamlarını sürdürdükleri yüzyılın beklentilerine cevap vermeleri için gerekli olan beceriler günümüzde 21. yüzyıl becerileri olarak adlandırılmaktadır. Bilgi çağında başarılı olabilmek için geliştirilmesi gereken üst düzey becerileri ve öğrenme eğilimlerini ifade eden 21. yüzyıl becerileri; hem bilgiyi hem de beceriyi içeren, bu iki kavramın harmanlanmasıyla ortaya çıkan becerilerdir (Dede, 2009). 21. yüzyıl becerilerini birçok kurum ya da kuruluş farklı biçimlerde sınıflandırmıştır. Belet Boyacı ve Atalay (2016), 21. yüzyıl becerilerinin P21'de (Partnership for 21st Century Skills, 2009) öğrenme ve yenilenme, yaşam ve kariyer, bilgi, medya ve teknoloji becerileri; NCREL'de (North Central Regional Education Laboratory, 2003) yaratıcı düşünme, etkili iletişim, yüksek üretkenlik, dijital çağ okuryazarlığı; NETS/ISTE'de (International Society for Technology Education, 2007) yaratıcılık ve inovasyon, eleştirel düşünme, problem çözme ve karar verme, iletişim ve işbirliği, dijital vatandaşlık, teknolojik uygulamalar ve kavramlar, araştırma ve bilgi akıcılığı;

OECD’de (2005) heterojen gruplarla etkileşim, teknoloji araçlarının kullanımı biçiminde sınıflandırıldığını belirtmektedirler. 21. yüzyıl becerilerine ait tüm sınıflandırmalarda yaratıcılığın, eleştirel düşünmenin, iş birliği içinde çalışmanın ve problem çözmenin vurgulandığı görülmektedir. Bu çalışmada P21’de ortaya konulan sınıflama benimsenmiş ve çalışma bu sınıflamaya göre yapılandırılmıştır. P21 (2009), yaptığı sınıflamada 21. yüzyıl becerilerini; öğrenme ve yenilenme becerileri, yaşam ve kariyer becerileri ve bilgi, medya ve teknoloji becerileri olmak üzere üç başlıkta ele almaktadır. Öğrenme ve yenilenme becerileri; problem çözme ve eleştirel düşünme, iş birliği ve iletişim, yaratıcılık ve yenilenme becerilerinden oluşmaktadır. Bu sınıflamaya göre yaşam ve kariyer becerileri; esneklik ve uyum yeteneği, girişim ve öz yönetim, sosyal ve kültürlerarası beceriler, liderlik ve sorumluluk becerilerinden oluşmakta; bilgi, medya ve teknoloji becerileri ise; bilgi okuryazarlığı, medya okuryazarlığı ve bilgi, iletişim ve teknoloji yeterliği (teknoloji okuryazarlığı) becerilerini kapsamaktadır.

Bireylerin yaşamlarını sürdürebilmek ve topluma uyum sağlayabilmek için geliştirmeleri gereken becerileri ancak eğitim yoluyla kazanılabildikleri düşünüldüğünde, eğitim ile 21. yüzyılın taleplerini karşılayacak ve çağın getirdiği sorunlar ile baş edebilecek nitelikte bireyler yetiştirilmesi bir gereklilik olarak ifade edilebilir (Tutkun, 2010). Bireylerin 21. yüzyıl becerilerini eğitim yoluyla ilkokuldan yükseköğretime kadar tüm eğitim basamaklarında edinebilmelerine karşın, bu becerilerin özellikle ilkokul seviyesinden itibaren öğrencilere ders kapsamında kazandırılması önemli görülmektedir. Çünkü ilkokul, bireylerin yaşamlarında kullanacakları karar verebilme, bağımsız düşünebilme, problem çözebilme, eleştirel düşünebilme gibi günümüz için yaşamsal olarak adlandırılacak becerilerin temellerinin atılmasında oldukça önemli bir basamaktır (Silva, 2009). 21. yüzyılda yalnızca bilgiye erişebilen değil, aynı zamanda bilgiyi üreten, iş birliği ve takım çalışması yapabilen, sorumluluk alabilen, sözlü ve yazılı iletişim becerilerine sahip, düşünen, yaratıcı, esnek,

araştırmacı ve problem çözebilen yeterlilikte bireylerin yetiştirilmesinde ilkokulda temel ve önemli derslerden biri de Türkçe dersi. Öğrencilerin kendilerini bilişsel, sosyal ve duygusal yönden geliştirmeleri ancak etkili iletişim kurabilmeleri, dil becerilerini geliştirebilmeleri, ana dillerini doğru ve dilin inceliklerine sahip bir şekilde kullanabilmeleri ile olasıdır. Bu becerileri öğrenciler Türkçe derslerinde kazanmaktadır (Özatalay, 2007). Ayrıca Türkçe dersleriyle doğru ve hızlı okuyabilen, okuduğunu anlayabilen, sözcük dağarcığı geniş, dili sözlü ve yazılı olarak iyi kullanabilen öğrenciler yetiştirmenin yanı sıra öğrencilerde düşünme becerilerinin geliştirilmesi de sağlanmaktadır (Öz, 2001; Sever, 2000; Demirel, 1999). Dil ve düşünme ilişkisi Watson, Piaget, Vygotsky gibi farklı öğrenme kuramı temsilcileri tarafından farklı bakış açılarıyla ele alınmakla birlikte, hepsinin ortak vurgusu bu iki kavramın birbirinden ayrılamayacağı yönündedir (Tuna, 2006'dan akt. şen, 2009). Türkçe dersinde dil becerileri yoluyla geliştirilmesi amaçlanan düşünme becerileri farklı araştırmacılar tarafından farklı biçimlerde sınıflandırılmaktadır. Bu sınıflamalarda ortaya çıkan ortak temel beceriler karmaşık düşünme süreçlerini içeren problem çözme, karar verme, eleştirel düşünme ve yaratıcı düşünme becerileridir (Presseisen, 1985). Görüldüğü gibi Türkçe dersi yapısı itibarıyla gerek düşünme gerekse iletişim becerilerini barındırması bağlamında 21. yüzyıl becerilerinin öğrencilere kazandırılmasında temel ve önemli dersler arasında yer almaktadır. Elbette ki bu süreçte öncelikli kılavuz Türkçe dersi öğretim programıdır.

Türkiye'de 2004 yılında öğrenme-öğretme teori ve yaklaşımlarındaki gelişmeler doğrultusunda bireyin ve toplumun değişen ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla yenilenen ilkokul programlarından biri de Türkçe dersi öğretim programıdır. Türkçe dersi öğretim programıyla birlikte değişen tüm ilköğretim programlarında 21. yüzyıl becerileri olarak tanımlanan eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim, araştırma, problem çözme, karar verme, bilgi teknolojilerini kullanma, girişimcilik gibi becerilere “ortak beceriler” olarak yer verilmiştir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2005). Son olarak 2018 yılında güncellenen

programlarda ise öğrencilerin hem ulusal hem de uluslararası düzeyde; kişisel, sosyal, akademik ve iş hayatlarında ihtiyaç duyacakları beceri yelpazeleri olan yetkinliklere yer verilmiştir (MEB, 2018). Bu yetkinlikler de 21. yüzyıl becerileriyle paralellik göstermektedir. Tüm alanlarda öğrenme, bireysel ve sosyal gelişme ile mesleki becerileri edinmenin ön şartının dil becerilerinin ve yeterliliklerinin geliştirilmesi olduğunu ifade eden ve belli aralıklarla çağın gereklerine uygun olarak güncellenen Türkçe dersi öğretim programları ile sadece dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesi değil, aynı zamanda zihinsel becerilerin geliştirilmesi ve bu becerileri kullanarak öğrencilerin kendilerini kişisel, sosyal ve akademik yönden geliştirmeleri amaçlanmaktadır (MEB, 2018). Başka bir deyişle Türkçe öğretiminde öğrencilerin hayat boyu kullanacakları bilgi ve becerileri kazanmaları beklenmektedir. Bu beklentilerin karşılanması ancak öğretim programlarında öğrencilerin edinmesi istenen kazanımların 21. yüzyıl becerilerini kapsamıyla olası görülmektedir. Bu alanda çalışan araştırmacılar hazırlanan eğitim programlarının 21. yüzyıl becerileri açısından yeterli olmadığını, bu yüzden öğrencilerin okulda öğrendikleriyle gerçek yaşamda karşılaştıkları durumlar arasında boşluklar bulunduğunu belirtmektedirler (Wagner, 2008b). Bu kapsamda yapılacak olan durum tespitinin bu sorunun önüne geçilmesinde ilk adım olacağı düşünülmektedir. Ayrıca alanyazındaki çalışmalar incelendiğinde genellikle Sosyal Bilgiler dersi öğretim programının 21. yüzyıl becerileri bağlamında incelendiği (Otuz, Görkaş-Kayabaşı ve Ekici, 2018; Kaymakçı, 2009), Türkçe dersi öğretim programlarının ise sadece 2017 programı olmak koşuluyla öğrenme alanları ve ders kitapları bağlamında incelendiği (Bal, 2018) ve bu tür araştırmaların sayısının oldukça az olduğu görülmektedir. Bu kapsamda, süreç içinde güncellenen programları 21. yüzyıl becerileri bağlamında incelemenin programların bu konuda zaman içinde geçirdiği değişikliklerin daha açık bir şekilde incelenmesinde faydalı olacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda bu araştırmanın amacı yapılandırmacı öğrenme anlayışıyla birlikte oluşturulan ve sonrasında çeşitli güncellemeler

yapılan Türkçe dersi öğretim programlarının (2005, 2015, 2017 ve 2018) 21. yüzyıl becerileri açısından incelenmesi olarak belirlenmiştir.

## Yöntem

### Araştırma Modeli

Türkçe dersi öğretim programlarının 21. yüzyıl becerileri açısından incelenmesinin amaçlandığı bu çalışmada analitik araştırma modeli benimsenmiştir. Olaylar, düşünceler, kavramlar ve eserlerin doküman incelemesi yöntemiyle analiz edildiği analitik araştırmalarda araştırmacı, kavramı ya da olayı anlamak için verileri tanımlar, araştırır ve sentezler. Bu tür araştırmalar veri kaynağı olarak otantik dokümanları kullanır (McMillan, 2004; McMillan ve Schumacher, 2014). Bu bağlamda araştırmada 2005, 2015, 2017 ve 2018 Türkçe dersi öğretim programları doküman olarak kabul edilmiştir.

### Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi

Araştırma verilerinin toplanmasında araştırılacak olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsayan doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Araştırmada programlardan elde edilen veriler betimsel analiz yöntemiyle çözümlenmiştir. Bu analiz türünde önce tematik bir çerçeve oluşturulur, veriler bu tematik çerçeveye göre işlenir, bulgular tanımlanır ve yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu araştırmada da öncelikle betimsel analiz için P21'deki 21. yüzyıl becerileri sınıflamasını ve öğretim programının öğelerini temel alan bir çerçeve oluşturulmuş, bu tematik çerçeveye göre veriler işlenmiş, bulgular tanımlanmış ve yorumlanmıştır. Araştırmada doküman incelemesi ile toplanan verilerin geçerlik ve güvenilirliğini sağlamak için Lincoln ve Guba



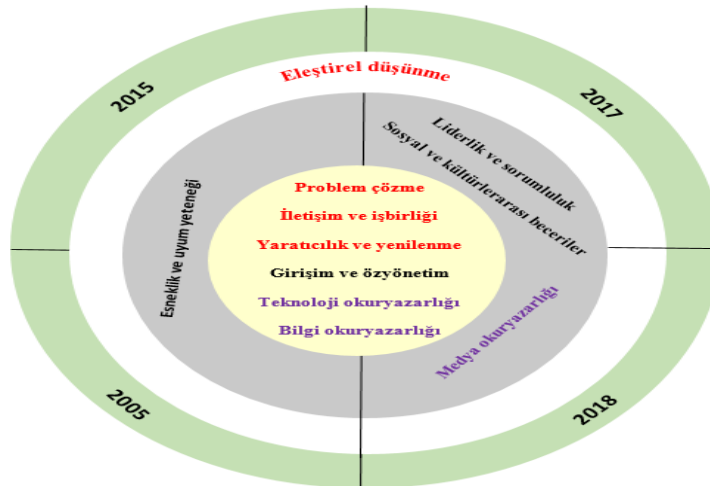
(1985) tarafından önerilen inandırıcılık, aktarılabirlik, tutarlılık ve teyit edilebilirlik ölçütlerinden yararlanılmıştır.

## Bulgular

Araştırmadan elde edilen bulgular; Türkçe programlarının genel özellikleri ve temel yaklaşımları açısından 21. yüzyıl becerileri, Türkçe programlarının amaçlarında 21. yüzyıl becerileri, Türkçe programlarının kazanımlarında 21. yüzyıl becerileri, Türkçe programlarının öğrenme alanları ve temalarında 21. yüzyıl becerileri, Türkçe programlarının öğrenme öğretme sürecinde 21. yüzyıl becerileri, Türkçe programlarının değerlendirme ögesinde 21. yüzyıl becerileri olmak üzere temalaştırılmıştır.

## Türkçe Dersi Öğretim Programlarının Genel Özellikleri ve Temel Yaklaşımları Açısından 21. Yüzyıl Becerileri

2005, 2015, 2017 ve 2018 Türkçe dersi öğretim programlarında genel özellikler ve temel yaklaşımlar açısından 21. yüzyıl becerilerine yer verilme durumu Şekil 1’de verilmiştir.



Şekil 1. Türkçe dersi öğretim programlarının genel özellikleri ve temel yaklaşımları açısından 21. yüzyıl becerileri<sup>4</sup>

<sup>4</sup> Şekilde kırmızı ile yazılan beceriler öğrenme ve yenilenme becerilerini; siyah ile yazılan beceriler yaşam ve kariyer becerilerini; mor ile yazılan beceriler ise bilgi, medya ve teknoloji becerilerini ifade etmektedir.

Türkçe dersi öğretim programlarının genel özellikleri ve temel yaklaşımları (Vizyon, temel yaklaşım, temel felsefe, öğretim programlarının perspektifi, yetkinlikler, değerler ve temel beceriler bu kapsamda ele alınmıştır.) 21. yüzyıl becerileri açısından incelendiğinde, öğrenme ve yenilenme becerilerinden problem çözme, iletişim ve işbirliği, yaratıcılık ve yenilenme becerilerinin tüm programlarda vurgulandığı; ancak eleştirel düşünme becerisinin 2018 programında ele alınmadığı görülmektedir. Yaşam ve kariyer becerilerine bakıldığında ise girişim ve öz yönetim becerisine tüm programlarda yer verilirken, esneklik ve uyum yeteneğinin 2005 ve 2015; sosyal ve kültürlerarası beceriler ile liderlik ve sorumluluk becerisinin 2017 ve 2018 programlarında vurgulandığı görülmektedir. Bilgi, medya ve teknoloji becerilerinden bilgi ve teknoloji okuryazarlığı tüm programlarda yer alırken; medya okuryazarlığı ise 2017 ve 2018 programlarının temel felsefesi ve yetkinliklerinde yer bulmuştur.

2005, 2015, 2017 ve 2018 Türkçe programlarında genel özellikler ve temel yaklaşımlar açısından 21. yüzyıl becerilerinin ne şekilde yer aldığına ilişkin örnekler aşağıda verilmiştir (MEB, 2004; 2015; 2017; 2018).

Örneğin 2005 programının vizyonu programda şöyle ifade edilmiştir (MEB, 2005, s.75).

*“Günümüzün ve geleceğin öğrencilerini yetiştirecek bu programla;*

- *Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanan,*
- *Kendini ifade eden, iletişim kuran, iş birliği yapan, girişimci ve sorun çözen,*
- *Bilimsel düşünen, anlayan, araştıran, inceleyen, eleştiren, sorgulayan, yorumlayan,*
- *Haklarını ve sorumluluklarını bilen, çevresiyle uyumlu, şartlandırmaya karşı duyarlı,*
- *Okumaktan ve öğrenmekten zevk alan,*
- *Bilgi teknolojilerini kullanan, üreten ve geleceğine yön veren bireylerden oluşan bir toplum hedeflenmektedir.”*

2015 programının vizyonu programda şöyle ifade edilmiştir (MEB, 2015, s.3):

*“Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın vizyonu;*

1. *Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanan,*
2. *Kendini ifade eden, iletişim kuran, iş birliği yapan, girişimcilik ve sorun çözme kapasitesi gelişmiş,*
3. *Bilimsel düşünen, anlayan, araştıran, inceleyen, eleştiren, sorgulayan ve yorumlayan,*
4. *Haklarını ve sorumluluklarını bilen, öz güveni yüksek, çevresiyle uyumlu, görüş ve tezlerini gerekçe ve kanıtlarla destekleyerek yazılı ve sözlü olarak ifade edebilen,*
5. *Okuduklarını anlayarak eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirebilen, sentezleyebilen, okuma ve öğrenmeden zevk alan,*
6. *Bilgi teknolojilerini güvenli bir şekilde kullanarak bilgi edinme, oluşturma ve paylaşma becerileri gelişmiş bireyler yetiştirmektir.”*

2017 programının temel felsefesi açıklanırken programda şu ifadelere yer verilmiştir (MEB, 2017, s.3):

*“...Günümüzün sosyal ve ekonomik koşullarında etkin rol oynayabilecek bireyler yetiştirebilmek ülkelerin uluslararası alanda rekabet edebilirliği ile doğrudan ilişkilidir. Bu durum, ülkeleri sorumluluk sahibi, problem çözebilen, karar verme becerileri gelişmiş, eleştirel ve inovatif düşünebilen bireyler yetiştirmeye imkan sağlayacak bir eğitim modeli arayışına yönlendirmektedir...”*

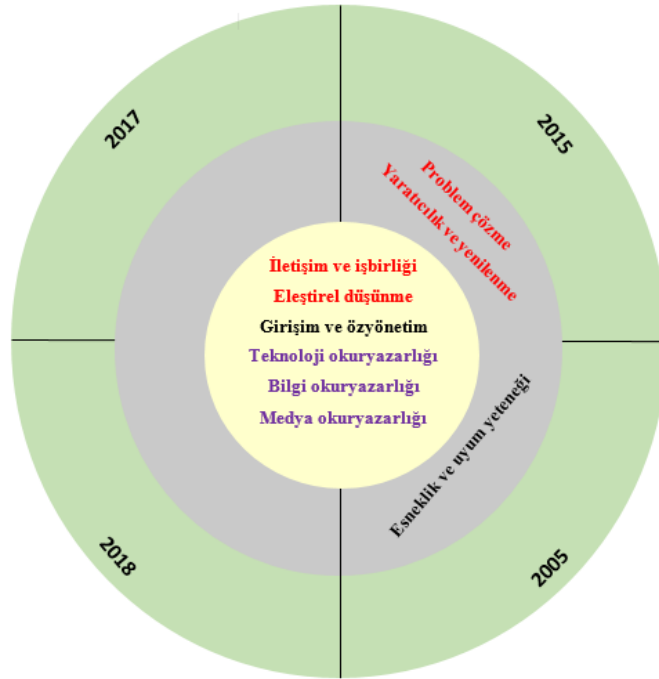
2018 programında yer verilen yetkinlikler programda şöyle açıklanmıştır (MEB, 2018, s. 4):

*“Öğrencilerin hem ulusal hem de uluslararası düzeyde; kişisel, sosyal, akademik ve iş hayatlarında ihtiyaç duyacakları beceri yelpazeleri olan yetkinlikler Türkiye Yeterlilikler Çerçevesinde (TYÇ) belirlenmiştir. TYÇ sekiz anahtar yetkinlik belirlemekte ve aşağıdaki gibi tanımlamaktadır:*

1. *Anadilde iletişim*
2. *Yabancı dillerde iletişim*
3. *Matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinlikler*
4. *Dijital yetkinlik*
5. *Öğrenmeyi öğrenme*
6. *Sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler*
7. *İnisiyatif alma ve girişimcilik*
8. *Kültürel farkındalık ve ifade”*

## Türkçe Dersi Öğretim Programlarının Amaçlarında 21. Yüzyıl Becerileri

2005, 2015, 2017 ve 2018 Türkçe dersi öğretim programlarında amaçlar açısından 21. yüzyıl becerilerine yer verilme durumu Şekil 2’de verilmiştir.



Şekil 2. Türkçe dersi öğretim programlarının genel ve özel amaçlarında 21. yüzyıl becerileri

Türkçe dersi öğretim programlarının amaçları incelendiğinde, öğrenme ve yenilenme becerilerinden iletişim ve işbirliği ile eleştirel düşünme becerilerinin tüm programlarda vurgulandığı, ancak problem çözme ile yaratıcılık ve yenilenme becerilerinin yalnızca 2005 ve 2015 programlarında ele alındığı görülmektedir. Yaşam ve kariyer becerilerinden girişim ve özyönetim becerisi tüm programların amaçlarında vurgulanırken, esneklik ve uyum becerisinin 2005 ve 2015 programlarında yer bulduğu görülmüştür. Sosyal ve kültürlerarası beceriler ile liderlik ve sorumluluk becerilerinin ise programların amaçlarında doğrudan vurgulanmadığı görülmektedir. Bilgi, medya ve teknoloji becerilerine bakıldığında tüm programlarda bilgi, teknoloji ve medya okuryazarlığı becerilerinin vurgulandığı görülmektedir.

2005, 2015, 2017 ve 2018 Türkçe dersi öğretim programlarının amaçlarında 21. yüzyıl becerilerinin ne şekilde yer aldığına ilişkin örnekler aşağıda verilmiştir (MEB, 2004; 2015; 2017; 2018).

2005 programının genel amaçlarından bazıları şöyledir (MEB, 2005, s.18):

*“Türkçe öğretiminin amacı, Türk Millî Eğitimin genel amaçları ve temel ilkelerine uygun olarak öğrencilerin:*

...

*Bilimsel, yapıcı, eleştirel ve yaratıcı düşünme, kendini ifade etme, iletişim kurma, işbirliği yapma, problem çözme ve girişimcilik gibi temel becerilerini geliştirmek,*

*Bilgiyi araştırma, keşfetme, yorumlama ve zihninde yapılandırma becerilerini geliştirmek,*

*Bilgiye ulaşma, bilgiyi kullanma ve üretme becerilerini geliştirmek,*

*Bilgi teknolojilerini kullanarak okuma, metinler arası anlam kurma ve öğrenme becerilerini geliştirmek,*

*Kitle iletişim araçlarıyla aktarılanları sorgulamalarını sağlamak,*

*Kişisel, sosyal ve kültürel yönlerden gelişmelerini sağlamaktır.*

...”

2015 programının genel amaçlarından bazıları şöyledir (MEB, 2015, s.5):

*“Türkçe öğretiminin amacı, 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu’nda ifade edilen Türk millî eğitiminin genel amaçları ve temel ilkeleri doğrultusunda öğrencilerin;*

...

*Bilimsel, yapıcı, eleştirel ve yaratıcı düşünme, kendini ifade etme, iletişim kurma, iş birliği yapma, problem çözme ve girişimcilik gibi temel becerilerini geliştirmek,*

*Bilgiyi araştırma, keşfetme, yorumlama ve zihinde yapılandırma becerilerini geliştirmek,*

*Basılı materyaller ile çoklu medya kaynaklarından bilgiye erişme, bilgiyi kullanma ve üretme becerilerini geliştirmek,*

*Çoklu medya ortamlarında aktarılanları sorgulamalarını sağlamak,*

*... amaçlanmıştır.”*

2017 ve 2018 programlarının özel ve genel amaçlarından bazıları programlarda şöyle belirtilmiştir (MEB, 2017, s.10; 2018, s.8):

*“... Türkçe Dersi Öğretim Programı ile öğrencilerin;*

...

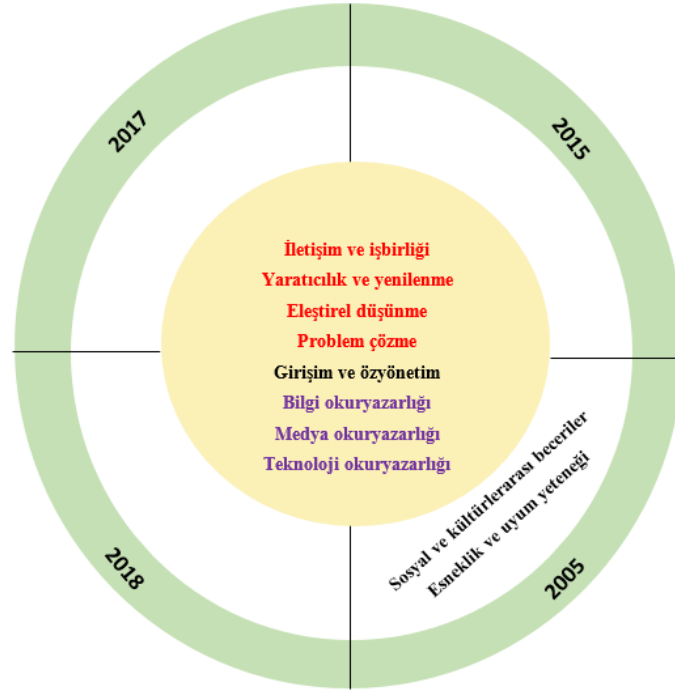
*Basılı materyaller ile çoklu medya kaynaklarından bilgiye erişme, bilgiyi düzenleme, sorgulama, kullanma ve üretme becerilerinin geliştirilmesi,*

*Okuduklarını anlayarak eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirmelerinin ve sorgulamalarının sağlanması*

*.... amaçlanmıştır.”*

## Türkçe Dersi Öğretim Programlarının Kazanımlarında 21. Yüzyıl Becerileri

2005, 2015, 2017 ve 2018 Türkçe dersi öğretim programlarında kazanımlar açısından 21. yüzyıl becerilerine yer verilme durumu Şekil 3'te verilmiştir.



**Şekil 3.** Türkçe dersi öğretim programlarının kazanımlarında 21. yüzyıl becerileri

2005, 2015, 2017 ve 2018 Türkçe dersi öğretim programlarının kazanımları 21. yüzyıl becerilerine yer verme durumu açısından incelendiğinde, tüm programlarının kazanımlarında farklı oranlarda olmakla birlikte öğrenme ve yenilenme ile bilgi, medya ve teknoloji becerilerinin tümüne yer verildiği görülmüştür. 2005, 2015, 2017 ve 2018 programlarının kazanımları ortak olarak öğrenme ve yenilenme becerileri ve bilgi, iletişim ve teknoloji becerilerinin tümünü barındırırken; yaşam ve kariyer becerilerinden ise girişim ve özyönetim becerisini barındırmaktadır. Yaşam ve kariyer becerilerinden sosyal ve kültürlerarası beceriler ile esneklik ve uyum yeteneği yalnızca 2005 programının kazanımlarında kendilerine yer bulurken; liderlik ve sorumluluk becerisine ise programların kazanımlarında yer verilmediği görülmektedir. Bu bağlamda 2005 programının Atatürkçülük kazanımları da dâhil olmak üzere 21. yüzyıl becerileri bakımından en kapsamlı program kazanımlarına sahip olduğu

görülmüştür. Ayrıca tüm programların kazanımlarında sınıf düzeyi arttıkça 21. yüzyıl becerilerine yer verilme durumunun arttığı söylenebilir.

2005, 2015, 2017 ve 2018 Türkçe dersi öğretim programlarında kazanımlar açısından 21. yüzyıl becerilerinin ne şekilde yer aldığına ilişkin örnekler aşağıda verilmiştir (MEB, 2004; 2015; 2017; 2018).

2005 programı kazanım örnekleri (MEB, 2005, s.119-122):

- *“Sorgulayarak dinler.*
- *Bilgi edinmek için, haber, sunu, belgesel vb. dinler ve izler.*
- *Konuşmasını, konuşma içeriğini ve konuşma ortamını değerlendirir.*
- *Metindeki anlam bakımından çelişkili ifadeleri saptar.*
- *Sorgulayıcı okur.*
- *Gazete ve dergi okur.*
- *Görgü kurallarına ve değerlere (millî, manevî, kültürel, ahlaki, sosyal vb.) uygun konuşur.*
- *Farklı düşünmeye yönlendiren ifadeleri dikkate alarak okur.”*

2015 programı kazanım örnekleri (MEB, 2015, s.16-17):

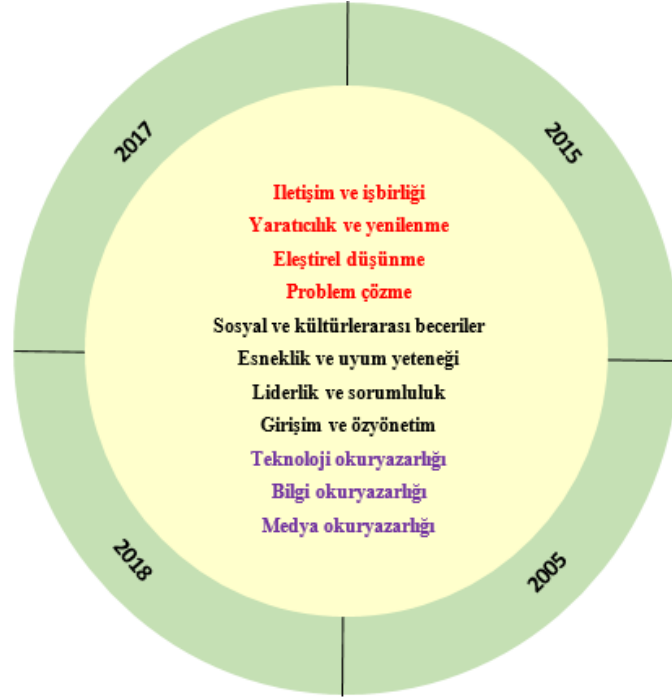
- *“Akranlarıyla ve yetişkinlerle bir konuyu konuşur/tartışır.*
- *Topluluk önünde konuşur.*
- *Okuduğu metindeki olayları ve işlemleri oluş sırasına göre açıklar.*
- *Yazdıklarını kontrol ederek ifade, harf, noktalama gibi yanlışları varsa bunları belirler ve düzeltir.”*

2017 ve 2018 programları kazanım örnekleri (MEB, 2017, s.23, 28, 31, 35; 2018, s.21, 29-31, 33):

- *“Dinlediği/izlediği metni anlatır.*
- *Çerçevesi belirli bir konu hakkında konuşur.*
- *Okudukları ile ilgili çıkarımlar yapar.*
- *Yazdıklarını düzenler.*
- *Sınıf içindeki tartışma ve konuşmalara katılır.*
- *Kısa ve basit dijital metinlerdeki mesajı kavrar.*
- *Medya metinlerini değerlendirir.”*

## Türkçe Dersi Öğretim Programlarının Öğrenme Alanları ve Temalarında 21. Yüzyıl Becerileri

2005, 2015, 2017 ve 2018 Türkçe dersi öğretim programlarında öğrenme alanları ve temalar açısından 21. yüzyıl becerilerine yer verilme durumu Şekil 4’te verilmiştir.



**Şekil 4.** Türkçe dersi öğretim programlarının öğrenme alanları, temalar, metin özellikleri ve konu önerilerinde 21. yüzyıl becerileri

2005, 2015, 2017 ve 2018 Türkçe dersi öğretim programları öğrenme alanları, temalar, metinlerin nitelikleriyle ilgili açıklamalar ve konu önerileri bağlamında (içerik ögesi doğrultusunda) incelendiğinde; öğrenme alanları ve temaların 21. yüzyıl becerilerinden öğrenme ve yenilenme, yaşam ve kariyer ile bilgi, medya ve teknoloji becerilerini içerecek nitelikte olduğu görülmektedir.

2005, 2015, 2017 ve 2018 Türkçe dersi öğretim programlarında yer alan temalar ve konu örneklerinde 21. yüzyıl becerilerinin ne şekilde yer aldığına ilişkin örnekler aşağıda verilmiştir (MEB, 2004; 2015; 2017; 2018).



2005 programı tema ve konu örnekleri (MEB, 2005, s. 130):

- “... ”
- **Değerlerimiz:** Türkçemiz, Türk kültürü (bayramlar ve törenler, türkü, halk oyunları, vatan, kahramanlık, bayrak vb.), Türk büyükleri (Atatürk, Fatih Sultan Mehmet, Mevlânâ, Hacı Bektaş-ı Velî, Yunus Emre, Mimar Sinan, Nasrettin Hoca vb.)
- **Yenilikler ve Gelişmeler:** Bilgi ve iletişim teknolojisindeki gelişmeler (telefon, bilgisayar vb.), sosyal değişimler, keşifler, buluşlar vb.
- **Birey ve Toplum:** Duygular (mutluluk, sevgi, üzüntü...), beğeniler, büyüme, aile, ev, okul, misafir, engelliler, yaşlılar, demokrasi, dayanışma, barış, hoşgörü, kurallar vb.
- “... ”

2015 programı tema ve konu örnekleri (MEB, 2015, s.9):

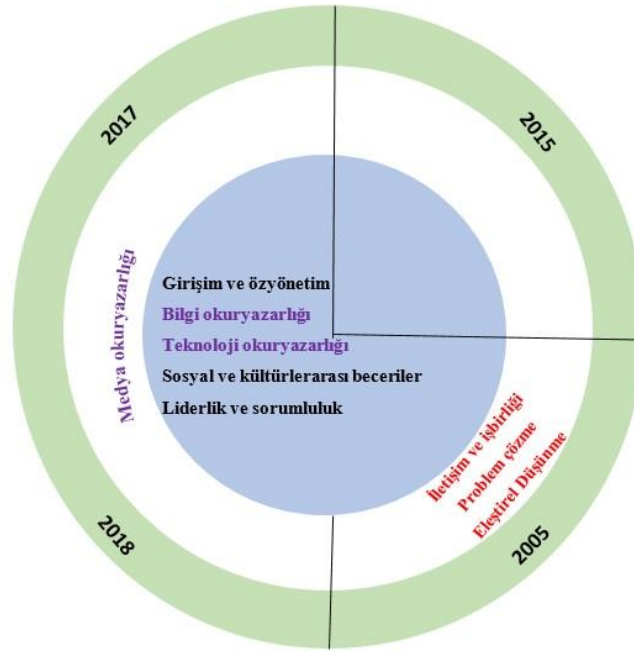
- “... ”
- **Vatandaşlık Bilinci:** Eşitlik, özgürlük, sorumluluk, görev bilinci, adalet, hukukun üstünlüğü, çalışma, üretme, paylaşma, emeğin değeri, vergi bilinci, tüketici bilinci vb.
- **Bilim ve Teknoloji:** Teknoloji, ulaşım, iletişim, haberleşme, sosyal medya, merak duygusu, keşif ve icatlar vb.
- “... ”

2017-2018 programları tema ve konu örnekleri (MEB, 2017, s.18-19; 2018, s.16-17):

- “... ”
- **İletişim:** Aile iletişimi, bilgi iletişimi, diğer canlılarla iletişim, etkili iletişim, iletişim becerileri, insanlarla iletişim, kitle iletişim araçları, komşuluk, kültürel iletişim, kültürler arası iletişim, medya okuryazarlığı, öğrenci hareketliliği, öğrenci öğretmen iletişimi vb.
- **Hak ve Özgürlükler:** Bireysel haklar, birinci kuşak haklar, çocuk hakları, demokrasi, din ve vicdan özgürlüğü, düşünce özgürlüğü, eğitim hakkı, engelli hakları...
- **Kişisel Gelişim:** Başarı, beceri, çalışkanlık, çatışma yönetimi, empati, girişimcilik, karar verme, kendini tanıma, kişilik tipleri, meslek seçimi, motivasyon, öğrenmeyi öğrenme, olumlu düşünme, öz denetim, öz eleştiri, öz güven, öz saygı, sorumluluk, sosyal gelişim, yetenek, yeterlilik, zaman yönetimi vb.
- **Bilim ve Teknoloji:** Bilim insanları, bilim okuryazarlığı, bilişim okuryazarlığı, etik, girişimcilik, haberleşme, hayal gücü, iletişim, keşif ve icatlar, matematik okuryazarlığı, merak duygusu, olay, olgu, patent, sosyal medya, tasarım, teknoloji, telif, ulaşım, yenilikçilik vb.
- “... ”

## Türkçe Dersi Öğretim Programlarının Öğrenme Öğretme Sürecinde 21. Yüzyıl Becerileri

2005, 2015, 2017 ve 2018 Türkçe dersi öğretim programlarında öğrenme öğretme süreci açısından 21. yüzyıl becerilerine yer verilme durumu Şekil 5'te verilmiştir.



Şekil 5. Türkçe dersi öğretim programlarının öğrenme öğretme sürecinde 21. yüzyıl becerileri

Türkçe dersi öğretim programlarında öğrenme öğretme sürecine ilişkin açıklamalara göre 2005 programında öğrenme ve yenilenme becerilerinden özellikle işbirliği ve iletişim, eleştirel düşünme ile problem çözme becerilerinin; yaşam ve kariyer becerilerinden girişim ve özyönetim becerileri, sosyal ve kültürlerarası beceriler ile liderlik ve sorumluluk becerilerinin; bilgi, medya ve teknoloji becerilerinden ise bilgi ve teknoloji okuryazarlığı becerilerinin vurgulandığı görülmektedir. 2015 programında öğrenme öğretme süreci ile ilgili herhangi bir açıklamaya, dolayısıyla herhangi bir 21. yüzyıl becerisine de rastlanmamıştır. 2017 ve 2018 programlarında ise öğrenme öğretme süreciyle ilgili açıklamalarda öğrenme ve yenilenme becerilerine yer verilmezken, yaşam ve kariyer becerilerinden girişim ve özyönetim becerileri, sosyal ve kültürlerarası beceriler ile liderlik ve sorumluluk becerilerinin; bilgi, medya ve

teknoloji becerilerinin ise tümünün vurgulandığı görülmektedir. Programların hiçbirinin öğretme-öğrenme sürecinde öğrenme ve yenilenme becerilerinden yaratıcılık ve yenilenme becerilerine; yaşam ve kariyer becerilerinden ise esneklik ve uyum becerilerine yer verilmediği görülmektedir.

2005, 2017 ve 2018 Türkçe dersi öğretim programlarında öğrenme öğretme süreci açısından 21. yüzyıl becerilerinin ne şekilde yer aldığına ilişkin örnekler aşağıda verilmiştir (MEB, 2004; 2015; 2017; 2018).

2005 programında öğrenme öğretme süreci açıklanırken kullanılan ifadelerden bir kısmı şöyledir (MEB, 2005, s.124):

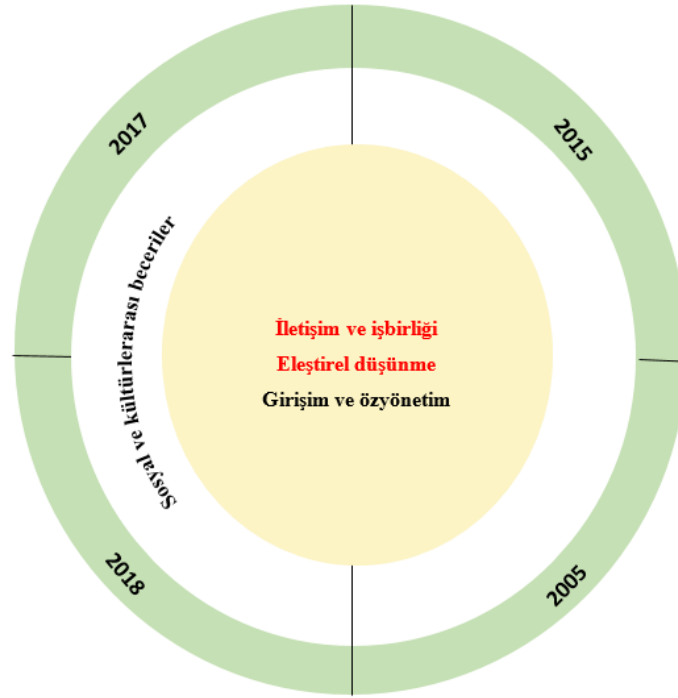
*“... Öğrenci kendi öğrenmesinde etkin bir rol üstlenmeli, sadece kitap okuyarak ve öğretmeni dinleyerek bilgi edinmeyi yeterli görmemelidir. Sınıfta arkadaşlarıyla tartışarak, görüşlerini açıklayarak, sorgulayarak, başka arkadaşlarına aktararak öğrenme sürecine katılmalıdır. Öğrenciler alıştırma yapmak yerine; gerçek yaşamlarında karşılaştıkları sorunları ele almalı ve bu sorunları kendileri çözmelidir. Bu nedenle öğrenme sürecinde sorunları çözmeye ağırlık verilmelidir... Sorunlar; işlenen metinden, öğrencinin kendi yaşantısından ya da sınıf-okul ortamından seçilebilir. Sorunlara iş birliği içinde çözümler bulunmalı, uygun çözüm önerileri seçilmeli, paylaşılmalı ve uygulamaya aktarılmalıdır. Üretilen çözümlerin farklı ve özgün olmasına dikkat edilmelidir...”*

2017-2018 programlarında öğrenme öğretme süreci şöyle açıklanmıştır (MEB, 2017, s.10-11; 2018, s.8-9):

*“...Öğrencilerin öğrenme öğretme sürecine aktif katılımı sağlanmalı ve öğrenciler kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu almaları konusunda teşvik edilmelidir. Öğrencilerin öğrendiklerini içinde yaşadıkları sosyokültürel ve çevresel durumlarla ilişkilendirmelerine imkân sağlayan, aktif olarak katılabileceği etkinlik ve çalışmalara yer verilmelidir. Bu tarz etkinlik ve çalışmalar öğrenmeyi daha anlamlı ve kalıcı kılmakla birlikte öğrencilerin öğrenmeye karşı olumlu tutum geliştirmelerine katkı sağlayacaktır... Öğrenme öğretme sürecinde mümkün olduğunca bilgi ve iletişim teknolojilerinden yararlanılmalıdır. Bu teknolojilerin kullanılması öğretim stratejilerini zenginleştirirken aynı zamanda öğrencilerin öğrenmelerini destekleyecektir...”*

## Türkçe Dersi Öğretim Programlarının Değerlendirme Ögesinde 21. Yüzyıl Becerileri

2005, 2015, 2017 ve 2018 Türkçe dersi öğretim programlarında değerlendirme açısından 21. yüzyıl becerilerine yer verilme durumu Şekil 6'da verilmiştir.



**Şekil 6.** Türkçe dersi öğretim programlarının değerlendirme ögesinde 21. yüzyıl becerileri

Türkçe dersi öğretim programlarında benimsenen değerlendirme yaklaşımları 21. yüzyıl becerileri açısından incelendiğinde, tüm programların öğrenme ve yenilenme becerilerinden iletişim ve işbirliği ile eleştirel düşünme becerilerine; yaşam ve kariyer becerilerinden ise girişim ve özyönetim becerilerine yer verdiği söylenebilir. Bununla birlikte 2017 ve 2018 programlarının ayrıca yaşam ve kariyer becerilerinden sosyal ve kültürel becerilere de yer verdiği görülmektedir. Programlardan hiçbirinin değerlendirme ögesinde öğrenme ve yenilenme becerilerinden problem çözme ile yaratıcılık ve yenilenme becerilerine; yaşam ve kariyer becerilerinden liderlik ve sorumluluk ile esneklik ve uyum becerilerine; bilgi, medya ve teknoloji becerilerine yer verilmediği görülmektedir.

2005, 2015, 2017 ve 2018 Türkçe programlarında değerlendirme açısından 21. yüzyıl becerilerinin ne şekilde yer aldığına ilişkin örnekler aşağıda verilmiştir (MEB, 2004; 2015; 2017; 2018):

2005 programında değerlendirme ögesi açıklanırken şu cümlelere rastlanmaktadır (MEB, 2005, s.127):

*“...Ölçme ve değerlendirme çalışmaları iki şekilde yürütülmektedir. Bunlar öğrencinin, kendini ölçmesi ve değerlendirmesi ile öğretmenin öğrencinin gelişim düzeyini ve öğrenme sürecini ölçmesi ve değerlendirmesi; ayrıca kullanılan yöntem ve teknikleri değerlendirmesini kapsamaktadır...”*

2015 programında değerlendirme ögesi açıklanırken şu cümlelere rastlanmaktadır (MEB, 2015, s.14):

*“...Öğrencilerin kendi yazdıklarını kontrol ederek hatalarını belirleme ve düzeltmelerine yönelik uygulamalar yapılmalıdır...”*

2017 ve 2018 programlarında değerlendirme ögesi açıklanırken şu cümlelere rastlanmaktadır (MEB, 2017, s.11; 2018, s.9):

*“...Öğrencilerin kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu almalarında öz değerlendirme becerisini edinmeleri önemli bir rol oynamaktadır. Bu bakımdan yapılan etkinlikler sonunda öğrencilere “Bu etkinlikten ne öğrendiniz?”, “Bu etkinliği daha iyi yapabilir miydiniz? Nasıl?” vb. sorular yöneltilerek ya da az sayıda ölçütten oluşan formlar verilerek öz değerlendirme yapmaları teşvik edilmelidir. Öğrenci düzeyine uygun, öğrenciyi zorlamayan, öğrenmeyi pekiştirirken aynı zamanda yapmaktan zevk alabileceği performans çalışmaları ve projelerde bu sınıf düzeylerinde öğrencilerin bilişsel, psikomotor ve duyuşsal becerilerinin ölçülmesinde tam amaçlı kullanılabilir...”*

### **Tartışma, Sonuç ve Öneriler**

20. yüzyılın ortalarında başlayan ve günümüzde de devam eden paradigmatik değişimler, birçok alanda olduğu gibi eğitim alanında da değişmeyi zorunlu kılmıştır (Ocak, 2016). İçinde bulunduğumuz çağda eğitim ve öğretim programları, öğrencilerde geliştirilmesi gereken becerileri artırmakta ve farklılaştırmakta; özellikle de 21. yüzyıl becerilerine vurgu yapmaktadır. Toplumsal yaşamdaki değişimler ile öğrenme alanındaki yönelimler eğitim programlarını yönlendirmekte; bu bağlamda eğitim ve öğretim programları küreselleşme ve

teknolojiden doğrudan etkilenmektedir. Bu iki etmen programlarda 21. yüzyıl becerileri konusunu öne çıkarmaktadır (Gültekin, 2014). Eğitim alanındaki değişimlerin lokomotif durumunda olan öğretim programları, paradigmatik değişim ve bilgilerin uygulamaya yansıtılabilmesi bağlamında oldukça önemli bir konumdadır. Otuz, Görkaş-Kayabaşı ve Ekici'ye (2018) göre de, 21. yüzyılın gerektirdiği becerilerin derslerle entegrasyonunun en önemli aracı öğretim programlarıdır. Türkçe dersi öğretim programı da barındırdığı öğrenme alanlarının başarıya ulaşmasıyla birlikte öğrencileri 21. yüzyıl yaşamına hazırlama konusunda eğitim ve öğretim paydaşlarına katkı sağlayacak olan bir öğretim programıdır (Akpınar, 2009). Bu bağlamda 2005, 2015, 2017 ve 2018 Türkçe dersi öğretim programlarının 21. yüzyıl becerileri açısından incelenmesini amaçlayan bu araştırmanın bir sonucuna göre, Türkçe dersi öğretim programlarının temel yaklaşımları ve genel vurgularında 21. yüzyıl becerilerinden özellikle öğrenme ve yenilenme becerileri ile bilgi, medya ve teknoloji becerileri; kısmen de yaşam ve kariyer becerileri farklı yoğunluklarda olmakla birlikte yer bulmaktadır. Özellikle 2017 ve 2018 programlarının temel yaklaşımları ve genel vurgularında 21. yüzyıl becerilerinin diğer programlara göre daha fazla vurgulandığı görülmektedir. Nitekim Gelen (2017), yenilenen öğretim programlarında tanımlanmış sekiz anahtar yeterliliğin kaynaklarından birinin de 21. yüzyıl becerileri olduğunu belirtmektedir.

Bu alanda yapılan çalışmalar incelendiğinde Türkçe dersi öğretim programıyla birlikte diğer programların da 21. yüzyıl becerilerini kapsama durumlarının incelendiği görülmektedir. Örneğin Kaymakcı (2009), 2005 yılında hazırlanan Sosyal Bilgiler dersi öğretim programının vizyonunda 21. yüzyıl becerilerinin önemli bir yer tuttuğunu ifade etmektedir. Hatta Kaymakcı'ya (2009) göre bu programın iddiası 21. yüzyıla uygun insan tipini yetiştirmek olarak belirlenmiştir. Otuz, Görkaş-Kayabaşı ve Ekici (2018), 2017 Sosyal Bilgiler dersi öğretim programını inceledikleri çalışmalarında bu programın sekiz anahtar yetkinlikle ilgili olarak yapılan vurgular dolayısıyla esneklik ve uyum, liderlik ve sorumluluk,

bilgi okuryazarlığı vb. gibi bazı 21. yüzyıl becerilerini barındırdığını belirtmişlerdir. Yağız (2008) tarafından gerçekleştirilen ve 2005 İlköğretim Fen ve Teknoloji dersi öğretim programında verilen ünite etkinlik örneklerinin düşünme becerileri açısından incelenmesini amaçlayan çalışmada ise, programın 21. yüzyıl becerilerinden özellikle eleştirel düşünme becerisini vurguladığı sonucu ortaya çıkmıştır.

Bu araştırmanın başka bir sonucuna göre öğrenme ve yenilenme becerilerinden iletişim ve işbirliği ile eleştirel düşünme becerileri tüm programların amaçlarında vurgulanmış, problem çözme ile yaratıcılık ve yenilenme becerileri ise yalnızca 2005 ve 2015 programlarında ele alınmıştır. Yaşam ve kariyer becerilerinden girişim ve özyönetim becerisi tüm programların amaçlarında vurgulanırken, esneklik ve uyum becerisi yalnızca 2005 ve 2015 programlarında yer almıştır. Sosyal ve kültürlerarası beceriler ile liderlik ve sorumluluk becerisi ise hiçbir programın amacında doğrudan vurgulanmamıştır. Bu kapsamda, içinde bulunduğumuz yüzyılda oldukça önemli beceriler olan sosyal ve kültürlerarası beceriler ile liderlik ve sorumluluk becerilerinin özellikle son programların amaçlarında yer almamasının bir eksiklik olduğu söylenebilir. Bununla birlikte; 2005, 2015, 2017 ve 2018 programlarının amaçlarında bilgi, medya ve teknoloji okuryazarlığı becerilerinin tümü vurgulanmıştır. Özellikle bilgi, medya ve teknoloji okuryazarlığı bağlamında düşünüldüğünde, bu becerilere verilen önemin son yıllarda genişleyen bilgi, medya, iletişim, teknoloji kavramlarının anlam sahası ve içeriği ile doğru orantılı olarak arttığı ve programlarda yer aldığı çıkarımı yapılabilir. Sayın ve Göçer (2016) tarafında yapılan araştırmada da bu araştırmanın sonucuyla paralel bir sonuç ortaya çıkmış; 6, 7 ve 8. sınıflar Türkçe dersi öğretim programının (2005) amaç ve kazanımlarında bilgi, medya ve teknoloji okuryazarlığı becerileri şemsiyesi altındaki medya okuryazarlığı becerisine büyük oranda yer verildiği görülmüştür. Çeçen (2014) tarafından gerçekleştirilen araştırmada da 6, 7 ve 8. sınıflar Türkçe dersi öğretim programının (2005) amaçlarının medya okuryazarlığı becerisiyle ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Programlar kazanımları açısından incelendiğinde kazanımların ortak bir şekilde öğrenme ve yenilenme becerileri ve bilgi, medya ve teknoloji becerilerinin tümünü barındırdığı; yaşam ve kariyer becerilerinden ise girişim ve özyönetim becerilerini barındırdığı görülmektedir. Yaşam ve kariyer becerilerinden sosyal ve kültürlerarası beceriler ile esneklik ve uyum yeteneği yalnızca 2005 programının kazanımlarında vurgulanmış; liderlik ve sorumluluk becerisine ise programların kazanımlarında yer verilmemiştir. Söylemez (2018) tarafından gerçekleştirilen ve 2018 Türkçe dersi öğretim programının üst düzey düşünme becerileri açısından değerlendirilmesini amaçlayan araştırma sonuçlarına göre programın kazanımlarında eleştirel düşünme ve yansıtıcı düşünme becerilerinin vurgulandığı; yaratıcı düşünme ve problem çözme ile ilgili olan kazanımlarınsa az olduğu tespit edilmiştir. 2017 Türkçe dersi öğretim programı kazanımlarını 21. yüzyıl becerileri açısından inceleyen Bal (2018), bu araştırmayla paralel olarak programda öğrenme ve yenilenme becerileri ile bilgi, medya ve teknoloji becerilerinin daha fazla yer aldığını; yaşam ve kariyer becerilerine çok az yer verildiğini belirtmektedir. Bal (2018), programın temel becerilerinde 21. yüzyıl becerilerinin öne çıkarıldığını, buna rağmen kazanım boyutunda eksiklikler olduğunu ifade etmektedir.

Bu araştırmanın başka bir sonucuna göre 2005 programının kazanımları diğer programlara göre daha fazla 21. yüzyıl becerisi barındırmaktadır. Bu durumun 2005 programının diğer programlara oranla daha kapsamlı olmasına bağlı olduğu düşünülmektedir. Ayrıca bu araştırmanın sonucunda tüm programlarda sınıf düzeyi arttıkça 21. yüzyıl becerilerine yer verilme durumunun arttığı görülmektedir. Ananiadou ve Claro (2009) tarafından gerçekleştirilen araştırmaya göre Türkiye'deki ilk ve ortaokulların öğretim programlarında (2005) öğrencilere kazandırılması amaçlanan beceriler; iletişim, araştırma, problem çözme, karar verme, bilgi ve iletişim teknolojileri becerileri olarak sıralanmıştır.



2005 yılından sonra geliştirilen öğretim programlarının amaçlarında da bu becerilere yer verilmeye devam edildiği söylenebilir.

Araştırmanın başka bir sonucu 2005, 2015, 2017 ve 2018 Türkçe dersi öğretim programlarının, içerik olarak 21. yüzyıl becerilerinden öğrenme ve yenilenme, yaşam ve kariyer ile bilgi, medya ve teknoloji becerilerini kapsayacak nitelikte olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda Yaman, Taflan ve Çolak (2009), 21. yüzyılın yetiştirmeyi amaçladığı bireylerin taşınması gereken temel becerileri öğrencilere kazandırmada Türkçe dersinin ayrı bir yeri olduğunu belirtmektedir. Türkçe dersleri bilgi değil, beceri dersleridir. Bu derste öğrencilerin dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesi hedeflenmekte ve bu hedefe ulaşmak için çeşitli materyallerden yararlanılmaktadır. Bu yüzden günlük yaşam ilişkisi içeren her türlü dinleme-okuma metni ve yazma-konuşma konusu Türkçe derslerinde kullanılabilir. Bu yönüyle Türkçe dersi, 21. yüzyıl becerilerinin öğrencilere çeşitli bağlam ve içeriklerde kazandırılması için oldukça uygun bir derstir.

Araştırmanın başka bir sonucuna göre öğrenme öğretme süreciyle ilgili olarak 2005 Türkçe dersi öğretim programı daha çok öğrenme ve yenilenme becerilerini, 2017 ve 2018 programları ise bilgi, medya ve teknoloji becerilerini vurgulamaktadır. Bu bağlamda son iki programın küreselleşme ve teknolojinin etkisiyle değişen paradigma ve dünya koşullarına uyum sağlamaya çalıştığı, bireylerin bu doğrultuda beceriler kazanması gerekliliğini öne çıkardığı söylenebilir. Bu alanda yapılan çalışmalar da, 21. yüzyıl becerilerinin bütünlük içeren bir bakış açısıyla öğretim süreciyle ilişkilendirilmesi gerektiğini göstermektedir (Chu, Reynolds, Tavares, Notari ve Lee, 2017; Suto,2013).

Türkçe dersi öğretim programlarında benimsenen değerlendirme yaklaşımları 21. yüzyıl becerileri açısından incelendiğinde tüm programların öğrenme ve yenilenme becerilerinden iletişim ve işbirliği ile eleştirel düşünme becerilerine; yaşam ve kariyer becerilerinden ise girişim ve özyönetim becerilerine yer verdiği söylenebilir. Bununla birlikte

2017 ve 2018 programlarının ayrıca yaşam ve kariyer becerilerinden sosyal ve kültürlerarası becerilere de yer verdiği görülmektedir. Bununla birlikte hiçbir programın değerlendirme ögesinin bilgi, medya ve teknoloji becerilerini içermediği de görülmektedir. Genel olarak değerlendirildiğinde programların değerlendirme ögelerinde 21. yüzyıl becerilerine yeterince yer verilmediği görülmektedir. Oysaki öğretim programının ögelerinin birbirleriyle tutarlı olması, öğretim programının başarıya ulaşmasında oldukça etkili bir husustur. Değerlendirme ögesinin, programın diğer ögelerinin yapı ve içerikleriyle tutarlı olacak şekilde hazırlanması halinde geçerli ve güvenilir değerlendirme etkinliklerinden bahsedilebilir. Programların genel olarak, ögeleri itibariyle birbirini destekleyici bir biçimde oluşturulması, amaçlara etkili bir şekilde ulaşılmasını sağlayacaktır.

Metais (2003), son yıllarda ilköğretim programlarındaki yönelimleri incelediği çalışmasında programların çağın gerektirdiği bilgi ve becerilere göre yeniden gözden geçirildiğini ve bu yönde reformlara gidildiğini saptamıştır. Ancak Wagner (2008b) eğitim programlarının 21. yüzyıl becerileri açısından iyi programlanmadığını ve yürütülmediğini belirterek öğrencilerin okullarda öğrendikleri bilgi ve beceriler ile yaşamlarında ihtiyaç duydukları beceriler arasında boşluklar olduğunu vurgulamaktadır. Bu sorunun çözülmesi ve 21. yüzyıl becerilerinin eğitim programlarına dâhil edilmesi için Gordon ve diğerleri (2009'dan aktaran: Voogt ve Roblin, 2012) bazı öneriler sunmuşlardır. Bu önerilere göre ilk olarak eğitim programlarında var olan derslere çağın ihtiyaçlarıyla paralel bir şekilde yenileri eklenmeli ya da bu derslerin içeriklerinde değişikliklere gidilmelidir. İkincisi, eğitim programlarında 21. yüzyıl becerilerinin gelişmesini sağlayacak disiplinlerarası çalışmalara daha fazla yer verilmelidir. Son olarak ise okul derslerinin geleneksel yapısı dönüştürülmeli ve okullar öğrenen organizasyonlar olarak kabul edilmeli, eğitim programları da buna göre hazırlanmalıdır.

Bu araştırmanın bulgu ve sonuçları doğrultusunda uygulayıcılara ve araştırmacılara yönelik getirilebilecek önerilerden ilki, öğretim programlarının hazırlanması sürecinde çağın gerektirdiği bilgi, beceri ve alışkanlıkların göz önünde bulundurulmasıdır. Programın tüm öğelerinin birbirleriyle olan ilişkisi göz önünde bulundurularak, becerileri içerme durumu bakımından tutarlı öğretim programları hazırlanmalıdır. Bununla birlikte, program uygulayıcılarının da programları uygularken bu hususlara dikkat etmeleri gerekmektedir. Bu kapsamda Türkçe programlarının 21. yüzyıl becerilerine yer verme durumuna ilişkin uygulama sürecinde yer alan öğretmenlerin görüşlerini belirlemeye dönük farklı araştırmalar desenlenebilir. Resmi programın yanında bir de gerçek, yaşayan program olduğu gerçeği unutulmamalıdır. Bu kapsamda Türkçe programlarının 21. yüzyıl becerilerine yer verme durumuna ilişkin uygulama sürecini gözlemlemeye dönük araştırmalar gerçekleştirilebilir. Ayrıca Türkçe ders kitapları 21. yüzyıl becerilerini geliştirmeye uygunluk bakımından incelenebilir.

### **Teşekkür**

Bulguların sunumunda kullanılan şekiller için verdiği destekten ötürü Arş. Gör. Gonca BABADAĞ'a teşekkür ederiz.

### **Kaynakça**

- Akpınar, B. (2010). İlköğretim 1–5. sınıflar Türkçe öğretim programları görsel okuma ve sunu öğrenme alanının değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 34(154), 37-49.
- Ananiadou, K. ve Claro, M. (2009). *21st century skills and competences for new millennium learners in OECD countries*. OECD Education Working Papers: OECD Publishing.
- Bal, M. (2018). Türkçe dersinin 21. yüzyıl becerileri açısından incelenmesi. *Turkish Studies*, 13(4), 49-64.

- Beers, S. Z. (2011). 21st Century skills: Preparing students for their future. Erişim adresi: [https://www.mheonline.com/mhmyath/pdf/21st\\_century\\_skills.pdf](https://www.mheonline.com/mhmyath/pdf/21st_century_skills.pdf)
- Belet Boyacı, Ş. D. ve Atalay, N. (2016). A scale development for 21st century skills of primary school students a validity and reliability study. *International Journal of Instruction*, 9(1), 1308-1470.
- Chu, S. K. W., Reynolds, R. B., Tavares, N. J., Notari, M. ve Lee, C. W. Y. (2017). Twenty-First Century Skills and Global Education Roadmaps. *21st Century Skills Development Through Inquiry-Based Learning* içinde (pp. 17-32). Springer: Singapore.
- Çeçen, M. A. (2014). Medya Okuryazarlığı. M. Yılmaz (Ed.), *Yeni Gelişmeler Işığında Türkçe Öğretimi* içinde (s. 149-163). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Dede, C. (2009). Comparing frameworks for 21st century skills. 21st century skills. Erişim adresi: [http://www.watertown.k12.ma.us/dept/ed\\_tech/research/pdf/ChrisDede.pdf](http://www.watertown.k12.ma.us/dept/ed_tech/research/pdf/ChrisDede.pdf)
- Demirel, Ö. (1999). *Türkçe öğretimi*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Gelen, İ. (2017). P21-Program ve öğretimde 21. yüzyıl beceri çerçeveleri (ABD Uygulamaları). *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 15-29.
- Gültekin, M. (2014). Dünyada ve Türkiye’de ilköğretim programlarındaki yönelimler. *İlköğretim Online*, 13(3), 726-745.
- Kaymakçı, S. (2009). Yeni Sosyal Bilgiler programı neler getirdi? *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(5), 1530-1545.
- Lincoln Y. S. ve Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, California: Sage Publications.
- McMillan, J. (2004). *Educational research: Fundamentals for the consumer* (Fourth Edition). New Jersey: Pearson Education.

- McMillan, J. ve Schumacher, S. (2014). *Research in education: Evidence-based inquiry* (Seventh Edition). New Jersey: Pearson Education.
- Metais, J. L. (2003). International trends in primary education. INCA thematic study. Erişim adresi: [www.inca.org.uk/pdf/thematic\\_study\\_9.pdf](http://www.inca.org.uk/pdf/thematic_study_9.pdf)
- Milli Eğitim Bakanlığı (2005). İlköğretim 1.-5. sınıf Türkçe Programı. *Son değişikliklerle ilköğretim programı* içinde (s.75-299). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2015). *Türkçe Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2017). *Türkçe Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2018). *Türkçe Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Ocak, G. (2016). 21. yüzyılda eğitimde yeni yönelimler (K. Keskinılıç, Ed.). *Eğitim bilimine giriş* içinde (s.361-387). Ankara: Pegem Akademi.
- Otuz, B., Görkaş-Kayabaşı, B. ve Ekici, G. (2018). 2017 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının beceri ve değerlerinin anahtar yetkinlikler açısından analizi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 11(4), 944-972.
- Öz, F. (2001). *Uygulamalı Türkçe öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Özatalay, H. (2007). *İlköğretim I. kademe Türkçe öğretim programında öğrencilere kazandırılması hedeflenen temel becerilerin ders kitaplarında kullanılmasına ilişkin durum çalışması* (Yayınlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Partnership for 21st Century Skills (2009) Framework for 21st century learning. Erişim adresi: <http://www.p21.org/our-work/p21-framework>

- Presseisen, B. Z. (1985). Thinking skills: Meanings, models, materials. A. Costa (Ed.), *Developing Minds* içinde (s.43-48). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development. Erişim adresi: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED257858.pdf>
- Sayın, H. ve Göçer, A. (2016). Medya okuryazarlığı becerilerinin ilköğretim (6, 7 ve 8. sınıflar) Türkçe dersi öğretim programı (2006) içerisindeki yeri. *Milli Eğitim Dergisi*, 45(212), 115-137.
- Sever, S. (2000). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Silva, E. (2009) Measuring skills for 21st-century learning. *Phi Delta Kappa*. 90(9), 630-634.
- Söylemez, T. (2018). 2018 Türkçe dersi öğretim programındaki kazanımların üst düzey düşünme becerileri açısından değerlendirilmesi. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 63, 345-384.
- Suto, I. (2013). 21st Century Skills: Ancient, Ubiquitous, Enigmatic? *Research Matters: A Cambridge Assessment Publication*, 15, 2-8.
- Şen, Ü. (2009). Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme tutumlarının çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Zeitschrift für die Welt der Türken*, 1(2), 69-89.
- Tutkun, Ö. F. (2010). 21.Yüzyılda eğitim programının felsefi boyutları. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30 (3), 993-1016.
- Voogt, J. ve Roblin, N. P. (2012). A comparative analysis of international frameworks for 21st century competences: Implications for national curriculum policies. *Journal of Curriculum Studies*, 44(3), 299-321.
- Wagner, T. (2008a). Rigor redefined. *Educational Leadership*, 68(2), 20-24.
- Wagner, T. (2008b). *The global achievement gap: Why even our best schools don't teach the new survival skills our children need-and what we can do about it*. Basic Books.
- Yağız, E. (2008). *İlköğretim fen ve teknoloji programındaki düşünme becerileri açısından etkinliklerin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.

Yaman, H., Taflan, S. ve Çolak, S. (2009). İlköğretim ikinci kademe Türkçe ders kitaplarında yer alan değerler. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 7(18), 107-120.

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

### **Extended Abstract**

The rapid changes in information and communication technologies in the current century, versatile factors such as globalization and population movements introduce changes and transformations in every field of daily life. Ability to adapt to these rapid changes and developments and to utilize the available knowledge in life require individuals to possess certain skills. These skills are necessary for individuals to contribute to the society, to make the right decisions in their lives, to conduct a productive life and to survive in the society. Those expected from 21st century individuals do not include being knowledgeable individuals only, but to become continuously learning, criticizing, questioning, innovating, thinking, collaborating, and problem-solving individuals. The skills that enable individuals to fulfill the expectations of the present century are called the 21st century skills. These skills that represent the high-level skills and learning trends, which individuals need to acquire in order to be successful in the information age include skills that are related to both knowledge and skills and combine these two elements. In the literature, 21st century skills are categorized in three groups of learning and innovation skills, life and career skills, and information, media and technology skills. Learning and innovation skills include problem solving and critical thinking, collaboration and communication, creativity and innovation skills. Life and career skills include flexibility and adaptation, initiative and self-management, social and intercultural skills, leadership and responsibility, and information, media and technology skills include information literacy, media literacy and information, communication and technology competency skills. The skills that individuals are required to develop in order to survive and adapt to the society can only be acquired through education. Turkish education system aims to train contemporary individuals with the skills, knowledge, and attitudes necessary to meet the current requirements to develop a broad world-view and their existing potential. Education programs were renewed in Turkey in 2004 to reflect the contemporary requirements and to meet the changing needs of individuals and the society based on the

innovations and developments in teaching-learning theories and approaches. All courses targeted the acquisition of "critical thinking, creative thinking, communication, research, problem solving, decision making, information technology use, and entrepreneurship skills" that were defined as 21st century skills in the renewed primary education curricula. Finally, the curricula updated in 2018 included competencies within the skills spectrum that the students would require in national and international levels, and in their personal, social, academic and professional lives. The Turkish language course curriculum, which established that the prerequisite of the acquisition of learning, development and professional skills in all areas was the development of language skills and competences, was updated in 2005, 2015, 2017, and 2018. Today, Turkish language instruction does not only aim the acquisition of listening, speaking, reading and writing skills, but also the development of mental skills and utilization of these skills to improve the personal and social traits of the students. In other words, it was expected that the students would acquire the knowledge and skills that they would utilize for life. The fulfillment of these expectations would only be possible through the inclusion of the 21st century skills that the students are required to acquire in the curricula. Thus, the present study aimed to analyze the primary school Turkish language course curricula adopted in 2005, 2009, 2015 and 2018 in terms of the 21st century skills. An analytical research model, where authentic materials were used as the basic data source, was adopted in the present study. In this research model, events, ideas, concepts and works are analyzed with document analysis method. In order to understand a concept or a past event, the data are defined, investigated and synthesized. Thus, primary school Turkish language course curricula were considered as the documents for research purposes. The collected data were analyzed with the descriptive analysis method. The results of the research, especially learning and innovation skills, knowledge, media and technology skills; in part, life and career skills are given at different intensities in programs.



---

---

## Biçim Odaklı Öğretim Modeline Göre Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi

Olçay SALTİK<sup>1</sup>, Hülya PİLANCI<sup>2</sup>

---

---

*Geliş Tarihi: 30.04.2019*

*Kabul Tarihi: 12.06.2019*

*Araştırma Makalesi*

### Öz

İnsanlar arasında iletişimi sağlayan dillerin oldukça karmaşık bir yapısı vardır. Bu karmaşık yapı, özellikle yabancı dil öğrenme sırasında ortaya çıkmaktadır. Dil öğrenenlerde hedef dildeki girdi, hem anlam hem de biçim açısından aynı anda işlenmektedir. Bunun tam olarak sağlanabilmesi için öğretim malzemelerinde zenginleştirilmiş bir içerik kullanılması zorunlu olmaktadır. Dili kavrayarak öğrenmek, hedef dilde yeterli düzeyde dil bilgisinin yanı sıra dili kullanım bilgisine de sahip olmakla mümkündür. Ayrıca dil öğrenme sürecinde, etkileşim noktasının hayatla bağlantılı olması ve seçilen temaların içeriğinin zengin, dilbilgisi öğelerini kullanmaya elverişli olması gerekmektedir. Bu nedenle dil öğretim programları için hazırlanan öğrenme araçları çok boyutlu bir yaklaşımla hazırlanmalıdır. Bu çalışmada, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi için, literatür taramasıyla elde edilen içerik alanlarına uygun içerik odaklı girdiler Heuristik yaklaşımla belirlenmiştir.

*Anahtar kelimeler:* Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, biçim odaklı öğretim, dilbilgisi öğretimi, yapılandırılmış girdi

---

<sup>1</sup> Anadolu Üniversitesi, Rektörlük, Türk Dili Bölümü, e-mail: [osalitik@anadolu.edu.tr](mailto:osalitik@anadolu.edu.tr), ORCID: 0000-0003-1531-2042

<sup>2</sup> Anadolu Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, e-mail: [hpilanci@anadolu.edu.tr](mailto:hpilanci@anadolu.edu.tr), ORCID: 0000-0002-0276-4480

## Teaching Turkish As A Foreign Language in Accordance With The Form-Focused Teaching Model

---

---

*Submitted by 30.04.2019*

*Accepted by 12.06.2019*

*Research Paper*

### Abstract

Languages that communicate among people have a very complex structure. This complex structure emerges especially during foreign language learning. In language learners, the input in the target language is processed simultaneously in terms of both meaning and form. In order to achieve this, an enriched content of teaching materials is required. Understanding the language is possible by having sufficient knowledge of the target language as well as using the language. Moreover, in the language learning process, the point of interaction must be connected to life and the content of the themes chosen should be rich and suitable for the use of grammar elements. Therefore, learning materials prepared for language teaching programs should be prepared with a multi-dimensional approach. In this study, the functional inputs for the teaching of Turkish as a foreign language in accordance with the content areas obtained by literature review were determined by the Heuristic approach.

*Keywords:* Teaching Turkish as a foreign language, form-focused instruction, grammar teaching, structured input

## Giriş

Dil sistemleri oldukça karmaşık ve çok boyutludur. Bir dili öğrenme sürecinde, sadece biçimbilgisi becerileri ile ya da sadece iletişimsel yaklaşımla başarılı olmak zor kabul edilmektedir (Doğan ve Doğan, 2011). Bu nedenle bir yandan dil öğretiminde dilbilgisinin yeri, önemini korumaya devam etmekte, bir dili ileri düzeyde anlayıp anlatabilmek için dil bilgisinin kaçınılmaz olduğu ileri sürülmekte; diğer yandan dilin sadece biçimsel yönünü öğrenip anlam ve bağlamı göz ardı etmek hedef dilde iletişim kurup geliştirmek için yeterli görülmemektedir (Güler, 2004). Leovan Lier (2002), “Dil bilgisine evet.” veya “Dil bilgisine hayır.” gibi katı bir ayrımın yapılamayacağını ileri sürmekte; Larsen-Freeman da (2000), anlam, biçim ve kullanım olmak üzere üç boyuta dikkati çekmektedir (Akt. Sebzecioğlu, 2016). Biçim odaklı öğretim modeli, bu üç boyutu kapsamakta ve dilbilgisi öğretiminde bu üç boyutun öğretilmesi hedeflenmektedir (Ellis, 2001). Biçim odaklı öğretim modelinde dil ediniminin gerçekleşmesinde girdinin önemli bir etkisi vardır; bu nedenle yapılandırılmış girdi kullanımı önerilmektedir (Hamamcı ve Hamamcı, 2014). Yapılandırılmış girdi, öğrencilerin, biçimin çeşitli özelliklerine odaklanmalarını sağlamak amacıyla özel olarak hazırlanmış girdi türüdür (Ellis, 2001). Anlamli bağlamlarda, öğrencilerin dikkatini hedef biçime çekerek ve zenginleştirilmiş girdilerin tekrarlı kullanımı ile hedef yapının öğretilmesi amaçlanmaktadır.

Günümüzde dil öğretim programları hazırlanırken dilin birçok boyutunu göz önünde bulunduran; iletişimsel dil yeterliği kazandıran ve dil bilgisi öğretimini bütünleştiren yöntemlerin birlikte kullanıldığı dil öğretim yöntemlerinden yararlanılmaktadır. Bu yaklaşımlara göre, dil öğrenmede, etkileşim noktasının hayatla bağlantılı olması gerekmektedir. Öğrenme malzemelerinin yaşam kapsamında düşünülmesini; dilbilgisi öğelerinin hedef dilin toplumsal, kültürel, durumsal anlamları ve bağlamları içinde kullanılmasını; öğrenilenler ile gerçek yaşamın birleştirilmesini sağlayacak, öğrenilen dil bilgilerinin hedef dilde bir ihtiyaç olduğunu sezdirecek ve daha derin bir öğrenmeyi

sağlayacak bağlamlar oluşturulmasına önem verilmektedir. Dil öğretiminde öğrenilen dilin kültürel çevresinin bir parçası olan, öğrencinin motivasyonunu artıracak, merak uyandıracak konu hakkındaki bilgilerini genişletmesine imkân sağlayacak temaların seçilmesi de ayrıca önem taşımaktadır. Merkeze alınacak temalar diğer disiplinlerle bütünleşecek kadar genel, eğitim yoluyla ulaşılabilecek kadar sınırlı olmalıdır (Çeçen ve Çiftçi, 2011). Temaların içeriği zengin olmalı, alt temalara geçişler kolay sağlanabilmeli, temalar dilbilgisi öğelerini kullanmaya elverişli olmalıdır.

Eklemeli bir dil olan Türkçenin geniş bir dil bilgisi bulunmaktadır. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde iletişim yeteneklerinin geliştirilebilmesi için ses bilgisi, sözcük bilgisi, dil bilgisi ve söz dizimi bilgisinin yanı sıra anlam ve kullanım bilgisinin de kazanılması gerekmektedir. Bunun sağlanabilmesi için biçim odaklı, işlevsel ve bağlamlar içinde zenginleştirilmiş girdilerin hazırlanmasına gereksinim vardır.

Bu çalışmada, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi için gerekli olan içerik alanlarının alanyazın taraması ile belirlenmesi, elde edilen içerik alanlarına uygun olarak biçimin fark edilmesini sağlayacak, biçime odaklı girdilerin oluşturulması olmak üzere iki aşamalı bir çalışma yapılmıştır. Ayrıca çalışmada, biçime odaklı girdilerin oluşturulması üzerinde durulacaktır.

### **Yöntem**

Bu araştırmanın amacı, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi için biçimin fark edilmesini sağlayacak girdilerin oluşturulduğu bir örnek ortaya koymaktır. Alanyazın taraması ile Türkçenin Yabancı dil olarak öğretimi için gerekli olan, biçim odaklı içerik alanları ve alt başlıkları belirlenmiş, İşlevsel girdilerin oluşturulmasında Heuristik yaklaşımdan yararlanılmıştır.

## **Alanyazın Taraması**

Alanyazın taramasının amacı, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde düzeylere göre içerik alanlarının belirlenmesine karar verme sürecinde yaratıcı ve güvenilir bilgiye ulaşabilmektir. Bu amaçla, araştırmacılar tarafından Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı (CEFR) 2018 ve British Council-Eaquals 2010'dan yararlanılarak A1, A2 (temel kullanıcı); B1, B2 (bağımsız kullanıcı); C1 (usta kullanıcı) düzeylerinde; işlevler, dilbilgisi, sözcükler, atasözleri- deyimler, yazım kuralları ve iletişim temaları olmak üzere, altı temel içerik alanı ve alt başlıkları belirlenmiştir.

## **Heuristik Yaklaşım**

Heuristik yaklaşım, araştırma sürecine kendini adanmayı gerektiren; anlamak ve keşfetmek için tasarlanmış araştırmacının kendisini araştırma sürecine dahil ettiği bir araştırma yöntemidir (Hiles, 2001; Patton, 2001). Araştırmacılar, Heuristik yaklaşım sürecinde, 2005'ten bu yana üzerinde çalıştıkları Türkçenin yabancı dil olarak öğretimindeki uygulama ve araştırma deneyimlerini araştırmaya yansıtmışlardır. Bu süreçte, içerik alanları ve alt başlıklar, araştırmacılar tarafından biçimin fark edilmesini sağlayacak girdilerle örneklendirilmiştir. Böylece bütüncül bir değerlendirme yaklaşımı ile çalışma tamamlanmıştır.

## **Bulgular**

Alanyazın taraması ve Heuristik Yaklaşım sonunda elde edilen Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi için biçim odaklı girdiler için oluşturulan bir örnek aşağıda yer almaktadır:

<b>A1</b>		
<b>İletişimin Gerçekleşeceği İşlevler</b>		
1	Selamlar	<i>Merhaba, Oya. Nasılsın? İyi akşamlar. Günaydın öğretmenim.</i>
2	Kendini tanıtmaya	<i>Adım, Olcay. Eskişehir’de yaşıyorum. Öğretmenim.</i>
3	Zamanı söyleme	<i>Saat kaç? Uçak saat kaçta havalimanından ayrılacak? 3’te buluşacağım.</i>
4	Yönler	<i>Okul 100 metre ileride, sağda. Doğru git, ilerideki marketin köşesinden sağa dön.</i>
5	Sayıları anlama ve kullanma	<i>İki amcam, üç teyzem var. İstanbul’da on beş milyondan fazla insan yaşıyor. Beş şişe süt aldım.</i>
6	Fiyatları anlama ve kullanma	<i>Elmanın kilosu kaç lira? Tarlanın fiyatı ne kadar Haftada üç yüz lira harcıyor.</i>
<b>Dilbilgisi</b>		
<b>Kişi Zamirleri</b>		
7	Ben, sen, o, biz siz, onlar	<i>Ben bu işi çözerim. Sen bizimle gelecek misin?</i>
<b>İşaret Bildiren Sözcükler</b>		
8	Bu, şu, o	<i>Bu ne? Şu kim? O ne?</i>
9	Bunlar, şunlar, onlar	<i>Bunlar kim? Şunları nereye bırakacağız? Onları kim boyuyor?</i>
<b>Çokluk Eki</b>		
10	-lar, -ler	<i>Çocuklar dışarıda oynuyor. Bardakları yıkayacağım.</i>
<b>Sorular</b>		
11	Soru ekleri	<i>Kardeşinle buluştun mu?</i>
12	Soru bildiren sözcükler	<i>Hava nasıl? Masada kaç kalem var?</i>
<b>İyelik Ekleri</b>		
13	-m, -n, -(y)I /-sI, mIz, -nIz, -lArI	<i>Benim çantam yeni. Onun eldiveni. Bizim bahçe</i>
<b>Ad Durum Ekleri</b>		
14	Yönelme eki	<i>Kütüphaneye gidiyor. Çarşıya kadar yürüdüm.</i>
15	Bulunma eki	<i>Masada kalem var. Bugün okulda ders yok.</i>
16	Ayrılma eki	<i>İşten saat 6’da işten çıkıyorum. Tren istasyondan şimdi hareket etti.</i>
17	Belirtme eki	<i>Sobayı yak. Makineyi çalıştır.</i>
<b>Haber Kipleri ve Belirteçleri</b>		

18	Şimdiki zaman	<i>Ders çalışıyorum. Musluğu onarıyorum.</i>
19	Şimdiki zaman belirteçleri	<i>Şu an müzik dinliyorum. Şimdi, bilgisayarda çalışıyorum.</i>
20	Görülen geçmiş zaman	<i>- Anneler geldi mi? - Hayır gelmedi.</i>
21	Görülen geçmiş zaman belirteçleri	<i>Geçen ay yeni eve taşındım. Atatürk 1881 yılında doğdu. Son sınavımız geçen ay bitti.</i>
22	Geniş zaman	<i>Akşamları ders çalışırım. Doktorlar, hastaları muayene eder.</i>
23	Geniş zaman belirteçleri	<i>Her sabah kahvaltı yaparım. Genellikle az uyurum. Nadiren yemek yemem.</i>
<b>Dilek Kipleri</b>		
24	Emir kipi	<i>Kapıyı kapatınız. Sessiz olun.</i>
<b>İlgeçler</b>		
25	İlgeçler; benzetme	<i>Babası gibi çok zeki. Pamuk gibi yastık.</i>
26	İlgeçler; karşılaştırma, ölçü	<i>Cennet kadar güzel bir yer. Bacak kadar boyu var.</i>
27	İlgeçler, görecelik	<i>Bana göre burası çok serin. Sence bu elbise kısa mı?</i>
<b>Bağlaçlar</b>		
28	Bağlaçlar; ve, veya	<i>Uçak ve taksi çok pahalı. Pazara annem veya babam gider.</i>
29	Bağlaçlar; öncelik-sonralık	<i>Önce sinemaya gittik. Sinemadan sonra lokantada bir şeyler yedik.</i>
<b>Tamlamalar</b>		
30	Yalın ad tamlaması	<i>Boynunda altın kolye vardı. Cam vazo masadan düştü.</i>
31	Belirtili ad tamlaması	<i>Evin kapısı açık kalmış. Kerem'in kırmızı gömleği.</i>
32	Belirtisiz ad tamlaması	<i>Lahana turşusunu çok severim. Çocuk ayakkabısı aldılar.</i>
33	Sıfat tamlaması	<i>Burada güzel anılar yaşadım. Sınıfı rengârenk balonlarla süsledik.</i>
<b>Ekler</b>		
34	-li / -siz	<i>Sütlü kahve alır mısınız? Şekersiz çay sağlıklı çaydır. Limonlu kek ister misin?</i>
<b>Sayı Sıfatları</b>		
35	Sıra sayı	<i>Beşinci sokakta oturuyorum. Cumhuriyetin yüzüncü yılını kutladık.</i>
36	Üleştirme sayı	<i>Çocuklara üçer ceviz veriniz. Her bahçeye beşer ağaç dikiş.</i>
<b>Zaman Zarfları</b>		
37	-mAdAn önce	<i>Gelmeden önce haberimiz olsun. Yemekten önce ellerinizi yıkayın.</i>
38	-DiktAn sonra	<i>Abim geldikten sonra yemek yedik.</i>

39	-DAn beri	<i>Sabahtan beri bir şey yemedim. İkiden beri ders çalışıyorum.</i>
40	-Dir	<i>Beş saattir araba kullanıyorum. Üç yıldır bu proje ile uğraşıyorum.</i>
<b>Sözcükler</b>		
41	Milliyetler ve ülkeler	<i>Jakub, Slovak ancak o İzmir'de tıp okuyor. Oya Türk ancak eşi Fransız.</i>
42	Kişisel bilgi	<i>O, evli ve iki çocuğu var. 25 yaşındayım, bekarım ve bir okulda öğretmenlik yapıyorum. Doktorum..</i>
43	Yiyecek ve içecek	<i>Meyve ve salatayı çok severim. Kahvenizi nasıl istersiniz? Balık sevmiyorum.</i>
44	Şehirdeki yerler, mağaza ve alışverişteki nesnelere	<i>Postane nerede? En yakın eczane nerde? Bu mont kaç lira?</i>
45	Yolculuk ve hizmetler	<i>Bu otobüs kasabaya gider mi? Otobüs bileti almak istiyorum.</i>
46	Temel fiiller	<i>Onlar Ankara'da oturuyor. Bir markette çalışıyorum. Onlar tiyatrodan çok hoşlanıyor.</i>
47	Giyisiler	<i>Babam her zaman takım elbise giyer. Kot pantolonu çok severim. Gömleğin yeni mi?</i>
48	Renkler	<i>Favori rengim mavi. Bütün odaları sarıya boyamak istiyorum.</i>
49	Ölçüler	<i>Toros dağları çok yüksek. Eray'ın boyu çok uzun.</i>
50	Ulaşım araçları	<i>Kardeşim okula her sabah arabayla gider. İstanbul'da en iyi ulaşım aracı tramvay.</i>
<b>İletişim Temaları</b>		
		<b>Alt Temalar</b>
51	Aile ve akrabalık	<i>Evimiz Çevremiz</i>
52	Hobi ve boş zaman	<i>Günlük Yaşam Hobiler Alışkanlıklar</i>
53	Tatil	<i>Yolculuk</i>
54	İş yaşamı	<i>İş Meslekler</i>
55	Alışveriş	<i>Para Kıyafetler</i>
56	Yemek ve içecekler	<i>Beslenme Sebze ve meyveler İçecekler</i>

## A2

### İletişimin Gerçekleşeceği İşlevler

1	Alışkanlıkları tanımlama	<i>Hafta sonları kardeşimi ziyaret ederim. Her cuma ofiste toplantı olur.</i>
2	İnsanları tanımlama	<i>Ali'nin kara gözleri var. Muharrem uzun boylu ve kilolu.</i>



9	Eşyaları tanımlama	<i>Küçük ve yuvarlak bir masa. Geniş, derin ve plastik bir madde.</i>
4	Ricada bulunma	<i>Lütfen, şu bardağı verir misiniz? Türk kahvesi alabilir miyim?</i>
5	Öneride bulunma	<i>Sinemaya gidelim mi? Niçin Zeynep'i aramıyorsun?</i>
6	Kişilerle planlama yapma	<i>9'da Zeynep'le buluşuyoruz. Öğleden sonra Mehmet'le görüşeceğim.</i>
7	Zorunluluk ve gereklilik ifade etme	<i>İşe gitmek zorundayım. Müdür beni bekliyor. Acele etmelisin, gecikiyoruz</i>
8	Yerleri tanımlama	<i>Ankara Türkiye'nin başkenti. Ankara kalesi ve evleri ile tarihi bir kent. Orada 5 milyona yakın insan yaşıyor.</i>
9	Geçmiş deneyimleri tanımlama ve hikâye etme	<i>Geçen yaz, Bolu Yedigöller'e gittim. Orada 2 gün butik bir otelde kaldım. Daha sonra ormanın içinde çadır kurdum. 1 hafta da çadırdaki kaldım. Ateş yaktım. Gölden balık avladım. Gece rüzgârın sesini dinledim.</i>
<b>Dilbilgisi</b>		
<b>Haber Kipleri ve Belirteçleri</b>		
10	Gelecek zaman	<i>Sinemaya gideceğiz. Bizimle gelecek misin?</i>
11	Gelecek zaman belirteçleri	<i>Bu konuyu yarın tartışacağız. Gelecek yıl mezun olacağım.</i>
12	Duyulan geçmiş zaman	<i>Oya'nın babası otobüste şoförle tartışmış. Dayım, önemli bir şey söylemiş.</i>
13	Duyulan geçmiş zaman belirteçleri	<i>Küçükken erken konuşmuşum. Eskiden hayat insanlar için daha zormuş.</i>
<b>Dilek Kipleri</b>		
14	Şart Kipi	<i>Güneş açsa da biraz dolaşsak. Şu an annem yanımda olsa, ona sarılsam.</i>
15	Gereklilik kipi	<i>Erken uyumalıyım çünkü sabah önemli bir sınavım var. Projeyi hemen tamamlamalıyım.</i>
16	İstek kipi	<i>Doğayı sevelim, yeşili koruyalım. Bisiklet alalım, gezintiye çıkalım.</i>
<b>Yeterlik Eylemi</b>		
17	-A bilmek	<i>Kitabı okuyabildin mi? Çantaları taşıyabiliyor musunuz?</i>
<b>İlgeçler</b>		
18	İlgeçler; neden-sonuç	<i>Hasta olduğu için derse gelememiş. Yağmur yağdığı için maç iptal oldu.</i>
19	İlgeçler; dolayı	<i>Hastalıktan dolayı bu yaz tatile çıkamadılar.</i>
20	İlgeçler; nedeniyle	<i>Yoğun kar nedeniyle, trafik aksıyor.</i>
<b>Bağlaçlar</b>		
21	Bağlaçlar; neden-sonuç	<i>İşe gidemedim çünkü hastaydım.</i>
22	Bağlaçlar; yineleme	<i>Ne arabaya bindim ne otobüse bindim. Zeynep, hem çalışıyor hem okuyor.</i>
<b>Ekler</b>		
23	-lik	<i>Kışlık elbise almak istiyorum. Annelik, çok güzel bir duygu.</i>
24	-Cık, Cığım, -Cağız	<i>Kedicik çok üşümüş. Meltem'ciğim kalemi alır mısın? Kadıncağz hâlâ çalışıyor.</i>

25	Sıfat yapan –ki	<i>Bahçedeki çiçekler kurumak üzere. Yoldaki adam babama benziyor.</i>
26	İlgi eki	<i>Benim ayakkabım eski, seninki yeni. Engin'in arabası beyaz, benimki kırmızı.</i>
<b>Pekiştirme Sıfatları</b>		
27	m p r s	<i>Her yer bembeyaz oldu. Annem pazardan kıpkırmızı elmalar aldı.</i>
28	mI	<i>Uzak mı uzak bir yoldan geliyor. Ela, çalışkan mı çalışkan bir öğrenci.</i>
<b>Zaman Zarfları</b>		
29	-mAdAn önce	<i>Bana uğramadan önce Ali'ye uğra. Yatmadan önce dişlerini fırçala.</i>
30	-DIktAn sonra	<i>Anneme alışveriş yaptıktan sonra uğrayacağım. Çalıştıktan sonra biraz dinleneceğim.</i>
31	-DAn beri	<i>Sabahtan beri mutfaktayım. İki günden beri onu düşünüyorum.</i>
32	-Dir	<i>Beş saattir yolda, henüz gelememi. On yıldır aynı işte çalışıyorum.</i>
<b>Sözcükler</b>		
33	Yiyecek ve içecek	<i>Elmayı ve eriği çok severim. Manavdan biraz domates ve marul alalım.</i>
34	Şehirdeki yerler, mağaza ve alışverişteki nesnelere	<i>Sağa dönün. Buraya en yakın terminal nerede?</i>
35	Yolculuk ve hizmetler	<i>İstanbul için bir bilet istiyorum. Onlar işe saat kaçta başlıyor?</i>
36	Evin bölümleri ve eşyalar	<i>Bu sehpa her zaman salonun ortasında. Evin en şirin yeri, Ezgi'nin odası.</i>
37	Sıfatlar: kişilik özellikleri, tanımlama, duygular	<i>Eylem, ciddi ve sakin bir kız. Mağazanın müdürü çok sinirli ama işini iyi yapıyor.</i>
<b>İletişim Temaları</b>		
		<b>Alt Temalar</b>
38	Hobi ve boş zaman	Günlük Yaşam Hobiler Alışkanlıklar
39	Tatil	Yolculuk
40	İş yaşamı	İş Meslekler
41	Alışveriş	Para Kıyafetler
42	Yemek ve içecekler	Beslenme Sebze ve meyveler İçecekler
43	Eğitim	Kitap Okul
44	Spor	Egzersiz Sağlık
45	Önemli gün ve bayramlar	Önemli günler Kutlamalar Bayramlar
46	Sanat	Sinema, tiyatro, resim, müzik, heykel Edebiyat

<b>B1</b>		
<b>İletişimin Gerçekleşeceği İşlevler</b>		
1	Geçmiş deneyimleri tanımlama ve hikâye etme	<i>Geçen kış, arkadaşlarla Mısır'a gittik. Hava çok sıcaktı. Piramitleri gezdik. Deve sırtında çölde gezintiye çıktık. Oradan Fas'a gittik. Çok güzel bir iki hafta geçirdik.</i>
2	Duygu, tutum ve davranışları tanımlama	<i>Sınavım beklediğimden çok kötü geçti, bu nedenle çok gerginim.</i>
3	Düşüncelerini tonlarına göre (kesin olma, ikna edici, çekinerek vb.) ifade etme	<i>Sanırım bu işi yarına bıraksak iyi olur. Aldığı arabanın yakıt tüketimi çok fazla.</i>
4	Anlaşmaları/ anlaşmazlıkları ifade etme	<i>Haklısın. Sanırım dediğin gibi.</i>
5	Konuşmayı başlatma ve bitirme	<b>Başlatma:</b> <i>Merhaba, benim adım Olcay. Senin adın ne? Lütfen, bir dakikanızı alabilir miyim?</i> <b>Bitirme:</b> <i>Görüşürüz, kendine iyi bak. Kusura bakmayın, şimdi ayrılmak zorundayım.</i>
6	Anlamayı kontrol etme	<b>Konuşmacı açısından:</b> <i>Beni izliyor musun? Anlaşıldı mı?</i> <b>Dinleyici açısından:</b> <i>Kusura bakmayın, tekrar söyleyebilir misiniz? Tam olarak kast ettiğiniz bu mu?</i>
7	Etkileşimi yönetme (araya girme, konuyu değiştirme veya devam ettirme)	<b>Araya girme:</b> <i>Bu noktada bir sorum olacak. Bir şeyler söyleyebilir miyim?</i> <b>Konuyu değiştirme:</b> <i>Her neyse, eklemek istediğin başka bir şey var mı? Aklıma gelmişken...</i> <b>Sohbete devam ettirme:</b> <i>Şunu da ilave etmeliyim ki... Peki, devamında ne dedi?</i>
<b>Dilbilgisi</b>		
<b>Hikâye Bileşik Zaman</b>		
8	Şimdiki zamanın hikâyesi	<i>Eray, kitap okuyordu. Çocuklar dondurma istiyordu.</i>
9	Görülen zamanın hikâyesi	<i>Siz olsaydınız şimdi bu iş bittiydi.</i>
10	Duyulan zamanın hikâyesi	<i>Polis eve geldiği zaman hırsızlar çoktan kaçmıştı. Zil çaldığında çocuklar kabanlarını giymişti.</i>
11	Gelecek zamanın hikâyesi	<i>Amcamlar dün gelecekti ancak çok önemli işleri çıkmış. Evler iki ay önce teslim edilecekti ama edilmedi.</i>
12	Geniş zamanın hikâyesi	<i>Hasta olduğun duysa hemen gelirdi. Söylesen gelmez miydik?</i>
<b>İlgeçler</b>		
13	İlgeçler; diye	<i>İşimiz erken biter diye, sinemaya iki bilet aldım. Onunla görüşmedim diye bana küsmüş.</i>
<b>Bağlaçlar</b>		
14	Bağlaçlar; ki	<i>Bu akşam bize gelin ki oturup sohbet edelim. Geçen yıl dediler ki yıl sonunda enflasyon düşecek.</i>
15	Bağlaçlar; karşılık	<i>Çok hasta olmama rağmen toplantıya geleceğim. Yol kötü olmasına karşın arabayla ilerlemeye çalıştık.</i>

<b>Pekiştirme Sıfatları</b>		
16	Sözcüğü yineleme	<i>Sıra sıra kamyonlar her yerdeydi. Konya, geniş geniş yolları ile çok güzel bir kentti.</i>
<b>İsim Fiiller</b>		
17	-mAk	<i>Seni düşünmemek mümkün değil. Gidip de dönmek var.</i>
18	-mA	<i>Buraya gelmenize çok sevindim. Annem okuma yazma bilmez.</i>
19	-Iş	<i>Dün mağazanın açılışı vardı. Araba satışlarında ciddi düşüş var.</i>
<b>Sıfat Fiiller</b>		
20	-An	<i>Dün ofise gelen kadını tanıyor musun? Çalışan insan mutlaka başarıya ulaşır.</i>
21	-Ar	<i>Koşar adım hemen uzaklaştı. Yazar kasa çalışmıyor.</i>
22	-AcAk	<i>Okunacak kitapları ayırdım. Meltem, gelecek yıl liseden mezun olacak.</i>
23	-DIk	<i>Dünkü kadın bana bildik biri gibi geldi. Yolda tanıdık birini gördüm.</i>
24	-mIş	<i>Bitmemiş işleri ayırın. Okumuş adamla okumamış adam bir olur mu?</i>
25	-AsI	<i>Daha yapılısı birçok iş var. Yolumuz uzun daha görüleli yerler var.</i>
26	-mAz	<i>Kırtasiyeden tükenmez kalem almalıyım. Dünkü kaza tam bir görünmez kazaydı.</i>
27	-IcI	<i>Sevindirici haberlerim var. Üzücü haberler vermek istemem.</i>
<b>Zarf Fiiller</b>		
28	-Ip	<i>Eve gidip ders çalışmam gerek. Yaşlı adam yerinden kalkıp bağırmağa başladı.</i>
29	-ken	<i>Televizyon izlerken telefonum çaldı. Okula giderken Ela'ya rastladım.</i>
30	-IncA	<i>Ahmet'i görünce ne yapacağımı şaşırıldı. Kapı çalınca hızla yerinden fırladı.</i>
31	-Ir... -mAz	<i>İçeri girer girmez çantasını yere fırlattı. Bakar bakmaz hemen tanıdı.</i>
32	-DıġI zaman -DıġI sırada	<i>Bize geldiğin zaman bilyelerini de getir. Babam içeri girdiği sırada ben masada ders çalışıyordum.</i>
33	-ArAk -	<i>Sadece test çözerek başarılı olamazsın. Çiçekler gülerek etrafa neşe saçıyordu.</i>
<b>Edilgen Eylemler</b>		
34	Edilgen eylemler	<i>Kapı açıldı. Bütün eski yapılar yıkıldı.</i>
<b>Dönüşlü Eylemler</b>		
35	kendi	<i>Bütün evi kendim boyadım. Kendi kendine konuşuyor.</i>
36	tarafından	<i>Hırsız, polis tarafından yakalandı. Oyun, izleyici tarafından beğenildi.</i>
<b>İşteş Eylemler</b>		

37	Karşılıklı yapma	<i>Karı koca özlemle kucaklaştı. Dün akşam müdürle tartıştık.</i>
38	Birlikte yapma	<i>Salondaki tüm izleyiciler gülüştü. Çocukların hepsi kaçıştı.</i>
<b>Sözcükler</b>		
39	Yolculuk ve hizmetler	<i>Kalkıştan iki saat önce bilet kontrolünden geçmelisiniz. Maalesef, ödemelerinizi nakit yapmanız gerekiyor.</i>
40	Karşıt düşünceler (öte yandan, buna karşın...)	<i>Müzik, insanın ruhuna iyi gelir öte yandan insanı dinlendirir. Ona çok söyledim buna karşın o ise dediklerimi dinlemedi.</i>
41	Özetleme sözcükleri (kısaca, sonuç olarak...)	<i>Kısaca söylemek gerekirse, arılar olmasa hayat durur. Sonuç olarak, edebiyat sanatın önemli bir koludur.</i>
<b>Yazım Kuralları</b>		
42	Türkçeye özgü yazım kuralları	<i>Dosyaları, dergileri kitaphğa; gazeteleri de sehpaye bırakmak için ayağa kalktım. Tam o sırada mutfaktan annem seslendi. Erhan çabuk buraya gel!</i>
<b>İletişim Temaları</b>		<b>Alt Temalar</b>
43	Eğitim	Kitap Okul
44	Spor	Egzersiz Sağlık
45	Önemli gün ve bayramlar	Önemli günler Kutlamalar Bayramlar
46	Sanat	Sinema, tiyatro... Edebiyat
47	Çevre	Çevre kirliliği Küresel ısınma Doğa
48	İletişim ve teknoloji	Medya iletişim
<b>B2</b>		
<b>İletişimin Gerçekleşeceği İşlevler</b>		
1	Duygu, tutum ve davranışları tanımlama	<i>Kaza yaptığını öğrenince babam çok öfkeleni. Gömleği ucuz aldığı için çok mutlu oldu.</i>
2	Kesin bilgi verme	<i>O, 07 Haziran 1974'de Malatya'nın şirin bir köyünde doğdu. Domates sosu için, bir sos tenceresinde öncelikle salça, tereyağı ve zeytinyağını karıştırın.</i>
3	Soyut düşünceleri ifade etme	<i>Az gelişmiş ülkelerde kadın hakları sınırlı düzeydedir. Rüşvet, dünyanın birçok yerinde hâlâ devam etmektedir.</i>
4	Kesinlik, olasılık, şüphe ifade eden cümleler oluşturma	<i>Uçağın zamanında kalkacağına emin misin? O, büyük bir olasılıkla bu işte de çalışmayacak.</i>
5	Nedenini açıklama	<i>Paramızın durumuna bakıp öyle karar vereceğiz. Kar yağmadığı sürece mola vermeden yolumuza devam edeceğiz.</i>
6	Sentez yapma, değerlendirme, bilgilendirme	<i>Özetlemek gerekirse 3 yıl içinde istihdam oranı % 5 daha azalacak. Sonuç olarak, bu çalışmayla bu sınava geçemezsin.</i>

7	Söylenti ve hipotezde bulunma	<i>Eda'nın bizimle gelip gelmeyeceğini bilmiyorum. Programa uyarlarsa büyük bir olasılıkla başarılı bir sonuç elde edeceklerdir.</i>
8	Düşüncelerini tonlarına göre (kesin olma, ikna edici, çekinerek vb.) ifade etme	<i>İşin üstesinden geleceğimi sanmıyorum. Gitmemiz gerekir, yoksa annelerimizden büyük bir azar işiteceğiz.</i>
9	Anlaşmaları/ anlaşmazlıkları ifade etme	<i>Ciddi olmazsın! Korkarım ki seninle bu konuda anlaşmamız çok zor.</i>
10	Eleştiri yapma ve gözden geçirme	<i>Oyuncuların performansı olağanüstüydü. Yazarın bu kitabı, sanırım dil ve anlatımı ile öne çıkacak.</i>
11	Tepki gösterme	<i>Harikası! Niçin doğruları söylemiyorsun?</i>
12	Anlamayı kontrol etme	<i>Konuşmacı açısından: Dikkatini bana verir misin? Tam olarak ne kastettiğimi anladın mı? Dinleyici açısından: Bu noktada, konuyu biraz daha açmanız mümkün mü? Bir şeyler söyleyip söylememe konusunda emin değilim.</i>
13	Etkileşimi yönetme (araya girme, konuyu değiştirme veya devam ettirme)	<i>Araya girme: Gerçekten mi? Doğru söylüyorsun fakat... Aklıma gelmişken... Sohbeti devam ettirme: Peki, sonra... Söylediğin şeye geri dönecek olursak...</i>
14	Etkileşimde girişimci olma	<i>Başlayalım mı? Başaracağına inanıyorum.</i>
15	Başka bir konuşmacıyı konuşmaya isteklendirmek	<i>Devam et. Eee, sonra? Söyleyeceğin başka bir şey var mı?</i>
16	Vurgu ve tonlamaları kullanarak iletişim kurma	<i>Çok ayıp! Eyvah, bunu da mı görecektim!</i>
<b>Dilbilgisi</b>		
<b>Rivayet Bileşik Zaman</b>		
17	Şimdiki zamanın rivayeti	<i>Eskiden insanlar mum ışığının altında çalışıyorlarmış. Dedem askerdeyken anneannemle ancak mektupla iletişim kuruyormuş</i>
18	Gelecek zamanın rivayeti	<i>Güya, işini birkaç saate kadar bitirecekmiş! Ali ile bu konuyu konuştum, arkadaşı bize yardım edecekmiş.</i>
19	Duyulan geçmiş zamanın rivayeti	<i>Bu şiiri o yazmışmış. Güya vazoyu ben kırmışmışım.</i>
<b>Koşul Bileşik Zaman</b>		
20	Şimdiki zamanın koşulu	<i>Babam söylüyorsa kesin doğrudur. Ders çalışıyorsa, rahatsız etme!</i>
21	Görülen geçmiş zamanın koşulu	<i>Üzerine düşeni yaptıysan, bundan sonra gerisine karışma! İşlerini tamamladıysan, çıkabilirsin.</i>
22	Duyulan geçmiş zamanın koşulu	<i>Kitabını yazmışsa, yayımlamasına yardımcı olabilirim. Şayet kazaya adı karışmışsa yapacak bir şeyimiz yok.</i>

23	Gelecek zamanın koşulu	<i>Benimle geleceksen hızlı hareket etmelisin. Konuşmana ara vermeyeceksen, ben gideceğim.</i>
24	Geniş zamanın koşulu	<i>Dediklerimi yaparsanız başarılı olursunuz. Günde iki defa dişlerinizi fırçalamazsanız dişleriniz çürüyebilir.</i>
<b>Zarf Fiiller</b>		
25	-DİkçA	<i>Sizleri tanıdıkça daha çok sevdim. Konuştukça heyecanım azaldı.</i>
26	-DI ml	<i>Geldi mi de hep acele işi. Dikkatli okudu mu ki altını çizdi.</i>
27	-mAktAnsa	<i>Çarşıya gitmektense evde kalmayı tercih ederim. Konuşmaktansa susmayı tercih ederim.</i>
28	-mAk varken	<i>Televizyonda film izlemek varken kim ders çalışmak ister? Maç yapmak varken niçin seninle geleyim?</i>
29	-mAk yerine	<i>Susmak yerine konuşmayı tercih etmelisin. Kızmak yerine anlamaya çalış.</i>
30	-(y)AcAğInA	<i>Beni izleyeceğine sen de denesene! Buraya geleceğine evde kalsaydın, daha iyi olurdu.</i>
31	-(y)AcAğI yerde	<i>Susacağı yerde konuşuyor. Sınava çalışacağı yerde bilgisayarda oyun oynamıyor.</i>
32	-mAsI durumunda	<i>Elenmesi durumunda turnuvaya veda edecek. Çalışmaması durumunda B planını devreye koymalıyız.</i>
33	-DİğI takdirde	<i>İlacını düzenli içtiği takdirde doktora gitmemize gerek kalmayabilir. İlk 10 soruyu doğru yaptığı takdirde diğerlerini yapmaya gerek kalmayacak.</i>
34	-mAk koşuluyla/ şartıyla	<i>Ancak sözümden çıkmamak koşuluyla gelebilirsin. Arkadaşlarınla en çok yarım saat oynamak şartıyla izin verebilirim.</i>
<b>Ettirgen Eylemler</b>		
35	Başkasına yaptırma	<i>Evi yeni boyattım. Elbisesi çok güzeldi, evinin karşısındaki terziye diktirdi.</i>
<b>Dolaylı Anlatım</b>		
36	söyledi	<i>Ela, Aysun ile bir daha görüşmeyeceğini söyledi. Öğretmen, onlara konuyu tekrar etmelerini söyledi.</i>
37	açıkladı	<i>Firma, telefonda batarya sorunu olduğunu açıkladı.</i>
38	belirtti	<i>Yazar, bir yazısında Nobel Ödülü'nü kazanan sanatçıyı en içten dilekleriyle kutladığını belirtti.</i>
<b>Doğrudan Anlatım</b>		
39	de-	<i>"Akşam annemlerle size geleceğiz" dedi. Futbolcu, hakeme " İnan ki faul yapmadım" dedi.</i>
40	diye sor-	<i>Annesi, Ali 'ye "Arkadaşların yarın bize gelecekler mi?" diye sordu.</i>
41	diye cevap ver-	<i>Ali, annesine "Yarın önemli işleri çıktığı için gelmeyecekler" diye cevap verdi. Memur, amirine "Verdiğiniz dosyaları tek tek gözden geçirdim" diye cevap verdi.</i>
<b>İkilemeler</b>		
42	Aynı söz yinelemesiyle	<i>Merdivenleri ağır ağır çıktı. Emekli olduktan sonra Karadeniz'i adım adım</i>

		<i>gezecekmiş.</i>
43	Karşıt söz yinelemesiyle	<i>Büyük küçük demeden herkes meydana toplanmıştı. Sahilde irili ufaklı taşlar vardı.</i>
44	Yakın anlamlı ikilemeler	<i>Akıllı uslu çocuk olacağı şimdiden belli. Elindeki para ne yazık ki mutlu mesut yaşamalarına yetmedi.</i>
45	Yakıştırma yoluyla ikilemeler	<i>Hafta sonu çoluk çocuk demeden tüm mahalleli pikniğe gitti. Yaşlı kadın elindeki bastonla zar zor yürüyordu.</i>
<b>Deyimler ve Atasözleri</b>		
46	Gerçek anlamda kullanılan deyimler	<i>Meğerse, iyi gün dostuymuş. Rahat olun, bir yolunu bulup bu sorunun da üstesinden geleceğiz.</i>
<b>Yazım Kuralları</b>		
47	Türkçeye özgü yazım kuralları	<i>Arkadaşına söylediği veda şarkısında, " Benim yüzüme iyi bak/ sonradan hatırlamak için" dediği zaman artık gözlerinden akan yaşı durduramadı.</i>
<b>İletişim Temaları</b>		<b>Alt Temalar</b>
48	Çevre	Çevre kirliliği Küresel ısınma Doğa
49	İletişim ve teknoloji	Medya İletişim
50	Bilimsel gelişmeler	Bilim Evren
<b>C1</b>		
<b>İletişimin Gerçekleşeceği İşlevler</b>		
1	Duygu, tutum ve davranışları tanımlama	<i>Ömer, boksa başladığından beri babası ona karşı çok öfkeli. Uludağ'da kayak yapmak benim çocukluğumun bir düşüydü. Bembeyaz karların arasında kayarken kendimi kuşlar gibi özgür ve mutlu hissettim.</i>
2	Kesin bilgi verme	<i>Bakan, açıklanan enflasyon rakamlarının bir önceki yıla oranla % 7 düşüş gösterdiğini söyledi. Lise ders programında matematik dersinin diğer derslerin ders saatleri ile karşılaştırıldığında ders saatinin diğer derslere oranla daha fazla yer aldığını gösteriyor.</i>
3	Soyut düşünceleri ifade etme	<i>Gerçekteki şeyleri, yaşamı, doğayı, olduğu gibi, hatta çirkinlikleriyle anlatmayı amaç edinen natüralizm, ağırlıklı olarak edebiyat alanında var olmuş ve gelişmiş bir akımdır. Düşünme, en genel tanımıyla insanı diğer canlılardan ayıran aklın bir işlevi olarak da tanımlanabilir.</i>
4	Sentez yapma, değerlendirme, bilgilendirme	<i>Maçın gidişatına bakıldığında rakip takım daha baskılı oyunuyla maçı kazanmasını bildi. Yazılarında her ne kadar yoğun bir betimleme olsa da olay örgüsünün sağlam yapılandırılmış olması yapıtı okur için ilginç kılıyor.</i>
5	Söylenti ve hipotezde bulunma	<i>Eğer faiz oranları biraz daha düşerse insanların alım</i>



		<i>güçleri daha da artabilir. Sabah trafiğine yakalanmak istemiyorum, yakalanırsak toplantıya yetişemeyeceğiz.</i>
6	Düşüncelerini tonlarına göre (kesin olma, ikna edici, çekinerek vb.) ifade etme	<i>Kesinlikle eminim ama senin için bir kez daha bakacağım. Böyle çalışmaya devam edersen yarın ki sınavdan en yüksek notu sen alırsın.</i>
7	Düşünceleri derinlemesine açıklama	<i>Merkez Bankası piyasaya biraz daha para sürerse döviz fiyatlarının bugünkü değerinin çok daha yukarısına çıkacağını çok rahat söyleyebilirim. Takım, savunmasını geride değil de biraz orta alana yakın kurmuş olsaydı hem bu kadar gol yemezdi hem de forvetteki oyuncularını topla daha kolay buluşturup gol atma şansı bulabilirdi.</i>
8	Anlaşmaları/ anlaşmazlıkları ifade etme	<i>Senin yanlış bakış açın ne yazık ki olayların bu noktaya gelmesine neden oldu. Anlaşamadığımız konulardan biri de...</i>
9	Eleştiri yapma ve gözden geçirme	<i>Mona Lisa'nın dudaklarına ve ağız çevresine dikkatlice baktığınız zaman ağız ve dudak kenarlarının belirgin çizilmediğini görürsünüz. Bu durum Leonardo da Vinci'nin bu etkiyi bilerek ve isteyerek verdiğini izleyicinin bakış açısına göre göre mutluluğu ve üzüncü ona bıraktığını gösterir.</i>
10	Sav ileri sürme	<i>Mars dere yatağında bulunan organik moleküllerin biyolojik nedenlerle oluşabileceği göz önünde bulundurulursa Mars'ta yaşamdan söz etmek mümkündür.</i>
11	Bir noktayı, duyguyu, konuyu vurgulama	<i>Burada asıl belirtilmesi gereken nokta, okuma alışkanlığı edindirmede anne ve babalara önemli sorumluluklar düştüğü gerçeğidir. Çocukların kişiliklerinin gelişmesinde okulöncesi eğitim kurumları önemli bir rol oynamaktadır.</i>
12	İkna edecek biçimde bir görüşü savunma	<i>Daha öncede belirttiğim gibi Türk adının geçtiği ilk metinlerin Göktürk kitabelerinde mevcut olduğunu kaynaklardan da doğrulayabilirsiniz.</i>
13	Karşı savlara yanıt verme	<i>Söylediğini destekleyecek bir bulgu var mı? Sonuç doğru ancak problemin çözümüne ilişkin izlediğin yolun doğru olmadığını kanıtlayabilirim.</i>
<b>Sözcükler</b>		
14	Bağlam içinde en uygun ifadeyi seçme	<i>Beğendiği elbisenin kendisine hediye olarak alındığını öğrenince sevinçten havalara zıpladı. Ondan hoşlanmadığım gibi üstelik nefret de ediyorum.</i>
15	Mecazlı söyleyişler	<i>İnce bakışlarıyla onu durmadan süzüyordu. Onun o halini görünce yüreğim burkuldu.</i>
16	Ad aktarmalı ifadeler	<i>Ne zamandır evde tencere kaynamıyor. Bir zamanlar bu gazetede usta kalemler vardı.</i>
<b>Deyimler ve Atasözleri</b>		
17	Mecaz anlamda kullanılan deyimler	<i>Akşama kadar adamcağızın başının etini yedi. Artık her şeyden elimi eteğimi çektim.</i>
18	Atasözleri	<i>Taşım su ile değirmen dönmeyeceğini söylemediler mi? Üzüm üzüme baka baka kararır, diye boşuna</i>

---

		<i>söylememişler.</i>
<b>İletişim Temaları</b>		<b>Alt Temalar</b>
19	Bilimsel gelişmeler	Bilim Evren

---

### **Tartışma, Sonuç ve Öneriler**

Bir yabancı dili kavrayarak öğrenmek önemlidir. Ancak dil öğrenenlerde hedef dildeki girdi, hem anlam hem de biçim açısından aynı anda işlenmektedir. Hedef dil sadece dilbilgisinden değil deyimleri ve atasözleri, yazım kuralları, sözcükleri, temaları ve kullanım bilgisi ile bir bütündür. Hepsi birlikte ele alındığında dil öğrenme mekanik bir süreç olmaktan çıkıp öğrenen için anlamlı, ilginç aynı zamanda zor bir hâle gelebilmektedir. Alan yazında dilbilgisi öğretiminin dil öğretiminde kaçınılmaz olduğuncak dilbilgisi öğretiminin bağlamdan bağımsız gerçekleştirilemeyeceği önemle vurgulanmaktadır. Dilbilgisi yapılarının biçim, anlam ve kullanım özelliklerinin öğretimde göz önünde bulundurulması önemli görülmektedir (Ellis, 2001; Güler, 2004; Değer vd., 2018). Bu durum çok yönlü bir öğretimi gerektirmekte ve öğretim malzemelerinde zenginleştirilmiş içerik kullanılması zorunlu olmaktadır. Bu da hedef dilde yeterli düzeyde sözcük, dil bilgisi ve kullanım bilgisine sahip olmakla mümkündür. Bu nedenle dil öğretim programları için hazırlanan öğrenme malzemeleri çok boyutlu bir yaklaşımla hazırlanmalıdır.

Bu çalışmada, alanyazın taraması ile elde edilen Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde gerekli olan içerik alanlarına uygun, içerik odaklı girdiler Heuristik yaklaşımla belirlenmiştir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde, Türkçe dilbilgisinin çok yönlülüğünü ortaya koyacak ve öğrenmeye odaklanacak kapsamlı çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır.

### Kaynakça

- British Council (2010). *Eaquals core inventory for general English*  
<https://englishagenda.britishcouncil.org>
- Caracelli, V. J. & Greene, J. C. (1993). Data analysis strategies for mixed-method evaluation designs. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 15(2), 195-207.
- Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment* (2018).  
<https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>
- Clayton, M. J. (1997). Delphi: A technique to harness expert opinion for critical decision making tasks in education. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 17(4), 373-386.
- Cornish, E. (1977). *The study of the future: An introduction to the art and science of understanding and shaping tomorrow's world*. Transaction Pub.
- Creswell, J. W. (2012). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. SAGE Publications, Incorporated.
- Çeçen, M. A. & Çiftçi, Ö. (2011). Türkçe derslerinde tematik eğitim ve metin-tema-alt tema ilişkisi üzerine bir araştırma. G. L. Uzun ve Ü. Bozkurt (Ed.), *Türkçenin Eğitimi Öğretiminde Kuramsal ve Uygulamalı Araştırmalar* içinde. (s. 445-457). Essen: Die Blaue Eule.
- Değer C. A., Çetin, B., Köleci O. E. (2018). *Kuramdan Uygulamaya Yabancılar Türkçe Dilbilgisi Öğretimi*. Pegem Yayıncılık.
- Doğan, C. & Doğan, S. (2011). Yabancı dil öğretiminde dil bilgisi-çeviri yöntemi ve çağdaş yabancı dil öğretiminde vazgeçilmezlik nedenleri, *1 st International Conference on Foreign Language Teaching and Applied Linguistics*, s. 256-260, 5-7 Mayıs, Sarajevo.

- Ellis, R. (2001). Investigating form-focused instruction. *Form-Focused Instruction And Second Language Learning*, s. 1-46, Malden: Blackwell Publishers.
- Güler, İ. (2004). Dil öğretimi, dil bilgisi ve Arapça, *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 13(2), 169-182.
- Hamamcı, Z & Hamamcı, E. Yabancı dil öğretiminde biçim odaklı öğretim modeli. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 37-43.
- Helmer, O. (1977). Problems in futures research: Delphi and causal cross-impact analysis. *Futures*, 9(1), 17-31.
- Hiles, D. (2001). Heuristik inquiry and transpersonal research. *CCPE*, London - October, 2001.
- Keeney, S., Hasson, F., ve Mc Kenna, H. P. (2001). A critical review of the Delphi technique as a research methodology for nursing. *International Journal of Nursing Studies*, 38(2), 195-200.
- Koçdar, S. & Aydın, C. H. (2013). Açık ve uzaktan öğrenme araştırmalarında Delfi tekniğinin kullanımı. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(3), 31-44.
- Sebzecioğlu, T. (2016). Yabancı dil olarak Türkçe dil bilgisi öğretimi üzerine dilbilim temelli uygulamalar. *Kesit Akademi Dergisi*, 2(3).
- Linstone, H. A. & Turoff, M. (2011). Delphi: A brief look back ward and forward. *Technological Forecasting and Social Change*, 78(9), 1712-1719.
- Sackman, H. (1974). *Delphi assessment: Expert opinion, forecasting and group process*. Santa Monica, CA: Rand Corporation.
- Turoff, M. & Hiltz, S. R. (2001). *Computer Based Delphi Processes*. London: Kingsley.
- Wissema, J. G. (1982). Trends in technology forecasting. *R & D Management*, 12(1), 27-36.

### **Extended Abstract**

Language systems are quite complicated and multi dimensional. Therefore, on the one hand the place of grammar while teaching a foreign language maintains its importance, it is asserted that grammar is inevitable in order to understand a language in an advance level; on the other hand, it is considered sufficient to communicate in targeted language by ignoring meaning and concept just by learning formal aspect of the language.

It is significant to learn a foreign language by comprehending it. However, input of language learners in the targeted language should be processed both in terms of form and meaning at the same time. In order to obtain this, it is compulsory to use an enriched content in teaching materials. This is possible by having sufficient vocabulary, grammar, and usage information in the targeted language. Targeted language does not only consist of grammar, it is a whole with its idioms, proverbs, spelling rules, vocabulary, themes and usage information. Form-focused teaching model covers these three dimensions through the concept of form and aims to teach these three dimension while teaching grammar. Input has a significant effect on language acquisition in form-focused teaching model; therefore the use of structured input is suggested. Structural input is a type of input which is specifically prepared to make students focus on various properties of form. It is aimed to teach students targeted structure through the repetitive use of enriched input and drawing the attention of students to targeted form in meaningful contexts.

In this study, content fields were determined through literature review to teach Turkish as a foreign language. Content specific functional inputs were determined by Heuristic approach.

The aim of literature review in this study is to reach creative and reliable information in the process of determining context fields in line with the levels while teaching Turkish as a foreign language. With this purpose, context fields and sub headings with A1, A2, B1, B2, C1 levels were determined by researchers by using CEFR 2018 and British Council-Eaquals 2010. Content fields consist of 6 main fields such as functions, grammar, vocabulary, proverbs-idioms, spelling rules and communication themes. In order to structure functional input in line with the levels, Heuristic approach was used.

Heuristic approach is an approach which encompasses researcher in the process of research by reflecting his/her experiences. Focused context fields and sub headings are exemplified through functional inputs that enable form to be noticed in the process of Heuristic approach. In this way, the study was completed by an integrated evaluation approach. Form-focused

functional inputs obtained as a result of literature review and Heuristic approach are shown as tables in A1, A2, B1, B2 and C1 levels.

As a conclusion, 6 main context fields and sub headings as functions, grammar, vocabulary, proverbs-idioms, spelling rules and communication themes were determined at A1, A2, B1, B2, C1 levels by using CEFR 2018 and British Council-Eaquals2010. In order to create functional inputs suitable with context fields in line with the levels, Heuristic approach was used.

Comprehensive focusing on learning and revealing versatility of Turkish grammar are needed in teaching Turkish as a foreign language.

---

---

## TEOG Sınavının Öğretmenler Üzerinde Yarattığı Performans Algısının İncelenmesi: Kütahya Örneği

Şenay KIRKAĞAÇ<sup>1</sup>, Coşkun BAYRAK<sup>2</sup>

---

---

*Geliş Tarihi: 06.11.2018*

*Kabul Tarihi: 11.06.2019*

*Araştırma Makalesi*

### Öz

Bu çalışma TEOG sınav sisteminin yürürlükte olduğu dönem boyunca yürütülen öğretmen performans değerlendirme sisteminin öğretmenler üzerindeki etkisini araştırmaktadır. Nitel araştırma yöntemleri kullanılarak yapılan bu durum çalışmasının katılımcılarını 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Kütahya Merkez’de kadrolu statüde görev yapan 6 öğretmen olmaktadır. Durum çalışması şeklinde desenlenmiş bu çalışmada öğretmenlerin görüşleri, yarı yapılandırılmış soruların sorulduğu görüşme yoluyla alınmıştır. Çalışmanın verileri nitel araştırma veri analizi yöntemlerinden betimsel analiz ile yapılmıştır. Araştırmanın sonuçları TEOG süresinde yürütülen performans değerlendirme sisteminin öğretmenlere baskı olarak yansıdığını göstermekte iken, çalışmanın öğretmenler arasındaki ilişkiyi nasıl etkilediği ile ilgili sonuçları daha karmaşıktır. Öğretmenler bu konu ile ilgili hem olumlu hem olumsuz görüş bildirmişlerdir. Çalışmaya katılan öğretmenlerden bir bölümü bu sürecin öğretmenler arasındaki dayanışmayı güçlendirdiğini ifade ederken, bir kısmı negatif bir rekabet ortamının oluşmasına sebebiyet verdiğini belirtmektedirler. Son olarak öğretmenler performans değerlendirme sisteminin olması gerektiğini savunmakta fakat performans değerlendirme sisteminin sınırlarını çizememektedirler.

*Anahtar kelimeler:* Öğretmen değerlendirme sistemi, TEOG, performans değerlendirme

---

<sup>1</sup> Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu, e-mail: [senay.kirkagac@dpu.edu.tr](mailto:senay.kirkagac@dpu.edu.tr), ORCID: 0000-0001-6119-0176

<sup>2</sup> Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, e-mail: [cbayrak@anadolu.edu.tr](mailto:cbayrak@anadolu.edu.tr), ORCID: 0000-0001-5524-5206

## **The Effects of Performance Evaluation System on Teachers During TEOG Exam Period: Kütahya Case**

---

---

*Submitted by 06.11.2018*

*Accepted by 11.06.2019*

*Research Paper*

### **Abstract**

TEOG Exam was administered between 2014 and 2017 to “choose” students for “prestigious” high schools in Turkey. During this exam period not only students but also teachers had “success percentages”. This situation in a way acted like a teacher performance evaluation system. The current study reports on the impacts of teacher performance evaluation system that took place during TEOG exam period on teachers. The participants of this case study that was conducted with the use of qualitative research methods consisted of six full-time teachers that worked in Kütahya in 2017-2018 Academic Year. The opinions of the teachers were collected through face-to-face interviews and the teachers were questioned via semi-structured interview questions. The questions were about three main categories. First, teachers were asked about how the system worked. Secondly, they were asked to present their ideas about the effects of this system on the relationships among teachers. Finally, teachers were asked to talk about “ideal” teacher performance evaluation system. The data of the study were analyzed descriptively depending on the qualitative research method procedures. After the analyses of the transcripts, several codes were created and the data were categorized according to these codes. The results of the study showed that the teacher performance evaluation system created pressure on teachers. They expressed that both the administrators and the parents could question their teaching methods. The results regarding the effects of the system on the relationships among teachers were more complex. The teachers presented both positive and negative opinions with regard to the topic. While some students expressed that they started to collaborate with their colleagues, some presented that it created rivalry among teachers. Finally, the teachers stated that teacher performance evaluation system should exist. However, they failed to give details of the ideal performance evaluation system.

*Keywords:* Teacher evaluation system, TEOG, performance evaluation



## Giriş

TEOG 2014-2017 eğitim öğretim yılları arasında Türkiye’de orta öğretime geçiş için uygulanmış olan merkezi sınav sistemidir. Bu çalışma ile TEOG sınav sisteminin yürürlükte olduğu dönemde öğretmen performans değerlendirme sisteminin nasıl yürütüldüğü ve öğretmenler üzerindeki etkisi ortaya koymak amaçlanmıştır. Çalışmanın bu bölümünde sorun, sorun ile ilgili alan yazımı, çalışmanın amacı ve önemi incelenecektir.

Merkezi sınav birçok gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerde öğrenci seçme ve yerleştirme amacıyla kullanılmakta olan bir sistemdir (Wössman, 2005, s. 144). Okullardaki imkânların, eğitim kalitesinin ve bu faktörlerden doğan sınıf içi program işleyişinin farklı olması Türkiye’de olduğu gibi birçok ülkede bazı okulların veliler ve çevre tarafından eğitim kalitesi bakımından daha iyi, başka bir deyişle daha “saygın” algılanmasına neden olabilmektedir. Bu durumu ilköğretimden yükseköğretime kadar tüm eğitim seviyelerinde gözlemlemek mümkündür. “Daha başarılı” öğrencinin “daha saygın” okula gidebilmesini sağlamak amacıyla merkezi sistem uygulaması dünyada birçok ülkede uygulanmaktadır (Wössman, 2003c, s. 47).

Merkezi sınav uygulamalarının öğrenme üzerindeki etkisi tartışılan bir konudur. Genel hatlarıyla değerlendirildiğinde merkezi sınav uygulamalarının pek çok avantajı olduğu görülebilir. Bu avantajlı durumun ilki merkezi sınavların eğitim programlarının en son halkası olan ölçme ve değerlendirme adımının kitleler için standart bir şekilde uygulanmasını mümkün kılmasıdır (Atila ve Özeken, 2015; s.126). Merkezi sınavlar sayesinde öğrenciler büyük bir küme içerisinde kendi başarı sıralamalarını görebilmektedir. Aynı durum ailelere öğrencilerin başarılarını takip edebilme olanağı sağlamaktadır (Wössman, 2005, s. 148). Böylece, aileler öğrencilerin başarısı için daha fazla emek sarf etme yoluna gitme olanağı bulabilmekte ve bu durum öğrenci başarısının artmasını olanaklı klabilmektedir. Bunun yanı sıra merkezi sınavlar sayesinde öğrenciler hem bir sonraki eğitim öğretim hayatı hakkında

hem de meslek edinimi ile ilgili kararları daha doğru alabilmektedirler (Ayrıl vd, 2014; s.722).

Merkezi sınav uygulamalarının başarıya olumlu etkisi olduğuna dair alan yazında birçok çalışma mevcuttur. Jürges ve diğerleri (2012, s. 20) yaptıkları kapsamlı çalışmada Almanya’da uygulanan merkezi sınav sisteminin, öğrencilerin müfredatı daha iyi öğrenmelerine neden olduğu sonucunu ortaya koymuşlardır. Bu durum öğretmenin müfredatı öğretme çabasıyla ilişkilendirilebilir (Ayrıl vd, 2014; s.722). Merkezi sınavlar aracılığı ile öğretmenler test edileceğini bildikleri konulara odaklanmaktadırlar (Au, 2007, s. 259; Jacobs, 2005, s. 89).

Birçok ülkede olduğu gibi Türk Eğitim Sisteminin birçok seviyesinde öğrenci seçme ve yerleştirme amacıyla merkezi sınavlar uygulanmaktadır. Eğitim kurumları arasında bulunan ciddi farklar ve genç nüfusun yoğunluğu herkesin “saygın” okullara gitmesini zorlaştırabilmektedir. Bu nedenle Türkiye’de orta öğretime geçişte ve yükseköğretime geçişte tüm ülke çapında merkezi sınav sistemi uzun yıllardır uygulanmaktadır. Millî Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığının 2015 yılında yayınladığı Milli Eğitim İstatistikleri raporuna göre ortaöğretimde okullaşma, ortaöğretimde devamsızlık, bazı okul türlerine yönelik olumsuz algı ve temel öğretimden orta öğretime geçiş hala eğitim ve öğretim sisteminin sorunları arasında ele alınmaktadır (MEB, 2015). Bu nedenledir ki temel eğitimden orta öğretime geçişte 2000-2017 tarihleri arasında birçok model denenmiştir. Bu modellerden biri olan TEOG 2013-2014 Eğitim-Öğretim yılında SBS’ye (Seviye Belirleme Sınavı) alternatif olarak getirilmiş olan merkezi sınavdır.

TEOG’dan önce orta öğretime geçiş için merkezi olarak uygulanan SBS’de öğrenciler dönem sonunda tüm dersleri içeren tek bir sınava girip genel bir başarı puanı elde etmekteydiler. Önceki sınav sistemlerinden farklı olarak TEOG sisteminde 8. sınıf öğrencileri ilk gün oturumunda Türkçe, matematik, din kültürü ve ahlak bilgisi, ikinci gün

oturumunda fen ve teknoloji, T.C. inkılap tarihi ve Atatürkçülük, yabancı dil dersleri için yazılı sınava giriyor ve bu sınavlardan aldıkları notlara okul başarı puanı eklenmesiyle elde edilen son puanla ortaöğretime geçiş yapıyorlardı. (Gültekin ve Arhan, 2015; s.70-71) Önceki sınav sistemlerinden farklı olarak sınavın farklı branşlarda yapılması öğrencilerin hangi derslerde daha güçlü ya da daha fazla gelişime ihtiyacı olduğu konusunda bir veri sağlayabiliyordu. Bu veri velilerin öğrencilerin gelişimini takip etmesine yardım etmekteydi.

TEOG sonucu ve okul başarısı arasındaki ilişki birçok çalışmanın konusu olmuştur. Kontaş ve Özpolat (2017, s.35) yaptıkları çalışmada öğrencilerin okul sınav sonuçları ile TEOG sınav sonuçları arasında anlamlı bir ilişki bulunduğunu iddia etmiştir. Benzer şekilde, Doğan ve Demir (2015, s.117) yaptıkları çalışmada cinsiyet, yaş ve okul başarısı arasında bir ilişki bulamazken, aile gelir seviyesinin ve aile eğitim geçmişinin okul başarısını etkilediğini ve bunun da dolaylı olarak TEOG sınav sonucunu etkilediğini belirtmiştir. Ayrıca TEOG Sınavındaki matematik sorularının kapsam geçerliğini araştıran farklı bir çalışma, 2013-2014 yılında yapılan TEOG sınavının da matematik sorularının kapsam geçerliliğinin kabul edilebilir düzeyde olduğunu göstermiştir (Koğar ve Aygün, 2015, s.674). TEOG'a ilişkin öğrenci, öğretmen ve veli görüşleri üzerinde çalışan Şad ve Şahiner (2016, s. 73) ise TEOG'un öğrencilerin sınav kaygısını azalttığını fakat dersane ya da özel ders ihtiyacını gidermediğini dile getirmiştir.

MEB tarafından 2015 yılında yayımlanan Milli Eğitim İstatistikleri raporuna göre sistem olarak orta öğretime geçiş Bakanlığın sorun olarak tanımladığı alanlardan biri olarak vurgulanmaktadır (MEB, 2015; s.30). Bakanlık tarafından 2016 yılında yayımlanan istatistiklere göre TEOG sınavına giren öğrenci sayısı 1 milyon 168 olduğu dikkate alındığında öğrencileri doğrudan ilgilendiren bir sistemde sorun olması ülkenin geleceğinin ciddi şekilde etkilenebileceğinin bir göstergesi olarak değerlendirilmektedir.

Alan yazında TEOG sınavının başarıya etkisi ile ilgili çalışmalara fazlaca yer verilmiştir (Kontaş ve Özpolat, 2017; Şad ve Şahiner, 2016). Fakat sistemin en etkin ve dinamik işleyenleri olan öğretmenler ile ilgili çalışmalar oldukça azdır. TEOG sisteminin sadece öğrenciyi değil sistemin çalışan çarkları olan öğretmenleri de büyük oranda etkilediği düşünülmektedir. Öğretmenler var olan sistem içerisinde en aktif rolü oynamaktadırlar. Öğretmenlerin gerekli ilgi ve desteği gördüklerini söylemek mümkün olmamaktadır. Sistemin temel dinamiği olan öğretmenlerin sistem hakkındaki görüşlerinin bilinmesi önem taşımaktadır. Öğretmenlerin performanslarının öğrencilerin TEOG sınav sonuçları ile değerlendirilmesi öğretmenlerin görüşlerinin bilinmesini daha da önemli kılmaktadır. Her ne kadar bu değerlendirmeler sistemli ve resmi olmasa da, sınav sonuçları sonucunda her öğretmenin bir başarı yüzdesinin oluşturulması ve bu yüzdenin hem veliler hem okul yöneticileri tarafından takip edilebiliyor olması öğretmen performansının bu yüzdelerle ilişkilendirilebilmesine sebep olmaktadır. 2014 yılından önce öğretmenlerin performansları, öğrencilerin genel bir başarı puanı almaları nedeniyle öğrenci başarısı ile doğrudan ilişkilendirilemezken, TEOG sınav sistemi boyunca öğretmenler, öğrencinin derslere göre aldığı başarıdan ya da başarısızlıktan sorumlu tutulmaya başlanmıştır. Sınav başarılarının farklı derslere göre incelenmesi öğretmen üzerinde hem veli tarafından hem de okul yönetimi tarafından bir baskı oluşturulmasına sebep olmuştur. Örneğin, Buyruk (2014, s.33) 21 öğretmenle yaptığı görüşmeler sonucunda öğretmenlerin TEOG sistemi dâhilinde performanslarının öğrencilerin TEOG sınavında aldığı puanlarla doğrudan ilişkilendirilerek değerlendirildiğini, bu durumun öğretmenler arasındaki dayanışmayı zedelediğini ve zamanla hak kayıplarına neden olabileceğini düşündüklerini ortaya çıkarmıştır. Benzer şekilde Yılmaz (2017, s.123), TEOG sınav sisteminin okullar arasındaki rekabeti arttırdığını, bu durumun öğretmenlerin öğretim tekniklerini sınava yönelik değiştirmek zorunda kalmalarına sebep olduğunu iddia etmektedir. Söz konusu çalışmaya katılan öğretmenler, TEOG süresince

yapılan değerlendirmenin kurumların kültürlerini ve meslektaşlar arası ilişkileri olumsuz yönde etkilediğini belirmişlerdir. Tüm bunlara ek olarak TEOG sınavının sadece belirli derslerde yapılması resim, müzik, beden eğitimi gibi aslında çok önemli olan fakat zaten hak ettiği önemi göremeyen derslerin daha da önemsizleşmesine sebep olduğu görüşünü yaygınlaştırmaktadır. Bu da bu branşlardaki öğretmenlerin meslek motivasyonunun azalmasına neden olabilecek bir durum olarak görülmektedir. Bu nedenle bu çalışmada merkezi sınav olarak uygulanan TEOG sınav sistemi boyunca yürütülen ve branş bazında öğrencilerin aldığı puanlarla ilişkili olarak informal olarak gerçekleştirilen performans değerlendirme uygulamasının ğretmen üzerindeki etkilerinin ortaya konulması amaçlanmaktadır.

Bu çalışmada 2013-2017 yılları arasında orta öğretime geçişte merkezi olarak uygulanan TEOG sınav sisteminin ve bu sistem boyunca uygulanan performans değerlendirmenin öğretmenler üzerindeki etkisini ğretmen görüşlerine dayalı olarak ortaya koymak amaçlanmıştır. Bu amacı gerçekleştirmek için aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

Öğretmen görüşlerine göre;

1. TEOG sınav sistemi boyunca yürütülen performans değerlendirme sistemi nasıl işlemiştir?

2. TEOG sınav sistemi boyunca yürütülen performans değerlendirme sistemi öğretmenlerin;

a. sınıf içi performansını

b. diğer öğretmenlerle olan ilişkilerini

c. velilerle olan ilişkilerini nasıl etkilemiştir?

3. İdeal performans değerlendirme sistemi nasıl olmalıdır?

## Yöntem

Çalışmanın bu bölümünde araştırma modeli, katılımcılar, veri toplama tekniği ve veri analizleri ile ilişkin bilgilere yer verilmektedir.

### Araştırma Modeli

Bu çalışma var olan bir durumu derinlemesine incelemek amaçladığından bir durum çalışmasıdır. Durum çalışması, sınırlı bir sistemin nasıl işlediği ve çalıştığı hakkında sistematik bilgi toplamak için çeşitli veri toplama araçları kullanılarak o sistemin derinlemesine incelenmesini içeren metodolojik bir yaklaşımdır (Chmiliar, 2010; s. 582). Bu çalışmada ortam ya da katılımcılara herhangi bir müdahale yapılmamıştır. Durum çalışmaları bir olayı meydana getiren detayları belirlemek, bu olaya yönelik muhtemel açıklamalar geliştirmek ve söz konusu olayı değerlendirmek amacıyla sosyal bilimlerde kullanılan çalışma türlerinden biri (Büyüköztürk vd, 2016, s. 260) olduğundan bu çalışma desenine uygun görülmüştür. Buna ek olarak var olan durum ile ilgili bakış açıları ile ilgilenmesinden ve genelleme gibi bir amacının olmamasından dolayı (Büyüköztürk vd, 2016, s. 245) nitel çalışma desenine göre tasarlanmıştır.

### Katılımcılar

Araştırmanın katılımcıları, 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Kütahya Merkez'de bir vakıfa bağlı okulda ve bir resmi ortaöğretim okulunda kadrolu statüde görev yapan ve TEOG sınavının uygulandığı dönemde TEOG sınavına giren/girecek olan öğrenciler ile çalışmış öğretmenler arasından uygun örnekleme tekniği kullanılarak seçilen 6 öğretmenden oluşmaktadır. Çalışmaya katılan öğretmenlerin 3'ü devlet okulunda, 3'ü vakıf okulunda görev yapmaktadır. Katılımcıların 3'ü erkek, 3'ü kadındır. Uygun örnekleme zaman, para ve işgücü

kaybının önemli olduğu durumlarda kullanılabilen bir örnekleme tekniğidir (Büyüköztürk vd, 2016, s. 80; Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 110). Bu çalışmada katılımcılar araştırmacının kolay oluşabileceği okullardan gönüllülük esasına bağlı olarak seçilmiştir. Çalışmaya katılan öğretmenler ile ilgili bilgiler aşağıdaki tabloda verilmektedir.

Tablo 1

*Katılımcılar*

KATILIMCI /DEĞİŞKEN	Katılımcı 1	Katılımcı 2	Katılımcı 3	Katılımcı 4	Katılımcı 5	Katılımcı 6
OKUL	Devlet	Vakıf	Vakıf	Devlet	Vakıf	Devlet
TECRÜBE	8 Yıl	25 Yıl	20 Yıl	1 Yıl	15 Yıl	8 Yıl
CİNSİYET	Kadın	Kadın	Erkek	Erkek	Erkek	Kadın
YAŞ	31	50	45	24	40	29
KOD	Ö1-D-K	Ö2-V-K	Ö3-V-E	Ö4-D-E	Ö5-V-E	Ö6-D-K

**Veri Toplama Tekniği ve Aracı**

Çalışmanın verilerini öğretmenlerin TEOG süresinde yaşadıkları performans değerlendirme sisteminin etkilerine ve ideal performans değerlendirmeye ilişkin görüşleri oluşturmaktadır. Bu çalışmada öğretmenlerin görüşleri, görüşme yoluyla alınmıştır. Görüşmede 3 açık uçlu soru sorulmuş ve görüşmeler 45dk ve 1 saat arasında sürmüştür. Nitel çalışmalarda yaygın bir şekilde kullanılan veri toplama aracı olarak görüşme, belli bir sorun ya da olgu hakkında derinlemesine bilgi sahibi olunmasına olanak sağlar (Büyüköztürk vd, 2016, s. 245). Görüşmenin sosyal bilimlerde yapılan çalışmalarda yaygın bir şekilde kullanılmasının nedeni kişilerin tecrübeleri, tutumları, görüşleri, şikâyetleri, duyguları ve inançları hakkında bilgi elde etme konusundan en etkili yol olmasıdır (Briggs, 1986; akt. Yıldırım ve Şimşek, 2011). Görüşmeler daha derinlemesine bilgi alınabilme olanağı

sağlaması ve de kontrollü olması nedeniyle (Büyüköztürk vd, 2016, s. 156) yarı yapılandırılmış şekilde yapılmıştır.

Görüşme soruları TEOG dönemi boyunca informal bir şekilde yürütülen performans değerlendirme sisteminin öğretmenleri nasıl etkilediğine yöneliktir. Görüşme soruları hazırlanırken alan yazın ayrıntılı bir şekilde incelenmiş ve Eğitim Yönetimi ve Teftişi ABD’da görev yapmakta olan 1 araştırma görevlisi ve 1 profesörün görüşleri alınmıştır. Görüşme soruları bu görüşlere göre yeniden yazılmış ve sonrasında tekrar görüş alınıp, söz konusu araştırma görevlisi ve profesör tarafından onaylanmıştır. Sonrasında araştırmacının gözlem yapabilmesine de imkân tanınması nedeniyle (Büyüköztürk vd, 2016, s. 153) görüşmeler yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların izniyle görüşme geçerlik ve güvenilirlik arttırmak amacıyla kayıt altına alınmıştır (Büyüköztürk vd, 2016, s. 168). Kayıt altına alınan görüşme hiçbir kelime atlanmadan yazıya dökülmüştür. Ayrıca görüşme sonrasında araştırmacı tarafından görüşme boyunca detaylı notlar tutulmuş, tutulan notlar katılımcıya teyit ettirilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Tüm sorulara katılımcılar tarafından verilen cevaplar ile ilgili tutulan notlar tüm katılımcılar tarafından görüşme sonrasında onaylanmıştır.

## **Veri Analizi**

Çalışmanın verileri nitel araştırmalarda kullanılan veri analizi yöntemlerinden betimsel analiz ile yapılmıştır. Betimsel veri analizi sürecinde, Şimşek ve Yıldırım’ın (2011) belirttiği dört aşama takip edilmiştir. Bu aşamalar sırasıyla betimsel analiz için çerçeve oluşturma, tematik çerçeveye göre verilerin işlenmesi, bulguların tanımlaması ve bulguların yorumlanmasından oluşmaktadır. Bu çalışmada da bu sıra takip edilmiştir. İlk olarak alan yazındaki çalışmalar (Akşit, 2006; Buyruk, 2014) ve görüşme soruları göz önünde bulundurularak tematik çerçeve oluşturulmuştur. Analizden önce belirlenen tematik başlıklar



Performans Değerlendirme İşleyişi, Mesleğe Yönelik Tutum ve İdeal Performans Değerlendirme İşleyişi'dir. Tematik çerçevenin belirlenmesini takiben, verilerin deşifre edilmesi ve defalarca okunması ile bu temaların altındaki kodlar şekillenmiş ve düzenlenmiştir. Öğretmenler katılımcı sırasına, çalıştıkları okul türüne ve cinsiyetlerine göre Ö1-D-K (Öğretmen 1-Devlet-Kadın) gibi ifadelerle kodlanmıştır. Çalışmada, veriler işlenirken görüşülen her kişinin sağladığı veri uygun temanın altında düzenlenmiş, elde edilen ortak çıkarımlar alıntılarla desteklenerek yorumlanmıştır. Geçerlik ve güvenilirlik arttırmak amacıyla analizler iki farklı araştırmacı tarafından ayrı ayrı yapılmış, sonrasında bir araya gelinerek veriler tekrar okunarak yorumlar üzerinde uzlaşmaya varılmıştır. Bunun yanı sıra verilerden doğrudan alıntılar yapılarak geçerlik ve güvenilirlik arttırılmıştır.

### **Bulgular**

Bu bölümde TEOG sınav sistemi boyunca öğretmenlerden performans değerlendirme süreci hakkında elde edilen veri betimlenmeden önce tematik çerçeve sunulacaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Birinci kısım TEOG süresince yürütülen öğretmen performans değerlendirme sürecinin işleyişini, ikinci kısım mesleğe yönelik tutumu ve üçüncü kısım ise ideal performans değerlendirme sistemini oluşturmaktadır.

### **Performans Değerlendirme Sürecinin İşleyişi**

Ham verinin detaylı incelenmesi sonucu informal olarak yürütülen "Performans Değerlendirme Sürecinin İşleyişi" teması altında yer alan kodlar aşağıdaki tabloda verilmiştir. Bu temada öğretmenlerin görüşlerine göre, TEOG dönemi boyunca öğrencilerin TEOG skorları ile informal bir şekilde değerlendirilip değerlendirilmedikleri, eğer böyle bir değerlendirme varsa sürecin nasıl işlediği ile ilgili bulgulara yer verilecektir.

Tablo 2

*Performans Değerlendirme Sürecinin İşleyişi Teması ve Kodları*

TEMA	KODLAR
<b>Performans Değerlendirme Sürecinin İşleyişi</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Baskı/stres</li><li>• Toplantı/ görüşme</li><li>• Sonuç odaklı değerlendirme/öğrenci başarısına dayalı değerlendirme / başarı yüzdeleri ile değerlendirilme</li><li>• Hiyerarşik bir sorgulama</li><li>• Zaman problemi</li><li>• Konuları yetiştirmede problem yaşama</li></ul>

TEOG sınav sistemi boyunca yürütülen öğretmen performans değerlendirme süreci ile ilgili kodlar Tablo 2’de sunulmuştur. 6 öğretmenle yapılan görüşmelerden elde edilen verilere göre 5 öğretmene göre bu değerlendirme sistemi öğretmende bir baskı oluşturmaktadır. Öğretmenler bu sistemin Bakanlıktan okul yönetimine, yönetimden öğretmenlere doğru inen bir süreç olduğunu düşünmektedirler. Görüşülen öğretmenler performans değerlendirme kapsamında idarecilerin öğretmenlerle bazen birebir bazen genel toplantılar/görüşmeler yaptığını belirtmişlerdir. Öğretmenler bu toplantıların öğrenci ve dolaylı yoldan öğretmen başarısı ile ilgili olduğunu belirtmişlerdir. İnfomal bir şekilde yürütülen performans değerlendirme sisteminin işleyişi ile ilgili alıntılara kodları ile birlikte aşağıda yer verilmiştir.

*“Öğretmen üzerinde özellikle bir baskısı oldu.” (Ö1-D-K). (Kod: Baskı/Stres)*

*“İdareyle birebir yaptığımız görüşmeler ya da genel toplantılarda bize hesap sorulabiliyor bu yüzdeler üzerinden. Diğer hocalar yüzde 90 iken sizin neden %85 denilebiliyor. Amaç motive etmekten çok zorlamak oluyor yani.” (Ö2-V-K) (Kodlar: Toplantı/ görüşme/ Sonuç odaklı değerlendirme/öğrenci başarısına dayalı değerlendirme / başarı yüzdeleri ile değerlendirilme)*

*“Okulların yüzdeleriyle ilgileniyor. Okulların yüzdesi demek bizim yüzdemiz demek. Yukarıdan aşağı doğru zincirleme geliyor. Tepeden aşağı doğru inen her basamakta sorgulanıyor.” (Ö3-V-E) (Kodlar: Hiyerarşi /Sonuç odaklı değerlendirme/ Öğrenci başarısına dayalı değerlendirme)*

*“Öğretmenin üzerinde bir baskı, bir yük ister istemez oluyor yani. Bu durum yukarıdan aşağıya doğru etki ediyor. İl müdürlükleri şube müdürlüklerine, şube müdürlükleri de sorumlu oldukları müdürlüklere şeklinde. İster istemez bu baskı durumu aşağıya doğru geliyor.” (Ö4-D-E) (Kodlar: Hiyerarşi/Baskı)*

*“TEOG’da yüzdelik başarılarımız öğretmenler arasında rekabete sebep oldu. Biraz böyle senin öğrencilerinin yüzdesi daha düşük, benimkiler daha yüksek. Neden böyle? Biraz müdürler tarafından bu durum baskı haline dönüştürüldü. Bunun ciddi bir baskısı vardı.” (Ö6-D-K) (Kodlar: Baskı/ Öğrenci başarısına dayalı değerlendirme)*

Bu çalışma dâhilinde elde edilen veriler vakıf ya da resmi okul fark etmeksizin TEOG boyunca öğretmenlerin performanslarının değerlendirildiği, bunun genellikle idareciler/müdürler tarafından toplantılar yoluyla yapıldığı, öğretmenlerin başarısının ya da başarısızlığının öğrencilerin başarısı ile ilişkilendirildiği ve bu durumun sonuç olarak öğretmenlerde bir baskı oluşturduğunu göstermektedir.

### **Mesleğe Yönelik Tutum**

Ham verinin detaylı incelenmesi sonucu performans değerlendirme sisteminin “Mesleğe Yönelik Tutum” teması altında yer alan kodlar aşağıdaki tabloda verilmiştir. Bu temada TEOG dönemi boyunca informal bir şekilde yürütülen dolaylı performans değerlendirme sisteminin öğretmenlerin mesleklerine yönelik tutumunu nasıl etkilediği ile ilgili öğretmen görüşlerine yer verilmektedir.

Tablo 3

*Mesleğe Yönelik Tutum Teması ve Kodları*

TEMA	KODLAR
Mesleğe Yönelik Tutum	<b>Olumlu</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Kişisel ve mesleki gelişimin sağlanması</li><li>• Öğretmenler arası dayanışma/ yardımlaşma ve işbirliğinin artması</li><li>• Zaman yönetimi</li><li>• Planlı programlı çalışma</li><li>• Motivasyon ve iş tatmini</li></ul> <b>Olumsuz</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Öğretmenler arası işbirliği ve dayanışmayı engellemesi</li><li>• Öğretmenler arası rekabet ve ayrımcılığa sebep olması</li><li>• Velilerin öğretmenlere hesap sormasına neden olması</li><li>• Sınava yönelik eğitime neden olması</li><li>• Velilerin öğretmenlere hesap sormasına neden olması</li><li>• Yetersizlik hissi oluşturmaları</li></ul>

Tablo 3’de görüldüğü üzere mesleğe yönelik tutum teması anlam olarak birbiriyle çelişen kodlar içermektedir. Bulgularda kaç öğretmenin olumlu kaç öğretmenin olumsuz görüşte bulunduğu ile ilgili sayısal ifadeler yer verilmemiştir. Bunun temel nedeni aynı öğretmenin konuya ilişkin farklı açılardan hem olumlu hem olumsuz fikir beyan etmiş olmasıdır. Veri analizi bakımından görüşülen öğretmenlerin görüşleri söz konusu performans değerlendirme sisteminin işe yansımaları bakımından olumlu ve olumsuz olarak ikiye ayrılmaktadır. Bunun yanında bazı katılımcılar ise performans değerlendirme sisteminin hem olumlu hem de olumsuz yönleri olduğunu ifade etmişlerdir. Aşağıda ilk olarak olumlu sonrasında olumsuz görüşe ilişkin alıntılara kodları ile birlikte yer verilmiştir.

*“Aslında olumlu etkilediği yönler oldu. Mesela şöyle: kendimizi daha çok geliştirdik. Zaten bir öğretmen derse gelmeden önce bir plan yapmak zorundadır. Ama bu sefer bütün detayları düşünerek derse girmek zorundasınız. ... [Öğretmenler arasında da] aslında iş birliği yürüttük. Sırf kendi okulumuzda değil diğer okullarla birlikte olabildi.” (Ö1-D-K). (Kodlar: Kişisel ve mesleki gelişimin sağlanması/ Öğretmenler arası dayanışma/ yardımlaşma ve işbirliğinin artması/Planlı çalışma)*

*“Bizi bu yüzdeler aslında negatif etkilemedi. Biz bu yüzdelerin olmasını istiyoruz. ... Yani bir iş güvencesi alıp da yan gelip yatmak hoş olmuyor. Biz burada 7/24 hazır olmak zorundayız. Bu kaygıysa evet kaygı. Gelecekse gelecek. Biz buna varız. Bu bizi kamçılıyor. ... Bana göre sınav kaygısı, öğretmenlerin sürekli sorgulanması, takip edilmesi, sınavlara tabi tutulması ve gözetim altında tutulması doğru bir karar.” (Ö3-V-E). (Kodlar: Planlı çalışma /Motivasyon)*

*“Sınıf içini sürekli kendini yenilemek zorunda olduğumuz için olumlu etkileyebiliyor. Kendimizi geliştirmek zorunda hissediyoruz. Zaman zaman sınava yönelik eğitim verme negatif bir şey olabiliyor ama.” (Ö5-V-E). (Kodlar: Motivasyon ve iş tatmini)*

*“Yani iş tatmini derken insan kendini daha verimli olmaya zorluyor. İster istemez uğraşıyorsun. Bazı öğretmenler bunu böyle görmeyebilir, yorgunluk olarak görüyor olabilir ama ben karşılığını aldığım vakit ciddi anlamda tatmin olmuş hissediyorum. Böyle motive edici bir yanı var.” (Ö6-D-K). (Kodlar: Motivasyon ve iş tatmini)*

Bu olumlu görüşlerin yanı sıra araştırmaya performans değerlendirmenin işe yönelik tutumu negatif etkilediğine dair görüşler kodları ile birlikte şu şekildedir.

*“... hem okullar arasında hem öğretmenler arasında bir rekabet oldu tabi. ... Bir de yani hesap sorma olabiliyor tabi [yüzdeler] düşük geldiği zaman.” (Ö1-D-K). (Kodlar: Rekabet / Hesap sorma)*

*“Ben bu yüzde olayının bizim aramızdaki ilişkileri olumsuz etkilediğini düşünüyorum. Söz konusu kişi senin arkadaşın aslında ama yeri geldiğinde şaka olarak da olsa “oo hocam beni geçmişsin, ya da ben seni geçmişim” gibi diyalogların oluşmasına sebep olabiliyor. Bence bu yanlış. Burada hepimiz aynı işi yapıyoruz ve özveriyle çalışıyoruz. ... Bu performans değerlendirme sistemi aramızdaki dayanışmayı yok ediyor, çünkü sanki biz rakipmişiz gibi bir algı yaratıyor. Halbuki amacımız aynı, dayanışma olması gereken bir meslek bu. Zamanla bu da ilişkilerdeki samimiyeti*

*zedeliyor tabi. İdareyle birebir yaptığımız görüşmeler ya da genel toplantılarda bize hesap sorulabiliyor bu yüzdeler üzerinden. Bence bu durum velilerle olan ilişkileri de oldukça negatif etkiledi. İnternette ya da okula gelerek öğretmenlerin sözde başarılarını öğrenebilen veliler bazen mesafeyi koruyamayabiliyor. Sürekli gelip bizimle yüzdeler üzerinden konuşmak istiyorlar. ... Biz burada ister istemez okulu temsil ediyor oluyor bu da tabi bir baskı oluşturuyor. Hem idare hem de veliler tarafından sürekli hesap sorulma durumu rahatsız edici bir durum. Zamanla öğretmenin yıpranmasına neden oluyor bence” (Ö2-V-K) (Kodlar: Hesap sorma/ Dayanışmayı zedeleme/ Rekabet/ Dayanışmayı engelleme)*

*“Ben çok olumlu etkilendiğimi söyleyemeyeceğim açıkçası [performans değerlendirme sisteminden]. Bunun sonunda tırnak içinde hesap soruluyor ister istemez. Öğretmene oluyor bu. Öğrencinin bu süreçten etkilenmesi çok söz konusu değil. Hesap öğrenciye sorulmuyor. ... Şu an benim sınıfta bulunuş amacım sınava hazırlamak. ... Zaman zaman mesleki yetersizlik hissedebiliyorum.” (Ö4-D-E). (Kodlar: Hesap sorma/Sınava yönelik eğitim/ Yetersizlik hissi)*

*“Bence öğretmenlerin başarılarının yüzdeler ile belirlenmesi ilişkileri ciddi anlamda zedeliyor. Her ne kadar idare tarafından bu durum motive edici bir durum gibi gösterilmeye çalışılsa da ben öyle düşünmüyorum. Bence bu değerlendirme sistemi öğretmenler arasında ayrımcılığa neden oluyor. Bu da dayanışmayı ciddi anlamda öldürüyor.” (Ö5-V-E). (Kodlar: Dayanışmayı engelleme/ ayrımcılık)*

Performans değerlendirme sisteminin işe yönelik tutumu nasıl etkilediği ile ilgili veriler görüşme yapılan öğretmenlerin performans değerlendirme sisteminden hem olumlu hem olumsuz yönde etkilendiğini göstermektedir. Bu bulgu oldukça ilginçtir çünkü aynı öğretmen söz konusu süreçle ilgili hem olumlu hem olumsuz görüş bildirmiştir. Buna ek olarak, informal performans değerlendirme sistemi öğretmenlerin sınava yönelik eğitime daha

fazla önem vermelerine sebep olmuştur. Bu amaçla sürekli kaynak araştırması ve planlaması yapan öğretmenlerin kendilerini mesleki olarak geliştirmesine sebep olduğu belirtilmektedir. Performans değerlendirme sistemi öğretmenler arasındaki ilişkiyi dayanışma hem rekabet olmak üzerine hem olumlu hem olumsuz yönde etkilemiştir. Veliler ile olan ilişkide ise velilerin hesap sorması üzerinde durulmuştur.

### **İdeal Performans Değerlendirme Sistemi İşleyişi**

Çalışmada çerçeve olarak belirlenen son tema “İdeal Performans Değerlendirme Sistemi İşleyişi” ile ilgilidir. Bu tema öğretmenlerin ideal performans değerlendirme sistemleri ile ilgili görüşleri ile ilişkilidir. Tablo 4’te ham verinin detaylı incelenmesi sonucu elde edilen kodlar sunulmuştur.

Tablo 4

#### *İdeal Performans Değerlendirme Sistemi İşleyişi*

<b>TEMA</b>	<b>KOD</b>
<b>İdeal Performans Değerlendirme Sistemi İşleyişi</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Ödül-ceza sistemine dayalı bir değerlendirme</li><li>• Gelişim ve rehberliğe dayalı bir sistem</li><li>• Öz değerlendirmeyi barındıran bir sistem</li><li>• Çok yönlü ve bütüncül bir değerlendirme</li><li>• Ülkeye özgü bir değerlendirme sistemi oluşturulması</li><li>• Takip sisteminin kurulması</li><li>• Takibin müdür tarafından yapılması</li><li>• Sınav sistemi getirilmesi</li><li>• Meslektaş rehberliği</li></ul>

Çalışma kapsamında görüşülen 6 öğretmenden elde edilen verinin analizinde, 5 öğretmenin performans değerlendirme sisteminin gerekli olduğunu belirttiği görülmüştür. Gerekli olduğunu örneklendiren alıntılara aşağıda yer verilmektedir. Denetim ve takip bu süreçte önemli iki kavram olarak göze çarpmaktadır. Tüm öğretmenler ideal performans

sisteminin sınav sonucuna bağılı olmaması gerektiğini düşünmektedirler. Aşağıda öğretmenlerin bu konudaki görüşlerine yer verilmektedir.

*“Her öğretmenin öğretimi farklıdır. Öğrenciye göre değişir, öğrencinin seviyesine göre değişir. O yüzden değerlendirilmeli mutlaka, bir gözetim altında olmalı tabi ki ama bu öğretmenleri rencide edecek o saygınlığını düşürecek şekilde olmamalı.” (Ö1-D-K)*

*“Ben performans değerlendirmenin olması gerektiğini düşünüyorum. Bu öğretmenin kendini güncellemesine sebep olur bence. Çünkü kendimizi güncellememiz gerekiyor. Bu bir gerçek. Her gelen öğrenciyi daha iyi anlayabilmemiz ve ona öğretebilmemiz için gerekli daha çok. Ama bunun değerlendirilmesi nasıl yapılır bilmiyorum. Sınava bağılı olmamalı çünkü öngöremediğimiz çok fazla durum oluyor.” (Ö2-V-K)*

*“Öğretmenin ceza alması doğru. Ama ceza yüz kızartıcı ya da rencide edici değil. Nasıl öğrencilere öyle ceza verilmiyorsa ve istenmiyorsa, öğretmeni de rencide edici bir ceza olmaması gerekir. Öğretmen yapılandırılması düzgün yapıldıktan sonra bizim idaremiz de bizi çekip “öğretmenim burada hatanız var, nasıl çözebiliriz?” diye soruyor. Beraber oturup ortak akılla çözüyoruz. Maaş, kırmızı zarf, sarı zarf, yeşil zarf, atılma, kovulma gibi şeylerle uğraşmak değil. Amacımız farklı. Öğrenci odaklı olmalı.” (Ö3-V-E)*

*“Performans değerlendirme kesinlikle olmalı ama öncelikli olarak lisans eğitimlerini daha yüksek bir seviyeye çıkartmak gerek. Eğer oradaki eğitimi istedik kaliteye getirebilirsek performans değerlendirmeye gerek bile kalmayabilir.” (Ö4-D-E)*

*“Bence performans değerlendirme diye bir şey olmalı. Bu fikir bence özünde iyi bir durum. Ama bence buradaki en önemli şey takip meselesi. Öğretmen düzenli olarak takip edilmeli. ... Sınava bağılı olmasındansa ben şahsen öğretmenin genel bir performansının değerlendirilmesini tercih ederim.” (Ö5-V-E)*



*“Ben öğretmenliği ölçecek bir şey olduğunu düşünmüyorum. Çünkü öğretmenin gönülden gönüle bir ilişki olduğunu düşünüyorum öğrencilerle ilgili. Hem alan bilgisinin hem sözel dil yeteneğinin de çok önemli olduğunu düşündüğüm için kolay kolay bir performans değerlendirme yapılabileceğini düşünmüyorum. Bence çok etkili bir sistem çıkmayacaktır. Çünkü öğretmenlerin sınıfta ne yaptığını nasıl ders işlediğini bilmemiz mümkün değil. O yüzden daha iyisi var mı diye öğretmenin kendi kendini geliştirir olması gerektiğini düşünüyorum.” (Ö6-D-K)*

Verilerden elde edilen kodlara ve verilerin içinden yapılan doğrudan alıntılara dayalı olarak öğretmenler her ne kadar öğrencilerin sınav sonuçlarına dayalı bir performans değerlendirme sisteminden rahatsız olduklarını belirtse de ideal performans sistemi ile ilgili net bir çerçeve çizememişlerdir.

### **Tartışma, Sonuç ve Öneriler**

Çalışmanın bu bölümü TEOG süresi boyunca öğretmenler üzerinde uygulanan performans değerlendirme sistemini, sistemin öğretmenler üzerindeki etkisini ve öğretmenlerin ideal performans değerlendirme sistemi ile ilgili görüşleri ile ilgili sonuçlar, tartışmalar ve öneriler ile ilgilidir.

Bu çalışma kapsamında TEOG sınav sistemi boyunca öğretmen performans değerlendirme süreci hakkında derinlemesine bilgi edinebilmek amacıyla Kütahya ilinde görev yapmakta olan 6 öğretmenle görüşmeler yapılmıştır. Ham veri temalara göre düzenlenmiş ve her tema ile ilgili detaylı analiz sonrasında bazı kodlar bulunmuştur. Bu veriler ışığında TEOG sınav sistemi boyunca öğretmenlerin de performansının değerlendirildiği tüm öğretmenlerin hem fikir olduğu bir noktadır. Bu değerlendirmeler öğrencilerin sınavlarda yaptıkları netler sonucu öğretmenin aldığı “başarı yüzdesi” hesaplanarak yapılmaktadır. Her öğretmenin her deneme ve TEOG sonrası bir başarı yüzdesi

olmaktadır ve hem velilerin hem de idarenin bu yüzdeleri takip etmesi mümkün hale gelmektedir. Öğretmenlerden elde edilen veri zaman zaman idarenin zaman zaman velilerin öğretmenlere bu yüzdeler üzerinden hesap sorabildiğini göstermektedir. Bu da öğretmenlerde genel olarak bir baskı yaratmaktadır.

Performans değerlendirme sistemi işleyişi ile ilgili görüşler olumsuz olsa da söz konusu performans değerlendirme sisteminin öğretmenlerin mesleğe yönelik tutumlarına etkisi karmaşıktır. Öğretmenlerin büyük kısmı bu durumun mesleki gelişime yönlendirdiğini, kamçılayıcı bir etkisi olduğunu düşünürken, bir kısmı hissedilen baskı nedeniyle hata yapma olasılığını arttırdığını belirtmektedir. Bunun nedeni informal performans değerlendirme sürecinin mesleğe olan tutumunun birçok açıdan incelenebiliyor olması ve öğretmenlerin bu konu ile ilgili hem öğrenci-öğretmen, hem sınıf için ders anlatımları, hem öğretmen-öğretmen ve öğretmen-veli boyutlarını tartışıyor olmalarıdır. Bu nedenle hem olumlu hem olumsuz fikir beyan etmeleri çelişkili değildir. Performans değerlendirme sisteminin öğretmenler arası ilişkiye etkisinde de benzer bir durum söz konusudur. Bir grup öğretmen performans değerlendirme sisteminin dayanışmayı güçlendirdiğini belirtirken diğer grup rekabete neden olduğunu, samimiyeti ve ilişkileri zedelediğini düşünmektedir. Veliler ile olan ilişkide ise öğretmenlerin büyük çoğunluğu olumsuz görüş bildirmiş, söz konusu performans değerlendirmenin ailelerin hesap sorabilmesine neden olduğunu belirtmiştir.

Çalışmanın son bölümünü oluşturan ideal performans değerlendirme sistemi ile ilgili olarak öğretmenlerin büyük çoğunluğu değerlendirmenin olması gerektiğini dile getirmiştir. Çalışmaya katılan tüm öğretmenler sınav sonucuna dayalı performans değerlendirme sisteminin çok farklı faktörlerden etkilenebileceği gerekçesiyle etkili olmadığını belirtmişlerdir. Fakat ideal performans değerlendirmenin nasıl olması gerektiği ile ilgili öğretmenler arasında bir uzlaşma olmamıştır. Öğretmenlerin bazıları öğretmenin genel

performansını inceleyen bir sisteme değinirken bazıları ödül ve cezaya dayalı bir sistemi tercih etmişlerdir.

Öğretmen performans değerlendirme sistemi ile ilgili Milli Eğitim Bakanlığı çalışmaları 2000’li yılların başlarına dayanmaktadır (Akşit, 2006; s.77; Buyruk, 2014, s.31). Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı’nda kamu örgütlerinde performans değerlendirmesine geçilmesi öngörülmüştür ve Milli Eğitim Bakanlığı da bu öngörü kapsamında öğretmen performans değerlendirme çalışmalarını yoğunlaştırmıştır (Altun ve Mimişoğlu, 2008; s.9). Buna rağmen günümüzde eğitim sektöründe resmi bir performans değerlendirme sistemi yasal olarak mevcut değildir. Fakat merkezi sınavların her seviyede yaygın bir şekilde kullanılması öğrencilerin merkezi sınav sonuçlarının öğretmenin performansının bir göstergesi olarak algılanmasına sebep olmuştur (Buyruk, 2014, s. 40). Bu durum 2013-2014 eğitim öğretim yılında uygulanmaya başlanan TEOG sınavı ile en üst noktaya çıkmıştır. Bunun nedeni TEOG sınav sisteminin önceki orta öğretime geçiş sınavlarından farklı olarak öğrencilerin başarılarını her branş için farklı bir puanla göstermesi olmuştur. Böylesi göstergeler öğretmenlerin performanslarının öğrencinin sınav sonuçlarıyla değerlendirilmesine zemin hazırlamıştır (Buyruk, 2011; Yılmaz, 2017). Yapılan araştırmalar öğretmenlerin performans değerlendirme hakkındaki düşüncelerinin olumsuz olduğunu göstermektedir. Örneğin 46 öğretmenden alınan görüşler sonucunda Akşit (2006) öğretmenlerin performans değerlendirme sürecinin amacı hakkında kararsız olduklarını ve değerlendirmenin yansız olacağına inanmadıklarını öne sürmektedir. Benzer şekilde Altun ve Memişoğlu (2008) yaptıkları çalışmada öğretmenlerin performans değerlendirme sürecinden faydalanamadıklarını, bu sürecin öğretmen, öğrenci, veli ve idare arasındaki işbirliğini arttıramadığını belirtmektedir. Bu çalışmada öğretmenlerden alınan görüşler alan yazındaki çalışmalarla örtüşmektedir. Katılımcıları oluşturan öğretmenlerin TEOG süresince resmi

olmayan bir şekilde öğretmenlerin de performanslarının öğrenci başarısı ile doğrudan değerlendirildiği konusunda hem fikir oldukları görülmüştür.

TEOG dönemi boyunca öğretmenlerin performanslarının öğrencilerin sınav sonuçları ile değerlendirilmesinin bazı etkileri olmuştur. Bu çalışmanın sonuçlarının da gösterdiği gibi bu tarz bir öğretmen değerlendirme sistemi öğretmenler arasındaki dayanışmayı zedeleyebilmektedir (Buyruk, 2011, s. 41; Yılmaz, 2017, s. 95). Bu da zamanla okullarda olması gereken atmosferi bozmaktadır. Ayrıca Yılmaz'ın da (2017 s. 101) belirttiği gibi söz konusu performans değerlendirme sistemi öğretmen ve veli arasındaki ilişkileri de olumsuz yönde etkilemektedir. Bu çalışmanın değerlendirme sürecinin öğretmenler arasındaki ilişkiyi nasıl etkilediğine dair verileri karmaşıktır. Bir grup öğretmen bu sürecin dayanışmayı arttırdığını ve öğretmenleri daha fazla bilgi alışverişine yönlendirdiğini belirtse de, diğer grup bu sürecin rekabete neden olduğunu ve çalışma ortamlarındaki samimiyeti zedelediğini belirtmiştir.

Son olarak öğretmenlerin ideal performans sistemine ilişkin görüşlerinin bütünsel bir çerçeve oluşturamadığı gözlemlenmiştir. Buyruk (2011, s. 101) bu durumu öğretmenlerin performans değerlendirme sistemleri ile ilgili yeterli bilgiye sahip olmamasına bağlamıştır. Çalışmanın sonuçlarıyla paralel olarak Akşit (2006) öğretmenlerin performans değerlendirme kavramına inanmadıklarını bu nedenle ideal performans sistemi hakkında öneri sunmadıklarını belirtmiştir. Farklı bir çalışmada ise öğretmenlerin performans değerlendirme sürecinin müfettişler tarafından yürütülmesini işe yarar bulmadıklarını ve bu değerlendirmenin okul müdürleri tarafından yapılmasını daha uygun gördükleri öne sürmektedir (Sezgin, Tınmaz ve Tetik, 2017; s.1660). Bu çalışmada da benzer şekilde çalışmaya katılan öğretmenler ideal performans değerlendirme sisteminin sınırlarını çizememişlerdir. Öğretmenlerin bir bölümü alan yazınla benzer şekilde öğretmen

değerlendirme sisteminin işleyebileceğine inanmadıklarını, öğretmenlerin performanslarını belli kalıplarla ölçmenin mümkün olmayacağını ileri sürmüşlerdir.

Alan yazındaki diğer çalışmalarla paralellik göstererek bu çalışma TEOG süresince öğretmenlerin performanslarının öğrencilerinin sınav sonuçları ile değerlendirdiğini ve bu sürecin öğretmenler tarafından baskı olarak algılandığını göstermektedir. Performans değerlendirme sisteminin baskı ögesi olarak algılanmaması için öğretmenlere bu sistem hakkında bilgi verilmeli ve seminerler düzenlenmelidir.

Yürürlüğe konulacak olan performans değerlendirme sistemi öncesinde Millî Eğitim Bakanlığı'nın öğretmenlerle birlikte çalışıp onları karar verme sürecine dâhil etmeleri etkili bir çözüm yolu olacaktır. Öğretmenlerin karar verme sürecinde var olmaları performans değerlendirme sistemi ile ilgili yapılacak yeniliklerin daha az tehdit edici ve daha az baskıcı olarak algılanmasına neden olacaktır. Öğretmenlerin değişim ajanı olarak sürece dahil olmaları öğretmenlerin gelişime odaklanabilmesine olanak sağlayacaktır.

Yürürlüğe konulacak performans değerlendirme sistemine karar verildikten sonra öğretmenlerin değerlendirme öncesinde idarecileri ya da üstleri tarafından bilgilendirilmesi de süreci daha etkin hale getirecektir. Böylelikle değerlendirme başlamadan kriterler öğretmenlere bildirilmiş olacak, şeffaf bir değerlendirmeye zemin hazırlanacaktır. Böyle bir uygulama gerekli düzenlemelerin daha geniş kitlelerce kabulünü sağlayarak düzenlemeleri kolaylaştırabilecektir.

### **Kaynakça**

Akşit, F. (2006). Performans değerlendirmeye ilişkin öğretmen görüşleri: Bigadiç İlköğretim

Öğretmenleri Örneği. *Sosyal Bilimler Araştırma Dergisi* (2), 76-101

Au, W. (2007). High-Stakes testing and curricular control: A qualitative metasynthesis,

*Educational Researcher* Vol 36, Issue 5, 258 – 267.

- Atila, M. E., & Özeken, Ö. F. (2015). Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sınavı: Fen Bilimleri Öğretmenleri Ne Düşünüyor?. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(1), 124-140.
- Ayral, M., Özdemir, N., Fındık, L. Y., Özarslan, H., & Ünlü, A. (2014). The relationship between the students' achievement of Turkish language class and the central exam score. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 143, 721-725.
- Buyruk, H. (2014). Öğretmen performansının göstergesi olarak merkezi sınavlar ve eğitimde performans değerlendirme. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 4, Sayı 2, 28-42.
- Büyüköztürk, Ş. Kılıç-Çakmak, E. Akgün, Ö. E. Karadeniz, Ş. Demirel, F. (2016). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. *Pegem Akademi*.
- Chmiliar, I. (2010). Multiple-case designs. In A. J. Mills, G. Eurepas & E. Wiebe (Eds.), *Encyclopedia of case study research*. USA: SAGE Publications.
- Doğan, E. ve Demir, Ş. B. (2015). Examination of the relation between teog score and school success in terms of various variables. *Journal of Education and Training Studies Vol. 3, No. 5, 113-121*.
- Gültekin, İ., & Arhan, S. (2015). Seviye Belirleme Sınavında (Sbs) Türkçe Alanında Sorulan Soruların Kapsam Geçerliliği Açısından İncelenmesi. *National Education*, 69-94
- Jacobs, J. E. (2005). Twenty-five years of research on gender and ethnic differences in math and science career choices: What have we learned. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 2005: 85-94.
- Jürges, H., Schneider, K., Senkbeil, M. ve Carstensen, C. H. (2009). Assessment drives learning: the effect of central exit exams on curricular knowledge and mathematical literacy, *CESifo Working Paper*, 2666, 1-24
- Kontaş, H. ve Özpolat, E. T. (2017). Investigating the written exam scores' prediction power

of teog exam scores. *International Journal of Evaluation and Research in Education (IJERE) Vol.6, No.1, March 2017, 31-37*

Sezgin, F., Tımmaz, A., & Tetik, S. (2017). Performans kriterlerine göre öğretmenlerin değerlendirilmesine ilişkin okul müdürü ve öğretmen görüşleri. *Journal of Human Sciences, 14(2), 1647-1668.*

Şad, S. N. ve Şahiner, Y. K. (2016). Temel eğitimden ortaöğretime geçiş (TEOG) sistemine ilişkin öğrenci, öğretmen ve veli görüşleri. *Elementary Education Online, 2016; 15(1): 53-76*

Şimşek, H., ve Yıldırım, A. (2011). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Wößmann, L. (2003c). Central exams as the ‘currency’ of school systems: international evidence on the complementarity of school autonomy and central exams, *DICE Report—Journal for Institutional Comparisons, 1(4), 46–56.*

Wößmann, L. (2005). The effect heterogeneity of central examinations: evidence from TIMSS, TIMSS-Repeat and PISA, *Education Economics, 13:2, 143-169.*

Yılmaz, S. (2017). *Merkezi sınavların okul kültürüne yansımalarının değerlendirilmesi.*

Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Edirne: Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Yılmaz-Koğar, E., & Aygun, B. (2015). Temel eğitimden orta öğretime geçiş sınavı (TEOG)’nın matematik temel alanına ait testlerin kapsam geçerliğinin incelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi, 5(5), 667-680*

### Extended Abstract

Standardized tests have been practiced all over the world in order to appoint students to various schools in different levels. In Turkish education system, standardized tests have been

in use for a long time in various levels from secondary school to post-graduate level. TEOG Exam was one of these standardized tests in Turkey. TEOG Exam was administered between 2014 and 2017 to “choose” students for “prestigious” high schools in Turkey. During this exam period not only students but also teachers had “success percentages”. This situation in a way acted like a teacher performance evaluation system. The current study reports on the impacts of teacher performance evaluation system that took place during TEOG exam period on teachers. The participants of this case study that was conducted with the use of qualitative research methods consisted of six full-time teachers that worked in Kütahya in 2017-2018 Academic Year. The teachers had teaching experience ranging from 1 year to 25 years. Three of the teachers worked at state schools, while the rest taught at private schools. Half of the teachers were female. The opinions of the teachers were collected through face-to-face interviews and the teachers were questioned via semi-structured interview questions that were written after constructive feedback from a research assistant and a professor working in the field of educational administration. The questions were about three main categories. First, teachers were asked about how the system worked. Secondly, they were asked to present their ideas about the effects of this system on the relationships among teachers. Finally, teachers were asked to talk about “ideal” teacher performance evaluation system. The data of the study were analyzed descriptively depending on the qualitative research method procedures. After the analyses of the transcripts and previous studies, several codes were created and the data were categorized according to these codes. The results of the study showed that the teacher performance evaluation system created pressure on teachers. Five of the six teachers expressed they felt a sense of “pressure” or “stress” due to TEOG Exam procedure. They expressed that both the administrators and the parents could question their teaching methods. The results regarding the effects of the system on the relationships among teachers were more complex. The teachers presented both positive and negative opinions with regard to the topic. While some students expressed that they started to collaborate with their colleagues, some presented that it created rivalry among teachers. Finally, the teachers stated that teacher performance evaluation system should exist. Five of the six teachers expressed that teacher performance evaluation system is necessary. However, they failed to give details of the ideal performance evaluation system. While some of the teachers stated that the system should include punishment and reward mechanisms, some focused on an exam-oriented system. One teacher clearly expressed that it was not possible to evaluate teachers’ performance.



---

---

## Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden Çocukların Oyun Davranışlarının İncelenmesi<sup>1</sup>

Nur UYGUN<sup>2</sup>, İshak KOZİKOĞLU<sup>3</sup>

---

---

*Geliş Tarihi: 12.02.2019*

*Kabul Tarihi: 25.06.2019*

*Araştırma Makalesi*

### Öz

Bu araştırmanın amacı, 2017-2018 öğretim yılında okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların oyun davranışlarını incelemektir. Bu çalışmada, betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini, tabakalı örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenen 521 çocuk oluşturmaktadır. Araştırmada, okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların oyun davranışlarını belirlemek amacıyla “36-71 Aylık Çocuklar İçin Oyun Davranış Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma verilerinin analizinde betimsel istatistikler (ortalama, standart sapma) ve fark analizleri kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların sosyal oyun davranışlarını sıklıkla, paralel oyun davranışlarını bazen, tek başına ve itiş kakışlı oyun davranışlarını nadiren sergiledikleri, sessiz davranışı ise neredeyse hiç sergilemedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Erkek çocukların kız çocuklara göre itiş kakış oyun davranışlarını daha çok sergiledikleri; anne eğitim düzeyi yükseldikçe çocukların sosyal oyun davranışlarını daha çok sergiledikleri; fakat çocukların oyun davranışlarının yaş, kardeş sayısı, baba eğitim düzeyi, aile gelir düzeyi değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin oyun etkinliklerini daha etkili yürütebilmeleri için çeşitli seminer ve hizmet içi eğitim programlarının düzenlenmesi önerilebilir.

*Anahtar kelimeler:* Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocuklar, oyun davranışları, okul öncesi eğitimi

---

<sup>1</sup> Bu çalışma, ilk yazarın “Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden Çocukların Oyun Davranışları, Sosyal Yetkinlik Davranışları ve Ebeveyn Tutumları Arasındaki İlişki” başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

<sup>2</sup> T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, e-mail: nuruygun.13@gmail.com, ORCID: 0000-0002-8599-6796

<sup>3</sup> Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, e-mail: ishakkozikoglu@yyu.edu.tr, ORCID: 0000-0003-3772-4179

## **The Investigation of Children's Play Behaviors Attending Preschool Education Institutions**

---

---

*Submitted by 12.02.2019*

*Accepted by 25.06.2019*

*Research Paper*

### **Abstract**

The aim of this study is to determine the play behaviors of children attending preschool education institutions in the 2017-2018 academic year. In this study, descriptive survey model was used. The sample of the study consists of 521 children that were determined by stratified sampling method. In this study, "Play Behaviors Scale for Children of 36-71 Months" was used to determine the play behaviors of children. In the analysis of research data, descriptive statistics (mean, standard deviation) and differential statistics were used. As a result of study, it was concluded that children who attend preschool education institutions often exhibit social play behaviors, sometimes exhibit parallel play behaviors, seldom exhibit solitary and rough tumble play behaviors, hardly exhibit reticent play behaviors. It was concluded that boys exhibit rough tumble play behaviors more than girls; children exhibit social play behaviors more as the level of maternal education increases; but children's play behaviors do not differ significantly according to age, number of siblings, father's education level and family income level. It is advisable to organize various seminar and in-service training programs in order to enable preschool teachers to organize play activities more effectively.

*Keywords:* Preschoolers, play behaviors, preschool education

## Giriş

Bilimsel ve teknolojik alandaki gelişmeler bireysel ve toplumsal alanda birçok değişimi beraberinde getirmiştir. Bu gelişim ve değişimlerden etkilenenler arasında çocuklar da vardır. Bireyin yaşamındaki en kritik dönemlerinden biri olan çocukluk dönemindeki her deneyim sosyal, duygusal, bilişsel ve fiziksel alanda önemli etkilere neden olmaktadır. Beceri ve yeteneklerinin farkında olan, öğrenme sürecine aktif olarak katılabilen, olumlu benlik algısı geliştirebilen, akranlarıyla iyi ilişkiler kurabilen, içinde bulunduğu topluma uyum sağlayabilen bireylerin yetiştirilmesi için gelişimsel ihtiyaçların bu kritik dönemde giderilmesi gerekmektedir. Yaşanan hızlı gelişmeler ve değişimler yeni ihtiyaçları ortaya çıkarmakta ve henüz var olan dünyayı keşfetmeye, tanımaya çalışan çocuklara birbirinden farklı çok sayıda seçenekler sunmaktadır. Bu durumun olumlu ve olumsuz etkilerini belirleyip gelişimsel ihtiyaçları giderebilmek için çocuğu tanımak ve onunla sağlıklı iletişim kurmak gerekmektedir. Çocuk kişiliğini, duygularını, düşüncelerini kısacası iç dünyasını ve dış dünyayı nasıl algıladığını oyunlarına yansıttığı için çocuğu tanımanın ve onunla iletişim kurmanın en önemli yollarından biri çocuğun oyunlarını gözlemlemek, oyunlarına katılabilmektir.

Oyun çocuğun iletişim dilidir ve kendini en iyi oyunla ifade edebilmektedir (Zembat, 2013). Çocuk için yeme, içme, uyku kadar önemli bir ihtiyaç olan oyun çocuğun sosyal, duygusal, fiziksel ve bilişsel gelişimlerini desteklemektedir (Koçyiğit, Sezer ve Yılmaz, 2015; Oktay, 1999). Çocuk çevresinden algıladıklarını zihninde birleştirip hayal gücünü de kullanarak öğrendiklerini oyunlarla eyleme dönüştürmektedir (Haktanır, 2011). Çocuk, çevresinde duyduğu kavramları, gördüğü nesnelere oyununda hem aktif olarak deneme fırsatı bulmakta hem de nesnelere alışılmışın dışında kullanarak her oynadığında onlara yeni anlamlar yükleyebilmektedir. Böylece özgür bir ortamda dilediği gibi oyununu kurgulayıp

kendi hayal dünyasını eyleme dönüştürebilen çocuğun gizil güçleri de ortaya çıkmaktadır (Özer, Gürkan ve Ramazanoğlu, 2006; Yavuzer, 2011).

Çocuk dinlediği, izlediği ve yaşadığı olayları tekrar tekrar oyunlarında canlandırarak farklı çözüm yolları üretir. Yetişkin kontrolü olmaksızın çocuğun oyunlarında isteklerine ve problemlerine çözüm üretebilmesi özgüvenini artırmaktadır. Oyun oynarken karşılaşılan sorunları deneme yanılma yoluyla çözüme gayreti gösteren çocuğun eleştirel düşünme, karar verme ve problem çözme becerileri de gelişmektedir (Arslan, 2000; Gül, 2012). Çocuk oyun ile çevresinde özgürce keşfettiği nesnelere istediği gibi oyunlarında kullanarak nesnelere özelliklerini, görevlerini aktif olarak öğrenme fırsatı bulur. Merak duygusunu da tatmin eden çocuk, sürekli olarak oyunlarında araştırma, inceleme, düşünme, algılama, mantık yürütme, karar verme, ilişki kurma ve analiz yapma gibi becerilerini kullanmaktadır (Aral, Baran, Bulut ve Çimen, 2000; Özer, Gürkan ve Ramazanoğlu, 2006). Oyun arkadaşlarıyla olan iletişimini kendisine ayna olarak gören çocuk, oyun sırasında yaşadığı tartışmalarda arkadaşlarının tepkileri doğrultusunda olumlu ve olumsuz davranışlarının farkına varmakta ve kendisini savunmayı öğrenmektedir (Yavuzer ve Demir, 2016). Akranlarıyla ortak dili olan oyun sayesinde çocuk, bir grubun üyesi olmayı, ortak amaç doğrultusunda işbirliği içinde hareket etmeyi, sorumluluk almayı ve sorumluluklarını yerine getirmeyi, “ben” ve “başkası” kavramlarının farkını benimseyerek toplumun aktif bir üyesi olma yolunda ilerlemektedir (Haktanır, 2011; Seyrek ve Sun, 1991).

Piaget ve Smilansky, oyunun içeriği ve yapısına göre oyun türlerini fonksiyonel, yapısal, dramatik ve kurallı oyun olarak gruplamışlardır. Bu oyunlar sosyal ve sosyal olmayan oyun davranışlarına göre çeşitlenmektedir. Oyun yapısı ve içeriğine göre oyun davranışları ise sosyal oyun, sessiz davranış, tek başına oyun, paralel oyun, itiş kakış oyun davranışları olarak gruplandırılmaktadır (Parten, 1932; Akt. Aslan, 2013).

*Sosyal oyun davranışları* gösteren çocuklar aynı ortamda, aynı amaçlar doğrultusunda oyun oynamaktadırlar. Etkileşim ve iletişime dayalı olan sosyal oyunda, çocuk grup içinde işbirliğiyle oyun oynamaktadır. Sosyal katılım ve yeterlikle ilişkili olan sosyal oyunlarda, iki ya da daha fazla çocuk duygusal, yapısal, dramatik veya kurallı oyunlar oynarlar. Böylece çocuk duygusal düzenleme, iletişim başlatma becerileri kazanarak gelecekteki yaşamı için gerekli sosyal becerilerin temelini oluşturmaktadır (Aslan, 2013; Coplan, Rubin ve Findlay, 2006).

Amaçsız davranışları içeren *sessiz davranışta* çocuk sınıf içinde oynayan arkadaşlarına eşlik etmeden onları izlemekle yetinmektedir. Sınıf içinde amaçsızca dolaşan çocuk yalnız kalmayı tercih eder ve sınıfı izleme rolünü üstlenir. Sessiz davranış gösteren çocuk arkadaşlarıyla iletişime geçmek istemesine rağmen sosyal etkileşim kaygısıyla kaçınma yaklaşımı içindedir. Arkadaşlarıyla ilgileniyormuş gibi görünseler de iletişime geçmekten korkarlar. Sessiz davranış utangaçlık mizacı ve sosyal korkuyla ilişkilendirilmektedir (Batsopoulou, 2017; Coplan, Rubin ve Findlay, 2006).

*Tek başına oyun davranışları* gösteren çocuk arkadaşlarıyla oyun oynama fırsatı varken tek başına oynamayı tercih eder. Çocuk arkadaşlarıyla aynı ortamda bulunmasına rağmen sessizce oyuncaklarla oynamakta veya nesnelere keşfetmeye çalışmaktadır. Bazı çocuklar tek başlarına bir şeyler inşa etme, resim yapma, yapboz oynama, nesnelere nasıl çalıştığını inceleme eğilimindedirler. Bazı çocuklar ise rol yapmakta ve hayal ürünü oyunları oynamaktadırlar. Tek başına oyun davranışı gösteren çocuklar arkadaşlarından etkilenmeden bir oyuncakla ya da kendi kurduğu oyunda sıkılmadan oynamaktadırlar (Charissa, Larry ve Kenneth, 2001; Coplan, Rubin ve Findlay, 2006).

*Paralel oyun davranışları* gösteren çocuk, oyun ortamında bulunan çocuklarla aynı oyuncakları ve oyun alanını paylaşmasına rağmen farklı amaçlarla oyun oynamaktadırlar. Arkadaşlarıyla göz göze iletişim kurabilir, onlarla gülebilir, kendi yaptığı aktiviteler hakkında

konusabilirler ve soru sorabilirler fakat bu iletişim çoğu zaman anlamlı değildir. Çünkü çocuk arkadaşlarının kendisine dönüt verip vermemesini umursamaz. İletişim karşılıklı ve sürekli değildir (Aslan, 2013).

*İtiş kakış oyun* ise duygusal ifadeler (gülme vb.), enerjik hareketler (koşma vb.), değişen roller (oyun kavgasında yenen yenilen rolleri vb.) gibi davranışları içerir. Çocuk koşma, yakalama, itme, tekme atma gibi davranışları sergilediği için gerçek kavgaya benzemektedir. Fakat itiş kakış oyun davranışları gösteren çocuk, kavgaya benzeyen davranışları sergilese bile yüzünde oyunsu ifadeler yer almaktadır. Bu davranışlardan sonra oyunlarını eğlenerek devam ettirmektedirler (Pellegrini, 2002).

Çocuklar toplumsal kurallara uymayı, insanlarla yardımlaşmayı, paylaşmayı ve kendi haklarının farkına varıp savunabilmeyi oyun aracılığıyla aktif bir şekilde öğrenmektedirler (Güneş, 2011). Çocuk özgürlüğünü oyunda yaşadığı için beceri, yetenek ve gelişimini en iyi oyunda sergilemektedir. Oyun sürecinde çocuğun sergilemiş olduğu davranışlar çocukla ilgili önemli bilgiler vermektedir (Aslan, 2013). Bu durumda, okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların oyun davranışlarının belirlenmesine yönelik çalışmalara ihtiyaç olduğu söylenebilir.

### **Araştırmanın Amacı ve Önemi**

Bu araştırmanın amacı, 2017-2018 öğretim yılında okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların oyun davranışlarını incelemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocuklar oyun davranışlarını ne sıklıkla sergilemektedir?

2. Okul öncesi eğitim kurumlarına eğitime devam eden çocukların oyun davranışları cinsiyet, yaş, kardeş sayısı, ailenin gelir düzeyi, anne ve baba eğitim düzeyi değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Çocuğun kendisini, çevresini, içinde bulunduğu toplumun sosyal ilişkilerini tanıması ve uyum sağlaması için gelişimsel bir zamana ihtiyacı vardır. Yaşanan gelişmeler ve değişimlerle artan uyarıcılar, karmaşıklaşan toplumsal ilişkiler çocuğun bu sürecini zorlaştırabilmektedir. Bu durumda çocuk dünyayı, içinde bulunduğu toplumu, insanlar arasındaki iletişimi kavramak ve uyum sağlamak için maruz kaldığı birçok uyarıcıdan uzaklaşıp en önemli sığınaklardan biri olan oyuna yönelmektedir. Çocuk en fazla oyunlarında özgür olduğu için anlamlandıramadıklarını, problemlerini, duygularını, çevresinde gördüklerini, duyduklarını tekrar tekrar oyunlarında eyleme dönüştürmektedir. Bu nedenle çocuğun oynadığı oyunlar kendisiyle ilgili çok özel bilgiler içermektedir. Çocuğa bu kritik süreçte destek olmak, gelecekteki hayatına uyum sağlamasında rehber olabilmek için çocuğun oyunlarında sergilemiş olduğu davranışları incelemek yararlı olacaktır. Dolayısıyla, bu çalışma okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların oyun davranışlarını belirlemesi açısından önem taşımaktadır.

Alanyazında çocukların oyun davranışlarını inceleyen yurtdışında (Coplan, Gavinski-Molina, Lagace-Seguın ve Wichmann, 2001; Fabes, Martin ve Hanish, 2003; Saracho, 1999; Spinrad vd., 2004) ve Türkiye’de (Aslan, 2013; Duman ve Temel, 2011; Koçyiğit, Sezer ve Yılmaz, 2015; Lenger, 2015; Ogelman vd., 2016; Özdemir, 2014; Taylı, 2007) yapılan çalışmalar mevcuttur. Alanyazındaki çalışmalar incelendiğinde, nitel araştırma yöntemlerinden gözlem tekniğinin daha çok kullanıldığı görülmektedir. Yapılan çalışmalarda çocukların oyun davranışlarının sadece cinsiyet ve yaş değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığı incelenmiştir. Bu durumda, daha büyük örnekleme öğretmen görüşlerine göre

çocukların oyun davranışlarının çeşitli değişkenlere göre incelendiği bu çalışmanın ilgili alanyazına katkı sunacağı düşünülmektedir.

## Yöntem

### Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Betimsel tarama modellerinde mevcut olgu, kişi veya durumların var olduğu şekliyle belirlenmesi amaçlanmaktadır (Karasar, 2015). Bu araştırmada, okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların oyun davranışlarının ortaya çıkarılması amaçlandığı için betimsel tarama modeli kullanılmıştır.

### Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın çalışma evrenini, 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Van ili İpekyolu, Tuşba ve Edremit merkez ilçelerinde bulunan okul öncesi eğitim kurumlarında eğitim gören çocuklar oluşturmaktadır. Van İl Milli Eğitim Müdürlüğünden alınan verilere göre; İpekyolu ilçesinde 6286, Tuşba ilçesinde 2779, Edremit ilçesinde ise 3118 çocuk olmak üzere Van ilinin belirtilen üç merkez ilçesinde toplam 12.183 çocuk okul öncesi eğitim kurumlarında eğitim görmektedir. Bu çalışmada, çalışma evreninin tamamına ulaşmak zaman, emek ve olanaklar bakımından güç olduğu için örneklem alma yoluna gidilmiştir.

Araştırmada tabakalı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Tabakalı örneklemede; araştırmayı etkileyecek çeşitli faktörler düşünülerek evren bu faktörler doğrultusunda alt gruplara ayrılmakta ve her gruptan belirli oranda seçkisiz olarak örneklem alınmaktadır (Padem, Göksu ve Konaklı, 2012). Dolayısıyla bu araştırmada, çocukların oyun davranışları üzerinde etkili olabileceği düşüncesiyle belirlenen ilçelerde yer alan okul öncesi kurumları



uzman görüşü alınarak alt, orta ve yüksek sosyo-ekonomik gelişmişlik düzeyi olmak üzere üç tabakaya ayrılmıştır. Her bir tabakadan belirli sayıda okul öncesi kurumu seçkisiz olarak belirlenmiştir.

Örneklem büyüklüğünün belirlenmesinde, zaman ve olanaklar bakımından mümkün olabildiğince daha geniş ve evreni temsil edebilecek güçte bir örneklem belirlemek önem taşımaktadır (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012). Bu araştırmada, araştırmanın evrenini olabildiğince yüksek düzeyde temsil edebilmesi açısından araştırmanın amacına uygun olacak şekilde örnekleme alınan çocuk sayısının yüksek tutulması amaçlanmıştır. Dolayısıyla, belirlenen okul öncesi kurumlarında öğrenim görmekte olan 3 ilçeden toplam 521 çocuk araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. İlçelere göre örneklem alınırken çalışma evrenindeki oranı dikkate alınmıştır. “.05” anlamlılık düzeyinde evren sayısının 10.000 olması durumunda örneklem sayısının 370 olması evreni temsil etme bakımından yeterli görülmektedir (Çıngı, 1994; Akt. Büyüköztürk ve diğerleri, 2016). Bu durumda, bu çalışmanın örnekleminin evreni temsil edebilecek büyüklükte olduğu söylenebilir. Araştırmanın örneklemini oluşturan okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların cinsiyete, yaşa, öğrenim gördükleri ilçelere ve okulun sosyo-ekonomik gelişmişlik düzeyine göre dağılımı Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1

*Örnekleme Yer Alan Çocukların Cinsiyete, Yaşa, İlçelere ve Okulun Sosyo-Ekonomik Düzeyine Göre Dağılımı*

Özellik	Kategori	Sayı (N)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kız	260	49.9
	Erkek	261	50.1
Yaş	36-48 ay arası	58	11
	49-60 ay arası	281	54
	61 ve üzeri	182	35
İlçe	İpekyolu	298	57
	Tuşba	99	19
	Edremit	124	24
Okulun sosyo-ekonomik gelişmişlik düzeyi	Yüksek	212	41
	Orta	150	29
	Düşük	159	30
	Toplam	521	100

Tablo 1 verilerine göre, örnekleme alınan okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların yaklaşık olarak yarısı (260; %49.9) kız, yaklaşık olarak yarısı (261; %50.1) ise erkektir. Çocukların 298'i (%57) İpekyolu ilçesinde, 99'u (%19) Tuşba ilçesinde ve 124'ü (%24) ise Edremit ilçesinde öğrenim görmektedir. Örnekleme alınan okullar sosyo-ekonomik gelişmişlik düzeyine göre incelendiğinde, yüksek sosyo-ekonomik gelişmişlik düzeydeki okullardan 212 (%41), orta sosyo-ekonomik gelişmişlik düzeydeki okullardan 150 (%29) ve düşük sosyo-ekonomik gelişmişlik düzeydeki okullardan ise 159 (%30) çocuğun örnekleme alındığı görülmektedir.

### **Veri Toplama Araçları ve Verilerin Toplanması**

Araştırmada, okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların oyun davranışlarını belirlemek amacıyla “36-71 Aylık Çocuklar İçin Oyun Davranış Ölçeği” kullanılmıştır. Aslan (2017) tarafından 36-71 aylık çocukların oyun davranışlarını değerlendirmek amacıyla geliştirilen ölçek 21 maddeden oluşmaktadır. Çocuğun öğretmeni

tarafından puanlanan ölçek beşli likert formatında olup sessiz davranış, tek başına oyun, paralel oyun, sosyal oyun, itiş kakışlı oyun olmak üzere beş alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin geneli için Cronbach Alpha iç güvenilirlik kat sayısı .73 olarak belirlenirken sessiz davranış alt boyutu için .92, tek başına oyun alt boyutu için .84, paralel oyun alt boyutu için .89, sosyal oyun alt boyutu için .90, itiş kakışlı oyun alt boyutu için .96 olarak belirlenmiştir. Bu çalışmada ise ölçeğin Cronbach Alpha iç güvenilirlik katsayıları sessiz davranış alt boyutu için .84, tek başına oyun alt boyutu için .74, paralel oyun alt boyutu için .86, sosyal oyun alt boyutu için .86, itiş kakışlı oyun alt boyutu için .93 olarak hesaplanmıştır. Bu değerler, ölçeğin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir.

Veri toplama sürecinde, belirlenen ilçelerdeki okullar uzman görüşü alınarak alt, orta ve yüksek sosyo-ekonomik gelişmişlik düzeyi olmak üzere üç tabakaya ayrılmıştır ve her bir tabakadan belirli sayıda olmak üzere toplam 25 okul öncesi kurumu (özel olmayan bağımsız anaokulları ve ilkokul bünyesindeki anasınıfları) seçkisiz olarak belirlenmiştir. İzin belgeleri ve veri toplama araçları ile birlikte uygulama yapılacak okullara tek tek gidilmiş ve ölçeklerin uygulanması için okul yönetiminin onayı alınmıştır. Okullarda sabah grubu ve öğlen grubu olmak üzere ikili eğitim yapıldığı için bazı öğretmenlerle doğrudan görüşülerek, bazı öğretmenlere ise yöneticileriyle görüşülerek ölçek uygulamasına ilişkin genel bilgi ve yönergeler açıklanmıştır. Her öğretmenden sınıf listesinden 4 kız 4 erkek olmak üzere seçkisiz olarak 8 çocuk seçmesi istenmiştir. Öğretmenden her çocuğa ilişkin oyun davranışı ölçeğini doldurmaları istenmiştir. Toplamda 190 öğretmenle iletişime geçilmiş ve 144 öğretmenden dönüt alınmıştır. Bu durumda, her bir öğretmenden yaklaşık olarak 3-4 öğrencisiyle ilgili veri toplanmıştır. Veri toplama süreci yaklaşık olarak 8 hafta sürmüştür.

## Verilerin Analizi

Araştırmada okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların oyun davranışlarını belirlemek için ölçek puanlarına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri incelenmiştir. Bu değerler '1-1.79 arası' *neredeyse hiç*, '1.80-2.59 arası' *nadiren*, '2.60-3.39 arası' *bazen*, '3.40-4.19 arası' *sıklıkla* ve '4.20-5.00 arası' *her zaman* olarak yorumlanmıştır. Çocukların oyun davranışlarının cinsiyet, yaş, kardeş sayısı, anne-baba eğitim düzeyi, ailenin gelir düzeyi değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin çok değişkenli varyans analizi (MANOVA) kullanılmıştır. MANOVA sonuçları anlamlı çıkması durumunda tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılabilir (Field, 2009, Akt. Aypay, Çekiç ve Seçkin, 2012). Bu durumda, MANOVA testi sonuçlarında anlamlı fark çıkması üzerine belirlenen değişkenlere göre grup ortalamalarının nasıl farklılık gösterdiğini ortaya koymak amacıyla ANOVA testi uygulanmıştır. Analizlerde anlamlılık düzeyi .05 olarak belirlenmiştir. MANOVA testinin “.05” düzeyinde anlamlı çıkması durumunda yapılan ANOVA testlerinde I.tip hatayı önlemek için Bonferroni düzeltmesi (correction) yapılmıştır. Bonferroni düzeltmesinde, anlamlılık düzeyi bağımlı değişken sayısına bölünmektedir (Miller, 1991). Bu durumda, anlamlılık düzeyi Bonferroni düzeltmesi ile oyun davranışları ölçeğinin alt boyutları için ".01 (.05/5)" olarak belirlenmiştir (Büyüköztürk, 2013; Cohen, 1988). Ayrıca, ANOVA testinde yapılan karşılaştırma sonucunda anlamlı fark çıkması durumunda, farkın kaynağını belirlemek için çoklu karşılaştırma testlerinden Scheffe testi kullanılmıştır.

Analizler öncesinde, MANOVA testinin yapılabilmesi için gerekli olan varsayımlar ele alınmıştır. Bu doğrultuda, araştırma verilerine ilişkin doğrusallık, tek ve çok değişkenli normallik, varyans-kovaryans matrisinin homojenliği ve çoklu bağlantı problemi olup olmadığı incelenmiştir (Büyüköztürk, 2013; Pallant, 2005). Tek değişkenli normallik için bağımlı değişkenlere ait histogram grafikleri incelenmiş, ayrıca çarpıklık ve basıklık

değerlerine bakılmıştır. Bunun sonucunda, oyun davranışları ölçeğinde bağımlı değişkenlere ait puanların çarpıklık (skewness) değerlerinin 0.104 ile 0.670 arasında değiştiği, basıklık (kurtosis) değerlerinin ise 0.048 ile 0.823 arasında değiştiği belirlenmiştir. Bu durumda, bağımlı değişkenlere ait puanlara ilişkin çarpıklık ve basıklık katsayılarının  $\pm 1$  aralığında olduğu dikkate alınarak ve histogram grafiklerine bakılarak verilerin normal dağılım gösterdiği kabul edilmiştir (Büyüköztürk, 2013). Varyansların homojenliği için Levene's Test ve Kovaryans matrislerinin dağılımı için ise Box's M sonuçları incelenmiştir. Yapılan analizler sonucunda, bu sonuçların istatistiksel olarak anlamlı olmadığı ( $p > .05$ ) ve dolayısıyla varyans- kovaryans matrislerinin homojenliği varsayımlarının karşılandığı sonucuna ulaşılmıştır (Büyüköztürk, 2013). Çok değişkenli normallik için Mahalanobis uzaklık değerleri hesaplanmış ve uç değerler analiz öncesinde veri setinden çıkarılmıştır. Bağımlı değişkenler arasındaki doğrusallık saçılım grafikleri ile incelenmiş ve ölçeklerin alt boyutlarına ilişkin doğrusallık varsayımının karşılandığı belirlenmiştir. Bu sonuçlardan hareketle, çok değişkenli normallik ve doğrusallığın sağlandığı, bağımlı değişkenler arasında çoklu bağlantı problemi olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

## **Bulgular**

### **Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular**

Araştırmanın birinci alt problemi olan “Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocuklar oyun davranışlarını ne sıklıkla sergilemektedir?” sorusuna yönelik olarak çocukların öğretmenlerinin ölçek maddelerine verdikleri yanıtlar üzerinden hesaplanan aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2

*Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden Çocukların Oyun Davranışlarına İlişkin Hesaplanan Ortalama ve Standart Sapma Değerleri*

Ölçek Alt Boyutları	$\bar{X}$	ss
Sessiz Davranış	1.76	0.78
Tek Başına Oyun	2.29	0.73
Paralel Oyun	2.79	0.84
Sosyal Oyun	3.78	0.84
İtiş Kakışlı Oyun	2.09	1.12

Tablo 2 incelendiğinde, okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların sosyal oyun davranışlarını sıklıkla ( $\bar{X}=3.78$ ), paralel oyun davranışlarını bazen ( $\bar{X}=2.79$ ), tek başına ( $\bar{X}=2.29$ ) ve itiş kakışlı ( $\bar{X}=2.09$ ) oyun davranışlarını nadiren sergiledikleri, sessiz davranışları ise neredeyse hiç ( $\bar{X}=1.76$ ) sergilemedikleri görülmektedir.

### **İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular**

Araştırmanın ikinci alt problemi olan “Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların oyun davranışları cinsiyet, yaş, kardeş sayısı, ailenin gelir düzeyi, anne ve baba eğitim düzeyi değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” sorusuna yönelik olarak yapılan analizlerden elde edilen bulgular aşağıda sırasıyla sunulmuştur.

Çocukların oyun davranış ölçeğinin alt boyutlarına ilişkin puanlarının cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlenmesi için MANOVA testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3

*Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden Çocukların Oyun Davranışlarının Cinsiyete Göre MANOVA Sonuçları*

Wilks' Lambda	F	Hipotez sd	Hata sd	p
.849	18.252	5	515	.000

Tablo 3'te görüldüğü üzere, okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların oyun davranış ölçeğinden aldıkları puanlarda .05 anlamlılık düzeyinde cinsiyete göre anlamlı fark bulunmuştur (Wilks' Lambda .849,  $F_{(5, 515)}=18.252$ ,  $p<.05$ ). MANOVA testinde anlamlı fark çıkması nedeniyle, cinsiyete göre grup ortalamalarının nasıl farklılaştığını inceleyebilmek amacıyla ANOVA testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4

*Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden Çocukların Oyun Davranışlarının Cinsiyete Göre ANOVA Sonuçları*

<i>Betimsel İstatistikler</i>					<i>ANOVA Sonuçları</i>					
<i>Alt Boyutlar</i>	<i>Cinsiyet</i>	<i>N</i>	$\bar{X}$	<i>ss</i>	<i>Varyans Kaynağı</i>	<i>K.T</i>	<i>sd</i>	<i>K.O</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Sessiz Davranış	Kız	260	1.79	0.80	Gruplar arası	0.323	1	0.323	0.524	.469
	Erkek	261	1.74	0.77	Gruplar içi	319.483	519	0.616		
					Toplam	319.805	520			
Tek başına oyun	Kız	260	2.33	0.76	Gruplar arası	0.625	1	0.625	1.152	.284
	Erkek	261	2.26	0.71	Gruplar içi	281.723	519	0.543		
					Toplam	282.348	520			
Paralel oyun	Kız	260	2.77	0.86	Gruplar arası	0.192	1	0.192	0.269	.604
	Erkek	261	2.81	0.83	Gruplar içi	370.796	519	0.714		
					Toplam	370.988	520			
Sosyal oyun	Kız	260	3.76	0.85	Gruplar arası	0.233	1	0.233	0.325	.569
	Erkek	261	3.81	0.84	Gruplar içi	371.473	519	0.716		
					Toplam	371.706	520			
İtiş kakışlı oyun	Kız	260	1.66	0.90	Gruplar arası	94.941	1	94.941	88.288	.000
	Erkek	261	2.52	1.15	Gruplar içi	558.106	519	1.075		
					Toplam	653.047	520			

Tablo 4 incelendiğinde, oyun davranış ölçeğinin itiş kakışlı oyun alt boyutunda erkek çocukların kız çocuklarına oranla daha yüksek ortalamaya sahip oldukları ve oyun davranış ölçeğinin sessiz davranış, tek başına oyun, paralel oyun ve sosyal oyun alt boyutlarında ise kız ve erkek çocukların ortalamalarının birbirine yakın olduğu görülmektedir. Ayrıca, ölçeğin sadece itiş kakışlı oyun alt boyutunda, okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların oyun davranışlarında cinsiyet değişkenine göre erkek çocuklar lehine anlamlı fark olduğu belirlenmiştir ( $p < .01$ ). Ölçeğin sessiz davranış, tek başına oyun, paralel oyun ve sosyal oyun alt boyutlarında, okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların oyun davranışlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir ( $p > .01$ ).

Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların oyun davranışlarının yaşa, kardeş sayısına, ailenin gelir düzeyine ve baba eğitim düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan MANOVA testi sonuçları Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5

*Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden Çocukların Oyun Davranışlarının Yaşa, Kardeş Sayısına, Ailenin Gelir Düzeyine ve Baba Eğitim Düzeyine Göre MANOVA Sonuçları*

Bağımsız Değişken	Wilks' Lambda	F	Hipotez sd	Hata sd	p
Yaş	.971	1.537	10	1028	.121
Kardeş Sayısı	.972	0.992	15	1416	0.46
Aile Gelir Düzeyi	.965	1.240	15	1416	.234
Baba Eğitim Düzeyi	.961	1.362	15	1416	.158

Tablo 5'te görüldüğü üzere, okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların oyun davranış ölçeğinden aldıkları puanlarda .05 anlamlılık düzeyinde yaşa (Wilks' Lambda .971,  $F_{(10,1028)}=1.537$ ,  $p > .05$ ), kardeş sayısına (Wilks' Lambda .972,  $F_{(15,1416)}=0.992$ ,  $p > .05$ ),



aile gelir düzeyine (Wilks' Lambda .965,  $F_{(15, 1416)}=1.240$ ,  $p>.05$ ) ve baba eğitim düzeyine (Wilks' Lambda .961,  $F_{(15, 1416)}=1.362$ ,  $p>.05$ ) göre anlamlı fark bulunmamıştır. Bu durumda, okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların oyun davranışlarının yaşa, kardeş sayısına, ailenin gelir düzeyine ve baba eğitim düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir.

Çocukların oyun davranış ölçeğinin alt boyutlarına ilişkin puanlarının anne eğitim düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için MANOVA testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6

*Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden Çocukların Oyun Davranışlarının Anne Eğitim Düzeyine Göre MANOVA Sonuçları*

Wilks' Lambda	F	Hipotez sd	Hata sd	P
.930	1.876	20	1699	.011

Tablo 6'da görüldüğü üzere, okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların oyun davranışları ölçeğinden aldıkları puanlarda .05 anlamlılık düzeyinde anne eğitim düzeyine göre anlamlı fark bulunmuştur (Wilks' Lambda .930,  $F_{(20, 1699)}=1.876$ ,  $p<.05$ ). MANOVA testinde anlamlı fark çıkması nedeniyle, anne eğitim düzeyine göre grup ortalamalarının nasıl farklılaştığını inceleyebilmek amacıyla ANOVA testi yapılmıştır. Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların oyun davranışları ölçeğinin alt boyut puanlarının anne eğitim düzeyine göre karşılaştırılmasına yönelik ANOVA sonuçları Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7

*Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden Çocukların Oyun Davranışlarının Anne Eğitim Düzeyine Göre ANOVA Sonuçları*

<i>Betimsel İstatistikler</i>			<i>ANOVA Sonuçları</i>									
<i>Alt Boyutlar</i>	<i>Anne eğitim düzeyi</i>	<i>N</i>	$\bar{X}$	<i>ss</i>	<i>Varyans Kaynağı</i>	<i>K.T</i>	<i>sd</i>	<i>K.O</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>Anlamlı Fark</i>	
Sessiz Davranış	Okur-yazar değil	78	1.77	0.77	Gruplar	7.307	4	1.827	3.016	.068		
	İlkokul	159	1.85	0.82	arası	312.498	516	0.606				
	Ortaokul	96	1.82	0.76	Gruplar	319.805	520					
	Lise	107	1.61	0.75	içi							
	Üniversite	81	1.64	0.73	Toplam							
Tek başına oyun	Okur-yazar değil	78	2.25	0.71	Gruplar	2.239	4	0.560	1.031	.391		
	İlkokul	159	2.33	0.75	arası	280.109	516	0.543				
	Ortaokul	96	2.40	0.71	Gruplar	282.348	520					
	Lise	107	2.21	0.75	içi							
	Üniversite	81	2.27	0.71	Toplam							
Paralel oyun	Okur-yazar değil	78	2.80	0.86	Gruplar	2.418	4	0.605	0.846	.496		
	İlkokul	159	2.82	0.86	arası	368.570	516	0.714				
	Ortaokul	96	2.83	0.74	Gruplar	370.988	520					
	Lise	107	2.66	0.84	içi							
	Üniversite	81	2.83	0.88	Toplam							
Sosyal oyun	Okur-yazar değil	78	3.70	0.92	Gruplar	10.734	4	2.683	3.836	.004	5>1	
	İlkokul	159	3.67	0.79	arası	360.972	516	0.700			5>2	
	Ortaokul	96	3.74	0.93	Gruplar	371.706	520				5>3	
	Lise	107	3.84	0.77	içi							
	Üniversite	81	4.09	0.77	Toplam							
İtiş kakışlı oyun	Okur-yazar değil	78	2.39	1.14	Gruplar	11.219	4	2.805	2.255	.062		
	İlkokul	159	2.08	1.11	arası	641.828	516	1.244				
	Ortaokul	96	2.09	1.08	Gruplar	653.047	520					
	Lise	107	2.08	1.12	içi							
	Üniversite	81	1.86	1.11	Toplam							

*Not: 1- " okuryazar değil", 2- "ilkokul", 3- "ortaokul", 4- "lise", 5- " üniversite"*

Tablo 7 incelendiğinde, okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların oyun davranışlarının anne eğitim düzeyine göre farklılaştığı anlaşılmaktadır. Tablo 7 verilerine göre, oyun davranış ölçeğinin alt boyutlarından sadece sosyal oyun alt boyutunda anne eğitim düzeyine göre ortaya çıkan farkın anlamlı düzeyde olduğu görülmektedir ( $p<.01$ ). Çocukların anne eğitim düzeyine göre farklılaşan ortalamaların hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla yapılan çoklu karşılaştırma testlerinden Scheffe testi sonucunda; annesi üniversite mezunu olan çocuklar ile annesi okuryazar olmayan, ilkököl ve ortaokul mezunu

olan çocuklar arasında çocukların sosyal oyun davranışlarının annesi üniversite mezunu olan çocuklar lehine anlamlı farklılık gösterdiği ortaya çıkmıştır. Öte yandan, ölçeğin sessiz davranış, tek başına oyun, paralel oyun ve itiş kakışlı oyun alt boyutlarında, okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların oyun davranışlarının anne eğitim düzeyine göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir ( $p > .01$ ).

### **Tartışma, Sonuç ve Öneriler**

Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların oyun davranışlarının çeşitli değişkenlere göre incelendiği bu araştırmada, çocukların sosyal oyun davranışlarını sıklıkla sergiledikleri sonucuna ulaşılmıştır. Çocukların paralel oyun davranışlarını bazen, tek başına ve itiş kakışlı oyun davranışlarını nadiren sergiledikleri, sessiz davranışı neredeyse hiç sergilemedikleri belirlenmiştir. Bu çalışma sonuçları alanyazındaki benzer çalışma sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Duman ve Temel (2011) Amerika ve Türkiye’de okul öncesi eğitimi alan çocuklarla yaptıkları çalışmada, her iki ülkedeki çocukların en fazla sosyal oyun davranışlarını en az ise itiş kakışlı oyun davranışlarını sergilediklerini belirlemişlerdir. Benzer şekilde, Kılınç (2016) okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerine göre 5-6 yaş çocuklarının oyun davranışlarını incelediği çalışmada, çocukların sık sık sosyal oyun davranışlarını, nadiren sessiz oyun ve itiş kakışlı oyun davranışlarını sergilediklerini ortaya koymuştur. Aslan (2013) okul öncesi çocuklarıyla yaptığı çalışmada, çocukların en fazla sosyal oyun davranışlarını en az ise paralel oyun davranışlarını gösterdiklerini belirlemiştir. Özdemir (2014) 5-6 yaşındaki çocuklarla yaptığı çalışmada, çocukların serbest zamanda en fazla tercih ettiği oyun türünün sosyal oyun, en az tercih ettiği oyun türünün ise itiş kakışlı oyun türü olduğunu ortaya koymuştur. Ogelman ve diğerleri (2016) Türkiye ve Kuzey Kıbrıs’ta 5-6 yaş çocuklarının oyun davranışlarını inceledikleri çalışmada, çocukların en çok sosyal oyun davranışlarını, en az ise itiş kakışlı oyun davranışlarını sergilediklerini

belirlemişlerdir. Bu çalışma sonuçlarından farklı olarak, Lenger (2015) görme yetersizliği olan ve normal gelişim gösteren okul öncesi çocukları ile yaptığı çalışmada, normal gelişim gösteren çocukların çoğunluğunun grup oyunlarından dramatik oyunu tercih ettikleri, en az tercih edilen oyun davranışının ise paralel oyun davranışı olduğunu belirlemiştir. Bu durumda hem okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerine dayalı çalışmalarda hem de araştırmacı tarafından yapılan gözlemlere dayalı çalışmalarda, okul öncesi çocuklarının en çok sosyal oyun davranışlarını sergiledikleri görülmektedir.

Alanyazındaki benzer çalışma sonuçları ve bu araştırmadan elde edilen sonuçlar, okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların oyun süreci içinde tüm oyun davranışlarını sergilemekle birlikte sosyal oyun davranışlarını sıklıkla sergilediklerini göstermektedir. Coplan, Rubin ve Findlay'a (2006) göre sosyal kabul ve özgüven gelişimini destekleyen sosyal oyunlar çocuğun sosyal, bilişsel ve duygusal gelişimi için önemli, eşsiz ve zengin içeriğe sahiptir. Çocuğun yaşamı boyunca ihtiyaç duyacağı becerileri destekleyen sosyal oyunlar, çocukların akranlarıyla olan iletişimini arttırmakta, işbirliği, çatışma çözme ve uzlaşma becerileri kazandırmaktadır. Araştırma sonuçları değerlendirildiğinde, okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların oyun zamanında sıklıkla sosyal oyun davranışlarını sergiledikleri yani iletişime, işbirliğine, hayal gücüne dayalı sosyal oyunları tercih ettikleri söylenebilir. Bu sonuç; çocukların sorumluluk alabilme, paylaşma, yardımlaşma, bir grubun üyesi olma, eleştirel düşünme, problem çözme, karar verme gibi bilişsel, sosyal, duygusal ve fiziksel becerileri kazanabilmesi açısından olumlu bir durum olarak değerlendirilebilir. Ayrıca, çocukların sosyal oyun davranışlarını sıklıkla sergilemeleri sosyal becerilerinin gelişmiş olduğunu göstermesi yönüyle çocukların sessiz davranış, tek başına oyun, itiş kakışlı oyun davranışlarını nadiren veya daha az sergilemeleri beklenen bir sonuçtur.

Araştırmada okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların oyun davranışlarının sadece itiş kakışlı oyun boyutunda cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonuçları erkek çocukların kız çocuklara göre itiş kakış oyun davranışlarını daha çok sergilediklerini göstermektedir. Bu çalışma sonuçları, alanyazındaki benzer çalışma sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Kılınç'ın (2016) yapmış olduğu araştırmada, erkek çocukların kız çocuklara göre itiş kakış oyunu daha fazla tercih ettikleri belirlenmiştir. Benzer şekilde, Ogelman ve diğerlerinin (2016) okul öncesi çocuklarıyla yaptıkları çalışmada, Türkiye'deki erkek çocukların itiş kakışlı oyun davranışlarını kız çocuklara göre daha fazla sergiledikleri belirlenmiştir. Fabes, Martin ve Hanish (2003) cinsiyete göre çocuğun oyunlarındaki değişiklikleri inceledikleri çalışmada, 5-6 yaşındaki erkek çocukların oyunlarının kız çocuklarının oyunlarına göre daha hareketli olduğunu belirlemişlerdir. Benzer şekilde, Çiftçi (2011) yaptıkları araştırmada, kız çocuklarının grup içi etkinlikleri tercih ettikleri, erkek çocukların ise güç, hız, aşırı hareket içeren oyunları tercih ettikleri sonucuna ulaşmışlardır. Oyun davranışlarıyla ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde, kız çocukların itiş kakışlı oyun davranışını erkek çocuklardan daha fazla sergilediği sonucuna ulaşan herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu durumda, erkek çocukların kız çocuklara kıyasla oyun çalışmalarında itiş kakış oyun davranışlarını daha çok sergilediklerini söylemek mümkündür.

Alanyazında benzer şekilde erkek çocukların daha hareketli ve sert oyunları tercih ettikleri, kız çocukların daha sakin, detaylı ve işbirliğine dayalı oyunları tercih ettikleri belirtilmektedir (Gmitrova, Podhajecka ve Gmitrov, 2009). Kımmet'e (2005) göre babaların erkek çocuklarıyla daha çok hareketli oyunları tercih etmesi, erkek çocukların itiş kakışlı oyun davranışlarını daha fazla sergilemelerinde etkilidir. Ayrıca, ebeveynlerin erkek çocuklarına daha hoşgörülü tutum sergilemeleri erkek çocukları itiş kakışlı oyunlara yönelmelerine neden olabilir. Kız çocukları kaygı ve çekingenlik düzeylerinin daha yüksek olmasından dolayı zarar

görebileceği endişesiyle itiş kakışlı oyunlardan uzak durmaktadırlar (Alisinanoğlu ve Ulutaş 2010; Kılınç, 2016; Yörükoğlu 1987). Alanyazındaki benzer çalışma sonuçları ve bu araştırma sonuçları değerlendirildiğinde, erkek çocuklar oyunlarında kız çocuklara göre daha fazla koşma, zıplama, çekme, itme, kovalama, yakalama gibi davranışları sergiledikleri sonucu ortaya çıkmaktadır. Oyunun çocuğun iletişim dili olduğu düşünüldüğünde, erkek çocukların kendini ifade etmede güç gerektiren eylemleri kız çocuklara göre daha fazla kullandıkları söylenebilir. Çocuğun duyuşsal ve gelişimsel özellikleriyle birlikte ebeveynlerin tutumlarının, içinde bulunulan toplumun benimsediği cinsiyet rollerinin oyun davranışlarındaki bu farklılıkta etkili olduğu düşünülebilir. Dolayısıyla, kız ve erkek çocukların oyun davranışlarındaki bu farkın azalmasında kız ve erkek çocuklara toplumun cinsiyet rollerinden uzak bir şekilde sadece çocuk olarak yaklaşılmasının etkili olabileceği düşünülmektedir.

Araştırmada okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların oyun davranışlarının yaş değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırma sonuçlarından farklı olarak, Kılınç (2016) 5-6 yaş çocuklarıyla yaptığı çalışmada, tek başına oyun ve sessiz oyun boyutunda yaşa göre anlamlı farklılık bulmuştur. Araştırma sonucuna göre, 5 yaş çocukları 6 yaş çocuklarına göre tek başına oyun ve sessiz oyunu daha fazla tercih etmektedir. Benzer şekilde, Saracho (1999) yaptığı araştırmada, çocukların tercih ettikleri oyunlarda yaşa göre farklılık olduğu sonucuna ulaşmıştır. Parten'in (1932) yaşa bağlı olarak değişen toplumsal oyun sınıflamasına göre çocuk, 4 yaştan itibaren paralel ve işbirlikçi oyun türlerini tercih etmektedir. Benzer şekilde, Piaget bilişsel gelişim ile oyun arasında bir bağ olduğunu savunarak çocuğun yaşla beraber kazandığı bilişsel beceriler doğrultusunda tek başına, paralel ve grup oyunlarına yöneldiğini belirtmiştir. Daha sonraki yıllarda tek başına ve paralel oyunla ilgili bazı düşünceler eleştirilmiş ve bu davranışların sosyal oyunlara geçişte bir ısınma ve alıştırma işlevi gördüğü savunulmuştur. Dolayısıyla 5

yaşındaki çocuklar bile arkadaşlarıyla birlikte oynamak yerine tek başına oynamayı ya da arkadaşlarıyla aynı oyundayken onlardan bağımsız oynamak isteyebilirler (Wert, 1984; Wintre ve Wepster, 1980, Akt. Aslan, 2013). Bazı araştırmacılar oyun davranışlarının yaşa göre değişiklik gösterdiğini savunsa da Hwes ve Matheson'a (1992) göre tüm yaştaki çocuklar sessiz davranış, sosyal, paralel, tek başına oyun davranışlarını sergileyebilirler. Bu araştırma sonuçları, benzer çalışma sonuçları ve ilgili alanyazın değerlendirildiğinde, oyun davranışları gelişimsel sıralansa da farklı yaştaki çocukların aynı oyun davranışlarını ya da aynı yaştaki çocukların farklı oyun davranışlarını sergileyebileceği söylenebilir. Her ne kadar oyun davranışlarında yaş önemli bir faktör olsa da bir çocuk oyun zamanında tek başına oyun davranışını sergilerken bir süre sonra sosyal veya itiş kakışlı oyun davranışlarını sergileyebilir. Bu durumda, farklı yaş grubundaki çocukların benzer oyun davranışlarına sahip oldukları görülmektedir. Dolayısıyla, okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların oyun davranışlarında yaş değişkeninin dışında farklı değişkenlerin daha fazla belirleyici olabileceği düşünülebilir.

Araştırmada okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların oyun davranışlarının kardeş sayısına göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazında bu araştırma sonucuna benzeyen ve farklılık gösteren sonuçlar bulunmaktadır. Bu araştırma sonuçlarına paralel olarak, Aslan (2013) çocukların oyun davranışlarını incelediği çalışmasında, çocukların oyun davranışlarının kardeş durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bu araştırmadan farklı olarak, Taylı (2007) yaptığı araştırmada, kardeşe sahip çocukların daha çok sosyal oyunlara yönelimli olduğu, tek çocukların ise tek başına oyun oynamayı daha çok tercih ettiği sonucuna ulaşılmasının yanı sıra sadece paralel oyunda anlamlı bir farklılığın olmadığı belirlenmiştir. Ayrıca, çalışmada kardeşe sahip çocukların aile içinde uyum sağlayabilmek için paylaşma, işbirliği ve iletişim kurma çabaları onların sosyal becerilerini arttırdığı, böylelikle çocuğun okul ortamında sosyal

oyun davranışlarını sergilemelerini kolaylaştırdığı belirtilmiştir. Bu çalışmada, okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların oyun davranışlarının kardeş sayısına göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı belirlenmiştir, dolayısıyla farklı kardeş sayılarına sahip çocukların benzer oyun davranışları sergiledikleri söylenebilir.

Araştırmada anne eğitim düzeyine göre çocukların oyun davranışlarının anlamlı düzeyde farklılaştığı fakat baba eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Annesi üniversite mezunu olan çocukların annesi okuryazar olmayan, ilkokul ve ortaokul mezunu olan çocuklardan daha fazla sosyal oyun davranışları sergiledikleri belirlenmiştir. Alanyazında çocuğun oyun davranışının ebeveyn eğitim düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığını inceleyen herhangi bir araştırmaya ulaşılamamıştır. Fakat ebeveyn eğitim düzeyinin çocukların sosyal duygusal uyum düzeylerine etki ettiği (Gökçe, 2013), ebeveyn eğitim düzeyi yükseldikçe ebeveynin çocuk eğitimi ile ilgili yayınlara daha kolay ulaşabildiği ve bu nedenle çocukla iletişiminin arttırdığı (Karaaslan, 2012) ifade edilmektedir. Ebeveyn eğitim düzeyi yükseldikçe ebeveynin çocuk gelişim dönemleri ve oyunla ilgili bilgisinin de arttığı söylenebilir. Araştırma sonuçları değerlendirildiğinde, çocuğun oyun davranışlarında anne eğitim düzeyinin baba eğitim düzeyine göre daha fazla belirleyici olduğu görülmektedir. Bunun nedeninin annenin çocukla daha fazla vakit geçirmesi, çocuk yetiştirmede çoğunlukla annelerin sorumluluğu üstlenmesinin olduğu düşünülebilir. Böylece anne eğitim düzeyinin yükselmesiyle annenin çocuğun duygularını anlaması, kendini ifade etmesine olanak tanınması, oyunlarını takip edip oyunlarına katılması, oyunla birlikte çocukla daha etkili iletişim kurabilmesi çocuğun sosyal oyun davranışlarını daha sık göstermesini sağladığı söylenebilir.

Araştırma sonucunda, çocukların oyun davranışlarının ailenin gelir düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı belirlenmiştir. Alanyazında aile gelir düzeyine göre çocukların oyun davranışlarını inceleyen bir çalışma bulunmamaktadır. Bu araştırma



sonuçları değerlendirildiğinde, aile gelir düzeyinin çocukların oyun davranışları üzerinde belirleyici olmadığı, farklı gelir düzeyindeki ailelerin çocuklarının benzer oyun davranışları sergiledikleri söylenebilir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda aşağıdaki öneriler sunulmuştur:

- a. Araştırma sonucunda, itiş kakışlı oyun davranışlarını erkek çocukların kız çocuklara göre daha fazla sergiledikleri belirlenmiştir. Öğretmenlerin özellikle erkek çocukların sosyal oyun davranışlarını arttırmak için oyun zamanında çocukları daha iyi gözlemlenmeleri, oyunlarına katılmaları, işbirliği ve iletişime dayalı çeşitli oyun etkinlik planları hazırlamaları önerilebilir. Ayrıca, okul öncesi öğretmenlerinin oyun etkinliklerini daha etkili yürütebilmeleri için çeşitli seminer ve hizmet içi eğitim programlarının düzenlenmesi önerilebilir.
- b. Araştırma sonuçlarına göre, anne eğitim düzeyinin çocukların oyun davranışları açısından önemli bir değişken olduğu belirlenmiştir. Dolayısıyla, eğitim düzeyi düşük olan annelerin çocuğun gelişiminde oyunun önemiyle ilgili bilgilerini arttırmak için halk eğitim merkezlerinde kursların açılması önerilebilir. Ayrıca, çocuğu okul öncesi eğitime devam eden annelerin sınıf içi oyun etkinliklerine katılması ve aile katılım seminerlerinde oyun ve oyunun önemiyle ilgili konulara yer verilmesi annelerin oyun hakkında bilinçlenmelerini sağlayabilir. Çocukların oyun davranışlarına ilişkin verilerin öğretmenlerden toplandığı bu araştırmaya ek olarak ailelerden de toplanan verileri inceleyen karşılaştırmalı çalışmalar yapılabilir.
- c. Bu araştırma, nicel veri toplama araçlarıyla ve Van ilinde öğrenim gören çocuklarla sınırlıdır. Farklı bölgelerde öğrenim gören çocuklarla çalışmalar yapılabilir.
- d. Çocukların oyun davranışlarıyla ilgili gözlem yapılarak veri çeşitliliği sağlanabilir.

### Kaynakça

- Alisinanoğlu, F. ve Kesicioğlu, O. S. (2010). Okul öncesi dönem çocuklarının davranış sorunlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Giresun ili örneği). *Kurumsal Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(1), 93-110.
- Aral, N., Baran, G., Bulut, Ş. ve Çimen, S. (2000). *Drama*. İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- Arslan, F. (2000). 1-3 yaş dönemindeki çocuğun oyun ve oyuncak özelliklerinin gelişim kuramları ile açıklanması. *Cumhuriyet Üniversitesi Hemşirelik Yüksek Okulu Dergisi*, 4(2).
- Aslan, Ö. M. (2013). *Anaokuluna devam eden çocuklarını oyun davranışları ve oyunlarında ortaya çıkan zorbalık davranışlarının incelenmesi*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Aslan, Ö. M. (2017). 36-71 aylık çocuklar için oyun davranış ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(3), 897.
- Aypay, A., Çekiç, O., ve Seçkin, M. (2012). Öğretim elemanlarının öğretime ilişkin görüşlerinin normatif açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulama Eğitim Bilimleri*, 12(2), 1345-1366.
- Batsopoulou, M. A. (2017). *Examining play behaviors of children with internalized emotional disturbances in preschool context: A systematic literature review*. Jönköping University, School of Education and Communication.
- Büyüköztürk, Ş. (2013). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, S., Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, S., ve Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri (21. baskı)*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Charissa S.L. C., Larry J. N. ve Kenneth H. R. (2001). Non-social play as a risk factor in social and emotional development. A. Goncu & E. Klein (Eds.), *Children in play, story, and school*. New York: Guilford Press.

- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences (2nd edition)*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Coplan, R. J., Gavinski-Molina, M. H., Lagace-Seguin, D. G. ve Wichmann, C. (2001). When girls versus boys play alone: Nonsocial play and adjustment in kindergarten. *Developmental Ppsychology*, 37(4), 464.
- Coplan, R. J., Rubin, K. H. ve Findlay, L. C. (2006). Social and nonsocial play. Fromberg, D. P. ve Bergen, D. (Eds.), *Play from birth to twelve: Contexts, perspectives, and meanings içinde*. (s. 75-86). New York: Garland.
- Çiftçi, M. A. (2011). *Öğretmenlerin ve farklı sosyo-ekonomik düzeye sahip anne-babaların cinsiyet rolleri algısının 60-72 ay arası çocukların oyuncak tercihleri ve akran etkileşimleri ile ilişkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Duman, G. ve Temel, Z. F. (2011). Türkiye ve Amerika Birleşik Devletleri'nde anasınıfına devam eden çocukların oyun davranışlarının incelenmesi. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(1), 279-298.
- Fabes, R. A., Martin, C. L. ve Hanish, L. D. (2003). Young children's play qualities in same, other and mixed-sex peer group. *Society for Research in Children Development*, 74(3), 921-932.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E. ve Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education*. USA: The McGraw-Hill Companies, Inc.
- Gmitrova, V., Podhajecká, M. ve Gmitrov, J. (2009). Children's play preferences: Implications for the preschool education. *Early Child Development and Care*, 179(3), 339-351.

- Gökçe, F. (2013). *5-6 yaş çocukların sosyal-duygusal uyumları ile annelerinin çocuk yetiştirme tutumlarının incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Gül, Ö. (2012). *Oyun ve hareket temelli büyük kas beceri eğitim programlarının 4-5 yaş çocukların büyük kas becerilerine etkisinin karşılaştırılması*. Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Güneş, H. (2011). *Şimdi oyun zamanı (3. Baskı)*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Haktanır, G. (2011). *Okul öncesi eğitime giriş*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Hwes, C. ve Matheson, C. C. (1992). Sequences in the development of competent play with peers: Social and social pretend play. *Developmental Psychology*, 28(5), 961-974.
- Karaaslan, Ü. (2012). *Okulöncesi eğitimin ve diğer değişkenlerin ilköğretim 1. sınıf öğrencilerinin duyguları tanıma ve ifade etme becerilerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Karasar, N. (2015). *Araştırmalarda rapor hazırlama (19. baskı)*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kılınç, N. (2016). *5-6 Yaş Çocuklarının Sosyal Beceri Ve Problem Davranışları İle Oyun Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Karabük Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Karabük.
- Koçyiğit, S., Sezer, T. ve Yılmaz, E. (2015). 60-72 aylık çocukların sosyal yetkinlik ve duygu düzenleme becerileri ile oyun becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12-1(23), 287-300.
- Lenger, M. D. (2015). *Görme yetersizliğinden etkilenmiş okul öncesi dönem çocukların oyun davranışları ve görme yetersizliğinden etkilenmemiş akranları ile karşılaştırılması (Yüksek lisans tezi)*. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Miller, R. G. Jr. (1991). *Simultaneous statistical inference*. New York: Springer Verlag.

- Ogelman, H. G., Erdentuğ, F. G., Aytaç, P., Akdeniz, Ö., Güner, M. ve Eşe, V. (2016). Türkiye ve Kuzey Kıbrıs'ta yaşayan okul öncesi dönem çocuklarının oyun davranışları. *Balikesir University Journal of Social Sciences Institute*, 19(36).
- Oktay, A. (1999). Yaşamın sihirli yılları: Okul öncesi dönem. İstanbul: Epsilon Yayınları.
- Özdemir, S. (2014). 5-6 yaş grubu çocukların serbest zaman etkinliklerindeki oyun ve oyuncak tercihlerinin incelenmesi. *Journal of Educational Science*, 2(2), 1-15.
- Özer, A., Gürkan, A. C., ve Ramazanoğlu, M. O. (2006). Oyunun çocuk gelişimi üzerine etkileri. *Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları*, 54-57.
- Padem, H., Göksu, A. ve Konaklı, Z. (2012). *Araştırma yöntemleri (SPSS uygulamalı)*. Saraybosna: IBU Publications.
- Pallant, J. (2005). *SPSS survival manual: A step by step guide to data analysis using SPSS for windows*. Australia: Australian Copyright.
- Parten, M. (1932). Social Participation among preschool children. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 27, 242-269.
- Pellegrini, A. D. (2002). Bullying, victimization, and sexual harassment during the transition to middle school. *Educational Psychologist*, 37(3), 151-163.
- Saracho, O. N. (1999). A factor analysis of preschool childrens strategies and cognitive style. *Educational Psychology*, 19(2), 165-180.
- Seyrek, H. ve Sun, M. (1991). *Çocuk oyunları, okul öncesi eğitimde oyun dersi*. İzmir: Mey Yayınları.
- Spinrad, T. L., Eisenberg, N., Harris, E., Hanish, L., Fabes, R. A., Kupanoff, K. ve Holmes, J. (2004). The relation of children's everyday nonsocial peer play behavior to their emotionality, regulation, and social functioning. *Developmental Psychology*, 40(1), 67.
- Taylı, A. (2007). Kardeş sahibi olup olmama durumunun okul öncesi dönemdeki sosyal oyuna etkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 103-114.

Yavuzer, H. (2011). *Anne baba ve çocuk*. İstanbul: Remzi Kitapevi.

Yavuzer, H. ve Demir, İ. (2016). *Yeni kuşak anne-babalar ve çocukları*. İstanbul, Remzi Kitapevi.

Yörükoğlu A. (1987). *Çocuk ruh sağlığı*. Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, Ankara.

Zembat, R. (2013). *Okul öncesinde özel öğretim yöntemleri*. Ankara: Anı.Yayıncılık.

### Extended Abstract

The developments in scientific and technological fields have brought many changes in the individual and social fields. There are also children among those affected by these developments and changes. Every childhood experience, which is one of the most critical periods in the life of the individual, have important effects on social, emotional, cognitive and physical aspects. Developmental needs should be satisfied during this critical period for the development of individuals who are aware of their skills and abilities, can actively participate in the learning process, develop positive self-esteem, establish good relations with their peers, and adapt to the society in which they are involved. The rapid developments and changes cause to arise new needs and provide a wide range of options for children who are trying to discover and recognize the existing world. In order to determine the positive and negative effects of this situation and to meet the developmental needs, it is necessary to know the child and communicate with him/her. One of the most important ways to get to know the child and communicate with him is to observe the child's play behaviors and to participate because the child reflects his personality, feelings, thoughts, in short, his inner world and how he perceives the outside world in his/her plays.

Piaget and Smilansky grouped the play types according to the content and structure of the play as functional, structural, dramatic and rule game. These plays vary according to social and non-social play behaviors. The play behaviors according to the play structure and content is grouped as social play behaviors, reticent play behaviors, solitary play behaviors, parallel play behaviors and rough tumble play behaviors (Parten, 1932; Cited in Aslan, 2013).

Children who show social play behaviors behave in the same environment and play for the same purposes. In reticent play behaviors which include non-aiming behaviors, the child is content to watch them without accompanying their friends who play in the classroom. In

solitary play behaviors, the child prefers playing on his/her own. Children who show parallel play behaviors share the same toys and playground as the children in the game environment, but they play games for different purposes. The rough tumble play behaviors include behaviors such as emotional expressions (laughing, etc.), energetic movements (running, etc.), changing roles (fights in roles, etc.).

The aim of this study is to determine the play behaviors of children attending preschool education institutions in the 2017-2018 academic year. In this case, it is thought that this study, in which the play behaviors of children are examined according to various variables according to the teachers' views with larger sample, will contribute to the related literature.

In this study, descriptive survey model was used. The target population of the study is composed of 12,183 children who are attending preschool education institutions in the central districts of Van province that are Ipekyolu, Tuşba and Edremit in the 2017-2018 academic year. The sample of the study consists of 521 children that were determined by stratified sampling method.

In this study, "Play Behaviors Scale for Children of 36-71 Months" was used to determine the play behaviors of children. In the analysis of research data, descriptive statistics (mean, standard deviation) and differential statistics (ANOVA, MANOVA) were used.

The results of the study are presented below:

1. It was concluded that children who attend preschool education institutions often exhibit social play behaviors, sometimes exhibit parallel play behaviors, seldom exhibit solitary and rough tumble play behaviors, hardly exhibit reticent play behaviors.
2. It was concluded that boys exhibit rough tumble play behaviors more than girls, and children exhibit social play behaviors more as the level of maternal education increases, but children's play behaviors do not differ significantly according to age, number of siblings, father's education level and family income level.

Based on the results of this study, it is advisable to organize various seminar and in-service training programs in order to enable preschool teachers to organize play activities more effectively. In addition to this study in which the data on the play behaviors of children are collected from teachers, comparative studies examining the data collected from parents can be conducted. This study is limited to quantitative data collection tools and children studying in the province of Van. Studies can be conducted with children studying in different regions. Data can be obtained by observing children's play behaviors.

---

---

## Güzel Sanatlar Lisesi Öğrencilerinin Yalnızlık Düzeyleri ile

### Kişilik Özellikleri ve Yeterlik Algıları Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi

Mehmet ŞAHAN<sup>1</sup>, Esra CEYHAN<sup>2</sup>

---

---

*Geliş Tarihi: 06.04.2018*

*Kabul Tarihi: 26.06.2019*

*Araştırma Makalesi*

#### Öz

Ülkemizde sanat eğitimcisi adaylarını yükseköğretime hazırlayan aynı zamanda sanatçı adayları yetiştiren en önemli kurumlardan biri güzel sanatlar liseleridir. İlgi ve yetenekleri doğrultusunda sanat alanı ile ilgili eğitim verilen güzel sanatlar lisesi öğrencileri, gerek içinde buldukları gelişim dönemi gerekse alanlarına özgü yaşantıları nedeniyle yalnızlık duygusunu daha yoğun deneyimleyen bir grup olarak ön plana çıkmaktadır. Bu çalışmada güzel sanatlar lisesinde öğrenim gören ergenlerin yalnızlık düzeyleri ile kişilik özellikleri ve yeterlik algıları arasındaki ilişki incelenmektedir. Çalışma grubu, Eskişehir Atatürk Güzel Sanatlar Lisesinde öğrenim gören 133'ü kadın ve 91'i erkek olmak üzere toplam 224 öğrenciden oluşmaktadır. Çalışmada veriler UCLA Yalnızlık Ölçeği, Ergenler İçin Yeterlik Algısı Ölçeği ve Sıfatlara Dayalı Kişilik Testi ile toplanmıştır. Veriler korelasyon ve hiyerarşik regresyon analizi ile incelenmiştir. Bulgular, kişilik özelliklerinden dışadönük ve duygusal dengesizlik ile sosyal yeterliğin yalnızlığı anlamlı bir biçimde yordadığını ve değişkenlerin birlikte yalnızlığı %39,8 düzeyinde açıkladığını göstermektedir. Bu bulgular dikkate alındığında, dışadönüklük ve sosyal yeterlik özelliklerinin geliştirilmesinin yanı sıra duygusal dengesizliğin azaltılmasının ergenlerin yalnızlık duygusunun olumsuz etkileri ile daha işlevsel biçimde baş etmesine yardımcı olabileceği ifade edilebilir.

*Anahtar kelimeler:* Güzel sanatlar lisesi, yalnızlık, kişilik özellikleri, yeterlik algısı

---

<sup>1</sup> T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, e-mail: mehmetmetsahan.10@gmail.com, ORCID: 0000-0002-1085-4320

<sup>2</sup>Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, e-mail: [ecceyhan@anadolu.edu.tr](mailto:ecceyhan@anadolu.edu.tr), ORCID: 0000-0003-1149-2453



## **Investigation of the Relationship between Personality Traits, Perceived Competence and Loneliness Levels of Fine Arts High School Students**

---

---

*Submitted by 06.04.2018*

*Accepted by 26.06.2019*

*Research Paper*

### **Abstract**

Fine arts high school is one of the important institutes which both prepares art students for university and raises prospective artists in Turkey. When it is considered the development periods of the adolescents studying in fine art high school where is given education according to student's art talents and interests, the students of which come to fore as a group experiencing loneliness more deeply than others both because of the way of life they keep due to their majority and the development in which period they are. For this reason, it is important to understand the predictors of loneliness. The purpose of this research is to examine the relationship between loneliness and personality traits and the perception competence levels of the adolescents in the fine arts high school. The population of the study was composed of 224 students (133 female, 91 male), attending to Eskişehir Fine Arts High School. Participants completed the UCLA Loneliness Scale, Perceived Competence Scale for Adolescents and Personality Test based on Adjectives (SDKT). The research data were analyzed by correlation and hierarchical regression analysis. According to the results, the personality trait of extroversion, neuroticism and social competence perception are significant predictors of loneliness, and these variables altogether explain about 39.8% of loneliness. When this finding considered, it can be stated that in addition to being developed with the personal trait of extroversion and social competence, reducing emotional imbalance can help adolescents' to cope with the negative effects of loneliness more effectively.

*Keywords:* Fine arts high school, loneliness, personality traits, perceived competence

## Giriş

Ülkemizde 2016-2017 eğitim öğretim yılı itibari ile Milli Eğitim Bakanlığına bağlı 81 resmi ve yedi özel güzel sanatlar lisesinde yaklaşık olarak 14.400 civarında öğrenci öğrenim görmeye devam etmektedir (Orta Öğretim Genel Müdürlüğü - OÖGM, 2017). Türk eğitim sistemi içerisindeki farklı okul türlerinden biri olan güzel sanatlar liseleri öğrencilere güzel sanatlarla ilgili temel bilgi ve beceriler kazandırmayı ve güzel sanatlar alanında nitelikli insan yetiştirilmesine kaynaklık etmeyi amaçlamaktadır (OÖGM, 2015). Güzel sanatlar liseleri, ortaokuldan o yıl mezun olanlar arasında yapılan yetenek sınavı ile öğrenci alıp; resim ve müzik bölümlerinde dört yıllık eğitim öğretim veren kurumlar olarak tanımlanmaktadır (OÖGM, 2017). Öğrenci seçim aşaması ve verdiği sanat alanına özgü eğitim içeriği ile güzel sanatlar liseleri diğer ortaöğretim kurumlarından farklılaşmaktadır. Güzel sanatlar liselerindeki ergenlerden elde edilen bulgular, bu öğrenci grubunun, öğrenci seçimi ve eğitim programlarının farklılaşması gibi, diğer okul türlerinde öğrenim gören ergenlerden farklı psikososyal özelliklere sahip olduklarını göstermektedir. Örneğin güzel sanatlar lisesine devam eden ergenler ile diğer lise türlerine devam eden ergenlerin saldırganlık düzeylerinin (Ağlamaz, 2006), şiddet eğilimlerinin (Taşkesen, 2011; Uluçay, 2012), problem çözme becerilerinin (Didin, 2016), stresle başa çıkma tarzlarının (Fırat, 2015), atılganlık düzeylerinin (Güneş, 2010) ve duygusal zeka boyutlarının (Doğan, 2007) farklılaştığı görülmektedir.

İlgi ve yetenekleri doğrultusunda sanat alanı ile ilgili eğitimlerin verildiği güzel sanatlar liselerindeki ergenlerin, gelişimsel özellikleri düşünüldüğünde yalnızlık kavramı öne çıkmaktadır. Bazı duygusal, fiziksel ve psikolojik sorunların temelini oluşturan yalnızlık (Ernst ve Cacioppo, 1999), bireylerin yaşları ve sosyal durumları her ne olursa olsun hemen hemen tüm gelişim dönemlerinde görülebilen bir duygu olmakla birlikte ergenlikte daha yoğun gözlenebilmektedir (Cacioppo, Hughes, Waite, Hawkley ve Thisted, 2006; Coplan, Closson, ve Arbeau, 2007; Körler, 2011; Santrock, 2014). Kişinin devam eden sosyal ilişkisi

ile olmasını istediği sosyal ilişki arasındaki farklılıklar sonucunda oluşan ve bireyin hoşuna gitmeyen öznel bir durum olarak tanımlanan yalnızlık (Perlman ve Peplau, 1981), bireyin kendi tercihi olup sonlandırabilmesi bakımından tek başına olma (Burger, 2006), kavramından farklılaşmaktadır. Bu iki kavram zaman zaman birbirini yerine kullanılsa da yalnızlık, bireye acı veren ve istenmeyen bir durum iken tek başına olma birey tarafından tercih edilen bir durum olup (Geçtan, 2004), bireyi rahatsız etmez. Bireyin düşündüğünden daha az arkadaşı ve meslektaşı ile ilişkisi olması sosyal yalnızlığa; eş sevgili, ebeveyn veya çocuk gibi birinci derecede yakın biri ile istediği biçimde içten bir ilişkinin eksikliği ise duygusal yalnızlığa neden olmaktadır (Weiss, 1973; De Jong-Gierveld ve Van Tilburg, 2010). Bununla birlikte bireyler çevresinde birileri olduğunda da kendilerini yalnız hissettikleri gibi; tek başına olduklarında da yalnızlık hissetmeyebildiklerinden yalnızlık bireylerin durumuna göre değişen öznel değerlendirmeleridir (De Jong-Gierveld ve Tilburg, 2010; Perlman ve Peplau, 1981; Qualter ve Munn, 2002). Bireylerin öznel değerlendirmelerine dayanan yalnızlık duygusu ile ilgili alanyazında yapılmış pek çok çalışma bulunmaktadır. Alanyazında yalnızlık ile benlik saygısının (Koçak, 2008), internet bağımlılığının (Çağır, 2010; Casale ve Fioravanti, 2011; Batıgün ve Hasta, 2010; Erdoğan, 2008; Esen, 2010; Odacı ve Kalkan, 2010), akademik başarının (Pancar, 2009), stresle başa çıkmanın (Demirtaş,2007), özsaygının (Erözkan, 2009; McWhirter, Besett-Alesch, Horibata ve Gat, 2002), kişilik özelliklerinin (Şentürk, 2010), sosyal becerinin (Deniz, Hamarta ve Arı, 2005; Krause-Parello, 2008; Şentürk, 2010), intiharın (Brennan, 1982; Durak, 2005), mutsuzluğun (Durak, 2005; Eskin, 2001), güvensiz bağlanma ve yetersizlik duygusunun (Akdoğan, 2017) ve yetersizlik duygusuyla birlikte kendini saklamanın (Çimşir ve Akdoğan, 2019) ilişkili olduğunu gösteren araştırmalar mevcuttur.

Belli bir dereceye kadar yaşanması doğal veya normal kabul edilen yalnızlık duygusu, şiddetinin artmasıyla birlikte ergenin yaşamında soruna dönüşebilmektedir. Bu şekilde

yaşanan yalnızlık duygusu bireye acı ve sıkıntı veren bir durum olduğu için, bireyin kendisinin ve çevresinin fiziksel, psikolojik ve sosyal bütünlüğünü etkileyecek tehlikeler doğurabilmektedir (Yılmaz ve Altınok, 2009). Yalnızlık duygusunun olumsuz yansımaları ergenlik döneminin doğasına uygun zorlanmalarla birleştiğinde daha da şiddetlenebilmektedir. Nitekim ergenlik döneminde gerçekleşen fiziksel ve psikolojik değişimler nedeniyle ergenler kendini daha yalnız hissedebilmektedir. Bu dönemde akranları tarafından kabul görememe, dışlanma, akran zorbalığı veya baskı gibi nedenlerle pek çok kişi içinde kendini yalnız hisseden ergenin sosyal işlevlerinde bozulmalar meydana gelebilmektedir (Bilgiç, 2000; Duyan, Duyan-Çamur, Gökçearsan-Çiftçi, Sevin, Erbay ve İkizoğlu, 2008). Bu durum yalnızlığın, ergenin sosyal ilişkilerinde önemli sayılabilecek bozuklukların olduğunun ipucudur (Batıgün, 2008). Kısacası, yalnızlık, ergenlerin gerek fiziksel gerekse psikolojik sağlığını etkilemekte ve gelişim dönemi görevlerinin sağlıklı bir biçimde gerçekleştirmesine engel olabilmektedir. Diğer lise türlerinde okuyan öğrencilerin yalnızlık düzeylerinin anlaşılmasına yönelik çalışmalar (Aksak, 2017; Kaya, 2017; Eni, 2017;) alanyazında mevcutken güzel sanatlar lisesindeki ergenlerin yalnızlık düzeylerine ilişkin sınırlı sayıda (Güven, 2017) çalışma vardır. Aynı zamanda güzel sanatlar liseleri ile diğer okul türlerinin farklılaştığı ortaya koyan araştırmalarda alanyazında mevcuttur (Ağlamaz, 2006; Didin, 2016; Doğan, 2007; Fırat, 2015; Güneş, 2010; Uluçay, 2012). Güzel sanatlar liselerindeki ergenlerin farklılaşma nedeni olarak; resim veya enstrüman ile çalışmalarının eğitimlerinin temelini oluşturması düşünülebilir. Yapılan bu çalışmaların genelde bireysel ve uzun süreli olması ergenlerin sosyal ilişkilere zaman ayıramamasına ve bir süre sonra yalnız kalmasına neden olabilir. Bundan dolayı güzel sanatlar liselerindeki ergenlerin yalnızlık düzeylerinin ortaya koyulmasına ihtiyaç duyulmaktadır.

Güzel sanatlar liselerindeki ergenlerin yalnızlık düzeylerinin yanısıra yalnızlık düzeyleri ile ilişkili olabilecek kişilik özelliklerinin de ortaya konulması önemli

görülmektedir. Zira kişilik özellikleri yalnızlığın temel yordayıcılarından biridir (Cheng ve Furnham, 2002; Çetin ve Alacalar, 2016; Olenik-Shemesh ve Zeidner, 2013; Wiseman, Mayseless ve Sharabany, 2006). Kişiliğin ortak net bir tanımı yapılamamıştır (Burger, 2006). Bunun yanında oldukça karmaşık bir yapı olan kişilikle ilgili günümüzde en çok kabul gören kuramlardan biri “Beş Faktör Kişilik” kuramıdır. Bu kuram McCrea ve Costa’nın çalışmaları sonucunda ortaya çıkmıştır (Yazgan İnanç ve Yerlikaya, 2012). Buna göre kişilik; duygu, düşünce ve davranışların ortaya konmasındaki kişisel farklılıklardan meydana gelen kararlı yapıdır ve bireyi diğer bireylerden ayırt ederek, bireyin ilerideki davranışlarıyla ilgili kestirimlerin temelini oluşturur (McCrae ve Costa, 2003). Beş Faktör Kişilik kuramı temel eğilimler ve karakteristik uyum arasındaki farklılığa odaklanır. Karakteristik uyum; tutum, alışkanlık, rol, ilişki gibi temel eğilimler ve dış faktörlerden etkilenmektedir. Karakteristik uyum kişinin değişen çevreye uyum sağlamasını kolaylaştırmaktadır. Böylece kişiliğin bileşenleri kaçınılmaz biçimde kültürden, aileden ve çevreden etkilenerek, hayat boyunca değişim göstermektedir. Kişilik özellikleri ise (dışadönüklük, duygusal dengesizlik, deneyime açıklık, sorumluluk, yumuşak başlılık) yalnızca temel eğilimler kategorisinde yer alır ve karakteristik uyumlar değişim gösterse de, temel eğilimler hayat boyunca değişim göstermemektedir. Öte yandan kişiliğin karakteristik uyumla ilgili bileşenleri üzerinde çevresel faktörlerin önemli rolü olsa da sözü edilen beş eğilimin evrensel özellikler gösterdiği ileri sürülmektedir. Nitekim Mc Crea ve Costa (1997) farklı kültürlerde gerçekleştirilen araştırmalarda bu beş faktörün kültüre göre farklılık göstermediğini bildirmektedirler.

Dışadönük kişilik boyutu yüksek olan kişiler, sosyal ilişkiler kurmayı sever ve buldukları ortamda diğer bireylerle kolay iletişim kurabilirler (McCrae ve Costa; 1991; Störmer ve Fehr, 2013). Dışadönük bireyler sosyalleşme derecesi yüksek, diğer bireylerle iletişime geçmekten hoşlanan, konuşmayı seven, arkadaş canlısı olan bireylerdir (Barrick ve

Mount, 1991). Deneyime açıklık özelliği sergileyen bireyler sosyaldır ve insanlarla çabuk kaynaşan bireylerdir (Störmer ve Fehr, 2013). Kendilerini tanımladıklarında; kendine özgü olmayı ve özgürlük özelliklerini vurgularlar. Çeşitliliği tercih etmeyen bir yapıdadırlar (Somer, 1998). Duygusal dengesizlik bireyin yaşamış olduğu kızgınlık, endişe, düşünmeden hareket etme, güvensizlik ve sıkıntıyı ifade eder (Costa ve McCrae, 1991). Duygusal dengesizlik boyutu, olumsuz duygularla birlikte, karmaşık düşünce ve davranışları da içermektedir (Somer, 1998). Duygusal dengesizlik kişilik özelliğine sahip olan bireylerin en belirgin özellikleri, davranış dağarcığının eksik olmasıdır. Bu yüzden bu kişiler genel olarak esneklikten uzak ve abartılı davranışlara sahiptirler (Eysenck, Barrett, Wilson ve Jackson, 1992). Yumuşak başlılık boyutundan yüksek puan alan bireyler yardımsever, cömert, güvenilir, kabul edici, uysal ve iyi huylu insanlardır. Bu boyutun diğer ucunda ise şüpheli, eleştirici, çabuk kızan, cimri ve düşmanca tavırlara sahip insanlar yer alır (McCrae ve Costa, 2003). Sorumluluk boyutunda yüksek olan bireyler disiplinli, düzenli, sorumluluk alabilen, gerçekçi ve bir işi yapmadan önce iyice düşünen insanlardır (DeYoung, Peterson ve Higgins, 2002). Bu boyuttan yüksek puan alan kişiler özenli, gayretli, hırslı, düşünceli, hedefe yönelik çalışan, düzenli, dürüst ve kararlı insanlardır (Yazgan İnanç ve Yerlikaya, 2012). Özetle kişilik özelliklerinin hangi boyutu olursa olsun az veya çok sergilenmesi yalnızlık düzeyi üzerinde etkili olabileceğini düşündürmektedir.

Ergenlik döneminde bireylerin yalnızlık düzeyleri ile ilişkili olabilecek kişilik özelliklerinin yanı sıra bir diğer değişken de yeterlik algısıdır (Junttila, Vauras ve Laakkonen, 2007; Rubin, Hymel ve Mills, 1989; Palmén, Vermande, Dekovic, ve Van Aken, 2011). Yeterlik (competence) algısını akademik ve sosyal olmak üzere birbirini tamamlayan iki boyut olarak ele almak mümkündür (Wentzel, 1993). Bireyin çevresi tarafından sevilme ve sosyal çevrede etkili etkileşim kurmayı öğrenme derecesi olarak tanımlanan sosyal yeterlik (Trawick-Smith, 2014), bireyin çevresi ile ilişkisinde ortaya çıkan kendisine yönelik

farkındalıkla ilişkilidir. Aynı zamanda bireyin becerilerini kullanarak uygun davranışlar sergilemesi ve bunu değişen sosyal çevrede kendi amaçlarına uygun olarak kullanabilmesidir (Özer, Gençtanırım Kurt, Kızıldağ, Demirtaş Zorbaz, Arıcı Şahin, Acar ve Ergene, 2016). Bireyin yaşadığı problemler karşısında hangi düzeyde başarılı olacağına dair inanç seviyesi olarak değerlendirilen sosyal yeterlik (Bayrakçı, 2007), aynı zaman da sosyal becerilerin değerlendirilmesini ve bu değerlendirmeler neticesinde kişinin gelecekteki davranışları ile ilgili ipuçları vermektedir (Bacanlı, 2012). Bireyin, bu becerilere sahip olma derecesine ilişkin inanma durumu olan sosyal yeterlik algısının kişinin sosyalleşme sürecine kolaylaştırıcı etkileri vardır (Skaalvik ve Skaalvik, 2010). Sosyal yeterlik algısının düşük olması ile meydana gelen davranış problemleri erken yaşlarda çözümlenemediği takdirde, ilerleyen yıllarda bireyin hayatını olumsuz etkilemekte, çevresi ile iletişim kurmasını zorlaştırmakta ve uyumsuz bireyler olmalarına neden olmaktadır (Zhang, You, Fan, Gao, Cohen, Hsueh ve Zhou, 2014). Yeterliğin bir diğer faktörü olan akademik yeterlik algısı ise bireyin, sahip olduğu yeteneklerini değerlendirmesinin dışında derslerde yaptıklarını değerlendirerek oluşturduğu algıdır (Anderman ve Midgley, 1997'den aktaran, Özer ve diğerleri, 2016). Başarı, ergenlik döneminde, önemli bir hedef haline gelmektedir. Ergenlerin başarısı yalnızca akademik yetenekleri ile ilişkili değildir. Zeki olmayan bir öğrenci motivasyon düzeyi yüksek olursa, görevde ısrarcı olursa ve kendine olan inancı yüksek ise başarıyı yakalayabilmektedir. Ya da tam tersi zeki olan bir öğrenci, kolayca vazgeçer ve kendine yeterince güvenmezse akademik başarısı düşük olur (Santrock, 2014). Yeterlik algısının anlaşılması ergenleri risk faktörlerine karşı koruyucu bir yapı oluşturulması bağlamında önem arz etmektedir (Özer ve diğerleri, 2016). Yeterlik algısı ergenlerin kendilerine ilişkin görüşlerinden oluştuğu için yalnızlık düzeylerini etkileyebileceği düşünülebilir. Özellikle sosyal yeterlik algısı düşük olan ergenlerin ilişki başlatma ve devam ettirme konusunda sıkıntılar yaşayacağı düşünülebilir. Bu durum bireyin yalnızlık duygusunu daha yoğun bir biçimde yaşanmasına neden

olabilmektedir. Bundan dolayı güzel sanatlar lisesindeki ergenlerin yalnızlık nedenlerinin anlaşılması, yalnızlık ile ilişkili olabilecek sorunların çözüme sürecine yardımcı olacaktır.

Yalnızlık üzerinde önemli olabileceği düşünülen bir diğer değişken ise cinsiyettir. Alanyazında cinsiyet ve yalnızlık arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmalarda farklı bulgulara ulaşılmıştır. Aksak (2017), Atli, Keldal ve Sonar (2015) ile Yalçın (2015), erkek öğrencilerin yalnızlık düzeylerinin anlamlı olarak kız öğrencilerden farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanında Akkul ve Ümmet (2007), Gürses Merhametli, Şahin, Güneş ve Açıkyıldız (2011), Karakuş (2012) ile Kutlu (2005) ise araştırmalarında kız öğrencilerin yalnızlık düzeylerinin anlamlı olarak erkek öğrencilerden farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Bayraktar (2016), Ekinci, Demirel, Harmandar-Demirel ve Işıl (2015) ile Karakoç ve Taydaş (2013) ise araştırmalarında cinsiyete göre yalnızlık düzeyinin farklılaşmadığı bulgusuna ulaşmışlardır. Görüldüğü üzere alanyazındaki araştırma sonuçları arasında bir tutarlılık bulunmamaktadır. Eğitim içeriği ve öğrencilerinin yetenek alanlarındaki farklılıklardan dolayı güzel sanatlar lisesine devam eden ergenlerin cinsiyete göre yalnızlık düzeylerinin ortaya koyulması önem arz etmektedir.

Güzel sanatlar lisesindeki ergenlerin sahip oldukları yetenekleri ile aldıkları eğitimin içeriği ve gelişimsel özellikleri düşünüldüğünde bu öğrenci grubunun psikososyal özelliklerinin ortaya konulmasına ihtiyaç duyulmaktadır. Çünkü ülkemizde sanat eğitimcisi adayını yükseköğretime hazırlayan bunun yanında aynı zamanda sanatçı adayları yetiştiren en önemli kurumlardan biri güzel sanatlar liseleridir. Güzel sanatlar lisesindeki ergenlerin çalışma biçimleri dikkate alındığında; bu öğrencilerin uzun süreli ve bireysel çalışmalar yaptıkları görülmektedir. Gerek resim, gerekse enstrüman çalışmalarında öğrenciler uzun süreli olarak bireysel çalışma yapmaktadır. Bu durum ergenlerin sosyal ilişkilerini geliştirmek için yeterli zaman ayıramama ve bir ilişkiyi başlatıp devam ettirmeye yönelik yeterli sosyal becerileri geliştirememesine neden olabilmektedir. Dolayısıyla güzel sanatlar lisesindeki



ergenlerin hem sosyal beceri eksiklikleri hem de sosyal ilişkilere yeteri kadar zaman ayıramamaları nedeniyle yalnızlık yaşayabilecekleri söylenebilir. Bu durum güzel sanatlar lisesindeki ergenlerin gelişimsel dönemin özellikleri ile birlikte değerlendirildiğinde yalnızlık ile ilişkili değişkenleri belirlemek önem kazanmaktadır. Bu çerçevede sanat alanı ile ilgili eğitim alan bu özel yetenekli öğrenci grubunun rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin planlanmasında ve uygulanmasında bu araştırma sonuçlarının katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu kapsamda çalışmanın temel amacı güzel sanatlar lisesindeki ergenlerin yalnızlık ile yeterlik düzeyleri ve kişilik özellikleri arasındaki ilişkileri incelemektir. Bu amaçla çalışmada güzel sanatlar lisesindeki ergenlerin cinsiyet, dışadönüklük, yumuşak başlılık, sorumluluk, duygusal dengesizlik ve deneyime açıklık kişilik özellikleri ile akademik ve sosyal yeterlik algılarının yalnızlık düzeyini yordayıcılığı incelenecektir.

### **Yöntem**

Bu çalışma, güzel sanatlar lisesindeki ergenlerin yalnızlık düzeyleri ile yeterlik düzeyleri ve kişilik özellikleri arasındaki ilişkileri ortaya koymak amacıyla ilişkisel tarama modeline uygun olarak desenlenmiştir. Araştırmada korelasyonel teknikler ve regresyon analizinden yararlanılmıştır. İlişkisel tarama modeli iki ya da daha fazla sayıdaki değişkenin arasındaki birlikte değişimin varlığını ve derecesini ortaya koymayı amaçlayan araştırma modelidir (Karasar, 2017)

### **Çalışma Grubu**

Araştırmanın çalışma grubunu 2017–2018 eğitim öğretim yılında Eskişehir Atatürk Güzel Sanatlar Lisesinde devam eden 224 (133 kadın, 91 erkek) öğrenciler oluşturmaktadır. Çalışma grubunda yer alan katılımcıların yaşları 15 ile 19 arasında değişmektedir.

Katılımcıların yaş ortalaması 16,9'dur (Ss: 1.54). Çalışma grubundaki 61 öğrenci 9. sınıfa, 59 öğrenci 10. sınıfa, 50 öğrenci 11. sınıfa ve 54 öğrenci 12. sınıfa devam etmektedir.

### **Veri Toplama Araçları**

Araştırma verileri UCLA Yalnızlık Ölçeği, Yeterlik Algısı Ölçeği ve Sıfatlara Dayalı Kişilik Testi kullanılarak toplanmıştır.

**UCLA Yalnızlık Ölçeği:** UCLA Yalnızlık Ölçeği Russell, Peplau ve Cutrona (1978) tarafından geliştirilen ve bireylerin yalnızlık düzeylerine ilişkin algılarını ölçmeyi hedefleyen bir ölçektir. Ölçeğin Türk kültürüne uyarlanma çalışması Demir (1989) tarafından yapılmıştır. Ölçek 10 maddesi olumlu; 10 maddesi de olumsuz olmak üzere toplam 20 maddeden oluşmaktadır. Dörtlü likert tipi olan ölçek maddeleri; Ben bu durumu “Hiç yaşamadım” (1), “Ben bu durumu nadiren yaşarım” (2), “Ben bu durumu bazen yaşarım” (3), “Ben bu durumu sık sık yaşarım” (4) şeklinde puanlanmaktadır. Ölçekten en yüksek 80, en düşük 20 puan alınabilmektedir. Ölçekten alınan puanlar yükseldikçe bireylerin yalnızlık seviyeleri de artmaktadır. Ölçeğin iç tutarlılığı ile ilgili yapılan analizde Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı 0.96 olarak hesaplanmıştır (Demir, 1989). Bu araştırma kapsamında UCLA Yalnızlık Ölçeği'ne ilişkin Cronbach alfa katsayısı 0.79' dur.

**Yeterlik Algısı Ölçeği:** Yeterlik Algısı Ölçeği Özer, Gençtanırım-Kurt, Kızıldağ, Demirtaş-Zorbaz, Arıcı-Şahin, Acar ve Ergene (2016) tarafından lise öğrencilerinin sosyal ve akademik yeterlik algılarını ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. Beşli likert tipi olan ölçek maddeleri; “Hiç Uygun Değil” (1), “Uygun Değil” (2), “Kısmen Uygun” (3), “Uygun” (4), “Tamamen Uygun” (5) şeklinde puanlanmaktadır. Ölçekten en yüksek 150, en düşük 30 puan alınabilmektedir. Ölçekten alınan puanlar yükseldikçe bireylerin yeterlik algıları da artmaktadır. Ölçeğin iç tutarlılığı ile ilgili yapılan analizde Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı

0.91 olarak hesaplanmıştır. Bu araştırma kapsamında Yeterlik Algısı Ölçeği'ne ilişkin Cronbach alfa katsayısı 0.90 dır.

***Sıfatlara Dayalı Kişilik Testi (SDKT):*** Bireylerin kişilik özelliklerini değerlendirebilmek için Bacanlı, İlhan ve Aslan (2009) tarafından geliştirilen Sıfatlara Dayalı Kişilik Testi toplam 40 sıfat çiftinden meydana gelmektedir. Duygusal dengesizlik, dışadönüklük, deneyime açıklık, yumuşak başlılık ve sorumluluk boyutlarından oluşan “Beş Faktör Kişilik” kuramına dayanmaktadır. Yedili likert tipi olan testte bireyler yedi seçenek halinde verilen zıt kutuplu sıfatlara (1) Çok uygun, (2) Oldukça uygun, (3) Biraz uygun, (4) Ne uygun, ne uygun değil, (5) Biraz uygun, (6) Oldukça uygun ve (7) Çok uygun seçeneklerinden birisini işaretleyerek cevap vermektedirler. SDKT güvenirliği ile ilgili yapılan çalışmalarda duygusal dengesizlik boyutu için 0.73, deneyime açıklık boyutu için .80, yumuşak başlılık boyutu için 0.87, sorumluluk boyutu için 0.88 ve “dışadönüklük boyutu için de 0.89 Cronbach alfa katsayıları bulunmuştur. Test alt ölçeklere göre puanlanmaktadır (Bacanlı, İlhan ve Aslan, 2009). Eryılmaz (2009) tarafından ergenler için yapı geçerliğine ilişkin faktör analizi gerçekleştirmiş ve beş faktör kişiliğe ait varyansın %54,60'ını açıkladığı görülmüştür. Bir başka çalışma ise, Ünal (2013) tarafından yapılan faktör analizi sonucunda, beş faktör kişiliğe ait varyansın %47.76'sını açıkladığı görülmüştür. Bu araştırma kapsamında ise SDKT'nin duygusal dengesizlik boyutu için 0.63, deneyime açıklık boyutu için 0.65, yumuşak başlılık boyutu için 0.77, sorumluluk boyutu için 0.81 ve dışadönüklük boyutu içinde 0.83 Cronbach alfa katsayıları bulunmuştur.

## **Verilerin Analizi**

Araştırmaya katılan 234 öğrencinin verileri üzerinde yapılan incelemeler sonucunda, altı katılımcının verisi ölçme araçlarındaki eksiklikler nedeniyle, dört katılımcının verisi ise genel toplama ait uç değer olması nedeniyle toplam veri grubundan çıkarılmıştır. Bu

işlemlerin ardından analizler 224 katılımcıdan toplanan verilerle gerçekleştirilmiştir. Araştırma kapsamında toplanan verilerin analizi “IMB SPSS 21” paket programı ile gerçekleştirilmiştir. Güzel sanatlar lisesindeki ergenlerin cinsiyet, kişilik özellikleri ve yeterlik algısının yalnızlık düzeylerinin yordayıcılığını belirlemek amacıyla hiyerarşik regresyon analizi uygulanmıştır. Araştırmada güzel sanatlar lisesindeki ergenlerin yalnızlık düzeyleri bağımlı değişken, kişilik özellikleri, yeterlik algısı ve cinsiyet ise bağımsız değişken olarak alınmıştır. Analiz öncesinde veriler normal dağılım gösterip göstermedikleri yönünden incelenmiştir. Normal dağılımın incelenmesinde çarpıklık, basıklık katsayıları, histogram grafikleri incelenmiştir. Elde edilen yalnızlık, yeterlik algısı ve kişilik özellikleri verileri için çarpıklık katsayılarının  $-1.38$  ile  $1.41$  arasında değiştiği, basıklık katsayılarının  $-1.35$  ile  $1.43$  arasında değiştiği görülmüş ve bu değerler ile verilerin normal dağıldığına karar verilmiştir. Regresyon analizinde, tolerans değerinin  $.20$ 'den büyük olması; varyans artış faktörü (VIF) değerinin  $10$ 'dan küçük olması beklenir (Field, 2009). Çalışmadaki regresyon analizine ilişkin tolerans değerlerinin  $.98$  ile  $.65$  arasında; varyans artış faktörü (VIF) değerlerinin  $1.53$  ile  $1.03$  arasında değişmekte olduğu görülmüştür. Durbin-Watson değeri  $1.88$  olduğundan oto korelasyon sorununun olmadığı görülmüştür (Akbulut, 2010). Katılımcıların yalnızlık düzeyleri ile yeterlik algısı düzeyleri ve kişilik özellikleri arasındaki çoklu doğrusal bağlantı sorununun kontrol edilmesi için değişkenler arasındaki ilişkinin  $.80$ 'den küçük olması ölçütü dikkate alınmıştır. Araştırmada hata payı  $.05$  olarak kabul edilmiştir.

### **Bulgular**

Araştırmada, güzel sanatlar lisesindeki ergenlerin kişilik özelliklerinin (dışadönüklük, yumuşak başlılık, sorumluluk, duygusal dengesizlik ve deneyime açıklık), yeterlik algısı düzeyleri (akademik ve sosyal yeterlik) ve cinsiyet özelliklerinin onların yalnızlık düzeylerinin anlamlı bir yordayıcısı olup olmadığı araştırılmıştır. Bu çerçevede hiyerarşik

regresyon analizi gerçekleştirmek üzere yordayıcı değişkenler olan kişilik özellikleri, yeterlik algısı ve cinsiyet sırasıyla analize dahil edilmiştir.

UCLA Yalnızlık Ölçeği ile Yeterlik Algısı Ölçeği ve SDKT'den alınan puanları arasında pearson korelasyon katsayısı hesaplanmış ve sonuçlar Tablo 1'de verilmektedir.

Tablo 1

*Katılımcıların Kişilik Özellikleri ve Yeterlik Alguları İle Yalnızlık Düzeyleri Arasındaki Korelasyon Katsayılarına İlişkin Bulgular*

Değişkenler	1	2	3	4	5	6	7	8
1-Yalnızlık		-.18**	-.56**	-.53**	-.25**	-.29**	.26**	-.26**
2-Akademik Y			.33**	.22**	.33**	.52**	-.18**	.26**
3-Sosyal Yeterlik				.57**	.25**	.34**	-.24**	.35**
4-Dışadönüklük					.43**	.46**	-.16*	.61**
5-Yumuşak başlılık						.48**	-.18**	.39**
6-Sorumluluk							-.17*	.38**
7-D. Dengesizlik								-.01
8-Deneyime Açıklık								

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

Tablo 1' de görüldüğü üzere değişkenler arasındaki korelasyon katsayılarının -.56 ile .61 arasında değiştiği gözlenmektedir. Araştırmanın bağımlı değişkeni olan yalnızlık düzeyi ile en yüksek korelasyon katsayısına sahip olan bağımsız değişken sosyal yeterlikken ( $r = -.56$ ,  $p < .01$ ), en düşük korelasyon katsayısına sahip değişkenin ise akademik yeterlik ( $r = -.18$ ,  $p < .01$ ) olduğu dikkati çekmektedir. Ayrıca, yalnızlık ile dışadönüklük ( $r = -.53$ ,  $p < .01$ ), sorumluluk ( $r = -.29$ ,  $p < .01$ ), duygusal dengesizlik ( $r = .26$ ,  $p < .01$ ), deneyime açıklık ( $r = -.26$ ,  $p < .01$ ) ve yumuşak başlılık ( $r = -.25$ ,  $p < .01$ ) arasında anlamlı ilişkilerin olduğu gözlenmiştir. Duygusal dengesizlik ile deneyime açıklık ( $r = -.01$ ,  $p < .01$ ) arasında ise anlamlı bir ilişki gözlenmemektedir.

Araştırma değişkenleri arasındaki ilişkiler incelendikten sonra hiyerarşik regresyon analizine geçilmiştir. Cinsiyet değişkeni dummy değişken (kadın=1) olarak kodlanmış ve

yordayıcı değişken olarak analizlere dahil edilmiştir. Bu çerçevede hiyerarşik regresyon analizi gerçekleştirmek üzere yordayıcı değişkenler sırayla önce kişilik özellikleri, ardından yeterlik algısı alt boyutları blok halinde ve son olarak ta cinsiyet analize dahil edilmiştir. Bu analiz sonuçları Tablo 2’de verilmektedir.

Tablo 2

*Katılımcıların Kişilik Özellikleri, Yeterlik Algıları ve Cinsiyetlerinin Yalnızlık Düzeylerini Yordama Gücüne İlişkin Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları*

Model	Değişkenler	B	S. Hata	$\beta$	T	P	R <sup>2</sup>	$\Delta R^2$	F
1	Sabit	52,71	4,12		12,78	,000	31.6	31.6	20.16
	Dışadönüklük	-,466	,067	-,531	-6,97*	,000			
	Yumuşak başlılık	,005	,063	,006	,085	,932			
	Sorumluluk	-,061	,075	-,056	-,819	,414			
	D. Dengesizlik	,197	,068	,167	2,885*	,004			
	Deneyime Açıklık	,111	,094	,086	1,183	,238			
2	Sabit	68,14	4,918		13,86	,000	39.8	8.2	20.37
	Dışadönüklük	-,298	,071	-,340	-4,207*	,000			
	Yumuşak başlılık	-,016	,060	-,017	-,273	,785			
	Sorumluluk	-,046	,078	-,042	-,597	,551			
	D. Dengesizlik	,137	,066	,116	2,080*	,039			
	Deneyime Açıklık	,113	,089	,088	1,276	,203			
	Sosyal Yeterlik	-,408	,076	-,362	-5,371*	,000			
Akademik Yeterlik	,033	,051	,042	,654	,514				
3	Sabit	68,19	4,940		13,80	,000	39.8	.001	17.75
	Dışadönüklük	-,298	,071	-,340	-4,197*	,000			
	Yumuşak başlılık	-,016	,060	-,017	-,269	,788			
	Sorumluluk	-,048	,078	-,043	-,608	,544			
	D. Dengesizlik	,137	,066	,116	2,076*	,039			
	Deneyime Açıklık	,113	,089	,088	1,273	,204			
	Sosyal Yeterlik	-,408	,076	-,362	-5,339*	,000			
	Akademik Yeterlik	,034	,051	,043	,660	,510			
Cinsiyet(Kadın)	-,140	,941	-,008	-,149	,882				

p<.05

Tablo-2 incelendiğinde, Model 1’de kişilik özelliklerin toplamda yalnızlığa ilişkin varyansın %31,6’sını açıkladığı ve bu varyans oranının istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir ( $R^2=31.6$ ,  $p<.001$ ). Kişiliğin alt boyutlarına bakıldığında ise sadece dışadönüklüğün ( $\beta=-.53$ ) ve duygusal dengesizliğin ( $\beta=.17$ ) yalnızlığın anlamlı bir yordayıcısı olduğu bulunmuştur ( $F(5-218)= 20,164$ ,  $p<.001$ ). Ancak kişilik özelliklerinin standardize

edilmiş katsayıları incelendiğinde yumuşak başlılığın ( $\beta=.01$ ), sorumluluğun ( $\beta=.06$ ) ve deneyime açıklığın ( $\beta=.09$ ) yalnızlığın anlamlı bir yordayıcısı olmadığı bulunmuştur. Kişilik özelliklerinin, birlikte yalnızlığın yaklaşık % 31,6'sını açıkladığı görülmektedir.

Model 2'de yeterlik algısının analize dahil edilmesiyle varyans oranının 39,8'e çıktığı anlaşılmaktadır. Diğer bir deyişle yeterlik algısı toplam varyansa %8,2'lik anlamlı bir katkı sağlamaktadır. Beta değerlerine bakıldığında bu anlamlı katkının yeterliğin sosyal yeterlik alt boyutundan gelen %5,34 lik oranla ilgili olduğu anlaşılmaktadır. Akademik yeterliğin ise tek başına yalnızlığa ilişkin varyansa anlamlı katkısı bulunmamaktadır. Tabloda cinsiyetin ise yalnızlığa ilişkin varyansa anlamlı bir katkısının olmadığı anlaşılmaktadır. ( $R^2=39.8$   $p<.001$ ).

Son olarak cinsiyet değişkeni modele eklendiğinde cinsiyetin anlamlı bir yordayıcı olmadığı bulunmuştur. Cinsiyet değişkeni modele eklendiğinde kadın olup olmamanın modele anlamlı bir katkı sağlamadığı görülmektedir ( $R^2=.001$ ,  $p<.001$ ).

## Tartışma

Bu çalışmada güzel sanatlar lisesi öğrencilerinin yalnızlık düzeyleri ile yeterlik algıları ve kişilik özellikleri arasındaki ilişkiler araştırılmıştır. Bu kapsamda güzel sanatlar lisesindeki ergenlerin cinsiyet, kişilik özellikleri ve yeterlik algılarının yalnızlık düzeylerini yordayıp yordamadığı incelenmiştir.

Bu araştırmada elde edilen sosyal yeterliğin yalnızlığın anlamlı bir yordayıcısı olduğu yönündeki bulgu; iki değişkenin arasında negatif ilişki olduğunu gösteren çok sayıdaki araştırma bulgularını (Junttila, Vauras ve Laakkonen, 2007; Roehrl ve Sommer, 1994 akt: Jackson, Fritch, Nagasaka ve Gunderson, 2002; Rubin, Hymel ve Mills, 1989; Palmen, Vermande, Dekovic, ve Van Aken, 2011) destekler niteliktedir. Nitekim sosyal yeterlik algısı, bireyin sosyalleşme sürecini kolaylaştıran önemli bir faktördür (Skaalvik ve Skaalvik, 2010)

ve birey sosyal ilişkilerle ilgili sorunlar konusunda hangi düzeyde başarılı olacağına yönelik değerlendirmelerini sosyal yeterlik algısıyla gerçekleştirmektedir. Bu bağlamda bireyin sosyal yeterlik algısının arttıkça sosyal ilişki kurabileceğine ilişkin özgüveninin de artacağı ve buna bağlı olarak da yalnızlık düzeyinin düşebileceği ileri sürülebilir. Bu araştırmada güzel sanatlar lisesindeki ergenlerin sosyal yeterlik algılarının yalnızlık düzeylerini anlamlı biçimde yordadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Söz konusu iki değişken arasında doğrudan bir neden sonuç ilişkisi kurmak mümkün olmamakla birlikte; bu bulgu öğrencilerin alanları gereğince uzun süreli ve çoğu zaman bireysel çalışmak durumunda olmalarından ötürü sosyal ilişkilere istenen düzeyde katılamamalarıyla açıklanabilir. Diğer bir ifadeyle bulgu öğrencilerin sosyal yeterlik becerileri gelişmelerinin kısıtlanmış olabileceğini ve buna bağlı olarak da yalnızlık düzeylerinin artmış olabileceğini düşündürmektedir.

Araştırmadan elde edilen dışadönüklük kişilik özelliğinin yalnızlığın anlamlı yordayıcısı olduğu yönündeki bulgu; iki değişkenin arasında negatif ilişki olduğunu gösteren çok sayıdaki araştırma bulgularını (Cheng ve Furnham, 2002; Çetin ve Alacalar, 2016; Günay, 2012; Hensley ve diğerleri, 2012; Mund ve Neyer, 2016; Saklofske ve Yackulic, 1989; Stokes, 1985; Wiseman, Mayseless ve Sharabany 2006; Vanhalst ve diğerleri, 2012) destekler niteliktedir. Dışadönüklük kişilik özelliği sergileyen bireyler incelendiğinde; sosyal ilişkiler kurmayı seven, buldukları ortamda diğer bireylerle kolay iletişim kurabilen, sosyalleşme derecesi yüksek olan, diğer bireylerle iletişime geçmekten hoşlanan, konuşmaktan hoşlanan ve arkadaş canlısı bireyler oldukları görülmektedir (Barrick ve Mount, 1991; McCrae ve Costa; 1991; Störmer ve Fehr, 2013). Dışadönük kişilik özelliğine sahip kişilerin atılgan ve iletişime açık olmaları, çevrelerindeki kişilerle kolaylıkla iletişime geçmelerini ve bunu devam ettirebilmelerini sağlamaktadır. Bunun aksine içedönük kişilik özelliği gösteren bireyler ise sosyal yalıtılmışlık yaşama riskinin olması nedeniyle yalnızlık yaşayabilmektedir (Morsünbül, 2014). Sosyal ilişkilerde başarılı olan bireylerin iletişim



becerilerinin gelişmiş olması ve daha dışadönük özellikler sergilemesi yalnızlık düzeylerinin düşük olmasında etkili olabilmektedir. Dışadönüklük kişilik özelliğinin tersi olan içedönüklük boyutu, bireyin sosyal ilişkilerden uzak durması, iletişim kurma konusundaki isteksizlik nedenleri ile yalnızlığa neden olabileceği düşünülebilir. Bunun yanında konuşkan olan, başkaları ile konuşmaktan ve iletişime geçmekten hoşlanan bireylerin daha az yalnızlık yaşadığı söylenebilir. Güzel sanatlar lisesindeki ergenlerin yalnızlık düzeylerinde dışadönüklük özelliklerinin koruyucu bir faktör olduğu söylenebilir.

Araştırmadan elde edilen duygusal dengesizlik kişilik özelliğinin yalnızlığın anlamlı yordayıcısı olduğu yönündeki bulgu; iki değişkenin arasında negatif ilişki olduğunu gösteren çok sayıdaki araştırma bulgularını (Cheng ve Furnham, 2002; Çetin ve Alacalar, 2016; Hamburger ve Artzi, 2002; Mund ve Neyer, 2016; Neto ve Barros, 2003; Saklofske ve Yackulic, 1989; Stokes, 1985) destekler niteliktedir. Duygusal dengesizlik kişilik özelliği baskın olan bireyler, davranış dağarcığının eksik olması nedeniyle ikili ilişkilerde esneklikten uzak ve abartılı davranışlar sergilemektedirler (Eysenck, Barrett, Wilson ve Jackson, 1992). Bundan dolayı ikili ilişkilerde abartılı ve katı kuralları olan bireylerin bir süre sonra yalnızlaşması kaçınılmaz hale gelebilmektedir. Duygusal dengesizlik boyutu baskın olan bireyler, daha çok karmaşık duygularla ilgilenmek durumunda olduklarından, kuruntulu düşünceler ve düşmanca tepkiler gibi baş etme mekanizmalarını kullanırlar (McCrae ve Costa, 1991). Dahası arkadaşlarından genellikle şikâyetçi olan, duygusal dengesizlik özelliği gösteren bireyler yalnızlık yaşayabilmektedir (Seidman, 2013). Bundan dolayı bu bireyler, arkadaş ilişkilerinde yaşadıkları sorunları çözmede uygun olmayan çözüm yollarına başvurabilir. Bunun bir sonucu olarak da arkadaşlık ilişkilerinde yalnızlık yaşayabilirler. Güzel sanatlar lisesindeki ergenlerin yalnızlık düzeylerinde duygusal dengesizlik kişilik özelliklerinin risk faktörü olduğu söylenebilir.

Araştırma bulgularına göre yumuşak başlılık, sorumluluk, deneyime açıklık kişilik özellikleri ile yalnızlık arasında ilişki saptanmamıştır. Bu bulgu deneyime açıklık kişilik özelliği açısından bazı araştırma bulguları ile tutarlılık gösterirken (Atak, 2009) bazıları ile de çelişmektedir (Keldal ve Atli, 2016). Yumuşak başlılık kişilik özelliği açısından ise araştırma bulguları ile çelişmektedir (Atak, 2009; Keldal ve Atli 2016). Sorumluluk kişilik özelliği açısından ise bazı araştırma bulguları ile örtüşürken (Keldal ve Atli, 2016), bazıları ile çelişmektedir (Atak, 2009). Diğer yandan araştırmada akademik öz yeterliğin yalnızlığı yordamadığı bulunmuştur. Bu bulgu akademik öz yeterlik ile yalnızlığın negatif ilişkili olduğu (Poyrazlı, Arbona, Nora, McPherson ve Pisecco, 2002) bulgusu ile çelişmektedir. Araştırmada cinsiyet değişkeninin yalnızlık düzeyi ile ilişkili bulunmadığı bulgusu ise bazı çalışmalarda erkeklerin (Ceyhan ve Ceyhan, 2011; Karaoğlu, Avşaroğlu ve Deniz, 2009), bazı çalışmalarda kızların daha yalnız olduğu (Bek, 2014; Seçim, Alpar ve Algür, 2014), bulguları ile tutarsızlık gösterirken, cinsiyetin yalnızlığı etkilemediği (İlhan, 2012; Şanlı ve Poyraz, 2018) bulgusu ile tutarlılık göstermektedir. Sonuç olarak güzel sanatlar lisesindeki ergenlerin yalnızlık düzeylerinin yumuşak başlılık, sorumluluk, deneyime açıklık kişilik özellikleri ile akademik öz yeterlik ve cinsiyet ile ilişkili olmaması, öğrencilerin gelişimsel özellikleri ile benzer yetenek alanlarına sahip olmaları ve yetenekleri doğrultusunda gerçekleştirdikleri uzun süreli çalışmalarla açıklanabilir.

### **Sonuç ve Öneriler**

Bu çalışma, güzel sanatlar lisesindeki ergenlerin yalnızlık düzeyleri ile yeterlik algıları ve kişilik özelliklerinin birbirleri ile ilişkisinin araştırıldığı bir çalışmadır. Bulgular güzel sanatlar lisesindeki ergenlerin yalnızlık düzeyleri ile kişilik özellikleri ve yeterlik algıları arasında anlamlı ilişkiler olduğunu göstermektedir. Dışadönüklük ve sosyal yeterlik algısı ile yalnızlık arasında negatif, duygusal dengesizlik ile yalnızlık arasında ise pozitif ve anlamlı bir

ilişki olduğu belirlenmiştir. Bulgular güzel sanatlar lisesindeki ergenlerin yalnızlık yaşamalarında kişilik özellikleri ve yeterlik algılarının etkili birer faktör olduğunu ortaya koymakta bu yönüyle de alan çalışanlarına çalışmalarında ışık tutmaktadır.

Güzel sanatlar lisesindeki ergenlerin sahip oldukları kişilik özelliklerinin özellikle dışadönüklük ve duygusal dengesizliğin bu dönemde yalnızlığın önemli yordayıcıları oldukları görülmektedir. Bu durum ülkemizin gelecekteki sanat eğitimcisi adaylarını, yükseköğretime hazırlayan bununla birlikte sanatçı adaylarını da yetiştiren kurumlar olan güzel sanatlar liselerinin rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerini planlama ve uygulama sürecinde öğrencilerin kişilik özelliklerini dikkate almalarının önemini ortaya koymaktadır.

Ergenlik döneminde yaşanabilecek yalnızlığın ergenlerin fiziksel ve psikolojik sağlığını ve gelişim dönemi görevlerinin sağlıklı bir biçimde gerçekleştirmesini olumsuz yönde etkileyebileceği düşünüldüğünde, yalnız öğrencilerin belirlenmesi ve sağlıklı bir biçimde yalnızlık duygusu ile başa çıkabilmelerinin önemi ortaya çıkmaktadır. Bu çerçevede okullarda bulunan rehberlik ve psikolojik danışma servislerinin yeterlik algısı düşük ve yalnızlık yaşayan ergenlere yönelik bireysel ve grupla psikolojik danışma faaliyetleri yürütmesi bu ergenlerin ilerleyen yıllarda daha sağlıklı ilişkiler kurmalarına ve sanat alanında daha üretken olmalarına yardımcı olabilir. Ayrıca yapılacak psiko-eğitim programları ile ergenlerin sosyal becerilerini geliştirmeye yönelik faaliyetler yürütülebilir. Araştırmada dikkat çeken bir diğer bulgu da duygusal dengesizlik kişilik özelliğinin yalnızlık düzeyini yordadığı şeklindedir. Buna göre duygularını ayarlamaya yönelik psiko-eğitim programları ergenlerin yalnızlık düzeylerini azaltıcı bir etki gösterirken, yeterlik algılarını da geliştirici bir etki gösterebilir.

Çalışmanın alana katkılarının yanında bazı sınırlılıkları vardır. Bu çalışmanın, araştırma grubu Eskişehir Atatürk Güzel Sanatlar Lisesinde öğrenim gören ergenlerle sınırlı olduğundan, daha kapsamlı örneklemle desteklenmeye ihtiyacı vardır. Değişkenler arasında

etkili olabilecek diğerk gizil değişkenlerin ya da aracı değişkenlerin araştırılması, kişilik özelliklerinin ve yeterlik algısının, yalnızlığı ne derece yordadığını daha net belirlemek adına, bundan sonra yapılacak çalışmalarda göz önünde bulundurulması önerilebilir. Çalışmadaki veri toplama araçları, öz-bildirimsel ölçme araçları olduğundan katılımcıların cevapları ile sınırlıdır. Bu nedenle ortaya çıkan sınırlılıkları aza indirmek ve daha detaylı bilgiler elde etmek için nitel veri toplama tekniklerini içeren araştırma desenlerinin daha sonraki araştırmalarda kullanılmasının faydalı olacağı düşünölmektedir.

### Kaynakça

- Ağlamaz, T. (2006). *Lise öğrencilerinin saldırganlık puanlarının kendini açma davranışı, okul türü, cinsiyet, sınıf düzeyi, anne-baba öğrenim düzeyi ve ailenin aylık gelir düzeyi açısından incelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.
- Akbulut, Y. (2010). *Sosyal bilimlerde SPSS uygulamaları*. İstanbul: İdeal Kültür Yayıncılık.
- Akdoğan, R. (2017). A model proposal on the relationships between loneliness, insecure attachment, and inferiority feelings. *Personality and Individual Differences*, 111, 19-24.
- Akkul, N. ve Ümmet, D. (2007). Teknik eğitim fakóltesi öğrencilerinin yalnızlık düzeyleri. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 25(25), 1-15.
- Aksak, M. (2017). *Farklı lise türlerine devam eden lise öğrencilerinin sosyal medyaya ilişkin tutumları ile yalnızlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Atak, H. (2009). Big five traits and loneliness among Turkish emerging adults. *International Journal of Social, Behavioral, Educational, Economic, Business and Industrial Engineering*, 3(7),1494-1498.

- Atli, A., Keldal G. ve Sonar O. (2015). Üniversite öğrencilerinin yabancılaşma ile yalnızlık düzeyleri arasındaki ilişki. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(29), 149-160.
- Bacanlı, H. (2012). *Sosyal beceri eğitimi* (4. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Bacanlı, H., İlhan, T. ve Aslan, S. (2009). Beş faktör kuramına dayalı kişilik ölçeğinin geliştirilmesi: Sıfatlara dayalı kişilik testi (SDKT). *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 70 (2), 261-279.
- Barrick, M.R. ve Mount, M.K. (1991). The big five personality dimensions and job performance: A meta-analysis. *Personnel Psychology*, 44, 1-26.
- Batıgün, A. (2008). İntihar olasılığı ve cinsiyet: İletişim becerileri, yaşamı sürdürme nedenleri, yalnızlık ve umutsuzluk açısından bir inceleme. *Türk Psikoloji Dergisi*, 23(62), 65-75.
- Batıgün, A. D. ve Hasta, D. (2010). İnternet bağımlılığı: Yalnızlık ve kişilerarası ilişki tarzları açısından bir değerlendirme. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 11(3), 213-219.
- Bayrakçı, M. (2007). Sosyal öğrenme kuramı ve eğitimde uygulanması. *SAÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, 198-210
- Bayraktar, E. (2016). *Tek Ebeveynli, Lisede Okuyan Ergenlerde Algılanan Yalnızlık Düzeyleri İle Öfke İfade Tarzları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.
- Bek, H. (2014). An Analysis on loneliness level of Afghani university students in Turkey in respect of some variables. *Mevlana International Journal of Education* 4(2), 132-138.
- Bilgiç, A. (2000). *Arkadaşlık becerisi eğitiminin ilköğretim 2. kademe öğrencilerinin yalnızlık düzeylerine etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Brennan, T. (1982). *Loneliness at adolescences. Loneliness: A Sourcebook of Current Theory, Research and Therapy*, L. Peplau, D. Perlman (Ed). New York. John Wiley. 269-290.
- Burger, J.M. (2006). *Kişilik (İ. D. E., Sarıoğlu, Çev.)*. İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Cacioppo J.T., Hughes M.E., Waite L.J., Hawkley L.C. ve Thisted R.A. (2006). Loneliness as a specific risk factor for depressive symptoms: cross-sectional and longitudinal analyses. *Psychology and Aging* 21(1),140-151.
- Casale, S. ve Fioravanti, G. (2011). Psychosocial correlates of internet use among Italian students. *International Journal of Psychology*, 46(4), 288-298.
- Ceyhan, E. ve Ceyhan, A.A. (2011). Üniversite psikolojik danışma merkezine başvuran öğrencilerin yalnızlık ve depresyon düzeyleri. *Eğitim ve Bilim*, 36 (160), 65-80.
- Cheng, H. ve Furnham, A., (2002). Personality, peer relation, and self-confidence as predictor of happiness and loneliness. *Journal of Adolescence*, 25(3), 327-339.
- Coplan, R.J., Clossio.L.M. ve Arbeau, A. K. (2007). Gender differences in the behavioral associates of loneliness and social dissatisfaction in kindergarten. *Journal Of Child Psychology And Psychiatry*. 48(10), 988–995.
- Çağır, G. (2010). *Lise ve üniversite öğrencilerinin problemleri internet kullanım düzeyleri ile algılanan esenlik halleri ve yalnızlık düzeyleri arasındaki ilişki*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Çetin, A. ve Alacalar, A. (2016). İş yaşamında yalnızlığı yordamada kişilik özellikleri ile algılanan sosyal ve örgütsel desteğin rolü. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 12(27), 193-216.
- Çimşir, E. ve Akdoğan, R. (2019). Self-Concealment as a Mediator in the Relationship Between Inferiority Feelings and Loneliness. *Anadolu Journal Of Educational Sciences International*, 9(1), 111-128.

- Demir, A. (1989). UCLA yalnızlık ölçeğinin geçerlik ve güvenilirliği. *Psikoloji Dergisi*, 7(23), 14-18.
- Demirtaş, A.S. (2007). *İlköğretim 8.sınıf öğrencilerinin algılanan sosyal destek ve yalnızlık düzeyleri ile başa çıkma düzeyleri arasındaki ilişki*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Deniz, M. E., Hamarta E. ve Arı, R. (2005). An investigation of social skills and loneliness levels of university students with respect to their attachment styles in a sample of Turkish students. *Social Behavior and Personality*. 33(1), 19-32.
- De Jong Gierveld, J. ve Van Tilburg, T. (2010). The De Jong Gierveld short scales for emotional and social loneliness: Tested on data from 7 countries in the UN generations and gender surveys. *European Journal Of Ageing*. 7(2), 121–130.
- DeYoung, C. G., Peterson, J. B. ve Higgins, D. M. (2002). Higher-order factors of the Big Five predict conformity: Are there neuroses of health? *Personality and Individual Differences*, 33, 533-552.
- Didin, E. (2016). *Sanat eğitimi alan ve almayan ergenlerin mizah tarzlarının ve kişilerarası problem çözme becerilerinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Doğan, U. (2007). *Lise öğrencilerinin duygusal zekâ düzeyleri ile Problem çözme becerilerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Muğla.
- Durak, B. A. (2005). İntihar olasılığı: Yaşamı sürdürme nedenleri, umutsuzluk ve yalnızlık açısından bir inceleme. *Türk Psikiyatri Dergisi*. 16(1), 29–39.
- Duyan, V., Duyan-Çamur, G., Gökçearsan-Çiftçi, E., Sevin, Ç., Erbay, E. ve İkizoğlu, M. (2008). Lisede okuyan öğrencilerin yalnızlık durumlarına etki eden değişkenlerin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 33(150), 28-41.

- Ekinci, N. E., Demirel, M., Harmandar-Demirel, D. ve Işıl, U. (2015). Lise öğrencilerinin yalnızlık algılarının rekreasyonel etkinliklere katılımları ve bireysel değişkenlere göre incelenmesi. *Sportif Bakış: Spor ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 71-78.
- Eni, Ş. (2017). *Lise öğrencilerinin sosyal medya kullanma sıklığının yalnızlık algılarına etkisi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Haliç Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Erdoğan, Y. (2008). Exploring the relationships among Internet usage, Internet attitudes and loneliness of Turkish adolescents. *Journal of Psychosocial Research on Cyberspace*, 2(2), article 4.
- Ernst, J. M. ve Cacioppo, J. T. (1999). Lonely hearts: Psychological perspectives on loneliness. *Applied & Preventive Psychology*, 8(1), 1-22.
- Erözkan, A. (2009). Ergenlerde yalnızlığın yordayıcıları. *İlköğretim-Online Dergisi*. 8 (3), 809-819.
- Eryılmaz, A. (2009). *Başa çıkma stratejilerinin kişilik özellikleriyle ergen öznel iyi oluşu arasındaki aracı rolü*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi. Ankara.
- Esen, E. (2010). *Ergenlerde internet bağımlılığını yordayan psiko-sosyal değişkenlerin incelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir
- Eskin, M. (2001). Ergenlikte yalnızlık, başatma yöntemleri ve yalnızlığın intihar davranışı ile ilişkisi. *Klinik Psikiyatri Dergisi*. 4, 5-11.
- Eysenck, H. J., Barrett, P., Wilson, G. ve Jackson, C., (1992). Primary trait measurement of the 21 components of the pen system. *European Journal of Psychological Assessment*, 8(2), 109-117.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS*. Sage publications.



- Fırat, N. (2015). *Yurttta veya ailesinin yanında kalan öğrencilerin sosyal destek ve stresle başa çıkma stillerinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat.
- Geçtan, E. (2004). *İnsan Olmak* (3. baskı). İstanbul: Metis Yayınları.
- Günay E. (2012). The effects of internet use on individual's socialization based on personality traits. *New/Yeni Symposium Journal*. 50(3), 123-133.
- Güneş, V. (2010). *Spor lisesi ve farklı liselerdeki öğrencilerin atılganlık düzeyleri ile akademik başarılarının incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Gürses, A., Merhametli, Z.R., Şahin, E., Güneş, K. ve Açıkyıldız, M. (2011). "Psychology of loneliness of high school students". *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 15, 2578–2581
- Güven, E. (2017). Güzel Sanatlar Lisesi Öğrencilerinin Yalnızlık Düzeyleri İle Dinledikleri Müzik Türü Arasındaki İlişki. *İlköğretim Online*, 16(3), 1247-1261,
- Hamburger, A.Y. ve Artzi, E.B. (2003). Loneliness and internet use. *Computers In Human Behavior* 19 (1), 71-80.
- Hensley, B., Martin, P., Margrett, J. A., MacDonald, M., Siegler, I. C. ve Poon, L. W. (2012). Life events and personality predicting loneliness among centenarians: Findings from the Georgia Centenarian Study. *Journal of Psychology*, 146, 173–188.
- İlhan T. (2012). Üniversite öğrencilerinde yalnızlık: cinsiyet rolleri ve bağlanma stillerinin yalnızlığı yordama güçleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri* 12 (4),2377-2396  
[http://ogm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2015\\_05/07092423\\_ogmokultanitim.pdf](http://ogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2015_05/07092423_ogmokultanitim.pdf) (Erişim tarihi: 26.10.2017)
- <http://sgb.meb.gov.tr/www/resmi-istatistikler/icerik/64> (Erişim tarihi: 26.10.2017)

- Jackson T., Fritch A., Nagasaka T. ve Gunderson J. (2002). Towards explaining the association between shyness and loneliness: A path analysis with American college students. *Social Behavior And Personality*, 30(3), 263-270.
- Junttila N., Vauras M. ve Laakkonen E. (2007). The role of parenting self-efficacy in children's social and academic behavior. *European Journal of Psychology of Education*. 22 ( 1), 41-61.
- Karakoç, E. ve Taydaş, O. (2013). Bir serbest zaman etkinliği olarak üniversite öğrencilerinin internet kullanımı ile yalnızlık arasındaki ilişki: Cumhuriyet Üniversitesi örneği. *Selçuk İletişim*, 7(4), 33-45.
- Karakuş Ö. (2012). “Ergenlerde Bağlanma Stilleri ve Yalnızlık arasındaki İlişki”. Konya: Selçuk Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi, Sosyal Hizmet Bölümü, *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 23(2), 33-46.
- Karaoğlu N, Avşaroğlu S. ve Deniz M.E. (2009). Yalnız mısın? Selçuk Üniversitesi öğrencilerinde yalnızlık düzeyi ile ilgili bir çalışma. *Marmara Medical Journal*, 22 (1),19-26.
- Karasar, N. (2017). *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (32. baskı). Ankara: Nobel Yayınevi.
- Kaya, Ş. (2017). *Ergenlerde ana-babaya bağlanma örüntüsünün benlik saygısı ve yalnızlık ile ilişkisi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Keldal, G. ve Atli, A . (2016). University Students' Personality Traits as Predictors of their Loneliness Levels. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 45 (2), 131-146.
- Krause-Parello, C.A. (2008). Loneliness in the school setting. *The Journal of School Nursing*, 24 (2), 66-70.

- Koçak, E. (2008). *Ergenlerde yalnızlığın yordanmasında benlik saygısı, sürekli öfke ve öfke ifade tarzlarının incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Körler, Y.(2011). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin çeşitli değişkenler açısından yalnızlık düzeyleri ve yalnızlık ile sosyal duygusal öğrenme becerileri arasındaki ilişkiler*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Kutlu, M. (2005). “Yetiştirme yurdu yaşantısı geçiren lise öğrencilerinin yalnızlık düzeyleri”. *Türk Psikolojik Danışma Dergisi*, 3 (24), 89-109.
- McCrae R.R. ve Costa, P.T. (1991). The NEO Personality Inventory: Using the five factor model in counseling. *Journal of Counseling and Development*, 4(69), 367- 372.
- McCrae, R.R. ve Costa, P.T. (1997). Personality trait structure as a human universal. *American Psychologist*, 52, 509-516.
- McCrae, R. R. ve Costa, P. T. (2003). *Personality in adulthood: A Five-Factor Theory Perspective* (Second edition). New York: Guilford Press.
- McWhirter, B.T., Besett-Alesch, T.M., Horibata, J. ve Gat, I. (2002). Loneliness in high risk Adolescent : the role of coping, self-esteem, and empathy. *Journal of Youth Studies*. 5(1), 69-84.
- Morsünbül, Ü. (2014). İnternet bağımlılığının bağlanma stilleri, kişilik özellikleri, yalnızlık ve yaşam doyumu ile ilişkisi. *International Journal of Human Sciences*, 11(1), 357-372.
- Mund M. ve Neyer F. J. (2016). The winding paths of the lonesome cowboy: Evidence for mutual influences between personality, subjective health, and loneliness. *Journal of Personality*. 84 (5), 646-657.
- Neto, F. ve Barros, J., (2003). Predictors of Loneliness Among Students and Nuns in Angola and Portugal. *The Journal of Psychology*. 137 (4), 351-362.

- Odacı, H.ve Kalkan, M. (2010). Problematic internet use, loneliness and dating anxiety among young adult university students. *Computers & Education*, 55(3), 1091- 1097.
- Olenik-Shemesh, D. ve Zeidner, M. (2013).Personality predictors of school loneliness in adolescent students. *Psychology Research*, 3 (10), 579-589.
- Özer, A., Gençtanırım Kurt, D., Kızıldağ, S., Demirtaş Zorbaz, S., Arıcı Şahin, F., Acar, T. ve Ergene, T. (2016). Ergenler için yeterlik algısı ölçeğinin (YAÖ) geliştirilmesi. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*. 7 (1),237-250.
- Palmen H., M. M. Vermande, M. Dekovicve ve A. G. Van Aken (2011). Competence, problem behavior, and the effects of having no friends, aggressive friends, or nonaggressive friends. *Merrill-Palmer Quarterly*, 57 (2), 186–213.
- Pancar, A. (2009). *Parçalanmış ve tam aileye sahip ergenlerin yalnızlık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Perlman D. ve Peplau LA. (1981). *Toward a social psychology of loneliness*. (In: Gilmour R, Duck S, editors.) *Personal relationships 3: personal relationships in disorder*. London: Academic. 31–43.
- Poyrazlı, S., Arbona, C., Nora, A., McPherson, B. ve Pisecco, S. (2002). Relation between assertiveness, academic self-efficacy, and psychosocial adjustment among international graduate students. *Journal of College Student Development*, 43(5), 632-642.
- Rubin K. H., Hymel S. ve Mills R. S. L. (1989). Sociability and social withdrawal in childhood: Stability and outcomes. *Journal of Personality* 57(2), 237-255.
- Russell, D., Peplau, L. A. ve Ferguson, M. L. (1978). Developing a measure of loneliness. *Journal of Personality Assessment*, 42(3), 290-294.

- Qualter P. ve Munn P., (2002). The separateness of social and emotional loneliness in childhood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 43(2), 233-244.
- Saklofske, D. H. ve Yackulic, R. A. (1989). Personality predictors of loneliness. *Personality and Individual Differences*, 10, 467-472.
- Santrock, John W. (2014). Ergenlik. (D. M. Siyez çev). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Seçim, Y.Ö., Alpar, Ö. ve Algür, S. (2014). Üniversite öğrencilerinde yalnızlık: Akdeniz üniversitesinde yapılan ampirik bir araştırma. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(48), 200-215.
- Seidman, G. (2013). Self-presentation and belonging on Facebook: How personality influences social media use and motivation. *Personality and Individual Differences* 54, 402–407.
- Skaalvik E. N. ve Skaalvik, S., (2010). Teacher self-efficacy and burout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education*. 26(4), 1059-1069.
- Somer, O, (1998). Türkçe’de kişilik özelliği tanımlayan sıfatların yapısı ve beş faktör modeli, *Türk Psikoloji Dergisi*, 13(42),17-32.
- Stokes, J. P. (1985). The relation of social network and individual difference variables to loneliness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 48, 981-990.
- Störmer, S. ve Fahr, R. (2013). Individual determinants of work attendance: Evidence on the role of personality. *Applied Economics*, 45, 2863-2875.
- Şanlı, E. ve Poyraz, Y. (2018). Uluslararası Öğrencilerin Yalnızlık Düzeyleri. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(3); 49-58.
- Şentürk, S. S. (2010). *Liseli ergenlerin yalnızlık algısının sosyal beceri, benlik saygısı ve kişilik özellikleri bağlamında değerlendirilmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Taşkesen, O. (2011). *Güzel sanatlar ve spor liselerinin resim bölümleri ile genel liselerde verilen görsel sanatlar eğitiminin öğrencilerin şiddete yönelik davranışlarına etkileri üzerine bir araştırma*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Trawick-Smith, J. (2014). *Erken çocukluk döneminde gelişim*. (B. Akman çev.). Ankara: Nobel Akademik.
- Uluçay, T. (2012). *Müzik eğitiminin ortaöğretim öğrencilerinin şiddet eğilimlerine etkisi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Ünal, M. (2013). *Lise öğrencilerinin akademik güdülenme düzeylerinin bazı değişkenler açısından yordanması*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Vanhalst, J., Klimstra, T. A., Luyckx, K., Scholte, R. H., Engels, R. C. ve Goosens, L. (2012). The interplay of loneliness and depressive symptoms across adolescence: Exploring the role of personality traits. *Journal of Youth and Adolescence*, 41, 776-787.
- Weiss, R.S. (1973). *Loneliness: The experience of emotional and social isolation*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Wentzel KR. (1993). Does being good make the grade? Social behavior and academic competence in middle school. *Journal of Educational Psychology*. 85(2), 357-364.
- Wiseman, H., Mayseless, O. ve Sharabany, R., (2006). Why are they lonely? Perceived quality of early relationship with parents, attachment, personality predispositions and loneliness in first year university student. *Personality and Individual Differences*, 40, 237-248.

- Yalçın, G. (2015). *Sosyal Medyanın Yoğun Kullanımının İleri Ergenlikte Yalnızlık ve Depresyona Etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Arel Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Yazgan İnanç, B. ve Yerlikaya, E. E. (2012). *Kişilik kuramları* (6. baskı). Pegem Akademi, Ankara.
- Yılmaz, E. ve Altınok, V. (2009). Okul yöneticilerinin yalnızlık ve yaşam doyum düzeylerinin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*. 15 (59), 451-469.
- Zhang, F., You, Z., Fan, C., Gao, Z., Cohen, R., Hsueh, Y. ve Zhou, Z. (2014). Friendship quality, social preference, proximity prestige, and self-perceived social competence: Interactive influences on children's loneliness, *Journal Of School Psychology*, 52,511-526.

### Extended Abstract

The fine arts high schools, which are among the differentiated schools in the Turkish education system, aim to provide students basic knowledge and skills about fine arts as well as paving the way for training qualified people in the field of fine arts. The fine arts high schools are institutions that accept students from secondary school graduates through the talent exams for providing four years of education in the departments of music and art (OÖGM, 2015). Although they are few, the fine arts high schools bear some differences compared to other school types. When compared with other types of high school, the fine arts high schools accept students through a special talent exam rather than individual preferences. Before investigating the differences between the fine arts students and the students of other school types, however, it is necessary to get to know this group of students better. Given their developmental periods in particular, it is necessary to reveal the level of loneliness, competence levels and personality traits of this student group. This is because one of the most important institutions that prepare the prospective instructors for graduate education and that educate the artist candidates is the fine arts high schools. Therefore, it is believed that this research results will contribute to the planning and implementation of guidance and counseling services for this talented group of students who are trained in the field of arts.

The main aim of this study is to determine whether the personality traits (extraversion, agreeableness, conscientiousness, neuroticism and openness to experience), perception competence levels (academic and social competence) and gender traits of high school students are a significant predictor of their loneliness levels.

This is a descriptive study to determine the loneliness with competence levels and the personality traits of the students in the fine arts high school. Participants were consisted of 224 [131 (%60) females 91 (%40) males] students. In this research, It was used "Ucla Loneliness Scale" to evaluate the students loneliness levels, "Perceived Competence Scale for Adolescents" to define perceived competence levels, "Personality Test based on Adjectives (SDKT)" to measure their personality traits and 'Personal Information Form' developed by researcher. The participants' loneliness with personality traits and perceived competence were examined by hierarchical regression analysis. The convenience of the data before the regression analysis was examined.

In this research, it was investigated whether the personality traits, (extraversion, agreeableness, conscientiousness, neuroticism and openness to experience), competence perception levels (academic and social competence) and gender characteristics of the high school students were a significant predictor of their loneliness levels. In order to perform hierarchical regression analysis in this framework, predictive variables such as personality traits, competence perception and gender predictions were examined in sequence. The results of hierarchical regression analysis were found to be a significant predictor of loneliness of personality sub-dimensions from extraversion and neuroticism ( $F(5-218)= 20,164, p<.001$ ). Extraversion together with neuroticism explains about 31,6 % of loneliness. When the subscales of the perception of competence were added to the model, only the social competence level was found to be a significant predictor of loneliness ( $F(7-216)= 20,373, p<.001$ ). The variance explained with this variable has increased by 8.2%. Finally, when the gender variable model was added, gender was found to be not a significant predictor. According to the latest model, personality traits and social competence perception ( $\beta = -.36$ ) are significant predictors of loneliness, with extroversion ( $\beta = -.34$ ), neuroticism ( $\beta=.12$ ) and these variables altogether explain about 39.8% of loneliness. Given the standardized coefficients of the most important predictors of loneliness are social competence and extroversion, which shows that neuroticism is followed by personality traits.

Research findings show that, a relationship was found between neuroticism, extraversion, social competence and levels of loneliness of the fine arts high school students. Thus, the



extroversion and neuroticism personality traits of the students of fine arts and social competence perception levels were found to be significant predictors of their loneliness levels. According to this finding, it is observed that the fine arts high school students' level of loneliness decreases while those of the social competences and extrovert levels increase. Besides, as the level of neuroticism of the students decreases, the level of loneliness also increases. Therefore, the perception of social competence on the loneliness of the fine arts high school student is determined by the sense of extroversion, neuroticism and social competence.

In this context, psychological counseling services that can be done in order to support and improve the extraversion personality trait of the fine arts high school students and to develop emotional awareness of social competence perceptions will contribute to decrease their loneliness levels. Furthermore, it is evaluated that taking into consideration the present guidance and psychological counseling services for the fine arts high school students will make a significant contribution to the practitioners.

## How Can a Teacher Become the Better Version of Oneself?

Özlem UTKU<sup>1</sup>

---

---

*Submitted by 22.02.2019*

*Accepted by 27.06.2019*

*Research Paper*

### Abstract

In order to improve professionally, teachers need to question themselves throughout their teaching because one can get feedback from oneself as well instead of listening to others' comments, suggestions or questions. On the other hand, getting feedback from colleagues and learners is invaluable for professional improvement. This study was conducted as a self-study by a novice teacher. It was aimed at exploring the teaching practice of the teacher by focusing on the motivation issue specifically. Two critical friends actively participated in the study whereas the students of the teacher were passively involved in this self-study, too. The data were collected through weekly diaries, Teacher Sense of Efficacy Scale, Student Trust in Teacher Survey and written reflections of critical friends. Content analysis was utilized to analyse qualitative data and quantitative data were analyzed through SPSS, descriptive statistics were computed to reveal quantitative results. The findings showed that teacher self-efficacy is crucial to sustaining a productive teaching environment and a healthy teacher-student relationship. In addition, it was found out that teachers have various roles and responsibilities, which may sometimes overlap, both in and outside the classroom. Regarding the self-study methodology and critical friendship, it was concluded that conducting a self-study is extremely helpful for professional development of a teacher because evaluation and criticism allow teachers to question themselves in a critical manner and investigate what has been done and what could have been done for the betterment of their teaching and professional being.

*Keywords:* Self-study, self-efficacy, motivation, English language teacher

---

<sup>1</sup> Bayburt University, Bayburt Education Faculty, Department of Foreign Language Education, e-mail: ozlemutku36@gmail.com, ORCID: 0000-0001-7978-9195

## Introduction

Elon Musk gave a very useful advice in a rather ordinary interview conducted by Lance Ulanoff in 2012. “I think it is very important to have a feedback loop, where you're constantly thinking about what you've done and how you could be doing it better. I think that's the single best piece of advice: constantly think about how you could be doing things better and questioning yourself,” he stated.

Questioning yourself by considering your values, opinions and actions can be highly beneficial to both your personal and professional development as it is also emphasized by Elon Musk. However, when using this feedback loop, it is crucial to be fair and critical enough to create our better versions as individuals and professionals. We should not be so harsh that we cannot even realize good sides of what we are doing or should not be such an extreme optimist or so pollyannaish that we cannot see our deficiencies in an objective manner. Thus, we need to balance optimism and pessimism to use our feedback loops in an efficient and useful way. Conducting self-study research makes this feedback loop more apparent since it allows professionals to think over their viewpoints, performances and deeds critically. Besides questioning one's self as an individual, getting feedback from one's self about his or her practices can be very helpful in improving professionally. However, it should be noted that self-study is not only asking questions to yourself and reflecting upon your beliefs and practices, it is a collaborative inquiry process (Samaras, 2010).

Alan (2016, p.8) points out that self-study is now recognized and accepted as a prestigious research method. For this reason, recently several studies have been conducted by utilizing self-study methodology and it has been reported that in teacher education self-study research methodology enables teachers to inquire into and evaluate their practices (Akinbode, 2013; Aydın, 2016; Loughran, 2006; Schuck and Russell, 2005). Being suggested by a professor and reading studies concluding benefits of conducting a self-study, I decided to

conduct a self-study on motivation and self-efficacy since self-efficacy has a strong effect on teachers' job satisfaction and achievement (Caprara et al., 2006), students' motivation and achievement (Mojavezi & Tamiz, 2012), teachers' burnout and classroom management skills (Brouwers & Tomic, 2000) and use of instructional strategies (Yılmaz, 2011).

As my students, enrolled in a young state university, mostly have problems about getting motivated, I especially wanted to focus on the motivation issue. Due to the city where they study and I work, they generally complain about the things they cannot do as university students. Their complaints also affect my motivation, our classroom environment and course of my course because I always spend the last minutes of my course soothing and remotivating them. Therefore, I wanted to inquire into my practices and my perceived self-efficacy regarding what I am doing to motivate my students, whether my approach is affecting their level of motivation positively and what I am doing to help my students value learning and teaching English.

## **Theoretical Background**

### **Self-study**

Pinnegar and Hamilton (2009, p. v) begin their book, which serves as the primary source of information and referenced by researchers when conducting self-study research, by stating that "self-study is a stance toward understanding the world." Additionally, it is emphasized by Pinnegar and Hamilton (2009, pp. v-vii) that self-study methodology does not reject other paradigms, strategies or methods in social sciences but instead self-study researchers use those methods in a very thorough and careful way by "considering the researchers' position as both the researcher and researched and as having a central role in the practice being studied."

It seems rather complicated to conduct self-study research or understand the cruxes of self-study with the explanations given above. To make it more clear, the Five Foci Framework presented in the book of Samaras (2010) is presented below. The Five Foci Framework helps us manage the self-study process better and more easily because it defines what a self-study is in a very clear way. According to the framework presented throughout Samaras's (2010) book, self-study research is:

- A personal situated inquiry,
- A critical collaborative inquiry,
- Improved learning,
- A transparent and systematic research process, and
- Knowledge generation and presentation.

The second item puts emphasis on the fact that self-study research is “critical collaborative inquiry”, so we do not conduct a self-study by ourselves at all. Instead, we collaborate with others while carrying on our self-study research. *The critical friend* is the term used to define the person with whom you collaborate during your self-study research. More precisely, according to Samaras (2010, p. 5) “critical friends are trusted colleagues who seek support and validation of their research to gain new perspectives in understanding and reframing of their interpretations.” Considering the Five Foci Framework and definition of a *critical friend*, self-study research can be explained as a research methodology in which researchers inquire into their personal opinions and practices with the contributions and help of critical friends to improve themselves.

As it is suggested in Aydın's (2016) study, conducting a self-study enables teachers and teacher trainers to enhance their self-awareness, and accordingly contributes to their professional development in a positive manner. Similarly, Schuck and Russell (2005, pp. 117-118) note that being critical friends of each other, they developed new perspectives regarding

their contexts and new insights into their purposes and challenges, so it can be concluded that self-study methodology allows teachers to assess themselves in a critical manner and provides new aspects in terms of their professional attributes. Since teacher self-efficacy is one of the attributes that contribute to the professional identity of a teacher, investigating self-efficacy through self-study can provide useful outcomes due to self-study methodology's offering critical self-evaluation for teachers' professional development (Aydın, 2016, p. 975).

### **Motivation**

Does someone study hard and pass an exam to please his/her parents, teachers or himself/herself? Can rewards affect how much motivated a learner is? On the other hand, to what extent can teachers influence students' level of motivation? Firstly, the term *motivation* should be clarified to answer these questions and to facilitate our understanding of what being motivated means. According to Ryan and Deci (2000, p. 54), "to be motivated means *to be moved* to do something". More precisely, if someone has a reason, enthusiasm or eagerness to behave, act or perform in a particular way, this person can be described as a motivated person. Whether there are extrinsic reasons that have someone do something or the person is intrinsically motivated to do something is closely related to the types of motivation. Taking into account the reasons that motivate people to carry out something, basically intrinsic and extrinsic reasons are emphasized in Self-Determination Theory of Deci and Ryan (1985) as well as in the relevant literature (Covington, 2000, p. 22). Rewards, praises, reinforcement, and other kinds of motives which have an external origin or base are the examples of extrinsic reasons. People are motivated because of such external factors, and this type of motivation is defined as *extrinsic motivation*. When individuals are extrinsically motivated, they perform certain tasks to get good comments or feedback from others, to please others or to receive rewards and praises.

Even though motivation is divided into two basic types of motivation, individuals may have both extrinsic and intrinsic reasons to do something at the same time – that is to say, both extrinsic and intrinsic motivation can lead someone to perform something since they are closely related to each other. However, unlike extrinsic motivation, intrinsic motivation is related to individuals' inner motives and external factors do not have an influence on being motivated. Considering the educational context, it can be said that extrinsic motivation is boosted due to the assignments, examinations, quizzes, and the competitive environment where getting good grades is crucial. However, once learners have developed intrinsic motivation, they will be more autonomous and independent learners, and so they will have unique reasons to do something. Therefore, teachers should guide learners to develop and sustain intrinsic motivation as well as they should make use of extrinsic reasons in order to keep learners alert.

### **Perceived self-efficacy**

Bandura (1994) defines perceived self-efficacy as “people’s beliefs about their capabilities to produce determined levels of performance”, and he points out that people’s self-efficacy beliefs affect how they behave, think, feel, and how they motivate themselves. Thus, it can be stated that if people feel a strong sense of self-efficacy, they will not approach difficult tasks as threats that they should avoid dealing with, but they will think that they are tasks to be managed and mastered. Specifically, teacher self-efficacy is related to “teachers’ behaviour in the classroom, their efforts they put into their teaching, the goals they set and their level of aspiration” (Tschannen-Moran et al., 1998, pp. 222 – 223). Teacher’s beliefs about his/her capability to plan, conduct and organize actions that are necessary to successfully fulfil a specific teaching task in a specific teaching context explain the term “teacher efficacy”. If teachers question themselves about their self-efficacy, they will be able

to explore their practices in a more efficient way. In addition, when they think critically over their efforts, behaviours and actions, they can be more conscious of their self-efficacy, which will help them to discover their strengths and weaknesses.

Approaching the concept of efficacy from a collectivist point of view, Donohoo, Hattie and Eells (2018, p. 43) also focus attention on the importance of understanding efficacy, and further points out that “success lies in the critical nature of collaboration and the strength of believing that administrators, faculty, and learners are able to accomplish great things all together.” Therefore, teachers should consider incorporating other stakeholders in education into the process of exploring their self-efficacy. On the other hand, associating teacher self-efficacy to collective efficacy, Ninković and Knežević Florić (2018) investigated the relationships among transformational school leadership, teacher self-efficacy and perceived collective teacher efficacy in their research study. It was concluded from their findings that “collective teacher efficacy is strongly related to teachers’ perceived self-efficacy beliefs” (Ninković & Knežević Florić, 2018, p. 60). In the light of Ninković and Knežević Florić’s (2018) study, it can be suggested that the more teachers believe in their professional competence and teaching skills, the more efficiently they contribute to collective efficacy.

A very recent research study, grounded in English teachers’ self-efficacy beliefs, Thompson and Woodman’s (2019) study aims at investigating Japanese high school English language teachers’ foreign language teaching efficacy beliefs. Through a scale designed by the researchers considering the Japanese context, the dimensions of dormant teacher efficacy beliefs were explored. The findings revealed collaborative and individual dimensions as well as certain context-specific aspects of teacher efficacy. Additionally, it was found that “some dimensions of foreign language teaching efficacy can be generalized to broader fields as well” and “being competent to use L2” was determined as one of these dimensions (Thompson &



Woodman, 2019, p. 48). The aforementioned studies collectively suggest that encouraging teachers to explore their self-efficacy beliefs provides them with opportunities for the betterment of their teaching skills and professional competence. Hence, the research studies based on teacher efficacy might be highly useful for teachers to discover the notion of self-efficacy and improve their teaching abilities in the light of suggestions drawn as a result of such studies.

### **Significance of the study**

There are numerous studies conducted with novice teachers and investigating their self-efficacy beliefs (Chester & Beaudin, 1996; İpek et al., 2018; Onafowora, 2005; Ozder, 2011; Tschannen-Moran & Hoy, 2007). However, the number of self-study researches conducted by novice teachers or teacher trainers themselves is not enough to explore what novice teachers experience from their points of view. Furthermore, despite the number of studies on the relation between motivation and education (Ames, 1992; Kiziltepe, 2000; König, 2006; Nicholls, 1979; Papastergiou, 2009), there are not many research studies investigating student motivation from the perspectives of both teacher and learners. Moreover, although the studies given above focus on self-efficacy and motivation, there are not nearly any research studies predicated on student motivation and teacher self-efficacy together.

This self-study aims to examine a novice teacher's perceived self-efficacy beliefs regarding her teaching practice and specifically the way she motivates her students. It is also aimed at investigating whether the teacher's perceptions overlap his/her students' opinions on her teaching practice, actions and self-efficacy.

## **Methodology**

### **Research Design**

In fact, I wanted to conduct my self-study research on error analysis because I carried out the writing course this year and I was questioning myself about whether I was giving enough feedback to my students and how I was giving feedback or how my comments and/or feedback were perceived by my students. However, while I was asking questions to myself in order to generate my research questions, I realized that all the answers to my questions were, in fact, closely related to self-efficacy. I am a novice teacher and I am trying to find the best version of myself. I believe that conducting a self-study on self-efficacy when I am novice can be a good guide for my professional development and future career thanks to the insights I will gain at the end of this study. In addition to this, I can also improve my current practices conducting a self-study and be a good model for my students as well.

During this process that is a relatively new experience for me, I openly asked questions about my teaching practice, put what I planned and thought into practice, evaluated my practices and examined the effects of my efforts on my students, as it is also suggested by Samaras (2010, p. 5). My critical friends contributed a lot to this process. Thanks to their comments and questions, I could open my mind to new ideas, find different ways of doing the same thing, and experience a more fruitful questioning process.

### **Critical Friends**

In this self-study, actually, I had 32 critical friends in total. First two critical friends of mine, Xiu and Uraz (pseudonyms) are my classmates who are also taking their master's degrees in ELT, and they were always with me during this process. Uraz is a male working as an instructor at a state university in Turkey, and Xiu is a Chinese female, an Erasmus student

in Turkey. I was very lucky to have two critical friends from two different contexts because both of them could assess my teaching practices from different points of view. Uraz works at a different university and teaches English to students from several different departments, so his students have different purposes of learning English when compared to mine, yet he has stated that he also experiences motivation-related problems, so he was highly familiar to my problems and questions. Thus, he asked very practical questions and made realistic comments on my practices. Moreover, as he is more experienced than me in teaching English, his contributions, questions and comments were of vital importance in probing into my practice. On the other hand, Xiu comes from a totally different educational context and has experienced studying at a Turkish university for only 4 or 5 months. Even though I and Uraz introduced the Turkish education system to her and told how, where and to whom we teach English, she is a complete foreigner and I believe that being listened by a complete foreigner can be highly advantageous in this inquiry-based process because she grew up and received education in a different country, and for this reason, she considered my teaching practices from a different angle. Additionally, I was able to understand and evaluate how I was teaching and what I was doing in practice better and more critically throughout this inquiry-based process thanks to having a foreign critical friend who is not familiar to the education system in Turkey.

Besides Uraz and Xiu, my students were critical friends of mine. My students are preparatory class students enrolled in the Department of English Language Teaching, so they can be regarded as novice pre-service English language teachers. They, in fact, did not act as real critical friends during the study because getting their feedback weekly could be a difficult task for both me and my students. The syllabus was relatively loaded and my student could get bored very easily, so following the same procedure as I did with my Uraz and Xiu might not work efficiently with my students. Therefore, I decided to ask for their opinions in the end, rather than wanting them to keep a journal weekly as my critical friends did.

They shared their opinions and perceptions about my abilities and teaching practices as a teacher in terms of fostering their motivation and involvement in my course. Fortunately, my students were the participants in the present study because they are the ones who are affected by my teaching practices and listening to them in terms of how my practices are perceived by them can be extremely useful for enquiring into what and how I am teaching in practice.

### **Data Collection Instruments**

Making decisions on the data collection instruments is the most challenging step of my self-study research. However, after making my mind clear and focusing on my aims and questions, the decision process became relatively easy. To collect data, I utilized three instruments: weekly diaries, Teacher Sense of Efficacy Scale (TSES) developed by Tschannen-Moran and Woolfolk Hoy (2001), and Student Trust in Teachers Scale developed by Adams and Forsyth (2009). Additionally, I said to my students that besides answering the questions of the scale, they could write their reflections about my teaching practices, my relationship with them, and the way I motivated them.

#### **Weekly diaries**

I kept weekly reflective diaries and when writing my diaries, I sought the answers for the following questions:

- How much can I do to motivate students who are less interested in my course and learning English?
- How much can I get my students to believe that they can be proficient users of English?

- What do I do to help my students value learning and teaching English?

After writing my diaries weekly, I sent them to my critical friends to get their comments and questions. As my course was conducted on Thursdays, we chose Sundays as the day when I would send them my diaries. By doing so, I had enough time to reflect upon my practice, write my diary, and send them on time. I wrote my reflective diaries, and my critical friends sent their comments and questions for 6 weeks. Because I got their reflective feedback on my practices before Thursday, I had the chance of reflecting on their questions and comments and planning my course accordingly.

### **Teacher sense of efficacy scale**

Teacher Sense of Efficacy Scale was developed by Tschannen-Moran and Woolfolk Hoy (2001) with the aim of enabling teachers to assess their capability concerning instructional strategies, student engagement, and classroom management. There are two versions of the scale: the long form includes 24 items and the short form consists of 12 items. I utilized the long form but I did not give a response to all the questions because the scale is a Likert-type scale consisting of nine responses, ranging from (1) 'None at all' to (9) 'A Great Deal'. Moreover, answering the questions as a whole without giving detailed responses may not reveal the ambiguous points clearly and cannot provide in-depth insights into my perceived self-efficacy. Therefore, alternatively, I answered the most relevant items to my teaching context and my problem as if they were open-ended questions.

### **Survey of student trust in teachers**

As I have mentioned before, in addition to my critical friends' and my reflections on my self-efficacy, teaching practice and my relationship with my students regarding how I

motivate them, I wanted to examine my students' opinions about me as the teacher. With this in mind, I administered the Student Trust in Teachers Survey, and also I encouraged them to write their reflections upon me and my practices.

### **Data Analysis**

I analysed the data through content analysis and utilizing the Statistical Package for Social Sciences 24.0 because data were collected both qualitatively and quantitatively. Upon analysing the data, I took three crucial points into account: my own reflections about my self-efficacy – how I perceive my self-efficacy as a teacher, my critical friends' comments and questions about my self-efficacy and teaching practice – whether I change or modify my practices after getting their feedback, and lastly my students' reflections about my self-efficacy and teaching practices – whether the way I assess and perceive myself overlap what they think about my self-efficacy and teaching practices.

### **Findings and Discussion**

In the current self-study, the findings were presented and discussed in three sub-headings. Firstly, the findings my weekly diaries provided were indicated and discussed respectively. Then, what my critical friends' comments and questions contributed to me was displayed, and lastly, comparison of my reflections and my students' reflections about me as a teacher, my teaching practices, and what I have done to motivate them was indicated by presenting statistical analysis as well.

### Analysis of My Weekly Diaries

While analysing weekly diaries, roles and responsibilities of a teacher were taken into account. According to Machin et al. (2015, p. 31), one of the main roles of a teacher is to motivate learners so as to help and encourage them to develop their abilities and explore their aspirations. Moreover, it is suggested that what a teacher should do is not only to teach certain subject matters or prepare learners for assessment, but teachers should inspire learners “to change and develop their personal, social and professional skills to the best of their ability” (Machin et al., 2015, p. 31). Accordingly, by considering what the literature suggests regarding teachers’ roles and responsibilities, eight main themes were found. Table 1 displays both the themes and their frequencies.

Table 1

#### *The Themes Found in the Analysis of the Weekly Diaries and Their Frequencies*

<b>Theme</b>	<b><i>f</i></b>
1. Promoting intrinsic motivation of my learners	12
2. Ensuring a supportive and safe communication environment	10
3. Planning learning activities considering the needs and interests of my learners	8
4. Providing my learners with feedback and appropriate points of referral when necessary	10
5. Assuring my learners of my full trust in them	6
6. Being organised	8
7. Being a model for my learners to inspire them	8
8. Facilitating my learners’ involvement in the course	12

After the analysis of my weekly diaries, I first realized how much effort I put into increasing my students’ motivation, and how much I cared about developing a good communication environment for a healthy teacher-student relationship. Moreover, findings emphasized that I attached great importance to my students’ feelings, that is, whether they feel comfortable in my class, and they are happy being in the ELT Department or living in the

city where they study. The following extract indicates what I do to have my students understand that I understand them as well:

*Since they looked anxious and tired of waiting for the exam, I suggested them waiting at my office. They kept asking questions about the results of the exams and final examinations. To change the topic, I asked how they spent their spare time. They said, 'We cannot do anything because there is nothing to do in this city.' They also complained about classmate relationships. I have understood that they want to spend time altogether but what they expect is not what happens in reality. I told them that they were all different and what they experienced was so normal.*

To help them overcome their personal problems they encountered in their daily lives or in their relationships with their friends, I gave examples from my own life. I did so since I also wanted to be a model for my students to inspire them. In terms of the age and educational background, there is not a big difference between me and my students – that is to say, we went through the same process while getting prepared for the university entrance exam, we took the same exams, and thanks to my age, we listened to the same songs and watched relatively the same TV programs since we grew up within the same generation. Thus, because we have certain shared problems, interests and background, and we are nearly the same age, I do not have difficulty in thinking like them, so thanks to being young enough to understand the way they think and feel, my students are convinced that I truly understand them. The following diary entry demonstrates what I did for being a model for my students:

*I talked about my experiences and they also shared their high school experiences with me. Lastly, we agreed on the fact that their relationships can be better in the following years so the only thing they need is time.*

In addition, apart from serving as a model for my students, I also wanted to suggest intrinsic reasons to help my students get motivated without my guidance because I cannot



always be with them to encourage or motivate them when they feel tired, bored or depressed. To achieve this, firstly I excluded extrinsic reasons and then reminded them of their long-term goals. How I helped them remember their long-term goals to increase their intrinsic motivation is displayed in my following diary entry:

*How did I respond? In fact, I both suggested them certain ways by reminding what we have done in our lessons and tried to remind them of the fact that they will be teachers of English very soon.*

Regarding excluding extrinsic motives, I planned a learning activity in which my students would be active in preparing their own activities and reviewing certain topics. While deciding on the topics that would be covered by them, I considered the needs of my students. The following extracts display my decision-making process, and how I excluded extrinsic motives to make intrinsic motives recognizable for my students:

*There are certain topics that my students have difficulties in comprehending, e.g. subject-verb agreement, passive voice and transitions. These topics have already been discussed within both grammar course and my course. Nevertheless, they make mistakes when using them while writing. Thanks to the weekly assignments, I can easily realize such mistakes. That's why I want to focus on these topics specifically.*

*To be honest, I wondered how my students would react if I wanted them to do something without getting pluses or earning points, so in short, my students are supposed to do something but they will not earn any plusses or points for the following three weeks (according to my plan).*

*I told them that they would not earn any points but they, fortunately, got very excited when I first shared my idea with them.*

I think that letting my students choose how to learn by preparing their own learning activities was a very profitable experience for both them and me. Thanks to such an

experience guided by my students themselves, my students could understand that they have that creativity or instinct to teach English. Additionally, although I know that it is too early to want them to teach something, I think experiencing the happiness or satisfaction of helping others learn something can be useful for them to increase their intrinsic motivation. Additionally, I could see what kind of activities they enjoy doing while learning such topics, and this experience is very valuable feedback for me as well because after learning what kind of activities my students prefer, I can pay attention to their interests better while preparing my own additional teaching materials.

Besides motivation, I strongly believe that trust is also highly crucial in achieving a goal – that is to say, learners should believe in themselves to achieve their goals and teachers should also assure their trust in the students. If teachers seem unconvinced of their students' success, the students will also be unsure of whether or not they will be successful. For this reason, I assure my learners of my full trust in them, which is demonstrated in the following diary entry:

*I answered their questions without giving 'big' clues about the exam. Moreover, more importantly, I told, 'I believe in you.'*

Analysis of my diary entries has revealed that I have various roles and responsibilities as a teacher. Since I am a novice teacher, I am still trying to find who I am as a teacher, and conducting self-study research on self-efficacy without completing my second year as a teacher was an extremely valuable experience for me. I tried to discover my beliefs, explore how I respond to my students' problems or questions and what I do to sustain an encouraging, motivating, safe and supportive communication and classroom environment, and also what kind of activities, methods or strategies I use while teaching.

### **Analysis of My Critical Friends' Comments and Questions**

As I have mentioned previously, having two active critical friends from two different contexts was highly advantageous for me. Thanks to the questions they addressed to me, I got motivated and encouraged to keep doing what I was doing and to act or behave in the same way without changing my manner. Furthermore, I was able to consider unclear points better. More precisely, I had difficulty in giving feedback to my students' assignments, that is, as they had weekly assignments weekly, reading them every week and giving feedback to each of them was a very challenging duty for me. Uraz suggested to me directing my students' attention to peer feedback:

*Secondly, what do you think of directing them to give and take peer feedback? Do you think it can both reduce your workload and improve the sense of cooperation among the learners?*

Besides, they clarified my mind by directing my attention to the activities to be used while teaching. Xiu's comment had me consider that I should have been aware of my students' problems they encounter in my course:

*I also feel like you can ask or encourage them to write about their personal experiences, various emotions or problems in English writing. It may drive them to devote more to the writing and want more feedback from you because naturally, everyone longs for expressing themselves and being heard by others.*

Both Uraz's and Xiu's questions about the responsibilities of my students drew my attention to the new activity I was planning to introduce, and after taking their comments and questions into account, I decided to modify the activity by decreasing their workload and by providing more guidance in the preparation process. The following extracts demonstrate questions of Uraz and Xiu respectively:

*However, do you think some may feel overwhelmed because of the difficulties while teaching given the fact that they are first graders and do not know much about how to teach despite*

*you will help them with lesson planning and preparation of the materials? As you know the things in the classroom do not always go the way we plan before the lesson. Sometimes, we need to make some interactive decisions. What do you think you can do to prevent such a situation or overcome if it occurs?*

*Do you think it will be too difficult or overwhelming for some students to teach the most problematic grammar points since they even have trouble using them properly? If I were you, I would probably group the students more carefully, like assuring some intellectual students and underachievers in each group. In such way, the underachievers can feel less anxious about the assignment with the help of the intellectual ones and everyone can enjoy the task more and get more sense of achievement.*

During this process, working with two critical friends enabled me to explore my strengths and weaknesses. I could not be brave enough to criticize and question myself or try new things or activities without their contributions. As it is also emphasized by Samaras (2010, p. 5), ‘although we might have many troubles while trying to change the education system, we should know that the one thing we can try to improve and change is ourselves. And yet, support and constructive critique are necessary for that change.’

### **Comparison of My Reflections and My Students’ Feedback**

In my self-study, fortunately, I had 32 critical friends: Xiu, Uraz and my students. Literature suggests that critical friends are ‘trusted colleagues’ (Alan, 2016, p. 12; Samaras, 2010, p. 5). However, in this self-study, learners were also involved in the questioning process. I wanted to receive my students’ feedback, listen to their questions and comments with the aim of becoming a better version of myself as a teacher because the ultimate aim of this self-study was to make me better and more qualified by enabling me to explore my strengths and weaknesses as a teacher. To discover the opinions of my students, a scale

questioning student trust in teachers (Adams & Forsyth, 2009) was utilized. The scale was originally developed to examine student trust in all the teachers at their schools but I administered this scale to discover my students' trust in only me. For this reason, before the administration, I told my students that they were supposed to give a response to the items considering only me, not my colleagues. There were 10 items in the scale, and the students were to choose how much they agreed or disagreed with each statement by choosing one of five responses, ranging from (1) Strongly disagree to (5) Strongly agree. However, besides the scale, I wanted my students to write their opinions at the end of our last course. They did not have to write unless they wanted to do, I said that it was not compulsory to share their opinions. However, nearly all of them wrote what they thought about me, my teaching and my course.

Because both qualitative and quantitative data were collected to investigate my students' comments and questions, the findings were presented in a table and by demonstrating extracts. As Table 2 displays, the total score is 91,2 out of 100, and I am highly pleased with what quantitative data revealed. It can be concluded that my students trust in me and understand my efforts I make to develop a good relationship with them, to teach them better and more effectively, and to motivate them in a more intrinsic manner.

Table 2

*Analysis of Student Trust in Teachers Survey*

<b>Item</b>	<b>M</b>
Teachers are always ready to help.	9,5
Teachers are easy to talk to at this school.	9,4
Students learn a lot from teachers in this school.	9,4
Students at this school can depend on teachers for help.	8,5
Teachers at this school do a terrific job.	8,6
Teachers at this school really listen to students.	9,4
Teachers always do what they are supposed to do.	8,9
Students are well cared for at this school.	8,7
Teachers at this school are good at teaching.	9,8
Teachers at this school are always honest with me.	8,9
<i>Total Score</i>	91,2

The highest score is given for my teaching, which is a very encouraging and motivating result for me because this was the first time I had given the writing course, and I had many questions and unclear points in my mind before the year started. Although I got prepared meticulously, read a lot of articles and blogs, searched books and various websites for activities, exercises, techniques and methods to be used throughout the year, decided on the course book after examining at least 5 books, prepared a very clear and comprehensible syllabus and I believed in and was sure of myself, I was still thinking whether or not my students would like the course, the way I would teach, the materials I would use and if I could say in the end that I was able to teach what I had planned in the beginning. Thus, seeing that my students think that I am good at teaching made me extremely happy and motivated. In addition to the survey's finding, it is also clarified in qualitative data as the following extracts demonstrate:

*I think that your courses have contributed me a lot. My writing skills have improved thanks to you. (S3)*

*In my opinion, you are an expert in your field. (S4)*

*The teacher is highly qualified to lead the course. (S10)*

*I think that I got a good education from a well-educated teacher. The way she teaches, the additional activities and assignments are opportunities for me to learn something new and also sources of motivation. (S21)*

Regarding my self-efficacy to motivate them and to establish a good relationship with them, as the results of the survey suggest, my students generally think that I am capable of motivating them, and building a healthy relationship with them. However, surprisingly and unfortunately, some of my students stated that in the beginning, they thought that I did not like them or treat everyone in the same way, but they changed their minds after they realized

that I treat every student equally without favouritism or discrimination. The following extracts demonstrate this:

*To be honest, at the beginning of the term I was thinking that you did not like me at all. However, in time I understood that I was mistaken about you. I have understood that you are very sincere and more than a teacher, and you behave as if you were a friend of ours. (S19)*

*First of all, in the first term, I was thinking that you did not treat all of us equally. When two students asked the same question, you gave a positive answer to one whereas you give a negative answer to the other one. However, this term I changed my mind and understood that you are more moderate and behave more equally. (P23)*

Receiving such honest feedback is invaluable for me since I was not aware of the fact that some students thought that I was not fair. Actually, the reason why they thought so can be explained by my efforts I made to motivate the students who are more anxious about speaking in the class or basically making mistakes, so I might tell praise words to those with a high level of anxiety more frequently than I did to the ones with high self-esteem. However, as it can be seen clearly, I can be misunderstood by some of the students if I behave in this way. For this reason, I should find fairer ways to motivate my more anxious students.

Finally, I want to bring attention to the theme of 'being a model for my learners to inspire them'. The analysis of my diary entries revealed that one of my roles and responsibilities as a teacher is to be a model for my students, yet in the Student Trust in Teacher Survey, there is not an item questioning if I am a good model for them or not. Nonetheless, 4 students stated that I am an idol for them. To illustrate this, the following extracts can be displayed:

*You are a perfect teacher and a perfect person with all your actions, your ambition to work and sweetness. You are also my idol. (S2)*

*I truly want to be a teacher like you in due course. (S4)*

*I hope I can be a teacher like you in the future. You are my idol. (S11)*

*Thanks to the teacher's humanitarian and solution-oriented personality, she is liked by her students and they model themselves on her. (S16)*

When my own reflections and my students' reflections on me, my self-efficacy and my teaching are compared, it can be concluded that despite certain weaknesses of mine proposed by my students, my students' comments, and findings of the survey are encouraging for me to affirm and sustain my motivation and love of teaching.

### **Conclusion**

This study was conducted as a self-study on self-efficacy. Three data collection instruments (weekly diaries, Teacher Sense of Efficacy Scale and Student Trust in Teachers Survey) were utilized as the data collection instruments. Except for the survey, data were collected qualitatively and were analysed through content analysis. The following conclusions can be proposed in light of the current study's results:

- Teacher's self-efficacy is highly crucial in sustaining a healthy teacher-student relationship as well as productive and purposeful teaching and learning environment. If the teacher has strong self-efficacy, he or she will propose better and more appropriate methods and activities while teaching and will be able to become an effective communicator as well. On the other hand, even if the teacher feels unconfident and has low self-efficacy regarding a subject matter or a course given in the beginning, he or she can develop his or her self-efficacy once enough preparation has been made beforehand and learners' needs, interests, weaknesses and strengths have been well-recognized.
- A teacher has various roles and responsibilities both in and outside the classroom environment, ranging from assuring the learners of my full trust in them to



ensuring a supportive and safe communication environment. This conclusion is also consistent with that of Aydın's (2016) study.

- Critical friendship provides extremely useful insights into a teacher's professional identity. Teachers can carry out self-studies to keep themselves up-to-date and to discover what they are doing and whether or not they could have done it in a better or more efficient way. By evaluating and criticizing themselves, they will be able to investigate their approaches in a critical manner and will become more open to change, and being criticized by others will be relatively easy.
- While conducting a self-study when a teacher is a novice is invaluable for his or her professional development, utilizing self-study methodology after gaining experience will be relatively helpful for professional betterment because it can be difficult for an experienced teacher to realize what to do or if there is a need for change. However, working with colleagues will help experienced teachers evaluate themselves and discover the strengths and weaknesses in a critical and innovative way.
- Getting learners' opinions and feedback is a very useful way of evaluating yourself as a teacher. However, the appropriate manner should be adopted while asking learners for their feedback because they can misunderstand why the teacher wants them to share their opinions regarding his or her teaching and approach, and they can be harsh and unfair critics or may not share their real thoughts.

### **Implications and Suggestions for Further Research**

Considering the conclusions proposed as a result of the current study, it can be noted that self-study methodology enables teachers, regardless of age or experience, to use their feedback loops effectively, together with critical friends. Furthermore, carrying out a self-

study on self-efficacy is extremely useful for a teacher since an evaluation process is activated and teachers can criticize themselves better and discover what has not been examined or thought over yet. On the other hand, if teachers want their students to be enthusiastic about the courses, they should pay attention to the way they motivate their students. When teachers try to put themselves in learners' shoes and to evaluate what they do in a critical manner, a more productive teaching environment can be sustained.

Therefore, it can be suggested that both experienced and novice teachers as well as teacher educators should carry out self-studies to explore their perceptions and to examine their deeds. In addition, to work collaboratively with their colleagues can be highly useful for their professional betterment because once they have discovered the benefits of questioning themselves with the help of others, they will be able to become more efficient professionals and their actual practices will possibly be more fruitful.

### **Limitations**

During this self-study, the researcher's aim was to receive critical feedback from herself and her critical friends. She thought about what she did, and how she could have done it better. By its nature, although the researcher criticized herself as well, this self-study is not described as completely objective research. However, this fact is what literature suggests when conducting a self-study. To overcome the objectivity problem, one thing that can be suggested is to analyse the data after collecting it and repeating what was done afterwards (Aydm, 2016, p. 975).

### **References**

Adams, C. M., & Forsyth, P. B. (2009). Conceptualizing and validating a measure of student trust. *Studies in School Improvement*, 263-277.

- Akinbode, A. (2013). Teaching as lived experience: The value of exploring the hidden and emotional side of teaching through reflective narratives. *Studying Teacher Education*, 9(1), 62-73.
- Alan, B. (2015). Self-study as a qualitative research methodology in teacher education. *Journal of Qualitative Research in Education - JOQRE*, 4(1), 7-25.
- Altucher, J. (2015, March 31). Elon Musk Chose Himself: Here's How [Blog post]. Retrieved from <https://medium.com/@jaltucher/elon-musk-chose-himself-here-s-how-ffc4f5f109f4>.
- Aydın, B. (2016). Self-critical friendship: A self-study of a pre-service English language teacher trainer in Turkey. *Eğitimde Kuram ve Uygulama (Journal of Theory and Practice in Education)*, 12(4), 962-978.
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachandran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* (Vol. 4, pp. 71-81). New York: Academic Press. (Reprinted in H. Friedman [Ed.], *Encyclopedia of mental health*. San Diego: Academic Press, 1998). Retrieved from <https://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/BanEncy.html>
- Brouwers, A., & Tomic, W. (2000). A longitudinal study of teacher burnout and perceived self-efficacy in classroom management. *Teaching and Teacher Education*, 16(2), 239-253.
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Steca, P., & Malone, P. S. (2006). Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level. *Journal of School Psychology*, 44(6), 473-490.
- Chester, M. D., & Beaudin, B. Q. (1996). Efficacy beliefs of newly hired teachers in urban schools. *American Educational Research Journal*, 33(1), 233-257.
- Covington, M. V. (2000). Goal theory, motivation, and school achievement: An integrative review. *Annual Review of Psychology*, 51(1), 171-200.

- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). The general causality orientations scale: Self-determination in personality. *Journal of Research in Personality*, 19(2), 109-134.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.
- Donohoo, J., Hattie, J., & Eells, R. (2018). The power of collective efficacy. *Educational Leadership*, 75(6), 40-44.
- İpek, H., Akçay, A., Atay, S. B., Berber, G., Karalik, T., & Yilmaz, T. S. (2018). The Relationship Between Occupational Stress and Teacher Self-Efficacy: A Study with EFL Instructors. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 8(1), 126-150.
- La Guardia, J. G., Ryan, R. M., Couchman, C. E., & Deci, E. L. (2000). Within-person variation in security of attachment: a self-determination theory perspective on attachment, need fulfillment, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 79(3), 367.
- Loughran, J. (2007). Researching teacher education practices: Responding to the challenges, demands, and expectations of self-study. *Journal of Teacher Education*, 58(1), 12-20.
- Machin, L., Hindmarch, D., Murray, S., & Richardson, T. (2015). Understanding Roles and Responsibilities in Education and Training [Blog post]. Retrieved from <https://thecriticalblog.wordpress.com/2013/09/11/understanding-roles-and-responsibilities-in-education-and-training/>
- Mojavezi, A., & Tamiz, M. P. (2012). The impact of teacher self-efficacy on the students' motivation and achievement. *Theory and Practice in Language Studies*, 2(3), 483-491.
- Ninković, S. R., & Knežević Florić, O. Č. (2018). Transformational school leadership and teacher self-efficacy as predictors of perceived collective teacher efficacy. *Educational Management Administration & Leadership*, 46(1), 49-64.

- Onafowora, L. L. (2005). Teacher efficacy issues in the practice of novice teachers. *Educational Research Quarterly*, 28(4), 34-43.
- Ozder, H. (2011). Self-efficacy beliefs of novice teachers and their performance in the classroom. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(5), 1-15.
- Pinnegar, S., & Hamilton, M. L. (2009). *Self-study of practice as a genre of qualitative research: Theory, methodology, and practice* (Vol. 8). Springer Science & Business Media.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54-67.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American psychologist*, 55(1), 68-78.
- Samaras, A. P. (2010). *Self-study teacher research: Improving your practice through collaborative inquiry*. California: Sage.
- Schuck, S., & Russell, T. (2005). Self-study, critical friendship, and the complexities of teacher education. *Studying Teacher Education*, 1(2), 107-121.
- Thompson, G., & Woodman, K. (2019). Exploring Japanese high school English teachers' foreign language teacher efficacy beliefs. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 47(1), 48-65.
- Tschannen-Moran, M., Hoy, A. W., & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202-248.
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783-805.
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23(6), 944-956.

Ulanoff, L. (2012, April 13). *Elon Musk: secrets of a highly effective entrepreneur*. Retrieved from <https://mashable.com/2012/04/13/elon-musk-secrets-of-effectiveness/>

Yılmaz, C. (2011). Teachers' perceptions of self-efficacy, English proficiency, and instructional strategies. *Social Behavior and Personality: An international journal*, 39(1), 91-100.

---

---

## The Determination on the Science Teaching Candidates' Awareness about the Recycling<sup>1</sup>

Zeynep AKSAN<sup>2</sup>, Dilek ÇELIKLER<sup>3</sup>, Nisa YENIKALAYCI<sup>4</sup>

---

---

*Submitted by 12.07.2018*

*Accepted by 27.06.2019*

*Research Paper*

### Abstract

It is possible with the people's consciousness and awareness on the recycling that the vital-importance of recycling becomes common for a healthier environment by being an act in a society. Thus, it has been aimed to determine the science students' awareness of the recycling of wastes in this research. The research sampling consists of 81 science students in total that they receive their education at the 1. grade in the Department of Science Teaching in the Faculty of Education in a state university located north part of Turkey. "The Awareness Scale on The Recycling", which was developed by Aksan and Çelikler (2017), has been used as a data collection tool in this research. When it is considered that 195.75 is mean of the scores which were obtained by the students from the scale in the study, it can be highlighted that the awareness about recycling of the students is high.

*Keywords:* Recycling, sustainable development, waste, awareness, science student

---

<sup>1</sup> This study was presented as an oral presentation at The 27th International Congress on Educational Sciences (2018).

<sup>2</sup> e-mail: [zeynep.axan@gmail.com](mailto:zeynep.axan@gmail.com), ORCID: 0000-0002-4401-6253

<sup>3</sup> Ondokuz Mayıs University, Education Faculty, Department of Science and Mathematics Education, e-mail: [dilekc@omu.edu.tr](mailto:dilekc@omu.edu.tr), ORCID: 0000-0002-9945-7195

<sup>4</sup> Ondokuz Mayıs University, Graduate School of Sciences, e-mail: [nisa.yenikalayci@omu.edu.tr](mailto:nisa.yenikalayci@omu.edu.tr), ORCID: 0000-0002-5676-1488

## **Introduction**

The rapid increase in population and unplanned urbanization cause an increase in the solid waste, and the increased waste amount causes various important environmental problems which threaten the health of living creatures and the whole environment. Problems with the increased waste amount create emphasis on waste management policies, which focus on production and consumption with a minimum waste level. (BSTB, 2014). Disposals should be collected, transported, stored regularly, and made harmless by working on them. These wastes created by human activities result in many dangerous problems such as storage problem, surface and ground water pollution, reproduction of several pests, soil pollution, air pollution caused by gases coming from the wastes due to the mixture of wastes in the soil which causes carcinogenic materials (Keleş, 2007).

Environmental education plays a key role to solve these environmental problems damaging the entire world. In the modern world, environmental education appears to be a necessity which is an educational process raising environmental awareness by educating the aimed target group. Therefore, value, skill, and experience at an individual or common action point are needed to solve environmental problems (Indabawa & Mpofo, 2006).

It is needed to evaluate education with a related sense (ecological, economic and social) in all fields and implementation of it depends on sustainability principles for a sustainable development which targets to train individuals in the direction of an environmentally, socially and economically sustainable world (UNECE, 2003). Education, as a prerequisite for sustainable development, improves the ability of societies' making evaluations and selections in favor of sustainable development. Besides, it will create a change in the perspective of individuals for a healthier, safer world with a high level of welfare. Education for sustainable development ensures that individuals can reach the needed information, attitude and skills and take part in the decision-making processes and enhance



their standards of living without damaging the future of the world (Dawe, Jucker & Martin, 2005). Furthermore, training individuals for sustainable development may improve critical thinking ability, and increase awareness and authorization required to explore education, new vision and concepts and develop new methods and instruments (UNESCO, 2002).

Awareness is the effort of individuals to develop their abilities to learn how to know the relevant subjects and realize and solve the problems. An individual with awareness creates a new scheme on that subject in his mind. Besides, individuals with an increased level of awareness will regulate their reactions to the problems they faced (Çam & Engin, 2006).

Recycling plan becomes prominent to reduce waste amount seen as an important problem at present. For that reason, Reuse, Recovery, and Recycling known as 3R become crucial elements to reduce the waste amount, which creates essential issue. Recycling has an importance for a sustainable environment, and it may turn into an attitude and become widespread in societies through conscious and awareness which individuals raise concerning the recycling. Teachers play an important role in the formation of societies with high consciousness and recycling awareness.

When the studies which were carried out with teachers and teacher candidates about the wastes and recycling are examined; attitude, knowledge, sensitivity, mental model, awareness and recycling behaviors are seen as the focus of studies. Kışoğlu and Yıldırım (2015) examined the attitudes of science, elementary school and social sciences teacher candidates who will provide environmental education in elementary and secondary schools in the future towards solid wastes and recycling in terms of various variables. Karatekin and Merey (2015) conducted a study to determine the attitudes of social sciences teacher candidates towards solid waste and recycling. Çelikler, Yılmaz and Aksan (2015) determined the solid waste and recycling attitudes of science teacher candidates. Cici et al. (2005) determined teacher candidates' environmental awareness and knowledge level in the context

of solid waste pollution, while Aksan and Çelikler (2019) examined the effect of recycling awareness education on the knowledge levels of science teacher candidates. Cinquetti and Carvalho (2007) investigated aspects of elementary school teachers' content knowledge related to teaching and learning about solid waste. Aksakal (2013), in addition, examined the science and technology teacher candidates' sensitivity to environmental recycling according to their gender and their environment before going to university. Harman, Aksan and Çelikler (2015) determined the mental models of science students about recycling. While Karatekin (2014) determined the solid waste and recycling awareness of social sciences teacher candidates, Harman and Çelikler (2016) conducted a study to determine the awareness of science teacher candidates about recycling. In addition, it is seen that there are studies about the recycling behaviors of the teacher candidates (Tekkaya, Kılıç & Şahin, 2011; Pamuk & Kahrıman-Pamuk, 2019).

It is thought that it is important to determine the knowledge, attitudes and awareness of teachers and teacher candidates who will train future generations on recycling. Therefore, this research aims to determine the awareness of science students about the recycling of wastes. It is thought that the research will shed light on the researchers who make studies on the subject and will contribute to the literature.

### **Methodology**

Survey model was chosen to determine attitudes, actions, ideas and beliefs of the individuals and cross-sectional research design in which data is collected into a single and short period of time (Christensen, Johnson & Turner, 2015) have been used in the study. The research sample consists of 81 students who are studying at the 1st grade of Science Teaching Department, Faculty of Education at a State University in northern Turkey.

The Scale of Recycling Awareness developed by Aksan and Çelikler (2017) was used as data collection tool in the study. The used scale is composed of 10 factors including “Environmental” (9 items), “Educational” (5 items), “Economic” (5 items), “Administrative” (6 items), “Legal” (4 items), “Susceptibility” (5 items), “Media” (3 items), “Protection of resources” (4 items), “Features of recycled products” (4 items) and “Biological” (3 items), and the reliability value is 0.896. In addition, the lowest score is 48.00 on Recycling Awareness Scale while the highest score is 240.00. Data obtained by the study has been analyzed with a percentage (%) and frequency (f).

## Results

Table 1 demonstrates the percentage and frequency distributions for the answers given by Science students to the items involved in the “Environmental” factor of Recycling Awareness Scale.

Table 1

*Percentage and Frequency Distributions of the Answers given by Students to the Items in “Environmental” Factor of the Scale*

Items	CA		A		NAND		D		CD	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Recycling reduces environmental pollution.	<b>56</b>	<b>69.1</b>	23	28.4	1	1.2	1	1.2	0	0
Recycling slows down global warming.	<b>40</b>	<b>49.4</b>	34	42.0	4	4.9	3	3.7	0	0
Recycling does not solve the problem of waste.	8	9.9	14	17.3	19	23.5	<b>30</b>	<b>37.0</b>	10	12.3
Recycling prevents bad odours.	31	38.3	<b>37</b>	<b>45.7</b>	8	9.9	3	3.7	2	2.5
Recycling does not change the greenhouse effect.	1	1.2	4	4.9	11	13.6	<b>47</b>	<b>58.0</b>	18	22.2

Recycling prevents visual pollution.	<b>48</b>	<b>59.3</b>	26	32.1	4	4.9	3	3.7	0	0
Recycling has no effect on soil pollution.	4	4.9	3	3.7	5	6.2	34	42.0	<b>35</b>	<b>43.2</b>
Recycling increases air pollution.	1	1.2	2	2.5	5	6.2	34	42.0	<b>39</b>	<b>48.1</b>
Recycling helps prevent water pollution.	<b>41</b>	<b>50.6</b>	35	43.2	1	1.2	3	3.7	1	1.2

(CA: Certainly Agree, A: Agree, NAND: Neither Agree Nor Disagree, D: Disagree, CD: Certainly Disagree)

By examining answers given by the students to the items in “Environmental” factor, it can be understood that while students certainly agree that recycling of wastes decreases environmental pollution (69.1%), lowers the global warming (49.4%), prevents visual pollution (59.3%) and water pollution (50.6%), they agree that it prevents formation of bad smells (45.7%). In addition, it has been determined that students disagree with the idea that garbage problem won’t be prevented (37.0%), it won’t create any change in the greenhouse effect, and they certainly disagree that soil pollution won’t decrease (43.2%) and air pollution will increase (48.1%).

Table 2 demonstrates the percentage and frequency distributions of the answers given by Science students to the items involved in the “Educational” factor of Recycling Awareness Scale.

Table 2

*Percentage and Frequency Distributions of the Answers given by Students to the Items in “Educational” Factor of the Scale*

Items	CA		A		NAND		D		CD	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
I am not very knowledgeable about recycling.	5	6.2	22	27.2	24	29.6	<b>26</b>	<b>32.1</b>	4	4.9
Awareness should be raised in society about recycling products.	<b>55</b>	<b>67.9</b>	24	29.6	2	2.5	0	0	0	0

Education provided in schools is important in developing recycling awareness.	<b>54</b>	<b>66.7</b>	27	33.3	0	0	0	0	0	0
Consumer awareness projects are important for developing recycling awareness.	<b>49</b>	<b>60.5</b>	32	39.5	0	0	0	0	0	0
Societies do not have the required level of information about recycling.	34	42.0	<b>36</b>	<b>44.4</b>	9	11.1	1	1.2	1	1.2

(CA: Certainly Agree, A: Agree, NAND: Neither Agree Nor Disagree, D: Disagree, CD: Certainly Disagree)

When the answers given by the students to the items in the “Educational” factor are examined, it is stated that while some students certainly agree that it is required to raise the public awareness about recycling products (67.9%), it is important to provide the required training at schools in order to raise recycling awareness (66.7%), it is important to conduct projects to raise awareness of consumers about recycling (60.5%), they agree that societies don’t have enough information about what recycling is (44.4%). Besides, it has been determined that students disagree that they don’t have sufficient knowledge of recycling (32.1%).

Table 3 demonstrates the percentage and frequency distributions of the answers given by Science students to the items involved in the “Economic” factor of Recycling Awareness Scale.

Table 3

*Percentage and Frequency Distributions of the Answers given by Students to the Items in “Economic” Factor of the Scale*

Items	CA		A		NAND		D		CD	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Recycling saves energy.	39	48.1	33	40.7	8	9.9	0	0	1	1.2
Widespread recycling helps decrease imports of raw materials.	35	43.2	29	35.8	15	18.5	2	2.5	0	0
Products made of recycled materials contribute to economic development.	38	46.9	38	46.9	4	4.9	1	1.2	0	0
Recycling industry creates jobs for people.	33	40.7	31	38.3	14	17.3	3	3.7	0	0
Investing in recycling industry makes economic sense.	35	43.2	35	43.2	10	12.3	0	0	1	1.2

(CA: Certainly Agree, A: Agree, NAND: Neither Agree Nor Disagree, D: Disagree, CD: Certainly Disagree)

By examining answers given by the students to the items in “Economic” factor, it is stated that students certainly agree that energy can be saved by recycling (48.1%), increase in the amount of imported raw material from foreign countries as recycling becomes popular (43.2%), development of the recycling sector will provide people with new business opportunities (40.7%). Besides, it has been determined some students agree and some of them certainly agree that products made of recycled materials will contribute to the economy (46.9%) and that recycling sector is a productive economic investment (43.2%).

Table 4 demonstrates percentage and frequency distributions of the answers given by Science students to the items involved in the “Administrative” factor of Recycling Awareness Scale.

Table 4

*Percentage and Frequency Distributions of the Answers given by Students to the Items in “Administrative” Factor of the Scale*

Items	CA		A		NAND		D		CD	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Recycling methods are the same for all types of waste.	3	3.7	4	4.9	21	25.9	<b>31</b>	<b>38.3</b>	22	27.2
Recycling requires more space for waste storage.	19	23.5	<b>37</b>	<b>45.7</b>	21	25.9	2	2.5	2	2.5
In recycling, wastes undergo physical changes only.	1	1.2	11	13.6	29	35.8	<b>30</b>	<b>37.0</b>	10	12.3
Recycling bins need to be used more widely.	<b>53</b>	<b>65.4</b>	26	32.1	2	2.5	0	0	0	0
Recycling is done by municipalities and licenced firms.	15	18.5	<b>33</b>	<b>40.7</b>	29	35.8	4	4.9	0	0
The most important stage of recycling is separation at source and separate collection.	34	42.0	<b>38</b>	<b>46.9</b>	6	7.4	2	2.5	1	1.2

(CA: Certainly Agree, A: Agree, NAND: Neither Agree Nor Disagree, D: Disagree, CD: Certainly Disagree)

By examining answers given by the students to the items in “Administrative” factor, it has determined that while students certainly agree that recycling bins should become popular (65.4%), some of them agree that more fields will be required for storage processes of the wastes through recycling (45.7%), recycling activities are executed by municipalities and licensed companies (40.7%), and the most important recycling phase is the separation at source and collection (46.9%). In addition, it has been determined some of the students disagree that recycling methods are same for every waste (38.3%) and wastes are only subjected to physical changes in recycling process (37.0%).

Table 5 demonstrates percentage and frequency distributions of the answers given by Science students to the items involved in the “Legal” factor of Recycling Awareness Scale.

Table 5

*Percentage and Frequency Distributions of the Answers given by Students to the Items in “Legal” Factor of the Scale*

Items	CA		A		NAND		D		CD	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
New legislation needs to be made to encourage recycling.	<b>39</b>	<b>48.1</b>	29	35.8	12	14.8	1	1.2	0	0
An environmental protection tax should be introduced to encourage recycling.	22	27.2	<b>25</b>	<b>30.9</b>	<b>25</b>	<b>30.9</b>	4	4.9	5	6.2
Recycling facilities do not need an environmental licence to operate.	7	8.6	8	9.9	19	23.5	<b>28</b>	<b>34.6</b>	19	23.5
Governments should sign international treaties and protocols to spread recycling.	<b>26</b>	<b>32.1</b>	25	30.9	25	30.9	2	2.5	3	3.7

*(CA: Certainly Agree, A: Agree, NAND: Neither Agree Nor Disagree, D: Disagree, CD: Certainly Disagree)*

By examining answers given by the students to the items in “Legal” factor, it has been determined that while some of the students certainly agree that government should make legal regulations to increase recycling activities (48.1%) and countries should make global agreements and protocols (32.1%), some students agree and some of them neither agree nor disagree that environmental protection tax should be levied (30.9%). In addition, it has been determined some of the students disagree that plants conducting recycling processes are not required to have environmental permit or license (34.6%).

Table 6 demonstrates percentage and frequency distributions of the answers given by Science students to the items involved in “Susceptibility” factor of Recycling Awareness Scale.



Table 6

*Percentage and Frequency Distributions of the Answers given by Students to the Items in “Susceptibility” Factor of the Scale*

Items	CA		A		NAND		D		CD	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
People do not care to separate their waste.	37	45.7	35	43.2	5	6.2	3	3.7	1	1.2
I take care to use recycling bins.	23	28.4	36	44.4	13	16.0	9	11.1	0	0
I prefer recyclable products when i am shopping.	18	22.2	18	22.2	28	34.6	15	18.5	2	2.5
People do not care to use recycling bins.	33	40.7	36	44.4	6	7.4	5	6.2	1	1.2
I separate my waste at home.	10	12.3	28	34.6	27	33.3	13	16.0	3	3.7

(CA: Certainly Agree, A: Agree, NAND: Neither Agree Nor Disagree, D: Disagree, CD: Certainly Disagree)

By examining answers given by the students to the items in “Susceptibility” factor, it has been determined that while some students certainly agree that people don’t care about distinguishing wastes and putting them into bins (45.7%) and some of them agree they care about putting the wastes into recycling bins (44.4%), people don’t care about use of recycling bins (44.4%) and people pay attention to separate wastes at home (34.6%). In addition, it has been determined some of the students neither agree nor disagree that they prefer to buy recyclable products (34.6%).

Table 7 demonstrates percentage and frequency distributions of the answers given by Science students to the items involved in the “Media” factor of Recycling Awareness Scale.

Table 7

*Percentage and Frequency Distributions of the Answers given by Students to the Items in “Media” Factor of the Scale*

Items	CA		A		NAND		D		CD	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
There should be public campaigns to raise awareness in society about recycling.	42	51.9	33	40.7	6	7.4	0	0	0	0
It is important to use the media to raise social awareness about recycling.	45	55.6	33	40.7	3	3.7	0	0	0	0
There should be news and other programmes in the media about waste and recycling.	42	51.9	33	40.7	6	7.4	0	0	0	0

*(CA: Certainly Agree, A: Agree, NAND: Neither Agree Nor Disagree, D: Disagree, CD: Certainly Disagree)*

By examining answers given by the students to the items in “Media” factor, it has been determined that some students certainly agree that public service advertisements should be prepared to increase recycling awareness in society (51.9%), it is important to use media to increase recycling awareness in society (55.6%), and it is required to make news and programs via media concerning wastes and recycling (51.9%).

Table 8 demonstrates percentage and frequency distributions of the answers given by Science students to the items involved in “Protection of resources” factor of Recycling Awareness Scale.

Table 8

*Percentage and Frequency Distributions of the Answers given by Students to the Items in “Protection of resources” Factor of the Scale*

Items	CA		A		NAND		D		CD	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Recycling prevents wasting raw materials.	42	51.9	36	44.4	2	2.5	1	1.2	0	0
Recycling means efficient use of natural resources.	45	55.6	33	40.7	2	2.5	0	0	1	1.2
Recycling prevents depletion of mineral resources.	37	45.7	29	35.8	15	18.5	0	0	0	0
Recycling protects forests.	43	53.1	32	39.5	4	4.9	1	1.2	1	1.2

(CA: Certainly Agree, A: Agree, NAND: Neither Agree Nor Disagree, D: Disagree, CD: Certainly Disagree)

By examining answers given by the students to the items in “Protection of resources” factor, it has been determined that some students certainly agree that waste of raw material will be prevented by recycling (51.9%), natural resources will be used efficiently (55.6%), depletion of mineral deposits will be prevented (45.7%) and forests will be protected (53.1%).

Table 9 demonstrates percentage and frequency distributions of the answers given by Science students to the items involved in “Features of recycled products” factor of Recycling Awareness Scale.

Table 9

*Percentage and Frequency Distributions of the Answers given by Students to the Items in “Features of recycled products” Factor of the Scale*

Items	CA		A		NAND		D		CD	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Products made of recycled materials are not high-quality.	3	3.7	3	3.7	30	37.0	35	43.2	10	12.3

Products made of recycled materials are not durable.	0	0	5	6.2	27	33.3	<b>38</b>	<b>46.9</b>	11	13.6
Products made of recycled materials are expensive.	7	8.6	3	3.7	23	28.4	<b>40</b>	<b>49.4</b>	8	9.9
Recycled goods are products made of recycled materials.	32	39.5	<b>46</b>	<b>56.8</b>	2	2.5	1	1.2	0	0

(CA: Certainly Agree, A: Agree, NAND: Neither Agree Nor Disagree, D: Disagree, CD: Certainly Disagree)

By examining answers of the students to the items in “Features of recycled products” factor, it has been determined that some students agree that products made by the recycled materials are to utilize wastes and make them new products with them (56.8%). It has also been determined that some of them disagree that products made of materials subjected to recycling are not of good quality (56.8%), they are not long-lasting (46.9%) and they are expensive (49.4%).

Table 10 demonstrates percentage and frequency distributions of the answers given by Science students to the items involved in the “Biological” factor of Recycling Awareness Scale.

Table 10

*Percentage and Frequency Distributions of the Answers given by Students to the Items in “Biological” Factor of the Scale*

Items	CA		A		NAND		D		CD	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Recycling helps microorganisms proliferate.	5	6.2	5	6.2	<b>34</b>	<b>42.0</b>	28	34.6	9	11.1
Recycling protects life.	<b>43</b>	<b>53.1</b>	35	43.2	3	3.7	0	<b>0</b>	0	0
Using recycled products is not safe for health.	5	6.2	2	2.5	23	28.4	<b>32</b>	<b>39.5</b>	19	23.5

(CA: Certainly Agree, A: Agree, NAND: Neither Agree Nor Disagree, D: Disagree, CD: Certainly Disagree)

By examining answers given by the students to the items in the “Biological” factor, it has been determined that some students certainly agree that recycling will protect the lives of living creatures (53.1%). Also, it has been determined that some of the students neither agree nor disagree that microorganism will reproduce more by recycling (42.0%). Furthermore, it has been determined some of the students disagree the usage of recycled products are not safe for health (39.5%).

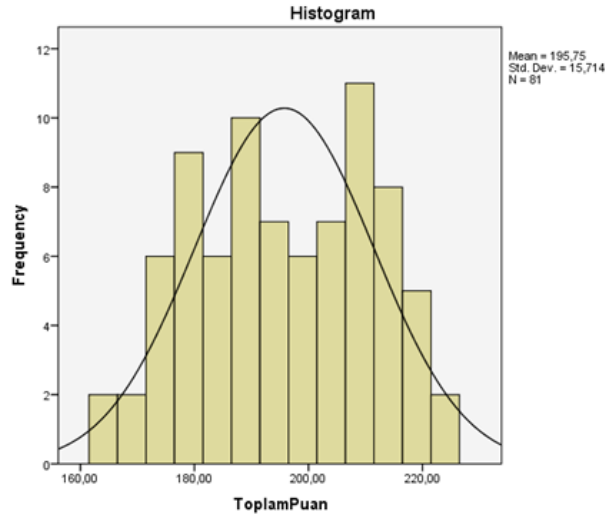
Table 11 demonstrates central tendency and distribution measures of total item scores of the students on Recycling Awareness Scale.

Table 11

*Central Tendency and Distribution Measures of Recycling Awareness Scale’s Factors and Total Item Scores*

Score Distributions	Central Tendency Measures				Central Distribution Measures			
	N	Mean	Median	Mod	Min	Max	Range	SS
Environmental	81	37.19	37.00	39.00	29.00	45.00	16.00	3.672
Educational	81	21.19	21.00	22.00	17.00	25.00	8.00	2.039
Economic	81	21.37	20.00	25.00	12.00	25.00	13.00	3.014
Administrative	81	23.72	24.00	26.00	16.00	30.00	14.00	2.469
Legal	81	15.38	15.00	15.00	7.00	20.00	13.00	2.709
Susceptibility	81	19.14	19.00	19.00	12.00	25.00	13.00	2.846
Media	81	13.40	14.00	15.00	10.00	15.00	5.00	1.595
Protection of resources	81	17.65	18.00	20.00	10.00	20.00	10.00	2.335
Features of recycled products	81	15.07	15.00	16.00	9.00	20.00	11.00	2.359
Biological	81	11.59	11.00	11.00	7.00	15.00	8.00	1.671
<b>Recycling Awareness Scale</b>	<b>81</b>	<b>195.75</b>	<b>196.00</b>	<b>208.00</b>	<b>164.00</b>	<b>226.00</b>	<b>62.00</b>	<b>15.71</b>

Graph 1 illustrates the histogram graphic illustrating total item scores of the students over Recycling Awareness Scale.



**Graph 1.** Distribution graphic of total item scores

By examining Table 11 and Graphic 1, it can be seen that the lowest score is 164.00 and the highest score is 226.00 on Recycling Awareness Scale, and the mean of the scores is 195.75. The standard deviation for the scored reached as 15.71.

### Conclusions

Given that the mean of the scores obtained by science students from Recycling Awareness Scale in the study is 195.75, so we can say awareness of the students is high for recycling. It is thought that individuals with high awareness of recycling will be more likely to show recycling behavior. Thus, Kışoğlu and Yıldırım (2015) state it is an expected result that individuals with high interest and susceptibility for recycling would show recycling behaviors.

While it has been determined in the study that students should have different fields of thinking will be necessary for storage processes of the wastes while recycling, it has also demonstrated that students have lack of information since they are doubtful if microorganisms reproduce more by recycling. It is a remarkable conclusion of the study that teacher candidates indicate materials of products subjected to recycling are quality, long-lasting and

cheap but they are doubtful if they prefer to buy these recyclable products. Besides, they have indicated that it is required to design awareness-raising projects for consumers about recycling and thus it is considered they have dilemmas on recycled products. In the direction of the research results, it is considered that it is important to carry out arrangements and studies to encourage production and consumption of these products through information and awareness-raising projects about environment-friendly products to make recycling popular. It is considered that institutions and organizations making executing activities for wastes and recycling should arrange social activities which attract attention and raise awareness of individuals. It is also considered that it is important especially at schools to inform students by distributing informative posters and brochures accompanied by specialist trainers of these institutions/organizations and to arrange activities, competitions and campaigns which will attract attention and raise awareness of students. Hence, Mostafa (2007) states in his study that being a member of environmental clubs and attending environmental activities would help individuals to increase their attention to the environment.

It is seen that teacher candidates stated that society should be informed on recycling, and media is important in terms of raising recycling awareness. In this context, media is considered an important tool to reach the large masses and affecting the masses, and it is required to broadcast in order to attract attention to environmental issues, raise awareness in society and inform people. Thus, Brevik (1988) indicates societies of which environmental susceptibility has increased by the impact of media will likely make an effort to protect the environment. Kaushik (2006) states that love of nature may be easily instilled especially in children and their awareness and susceptibility to the environment may be developed through educational programs conducted by media that can reach people of all ages. Similarly, Ural-Keleş and Keleş (2018) state that interesting programs to be published in the media can

improve students' perceptions by remedying the deficiencies about the effects of recycling on environmental pollution, the national economy and future.

Given that societies consisting of individuals with low environmental awareness are the main reason of environmental problems, it is seen that role of teachers has critical importance since they are one of the most important elements of environmental education and education system. If and only if a qualified environmental education and also teachers who are well-informed and have high a level of environmental awareness can create societies which have environmental awareness and adopt this conscious as a life style, find a solution for the problems through rationalist and environmental susceptibility and also a sense of sustainability and which take an effective part in solving environmental problems. Hence, Beckford (2008) also states that deficiencies of teacher candidates in environmental education are a vital obstacle to solve environmental problems. In this context, environmental education which teacher candidates will get during the university education which will guide them in their careers to raise the environmental awareness of students. For that reason, contents and quantity of the lessons consisting of environmental issues should be enhanced in the undergraduate curriculum and it is also required to inform and raise the awareness of teacher candidates by means of various educational activities.

### References

- Aksakal, Ş. (2013). Fen ve teknoloji dersi öğretmen adaylarının çevresel geri dönüşüm konusundaki duyarlılıklarının belirlenmesi (Determination of science and technology teacher candidates' sensitivity about recycling). MS Thesis, Fırat University, Institute of Educational Sciences, Elazığ.
- Aksan, Z., & Çelikler, D. (2017). The development of a recycling awareness scale for prospective science teachers. *Educational Studies*, 43(5), 567-583. doi: 10.1080/03055698.2017.1312289



- Aksan, Z. & Çelikler, D. (2019). Recycling awareness education: Its impact on knowledge levels of science teacher candidates. *International Electronic Journal of Environmental Education*, 9(2), 81-105.
- Beckford, C. (2008). Re-orienting environmental education in teacher education programs in ontario. *Journal of Teaching and Learning*, 5(1), 55-66.
- Bilim, Sanayi ve Teknoloji Bakanlığı (BSTB) (2014). Ulusal geri dönüşüm strateji belgesi ve eylem planı 2014-2017, Ankara. Retrieved from <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2014/12/20141230M1-12-1.pdf>
- Brevik, T.J. (1988). Mass media and reporting. National seminar on the role of the media in public awareness of the environment. Karachi, Pakistan.
- Cici, M., Şahin, N., Şeker, H., Görgeç, İ., & Deniz, S. (2005). Öğretmen adaylarının katı atık kirliliği bağlamında çevresel farkındalık ve bilgi düzeyleri (Pre-service teachers' environmental awareness and knowledge level in connection with solid waste pollution). *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 4(7), 37-50.
- Cinquetti, H.C.S., & Carvalho, L.M. (2007) Teaching and learning about solid waste: Aspects of content knowledge. *Environmental Education Research*, 13(5), 565-577.
- Christensen, L.B., Johnson, R.B., & Turner, L.A. (2015). *Araştırma yöntemleri desen ve analiz (Research methods design and analysis)*. (Trans. Ed.: Ahmet Alpay). Ankara: Anı.
- Çam, O., & Engin, E. (2006). Psikiyatri kliniğinde çalışan hemşirelerde farkındalık eğitiminin bireysel performans standartlarına etkisi (The effects of self awareness education on the individual performance standards of nurses who work in psychiatry clinic). *Anadolu Psikiyatri Dergisi (Anatolian Journal of Psychiatry)*, 7, 82-91.

- Çelikler, D., Yılmaz, A., & Aksan, Z. (2015). Determining the science students' attitudes for solid waste and recycling. *Turkish Online Journal of Educational Technology*, Special Issue, 2, 133-140.
- Dawe, G., Jucker, R., & Martin, S. (2005). Sustainable development in higher education: Current practice and future developments. A report for The Higher Education Academy. Retrieved from <http://thesite.eu/sustdevinHEfinalreport.pdf>
- Harman, G., Aksan, Z., & Çelikler, D. (2015). Mental models which influence the attitudes of science students towards recycling. *International Journal of Sustainable and Green Energy*, 4(1-2), 6-11.
- Harman, G., & Çelikler D. (2016). Fen bilgisi öğretmen adaylarının geri dönüşüm kavramı hakkındaki farkındalıkları (Awareness of science teacher candidates on recycling). *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(1), 331-353.
- Indabawa, S., & Mpofu, S. (2006). *The social context of adult learning in Africa*. UK: Pearson.
- Karatekin, K. (2014). Social studies pre-service teachers' awareness of solid waste and recycling. *Procedia -Social and Behavioral Sciences*, 116, 1797-1801.
- Karatekin, K., & Merey, Z. (2015). Attitudes of pre-service social studies teachers towards solid wastes and recycle. *Bayburt Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 297-314.
- Kaushik, A. (2006). *Perspectives in environmental studies*. New Delhi, India: New Age.
- Keleş, Ö. (2007). Sürdürülebilir yaşama yönelik çevre eğitimi aracı olarak ekolojik ayak izinin uygulanması ve değerlendirilmesi (Application and evaluation of ecological footprint as an environmental education tool towards sustainable life). PhD Thesis, Gazi University, Institute of Educational Sciences, Ankara.

- Kıışoğlu, M., & Yıldırım, T. (2015). İlkokul ve ortaokullarda çevre eğitimi verecek olan öğretmen adaylarının katı atıklar ve geri dönüşüme yönelik tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi (Investigation of behaviors towards environmental problems in teacher candidates who will give environmental education at primary and secondary schools). *International Journal of Human Sciences*, 12(1), 1518-1536.
- Mostafa, M. M. (2007). Gender differences in Egyptian consumers' green purchase behaviour: The effects of environmental knowledge, concern and attitude. *International Journal of Consumer Studies*, 31(3), 221-229.
- Pamuk, S., & Kahriman-Pamuk, D. (2019). Preservice teachers' intention to recycle and recycling behavior: The role of recycling opportunities. *International Electronic Journal of Environmental Education*, 9(1), 33-45.
- Tekkaya, C., Kılıç, D.S., & Sahin, E. (2011). A study on teacher candidates' recycling behaviors: A model approach with the theory of planned behavior. *Western Anatolia Journal of Educational Science*, Special Issue, 29-36.
- UNECE. (2003). Sürdürülebilir kalkınma için eğitim stratejisi vizyonu. [http://digm.meb.gov.tr/belge/UNECE\\_Skalknma\\_EgitStrtj\\_tr.pdf](http://digm.meb.gov.tr/belge/UNECE_Skalknma_EgitStrtj_tr.pdf)
- UNESCO. (2002). Education for sustainability from Rio to Johannesburg: Lessons learnt from a decade of commitment. Retrieved from <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127100e.pdf>
- Ural-Keleş, P., & Keleş, M.İ. (2018). İlkokul 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin geri dönüşüm kavramı ile ilgili algıları (Perceptions of the 3rd and 4th grade students of elementary school about the concept of recycling). *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2), 481-498.

---

---

## Yorumlayıcı Çeviri Kuramı Ve Yabancı Dil Sınıflarında

### Çeviri Öğretimi<sup>1</sup>

Cihan AYDOĞU<sup>2</sup>

---

---

*Geliş Tarihi: 14.04.2019*

*Kabul Tarihi: 26.06.2019*

*Derleme*

#### Öz

Bu çalışmada “bir yabancı dil sınıfında çeviri dersleri nasıl yapılmalıdır?” sorusuna cevap aranmaya çalışılmış ve bu doğrultuda kuramsal bir çerçeve çizilmiştir. Bu kuramsal çerçevede öncelikle anadilin, dolayısıyla çevirinin, yabancı dil öğretim yöntemlerindeki yeri tartışılmış ve 70’li yıllarda ortaya çıkan iletişimsel yöntemle birlikte anadilin yabancı dil sınıflarında dil öğrenim sürecini destekleyen bir unsur olarak yer almaya başlamasından bahsedilmiştir. Ancak bu destek beraberinde birtakım sorunları da getirmiştir. Zira bağımsız cümlelerle ve öğrencinin öğrenilen dilin sözdizim ve dilbilgisi kurallarını öğrenip öğrenmediğini yordamak amacıyla yapılan çeviri alıştırmalarının bir beceri kazandırması beklenemez. Tüm bu saptamaların ardından çalışmada çeviri eğitiminde başarıyla uygulanmakta olan yorumlayıcı çeviri yönteminin yabancı dil sınıflarında neden ve nasıl uygulanabileceği üzerinde durulmuştur. Aynı zamanda yabancı dil öğretimi programlarında yer alan çeviri derslerinde çeviri edincinin öğrencilere ne derece kazandırılacağı ve bu derslerin hedeflerinin neden yeniden gözden geçirilmesi gerektiği tartışılmış ve bu derslere iletişimsel bir hedef kazandırmanın gerekliliği vurgulanmıştır. Diğer yandan, yabancı dile katkı amacıyla yapılan çeviri dersleri söz konusu olduğunda, bir zorunluluk olarak karşımıza çıkan öğrenme stratejilerini temel alan ve yorumlayıcı çeviri kuramından esinlenen, öğrenciye adım adım çeviri sürecini ve karşılaşılabileceği güçlükleri tanıtmayı hedefleyen alıştırmalar örnekleri üzerinde durulmuştur.

*Anahtar kelimeler:* Eğitsel çeviri, yorumlayıcı çeviri kuramı, öğrenme stratejileri, çeviri alıştırmaları

---

<sup>1</sup> Bu çalışma “L’Enseignement de la Traduction dans la Classe de FLE” başlıklı doktora tezinden geliştirilerek ve güncellenerek üretilmiştir.

<sup>2</sup> Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, e-mail: caydogdu@anadolu.edu.tr, ORCID: 0000-0002-1065-8581

## Interpretative Translation Theory And Translation Teaching In Foreign Language Classes

---

---

*Submitted by 14.04.2019*

*Accepted by 26.06.2019*

*Review*

### Abstract

This study aims to find an answer to the question of “How should translation courses be conducted in a foreign language class?” and a theoretical framework has been drawn. In this theoretical framework, firstly, the place of mother tongue and translation in foreign language teaching methods is discussed and it is mentioned that the mother tongue started to be included in foreign language classes as an element supporting the language learning process in the 70s with the emergence of communicative approach. However, this support has brought some problems as well because it cannot be expected that translation exercises conducted with independent sentences to predict whether the students learn the rules of syntax and grammar of the target language will help them gain a skill. After all these identifications, the study focuses on why and how the interpretative translation method, which unsuccessfully applied in translation education, can be applied in foreign language classes. At the same time, to what extent students can gain translation competency in translation courses of foreign language teaching programs and why the objectives of them should be revised were discussed, and the necessity of providing these courses a communicative objective was emphasized. On the other hand, in the case of translation lessons, which are conducted for the purpose of contributing to the foreign language, the practice examples, which are based on the learning strategies we face as a necessity, are inspired by the interpretative translation theory, and introducing the process and the potential challenges step by step to the students, are focused.

*Keywords:* Educational translation, interpretative translation theory, learning strategies, translation practices

## Giriş

Günümüzde yabancı dil bilen, hatta birden çok yabancı dil bilen kişi sayısı artmış olsa da çeviri halen iletişim kurma, kaynaklara ulaşma aracı olarak varlığını, önemini ve gerekliliğini sürdürmektedir. Dolayısıyla alanda çeviri sürecini açıklamaya yönelik birçok çalışma bulmak mümkündür. Ancak bu çalışmaların birçoğu mesleki çeviriyi açıklamaya odaklanan çalışmalardır. Oysaki çeviri yabancı dil eğitim/öğretiminde de karşımıza çıkan ve sınırları ile içeriğinin belirlenmesi gereken bir süreçtir.

Uzun yıllar, birçok yabancı dil öğretim yöntemi, Dilbilgisi-çeviri yöntemi hariç, anadil kullanımını ve dolayısıyla da çeviriyi yadsımış ve yabancı dil sınıflarının dışında tutmaya çalışmıştır. 70'li yıllarda ortaya çıkan iletişimsel yöntem sayesinde anadil ve öğrenilen yabancı dil arasında karşılaştırmalar yapmayı sağlayan çeviri yeniden yabancı dil sınıflarında yer almaya başlamıştır. Bu anlamda, iletişimsel yöntemin çeviri alanına katkısı çevirinin özel bir iletişim biçimi olarak kabul edilmesi olmuştur. Bu yaklaşım, çeviriyi kaçınılması gereken bir süreç olmaktan kurtarmış ve beraberinde çevirinin yabancı dil öğretimine katkı amaçlı kullanılabileceği anlayışını getirmiştir.

İletişimsel yöntemlere göre, çeviri özgün bir etkinliktir. İletişimsel yöntemlere göre, çeviri özgün bir etkinliktir. Zira gerçek yaşamda, sınıfın dışında sürekli başvuru alan bir yoldur ve yabancı dilin iletişim kurmak amacıyla kullanıldığı en etkili yollardan biridir. Bu durumda şu soruyu sormak gerekir: Bir yabancı dil sınıfında çeviri öğretimine neden yer verilmesin? (Grellet, 1991: 86).

Yabancı dil sınıflarında çevirinin yeniden değer kazanması beraberinde hedefler, çalışma yöntemi ve içerik açısından bazı değişiklikler getirir. İletişime dayalı bu yeni yaklaşım çerçevesinde, eğitsel hedeflerle yapılan çeviri etkinliği öğrencilerin öğrendikleri yabancı dilin sözcükleri ve dilbilgisi kuralları konusunda daha bilinçli olmalarını sağlayacaktır. Çeviri öğrencinin her iki dilin dilbilgisini kavramsal olarak algılamasını sağlar.

Kurallara dayalı bir dilbilgisinden ziyade etkin bir dil öğrenimi söz konusudur (Grellet, 1991: 144).

Cuq ve Gruca'ya (2011: 399) göre de çeviri yabancı dil eğitiminde dili kullandırmanın en etkili yollarından biridir. Zira çeviri yalnızca özerk, yorumlamaya dayalı bir etkinlik değil aynı zamanda öğretmen için bir sorun çözme, bir değerlendirme aracıdır. Çeviri aracılığıyla öğretmen yabancı dil öğreniminde güçlük yaratan belli yapıları anadil ve yabancı arasında karşılaştırmalar yaparak öğretme ve öğrencinin dilsel düzeyini değerlendirme imkânı bulur.

İletişimsel yöntemlerle birlikte, çevirinin yabancı dil öğrenimine katkı sağlayacağı anlayışının benimsenmesi, uygulama aşamasında farklılıklara ve sorunlara neden olmuştur. Ballard'ın (1986: 27) çalışmasında belirttiği gibi, mesleki çeviri ve eğitsel çeviri (yabancı dile katkı amaçlı çeviri) iki farklı çeviri süreci, becerisi olarak algılanmaya ve eğitsel çeviri kendine özgü ilkeleri, teknikleri olan bir çeviri türü olarak görülmeye başlamıştır. Söz konusu olan bu iki çeviri türü arasındaki kopukluk ise yabancı dil sınıflarında özgün olmayan, dilin yapısını bozan, doğallıktan uzak söyleyiş biçimlerinin kullanılmasına neden olmuştur. Oysaki çeviri yapan öğrenci dilleri benzer ve farklı yönleri açısından kıyaslayarak her iki dilde yeterlilik düzeyini geliştirir ve iki dilli olma sürecini destekler. O halde sorunun çözümünü çevirinin yabancı dil sınıflarında yer alıp almamasında değil, çeviri derslerinin nasıl yapılması gerektiğinde aramak gerekir (El Quessar, 2009: 139).

Bu çalışmanın amacı bir yabancı dil sınıfında mesleki çevirinin temellerini atabilmenin ne derece mümkün olduğunu tartışmaktır. Bu doğrultuda, eğitsel çevirinin kuramsal çerçevesini oluşturmaya çalışmadan önce çeviri kavramını açıklamak gerekir: çeviri hedef dilde, doğal olarak da anadilde, yeniden ifade edilmiş bir metindir. Hedef metin kaynak metindeki anlamı aynı amaç doğrultusunda ve aynı kategorideki okuyucuya iletir. Hedef metin, kaynak metin ile biçem ve yazım kalitesi açısından eşdeğerdir. (Déjean le Féal, 1994: 9).

Çalışmanın temel dayanağını, yabancı dil sınıflarındaki çeviri derslerini planlama ve uygulama aşamasında yadsınamaz ölçüde katkı sağlayacağı düşünülen, yorumlayıcı çeviri kuramı oluşturmaktadır.

Yabancı dil sınıflarındaki çeviri derslerinde anlam odaklı bir yaklaşımın nasıl hedeflenebileceğini tartışmadan önce yorumlayıcı çeviri kuramının temel dayanak noktalarını vurgulamak uygun olacaktır. Bu kuramsal çerçeve, yorumlayıcı çeviri kuramına dayalı uygulamalar ile iletişimsel hedeflerle donatılmış bir yabancı dil eğitim/öğretim ortamının nasıl ilişkilendirilebileceği konusunda yol gösterici olacaktır.

### **Yorumlayıcı Çeviri Kuramı**

Yorumlayıcı çeviri kuramı çevirinin temelini oluşturur. Zira çevirmen çevirisini yapacağı metni çözümlerken yalnızca metnin söylediği ile yetinmez. Söylenenden hareketle söylenmek istenene ulaşır. Anlam sözcükler vasıtasıyla aktarılır ancak sözcüklerden bağımsız bir şekilde oluşur. Bu süreçte çevirmen dilsel bilgilerine başvurur, konu ile ilgili bilgilerini harekete geçirir, metnin üretim durumunu ve koşullarını irdeler ve söyleneni yorumlayarak söylenmek istenene ulaşır. Söylenmek isteneni kendi oluşturduğu çeviri metninin okuyucusuna aktarmayı hedefler. Tüm bu aşamalardan sonra yapması gereken anlamı çeviri yapacağı dilde yeniden ifade etmektir (Durieux, 2005: 42).

Yorumlayıcı çeviri tümceleri ve dilsel göstergeleri yan yana sıralamanın çok ötesinde bir bilgi düzeyini gerektiren metinlerin çevirisidir (Lederer, 1994: 15). Bu kuramın temelleri konferans çevirmenliği süreci gözlemlenerek oluşturulmuştur. Bu doğrultuda, bu kuramı açıklamak için süreçleri ayrı ayrı ele almak gerekir.

Yorumlama Süreci: Yorumlamadan çeviri yapmak mümkün değildir. Bir metni yorumlamak, söylemin içerdiği anlama hâkim olmak ve onu iletmeektir. Metnin yalnızca



söylediğini değil, aynı zamanda söylemek istediğini de anlamak, metnin iletisine ulaşmaktır. Zira anlam onu ifade eden, dile getiren sözler uçup gittiğinde hafızda kalan iz düşümdür.

**Sözden Arındırma Süreci:** Söylemsel göstergeler onu ileten sesle eş zamanlı olarak duyulur ve sonrasında kaybolurlar. Dinleyici ve çevirmen ancak dile getirilen düşünce ve olgunun sözden arınmış izini, bilinç halini zihninde tutar. İyi bir çevirmenin anladığı şey iletinin onun zihninde yarattığı iz düşümdür, dolayısıyla da bilişsel bir süreçtir.

**Anlam ve Anlam Birimlere Ulaşma Süreci:** Anlam sözden arınmış, dil dışı bilgilerle ilişkilendirilerek akılda tutulan bir bütündür. İletinin bilinçte bıraktığı izdir. Anlam konuşan öznenin ifadesinin içinde yer alır ancak dilin dışında gerçekleşir. Dilsel ifadenin yöneldiği kişinin onu algılayışı ile ilgilidir ve o ifade dile getirildikten sonra alıcının zihninde oluşur ( Seleskovitch et Lederer, 1993: 72).

Anlam birim ise sözcüklerin ve bilişsel etkenlerin bir bileşimidir. Biçem, çağrışım ve bilgiden oluşan bir sentezdir. Çeviride eşdeğerliliği sağlayan en küçük birimdir.

### **Yazılı Çeviri ve Yorumlayıcı Yaklaşım**

Yorumlayıcı çeviri kuramının ilk temelleri, sözlü çeviri sürecinin aşamaları gözlemlenerek atılmıştır. Ancak bu kuram sadece sözlü çeviri ile sınırlı değildir, aynı zamanda yazılı çeviriye de uygulanabilir ilkeler ortaya koymaktadır

Yazılı çeviri de üç aşamalı bir süreci gerektirir.

**Yorumlama:** Yazıda anlamı yakalamak sözlüde olduğu kadar kolay değildir. Yazının durağanlığı, sözlüye kıyasla, anlam birimleri belirlemeyi daha güç hale getirmektedir. Yazı üretildiği ortam ve koşulların dışında anlamlandırılmaya çalışılır ve bu yönüyle de farklı yorumlara yol açma olasılığı yüksektir. Bir sözlü iletişim ortamında alıcılar belli kitleden oluşur. Oysaki yazılı bir metin birbirinden çok farklı kitlelere hitap edebilir ve bu yönüyle de farklı yorumlara yol açma olasılığı yüksektir.

*Anlama:* Anlamlandırma sürecinde dilsel bilgiler kadar dil dışı bilgilerde önemli rol oynar. Dil dışı bilgiler çevirmenin dünya bilgisi ile doğru orantılıdır ve anlamlandırma sürecinde kendiliğinden devreye girer. Zira anlama bütüncül yaklaşımı gerektiren bir etkinliktir. Bu sürece katkı sağlayan bileşenleri üç başlık halinde incelemek mümkündür.

1. Dilsel bileşen: Bir metinde açıkça ifade edileni, dile getirileni anlamak, o metnin dilini anlamaktır. Sözselsel boyutuyla hafızada tutulan dil ile ilgili bilgi, yaşam boyunca edinilen yeni bilgilerle gelişir, zenginleşir. “Dilsel bilgiler bir çevirmenin bilişsel dağarcığını oluşturur ve metni anlama ve yeniden ifade etmede vazgeçilmez bir dağarcıktır” (Lederer, 1994: 33).
2. Örtük anlam: Örtük anlam dil bilgisinin ayrılmaz bir parçası olan ve metnin anlamını çözümlemede yadsınamaz bir etkiye sahip ön varsayımlardan ve imalardan oluşur. Lederer’ye (1994: 35) göre bir dildeki ön varsayımlar belirtilen şey ile dünya bilgisinin bütünleşmesi; imalar ise dilsel üretim için gerekli itici gücü oluşturan niyetlerdir.
3. Bilişsel bileşen: Öncelikle bilişsel birikim ile bilişsel bağlamı birbirinden ayırt etmek gerekir. Bilişsel birikim metni okumaya başlamadan önce kişide var olan ve metni anlamlandırma sürecinde metindeki bir ögenin her defasında bilişsel bir ögeyle bağlantılı bir şekilde harekete geçirdiği bilgidir. Tüm dilsel ve dil dışı bilgileri kapsar. Buna karşın, bilişsel bağlam okuma edimi boyunca keşfedilen anlam birimlerden oluşur. Çevirmen, okuma süresince, metinden elde ettiği bilgiyi hafızada tutar ve önceden var olan dil dışı bilgilerle bütünleştirerek bir anlam üretir.

*İfade Etme:* Çevirmen metin yazma yetisine sahip bir kişidir. Metindeki anlamı çözümler ve sonrasında yazara dönüşür. Çevirisini yapacağı metindeki kavramları ilişkilendirir, duyguları hisseder ve sonrasında çeviri yapacağı dildeki okuyucu kitlesinin bu kavramsal ilişkileri anlamasını, duyguları hissetmesini sağlar. Çevirisini yapacağı metin

karşısında yorumcu ancak hedeflediği okuyucu kitlesi için bir yazardır. İfade etme aşaması üç aşamalı bir süreçtir.

1. Yeniden ifade etme: Çevirmen her şeyden önce bir okuyucudur. Metnin iletisini anladıktan sonra onu hedef dilde yeniden ifade etmesi gerekir. Metinden çıkarsadığı anlamı, sözcükler vasıtasıyla değil, fikirler düşünceler vasıtasıyla yeniden oluşturur. Anlamı hedef dilde yeniden oluştururken en uygun ifade biçimini bulur ve kullanır yani eşdeğerlikleri gözetir.
2. Doğrulayıcı analiz: Yazılı çeviride iki yorumlama aşamasından söz etmek mümkündür; birinci aşamada özgün metin yorumlanır ve anlama ulaşılır, ikinci aşamada özgün metin ile örtüşüp örtüşmediğini doğrulamak amacıyla çeviri metin yorumlanır.
3. Eşdeğerlik: Yorumlayıcı yaklaşımdan hareketle birbirini bütünleyen iki tür eşdeğerlikten bahsedilebilir; bilişsel eşdeğerlik ve duyuşsal eşdeğerlik.

Bilişsel eşdeğerliğin kaynağını metnin anlamı ve çevirmenin kattığı kavramsal ögeler oluşturur. Çevirmen çevirisini yapacağı metni ilgi ile okuyan, metnin iletişim kurmayı hedeflediği bir okuyucusudur. Sonrasında ise bu genel okuyucu kitlesinden bambaşka bir okuyucuya dönüşür. Sahneyi kafasında canlandırır. Yazarın söylemek istediğine ulaşmak için dili araç olarak kullanıp dilin ötesine geçer (Lederer, 1994: 55). Çevirisini yaptığı metnin biçiminin, anlamının harekete geçirdiği ancak onların içeriğinde yer almayan bu geniş görüşlülük, bu duygu ona ilham verir. Bilişsel ve duyuşsal boyutu ayrılmaz bir bütün olarak algılar ve onları başarılı bir şekilde yeniden ifade eder.

Yorumlayıcı çeviri kuramının bu temel ilkelerini sıraladıktan sonra, bu çalışmanın cevaplamaya çalışacağı soruyu sormak gerekir: Eğitşel çeviri kapsamında yorumlayıcı çeviri kuramından yararlanmak ne derece mümkündür? Bu soruyu cevaplamadan önce, eğitşel çeviriden ne anlaşıldığını, özellikle de ne anlaşılması gerektiğini tartışmak uygun olacaktır.

## Eğitsel Çeviri

Çeviri, bir yabancı dil sınıfında, kendiliğinden var olur; öğretmen sınıfta çeviri yapmayı yasaklasa bile, öğrenci yabancı dildeki bir sözcük, bir yapı vb. için anadilinde zihinsel bir ilişki kurar, bir kodlama yapar. Yabancı dildeki gösteren ile anadildeki gösteren arasında bağlam gözetilmeksizin kullanılan karşılıkların yer aldığı, sözcüklerin birden çok anlamı olabileceği gerçeğini göz ardı eden, net olmayan denklikler oluşturur. Öğrencinin başvurduğu bu zihinsel çeviri sürecini kontrol etmek oldukça güçtür ve çoğunlukla da sözcüğü sözcüğüne ve düzensiz yapılmış bir çeviri söz konusudur.

Yabancı dilden anadile yapılan çeviri ulaşılan anlamı anadilde ifade etme etkinliğidir. Bu etkinliğin niteliği ise anadilde yazma, metin oluşturma yetisinin niteliği ile doğru orantılıdır. Yalnız doğrudan anadilde yazma etkinliklerinin aksine, öğrenci kendi düşüncelerini değil, bir başkası tarafından öğrenilen yabancı dilde ifade edilmiş düşünceleri aktarmak durumundadır ve dolayısıyla da öncelikle anlamak durumundadır. Çevirinin ilk aşaması anlamaktır ancak kabul edilebilir bir çeviri için yeterli değildir. Öğrenciler de çoğunlukla çevirecekleri metni anladıklarını ancak anadillerinde ifade etmekte güçlük yaşadıklarını dile getirmektedirler (Durieux, 2005: 38).

Çevirinin hedefi iletişim kurmaktır. Dilsel göstergeleri bir dilden diğerine aktarmak, iki dili karşı karşıya getirmek değil, kişileri karşı karşıya getirmektir; bir metnin yazarı ve çeviri metninin okuyucusu. Öğretim ortamında üretilen metnin tek okuyucusu öğretmendir. Gerçek yaşamda ise çeviri metni bilgilenmek için o metne ihtiyaç duyan okuyuculara hitap eder. Mesleki çevirinin işlevsel bir yönü vardır. Çevirmen iletişim zincirinin bir halkasını oluşturur, görevi ise anlatmak için anlamaktır. (Durieux, 2005: 42).

İletişimsel yöntemler çeviriyi sınıfın dışında bırakmak yerine öğrencinin dil öğrenim sürecini destekleyecek şekilde yeniden şekillendirilmesi gerektiğini savunur. Edit'in (2017: 238) de belirttiği gibi yabancı dil sınıflarındaki çeviri dersleri yorumlayıcı çeviri sayesinde

iletişimsel hedeflerle donatılarak daha işlevsel hale getirilebilir. Yorumlayıcı çeviri yabancı dilde ulaşılan anlamı anadilde yazılı olarak yeniden oluşturmak olduğuna göre bu derslerde metnin iletisine ulaşma, işlevini keşfetme, söylemsel düzenlenişini çözümlenme, anadildeki benzer metin türü ile eşdeğerlik kurma, metni yorumlama yönünde etkinliklere yer verilmelidir.

Bu durumda yabancı dil eğitiminde çevirinin oynadığı rolü yeniden gözden geçirmek gerekir. 70'li yıllardan itibaren geliştirilen yabancı dil öğretim yöntemlerinde bu yönde bir gelişmeden bahsedilebilir. Özellikle iletişimsel yöntemle birlikte anadil kullanımı yabancı dil sınıflarında yeniden adından söz ettirmeye başlamış ve çeviri dersleri bu sınıflarda yer almaya başlamıştır. Ancak çeviri derslerinin varlığı, sorunu çözmeye yetmemiştir. Çeviri dersinin işlevini net bir şekilde belirlemek gerekir.

Ballard'a (1986: 27) göre mesleki çeviri ve eğitsel çeviriyi iki farklı çeviri türü gibi tanımlamak doğru olmaz. Birbirinden kopuk iki edimden bahsetmek mümkün değildir. Zira eğitsel çeviri mesleki çevirinin bir türevidir.

Geleneksel şekilde yapılan çeviri derslerinde çoğunlukla birbirinden bağımsız cümleler ya da dilsel bir ögenin çalıştırıldığı paragraflar üzerinde çalışıldığını görmekteyiz. Bu çalışma yöntemiyle öğrencilerden ancak yabancı dildeki dilsel ögelere anadilde karşılıklar bulması beklenebilir. Bu uygulama gerçek yaşamdaki çeviriden farklı bir yöntemi ortaya koyar; eşdeğerlikleri gözeterek yapılan çevirinin aksine dil bilgisi boyutunda yapılan çeviri sözcüklerin, yapıların karşılığını bularak yapılan çeviridir. Elbette ki her çeviride dilsel karşılıkları bulma yoluna gidilir ancak yapılan çevirinin metin özelliğini taşıyabilmesi için özgün metnin iletildiği anlamı, bilgiyi iletmesi, biçem açısından eşdeğer olması, aynı türde bir metin olması ve aynı estetik etkiyi yerine getirmesi beklenir. Bu durumda yorumlayıcı çeviri temel alınarak yapılan bir çeviri dersinde öğrenciler dilsel karşılıkların yanında aynı zamanda bağlamsal ve söylemsel eşdeğerlikler oluşturmayı da öğrenecektir (Edit, 2017: 239).

Yabancı dil sınıflarındaki çeviri derslerinin, mesleki çeviri süreci üzerine nasıl temellendirilebileceğine geçmeden önce yabancı dil sınıflarındaki mevcut uygulamalardan bahsetmek yerinde olacaktır.

### **İletişimsel Yaklaşım ve Eğitsel Çeviride Hedefler**

İletişimsel yaklaşımın öncelikli hedefi bir iletişim edinci kazandırmaktır. Bu yaklaşımın çıkış noktası dil öğrenme ihtiyacının iletişime girme ihtiyacından kaynaklandığı düşüncesidir. O halde, mademki hedefleri öğrenenin dilsel ihtiyaçlarından hareketle belirlenmiş bir yaklaşım söz konusu, yabancı dil öğrenen bir bireyin çeviri yoluyla iletişime geçme ihtiyacı duyabileceği gerçeğinden yola çıkarak, yabancı dil sınıflarında yazılı çeviriye yer vermek gerekir. Zira eğitimlerini tamamladıktan sonra çeviri mesleğinde ilerlemek, araştırma yapmaya yönelmek isteyenler ya da bir şirkette çevirmen olarak çalışacak öğrenciler olabilir. Hayatın akışı içerisinde, yabancı dil bilen bir kişi şu ya da bu vesileyle çeviri yapmak zorunda kalır.

Belirtilen bu durumlarda, öğrenci yazılı bir iletiyi anlamak ve karşı tarafa iletmek zorunda kalacaktır. Bu bağlamda yapılan çevirinin de iletişimsel bir işlevi olacaktır. Eğitsel çeviriden beklenen hedefleri bu doğrultuda yeniden gözden geçirmek gerekir.

Dil sınıflarındaki çeviri derslerini dilsel bilgileri kontrol eden bir araç olmaktan kurtarıp, bu derslerde yabancı dildeki bir iletiyi anadile aktarmaya yönelik teknikleri öğretmeyi hedeflediğimiz takdirde yorumlayıcı çeviri yaklaşımından yararlanmamız mümkündür.

Lavault'nun (1985: 87) da belirttiği gibi öncelikli hedefi iletişim edinci kazandırmak, söz edimleri çözümlene ve kullanma becerisi edindirmek olan iletişimsel yaklaşım bu yönüyle, dilsel ve dil dışı tüm bileşenleri dikkate alarak, iletiyi çözümlyerek anlamlandırmaya dayalı yorumlayıcı çeviri yaklaşımıyla örtüşmektedir.

Bu bağlam çerçevesinde bir çeviri dersi planlamak dil öğretimine iki yönlü katkıda bulunacaktır. Öncelikle çeviri tekniklerinin edinilmesini engelleyen sözcüğü sözcüğüne çeviri alışkanlığını ortadan kaldırarak öğrencileri kültürlerarası iletişime duyarlı hale getirecektir. Bu duyarlılıkta yabancı dili iletişimsel bir hedef doğrultusunda doğru kullanma hassasiyetini geliştirecektir.

### **Kaçınılması Gereken Çeviri Alıştırmaları**

Türk eğitim sistemi içerisinde, yabancı dil sınıflarında çeviri derslerinin genelde yabancı dilden anadile ve anadilden yabancı dile çeviri şeklinde yürütüldüğü gözlenmektedir. Bu dersler iletişimsel bir hedef doğrultusunda düzenlenmek yerine, metnin estetik ve yaratıcı yönünü yok sayan, öğrencilerin dilsel bilgilerini değerlendirme, metinde yer alan dilsel yapıların öğrenilip öğrenilmediğini kontrol etmeye yönelik alıştırmalar ile çalıştırılmaktadır (Timur Ağıldere, 2004: 20). Yabancı dil sınıflarında, geleneksel biçimde yapılan bu derslerde, çeviri bir amaç değil, bir araç olarak ele alınır ve üç amaç doğrultusunda şekillenir:

1. Dilsel yapı ve sözcüklerin edinilip edinilmediğini kontrol etmek.
2. Yabancı dilde kendini ifade edebilme becerisini ölçmek.
3. Anadil ile yabancı dili karşılaştırmak.

Ülsever'e (1997: 39) göre yukarıda belirtilen hedefler doğrultusunda yapılan ve bir araç olarak görülen çeviri derslerinin yabancı dil eğitim/öğretimine katkı sağlayacağı aşikârdır. Ancak çeviri derslerinin öncelikli hedefi çevirinin bir amaç olarak ele alınması olmalıdır.

Birçok araştırmacı (Ladmiral, 1984; Ballard, 1988; Grellet, 1991; Lavault, 1985; El Quessar, 2009) bu düşüncüyü destekler nitelikte açıklamalarda bulunur ve dil öğretiminde çeviri edinci oluşturmaya yönelik dördüncü bir amacın hedeflenmesi gerektiğini savunur. Bu

görüştten hareketle dil öğrencilerinin konuşmayı, anlamayı, okumayı ve yazmayı ama aynı zamanda çeviri yapmayı da bilmeleri gerektiğini söyleyebiliriz.

Bu bakış açısını benimsediğimizde ise anadilden yabancı dile ve yabancı dilden anadile yapılan geleneksel çeviri alıştırmalarını bir an önce terk etmek gerekir. Zira bu alıştırmalar çevirinin kendine özgü özellikleri olan bir türüdür. Dil öğretimini desteklemeyi hedefleyen bir türüdür. Bu yönüyle de dillerarası iletişimi sağlamak amacıyla başvuru olan çeviri sürecine aykırı bir durum yaratmaktadır. Özellikle de anadilden, henüz öğrenimi tamamlanmamış, öğrenilmekte olan yabancı dile yapılan çeviri, amaç odaklı çeviri ile tam bir tezat oluşturmaktadır.

Diğer taraftan, yabancı dil sınıflarında yapılan bu çeviri alıştırmaları daha önceden üzerinde çalışılmamış bir metin ya da metnin bir bölümü kullanılarak yapıldığında, metni anlamak için yeterli dil bilgisine, dil dışı veriye sahip olmayan öğrenci anahtar kavramları yorumlamakta güçlük çekmekte, metni yeterli düzeyde anlayamamaktadır. Dolayısıyla da dilin doğal söyleyiş biçimleriyle örtüşmeyen, dili zorlayan, bozan ve dile zarar veren ifadelerin kullanılmasına neden olmaktadır.

Bir başka yönüyle de, yabancı dil sınıflarında yapılan çeviri alıştırmaları doğal iletişim koşulları ile ters düşmektedir; çevirmen öğrenci, alıcı öğretmendir. Metnin alıcısı olan öğretmen metnin iletildiği anlamı zaten bilir. Öğrenci öğretmenin öğrettiklerini öğrendiğini kanıtlamak için çeviri yapar. Gerçek bir anlam iletiminden bahsedilemez, daha ziyade bir alışverişten bahsedilebilir: Öğretmenin isteği üzerine öğrenci öğretmenin öğretim sürecinin bir aşamasının başarılı ya da başarısız olduğunu ortaya koyan bir performans sergiler. Bu koşullarda yapılan bir çeviri dersinden ancak sözcük ve cümle düzeyinde bir çalışma beklenebilir.

Yabancı dil sınıflarında yapılan çeviri alıştırmaları çoğunlukla cümle düzeyinde kalmaktadır. Bağlamından koparılmış cümlelerle çalışıldığında ise sözcüklere odaklanmak ve



sözcüğü sözcüğüne çeviri yoluna gitmek kaçınılmaz bir davranıştır. Zaten öğrencinin bilgi düzeyini kontrol etmeyi hedefleyen öğretmenin de isteği bu yöndedir (Ülsever, 1997: 39).

Yukarıda belirtilen koşullarda yapılan bir çeviri dersinin gerek dil öğrenimine gerekse çeviri öğretimine katkı sağlamayacağı aşikârdır. Zira çeviri süreci daha en başından sekteye uğratılmıştır.

Sonuç olarak yabancı dil sınıflarındaki öğrencilere gerçek anlamda bir çeviri yapma becerisi edindirme istek ve arzusunda olan öğretmenlerin bu tarzdaki çeviri alıştırmaları ile bir yere varamayacaklarını söylemek abartılı bir ifade olmayacaktır. Cümle boyutunda yapılan bu tür çeviri alıştırmaları öğrencilere çeviri konusunda olumsuz tutum ve davranışlar aşılarda ve dilin doğal kullanımından uzaklaştırmaktadır.

Oysaki iletişimsel bir hedef doğrultusunda yapılan çeviri dersi dilin kullanımı ve kuralları konusunda bilgi kazandırdığı kadar çeviri yapabilmeyi de öğretir. Anlama ve aktarıldığı dilin iletişim koşulları doğrultusunda yeniden ifade etme ilkesine dayalı çeviri etkinliğinin öğrencinin iletişim edincini destekleyeceği aşikârdır (El Quessar, 2009: 143).

Tüm bu değerlendirmelerden hareketle bir çözüm yolu arayışına gidildiğinde yorumlayıcı çeviri yaklaşımından yabancı dil sınıflarında yararlanılabileceği görülmektedir. Bu yaklaşım eğitsel çeviride hedeflenebilecek üç düzey ile örtüşmektedir.

### **Eğitsel Çeviride Hedeflenebilecek Düzeyler**

Eğitsel çeviride amaç yabancı dil öğrenim sürecini desteklemektir. Yabancı dil öğretiminde ise hedef çift dilli bireyler yetiştirmektir. Yabancı dil sınıflarındaki çeviri dersleri, uygun yabancı dil öğretim koşullarını oluşturmak için, öğrenme kuram ve yöntemlerinin uygulanmasını hedefleyen bir öğretim stratejisidir (Ngarsou, 2013: 80). Yabancı dil sınıflarındaki bireyler, profesyonel çevirmenin aksine, çift dilli olma yönünde

adım adım ilerleyen ve bu süreç içerisinde çeviriyi bir öğrenme stratejisi olarak kullanan bireylerdir.

Gerçekte çevirinin aşamaları ile dil edinim aşamaları arasında bir etkileşim vardır. O halde, Lavault'nun (1985: 72-75) belirlediği üç düzeyden hareketle eğitsel çeviride mantıksal bir ilerleme süreci öngörülebilir.

1. Aktarım düzeyi: Bu düzey bağlam kaygısı gütmeden bir dilden başka bir dile doğrudan aktardığımız sözcükleri kapsamaktadır. Bu sözcüklerin tek bir anlamı vardır ve her iki dilde de var olan tek bir gerçeğe göndermede bulunurlar. Bu bağlamda rakamlar, yer ve kişi adları, zarf cümleleri, tarihler, nesne adları, sıralama ifadeleri örnek olarak verilebilir. Bu sözcüklerin çevirisinde bir kodlama sisteminden diğer bir kodlama sistemine geçiş söz konusudur ve bu yönüyle de kod geçişi çevirinin bileşenlerinden birini oluşturur. Öğrenim sürecinde bu düzey en basit düzeydir ve bu eşdeğerlikleri ezbere bilmek yeterlidir.
2. Düz çeviri düzeyi: Bu düzeyde sözcüğü sözcüğüne bir çeviri söz konusudur ancak bağlam göz ardı edilmez. Sözlükte kodlanmış belli bir eşdeğerlik listesinden bağlama uygun düşen karşılık seçilir. Cümle boyutunda bu çeviri düzeyi üç şekilde karşımıza çıkar.
  - a. Birincisi kaynak dildeki cümlenin yapısını ve düzenini koruyarak, sözcüklerin hedef dildeki karşılıklarını uç uca getirerek yapılan çeviridir. Bu çeviri düzeyinde çevirmen kaynak dilden hedef dile geçiş sürecinde sadece doğru dilsel karşılıkları bulma kaygısını güder. Ancak dillerin bu şekilde sözcüğü sözcüğüne çevirebileceğimiz çok az sayıda cümle barındırdığını belirtmek gerekir.
  - b. Dilbilgisi kuralları açısından, bazı cümleleri sözcüklerin doğrudan karşılıklarını uç uca getirerek çevirmek mümkün değildir. Bu durumda hedef dilin dilbilgisi

kurallarına bağı kalma zorunluluğundan doğan bazı değişiklikler yapmak gerekir. Bu gereklilik çoğunlukla dillerin sözdizimsel yapılarının farklılığından kaynaklanır. Yine burada da dillerin bu türden asgari düzeyde değişikliklerle çevirebileceğimiz az sayıda cümle içerdiğini hatırlatmak gerekir. Ayrıca bu şekilde yapılan çevirilerin hedef dildeki doğal söyleyiş biçimiyle çok uyuşmadığı da bir gerçektir.

- c. Üçüncü biçim ise kaynak dildeki cümlenin tam bir dönüşüme uğradığı, hedef dilin en güzel, en doğal, en dâhiyane söyleyiş biçimlerini arayıp bulma kaygısının güdülmesi gerektiği aşamadır. Zira dillerde bu türden ifade ediş biçimleri oldukça fazladır ve dillerin özgünlüğünü sağlayan da bu yönleridir.

Dil eğitim/ öğretimi açısından da en zengin, en ilginç ve en gerekli olan dilin bu öngörülemeyen yönlerini keşfetmek ve kullanabilmektir.

3. Yeniden oluşturma düzeyi: Bu düzey yeniden yaratma, oluşturma düzeyidir. Bu aşamada sözcüklerin sözlük anlamları dışında, bağlam içerisinde kazandığı anlamlar, öngörülemeyen bağlamsal eşdeğerlikler keşfedilir ve bu yönüyle de yorumlayıcı çeviri sürecinin devreye girdiği aşamadır.

Bu üçüncü aşama, ikinci aşamanın çok ötesindedir ve çok daha fazla çaba gerektirir. Metnin bir bütün olarak değerlendirilmesini gerektiren ve mantıksal ilerleyişinin, dil düzeyinin, yazarın stiline, kısacası bağlamın gerektirdiği tüm bileşenlerin göz önünde bulundurulmasını zorunlu kılan aşamadır. Yabancı dil sınıflarında öğrenciler açısından bu aşama ikinci aşamaya kıyasla daha az öğreticidir ancak eğitsel çeviride bu aşamanın var olduğu da yadsınamayacak bir gerçektir. Bir metin çevirisi söz konusu olduğunda öğrenciler en çok bu aşamada güçlük yaşamaktadırlar. Günümüzde yabancı dil öğretiminde yaygın bir şekilde kullanılan iletişimsel yöntem ise öğrenenin ihtiyaçlarını temel aldığına göre akla şöyle

bir soru gelmektedir: Artık yabancı dil sınıflarındaki çeviri derslerinin durumunu yeniden gözden geçirip, iyileştirmek gerekmez mi?

Henüz öğrenim süreci devam eden bir yabancı dil öğrencisi öğrendiği dili anlamaya yetecek düzeyde bir dilsel edince sahip değildir. Ancak mükemmel bir dil düzeyine sahip olmadan da, tüm bilişsel, bağlamsal ve dil dışı verileri kullanarak, içerisinde bir veya iki tane anlamını bilmediği sözcük barındıran sözceleri anlamlandırabilir (Lavault, 1985: 57).

Öğrenci metni yorumlamayı sağlayan bilişsel ve zihinsel bir yetiye sahiptir. Her ne kadar bir çevirmen kadar deneyimli olmasa da, öğrenci de birçok medya kanalının bilgi akışı sağladığı bir toplumda yaşamaktadır. Yeterli bir anlama yetisine sahip olduğu aşikârdır. Yaşadığı güçlükler dilsel yetersizlikten kaynaklanmaktadır ki bu da çeviriye başlamadan önce yapılacak metin çözümleme çalışmasıyla üstesinden gelinebilecek bir sorundur.

O halde, yabancı dil sınıflarındaki çeviri derslerini yorumlama dâhil olmak üzere, birçok düzeyde çalışarak ve özellikle çeviri öncesi metin çözümleme çalışması yaparak daha verimli hale getirmek mümkündür. Bu bağlamda gerçekleşen bir çeviri dersi bir dil geliştirme aracına dönüşecek ve çeviri öğretimine bir başlangıç teşkil edecektir. Öğrencinin dil bilgisini kontrol etme rolü ise ikinci plana itilmiş olacaktır.

### **Kaynak Metni Çözümleme**

Çeviri sürecinde öğrenciden hedef dilde “kaynak metne eşdeğer” (Ülsever, 1995: 12) bir metin üretmesi beklenir. Bu sürecin başarıyla sonuçlanabilmesi için öğrencinin öncelikle kaynak metni çözümleyebilmesi gerekir. Kaynak metni çözümlmek öğrencinin metnin tipini, dil düzeyini, ilgili kişilerin toplumsal konumları ve metnin alıcısı hakkında bilgi edinmesini sağlayacaktır. Bu bilgi ve donanımla hareket eden öğrenci ise hedef dilde kullanacağı sözcükleri ve yapıları seçerken çok daha hassas davranacaktır.

Metin çözümlene aşamasını kendine ilke edinmiş bir öğretmenin öncelikli hedefi öğrencilerinde metin inceleme, ayrıntılara dikkat etme, çeviri metni titizlikle gözden geçirme, metnin konusu hakkında paralel metinlerle bilgi edinme ve hedef metnin mümkün olduğunca doğal olmasını gözetme gibi hassasiyetler geliştirmek olacaktır (Farias, 2014: 58).

Ünsal'ın (2013: 90) da dediği gibi çeviri yapmak ancak öğrenciler farklı söyleyiş biçimlerini, farklı metin türlerini, dilin bağlamsal kullanımlarını bildiklerinde mümkündür. Bunun içinde öğrencilerin bir metin türünü diğerlerinden ayıran özellikleri ve her metin türünün aynı şekilde çevrilmediğini bilmesi gerekir. Dolayısıyla her bir metin türüne özgü sağlam bilgilerle donatılması gerekir: edebi, teknik, akademik gibi.

Bu bağlamda Ülsever (1995: 11-14) metin çözümlene sürecinin gerekliliğini vurguladığı çalışmasında, dilbilimsel ve edimbilimsel betimlemeye dayalı bir yaklaşım önerisinde bulunur.

Dilbilimsel betimleme üç düzey içerir: Dil bilgisel düzey, anlamsal düzey ve metin düzeyi. Edimbilimsel betimleme süreci söylem analizine dayanır. Yazarın biçimini, kaynak metnin işlevini ve yazım kurallarını kapsar. Aynı zamanda kaynak metnin toplumsal işlevini sorgular.

Bu yaklaşıma göre, tüm bu çözümleneler neticesinde elde ettiği bilgilerle çeviri yapan öğrencinin çok daha başarılı olacağı aşikârdır. Zira bu bilgi ve donanıma sahip öğrenci sadece yapısal eşdeğerlikleri bulmakla yetinmeyecek, hedef metne daha bütüncül bir bakış açısıyla yaklaşacaktır. Diğer bir deyişle, hedef metnin sadece anlamsal ve yapısal eşdeğerliği değil aynı zamanda edimsel ve biçimsel eşdeğerliğini de gözetecektir.

Diğer yandan, bir yabancı dil sınıfında çeviri eğitimine bir başlangıç yapmayı hedeflemek stratejilere dayalı bir öğretimi gerekli kılar. Dil kullanma becerisi tam olarak gelişmemiş ve çeviri sürecinin gereklilikleri konusunda yeterli deneyime sahip olmayan öğrencinin, sözcüğü sözcüğüne çeviri yapma eğiliminden vazgeçebilmesi için, kaynak

metinde yer alan sözcüklerin etkisinden kurtulmasını ve belli stratejiler geliştirmesini sağlayacak bir öğretim modeline ihtiyacı vardır.

## **Yabancı Dil Öğrenme Stratejileri ve Çeviri**

Günümüzde iletişimsel yöntemin etkisiyle gündeme gelen öğrenme stratejileri, bilgiyi edinme, depolama, ayırt etme ve yeniden kullanabilmeyi kolaylaştırmak amacıyla öğrenenin bilinçli olarak başvurduğu yollardır (Cornaire, 1998: 54).

Gerek eğiticiyi gerekse öğreneni öğrenme stratejileri konusunda bilinçlendirmek ve sınıf içi çalışmalara dâhil etmekteki amaç öğrenciyi öğrenim süreci içindeki rolü konusunda bilinçlendirmek ve daha özerk olmasını sağlamaktır (Cyr, 1998).

Tam da bu noktada şu soruyu sormak gerekir: Öğrenme stratejilerinden çeviri eğitim/öğretiminde de yararlanılabilir mi? Eğer çeviri eğitiminde amaç öğrencilere profesyonel bir çevirmenin geçirdiği zihinsel süreçleri ve başvurduğu teknikleri tanıtmak ise, bu sorunun cevabı “evet” olmalıdır. Öğrenme stratejilerini temel alan bir öğretim öğrenciye olumsuz stratejilerini iyileştirme ve etkili stratejilerini pekiştirme fırsatı sunacaktır. Dahası, öğrenme stratejileri ile çalışan bir öğrenci çevirinin doğru ve düzenli uygulamalar ile öğrenilebilecek bir edim olduğu konusunda bilinç kazanacaktır.

Ancak rastgele seçilmiş metinlerle çalışarak bu teknikleri tanıtmaya çalışmak bilinç oluşturma ve öğrenmeyi gerçekleştirme konusunda yetersiz kalacaktır. Öğrenme bir izleni doğrultusunda gerçekleşir. Öğrencinin öğrenme süreci boyunca uygulayacağı yöntem, izleyeceği yol, karşısına çıkabilecek güçlükler ve bu güçlüklerin üstesinden gelmek için başvurması gereken teknikler konusunda ne kadar bilgi sahibi olursa öğreniminde o kadar hızlı ilerleyebileceği gerçeğini göz ardı etmemek gerekir (Delisle, 1993: 15).

Bu doğrultuda bir öğretim yönteminden aktarılacak içeriği ve öğrenim hedeflerini belirlemesi, bu hedeflere ulaşmanın yollarını çizmesi, güçlük noktalarını öngörmesi, bir

izlenice oluşturması ve gözlemlenebilir davranış değişikliklerini ölçmeye yönelik yöntemler geliştirmesi beklenir.

Grellet (1991) önerdiği çeviri alıştırmalarını bir izlenice doğrultusunda ve bir yöntem oluşturacak şekilde sınıflandırır. Grellet söz konusu alıştırmaları üç başlık altında toplar; çeviriye duyarlı kılma alıştırmaları, çeviri sürecine yönelik alıştırmalar, yönleme ve teknik sorunları çözmeye yönelik alıştırmalar.

Birinci grupta öğrencileri çeviriye daha duyarlı hale getirmek hedeflenmektedir. Bu bölümde, kendi yaptığı çeviriye eleştirel gözle bakma, sözcüklerin etkisinden kurtulup anlama odaklanma, metnin iç ve dış bağlamını göz önünde bulundurma, açık ve net bir metin üretmenin gereğini anlama, çeviri sürecinde kullanılan yöntemleri tanıma ve bu yöntemleri benimsetme yönünde bir takım alıştırmalar yer almaktadır.

Çeviri sürecini tanıtmaya yönelik ikinci grupta, metnin dil düzeyini, tonunu keşfetme ve hedef metinde bunu koruma, sözcüklerin anlamsal alanları üzerine çalışma, anlam değiştirerek başka bir dile geçmiş sözcükler ve bir dilden diğer bir dile doğrudan aktarılamayan yapılar ile ilgili alıştırma örnekleri verilmektedir.

Üçüncü grupta ise Grellet sözcük oyunları ve kültürel terimlerin çevirisine yönelik alıştırmalara yer vermektedir. Aşağıda söz konusu üç grup alıştırma için birer örnek verilmiştir.

### **Bir çeviri metnini özgün hali olmadan gözden geçirme alıştırması**

**Amaç:** Öğrencilerin yabancı bir dilden anadillerine yaptıkları çeviriye eleştirel gözle bakabilmelerini sağlamak.

Öğrencilere bir çeviri metnindeki hataları özgün metin olmadan bulabilmenin ve çözümleyebilmenin mümkün olduğunu göstererek özgün metindeki sözcüklerin etkisinden kurtulmalarına yardımcı olunur.

### **Uygulama:**

- Alıştırmanın amacı açıklanır.
- Özgün halini vermeden, birtakım çeviri hataları içeren bir dizi cümle verilir. Öğrenciler grup halinde çalışarak;
  1. hatayı bulurlar
  2. hatanın kaynağını açıklarlar
  3. başka bir çeviri önerirler.
- Gruplar aralarında yeni önerilen çevirileri tartışır.
- Tüm sınıfta ortak bir tartışma yürütülür. Cümlelerin özgün şekli, tüm bu tartışmalardan sonra, dersin sonunda verilir.

### **Yabancı dilden anadile anlam değiştirerek geçmiş sözcükler üzerine çalışma alıştırmaları**

**Amaç:** Öğrencilere bu tür sözcükleri tanıma ve anlamını sorgulama becerisi kazandırmak.

### **Uygulama:**

- Alıştırmanın amacı açıklanır.
- Bu tür sözcüklerden oluşan bir liste verilir ve öğrencilerden;
  1. anadile çevirisi
  2. anadilde biçim olarak benzer olan sözcüğü yazması
  3. anadildeki sözcüğü yabancı dile çevirmesi istenir.

Örneğin: Appartement # Apartman  
↓ ↓  
Daire İmmeuble



- Öğrencilerden ikişerli gruplar halinde ve listede verilen sözcükler üzerinde örnekteki gibi çalışmaları istenir.

Örnek: Rationnel # -----  
↓ ↓  
-----

- Alıştırma tüm sınıfla birlikte kontrol edilir. Bağlam dışı sözcükler söz konusu olduğundan olası tüm çeviri önerileri kabul edilir.

### **Farklı çevirileri karşılaştırma alıştırmaları**

**Amaç:** Bu alıştırmalar öğrencilere sözcükleri ve çeviride güçlük yaratan yapı ve deyimleri yorumlama, tartışma imkânı sunacaktır. Aynı zamanda farklı çevirmenlerin yaptıkları çevirileri karşılaştırma, metin yorumlama süreçleri, seçtikleri sözcük dağarcığı ve metnin dil düzeyi üzerinde düşünme fırsatı yaratacak ve bu yönüyle de nasıl çeviri yapmak gerektiği konusunda yol gösterici olacaktır. Zira bir metnin birden çok çevirisini kıyasladıklarında bir sorunu çözenin birden çok yolu olduğunu görecektir.

### **Uygulama:**

- Alıştırmanın amacı açıklanır.
- Öncelikle yabancı dilde yazılmış özgün metin verilir ve metin detaylı bir şekilde çözümlenir.
- Sonrasında metnin en az iki farklı çevirisi verilir, öğrencilerden okumaları ve kıyaslamaları istenir.
- Son olarak da hangi metni daha uygun buldukları ve bu tercihlerinin nedenleri sorulur.

Tüm bu alıştırmalar öğrenciyi çeviri sürecini sorgulamaya, karşısına çıkabilecek güçlükleri ve çözüm yollarını öngörmeye ve çeviri sonucunda ürün olarak ortaya çıkacak metin hakkında düşünmeye ve özen göstermeye itecektir.

Grellet tarafından önerilen bu alıştırmalar bir ders ya da çeviri yöntemi değildir. Öğrencilere çeviri sürecinin aşamaları ve gereklerini tanıtmaya yönelik farklı türde

alıştırmaların bir sınıflamasıdır. Burada amaç öğretmene yapılabilecek alıştırmalar, uygulanabilecek teknik ve yöntemler konusunda fikir vermektir.

### Sonuç

Çeviri yabancı dil öğretim sürecinde, hem öğretmen hem de öğrenci tarafından, sıkça başvurulan bir tekniktir. Ancak yabancı dil eğitimine katkı sağlamaktan ziyade, anlama sürecini kontrol etmekten öteye gidemeyen bir araç olarak varlığını sürdürmektedir. Öğrencilerin zihinsel olarak başvurduğu bu süreç kontrolsüz ve düzensiz, herhangi bir tekniğe dayanmayan bir süreçtir ve sonuçta da öğrencilerin olumsuz alışkanlıklar edinmelerine neden olmaktadır. Öğretmen tarafından da öğrencilerin dildeki belli yapıları ya da bir metni anlayıp anlamadıklarını kontrol etme aracı olarak başvurulmaktadır. Bağımsız cümlelerle çalışılmaya devam edildiği takdirde de daha fazlasını beklemek mümkün görünmemektedir.

Artık günümüzde çevirinin yabancı dil sınıflarında yer alıp almaması tartışma konusu olmaktan çıkmıştır. Yabancı dil eğitim/öğretiminde yaygın bir şekilde kullanılan iletişimsel yaklaşım anadilin sınıfın dışında bırakılamayacağını, öğretmen anadile başvuruyu yasaklasa bile öğrencinin bu işlemi zihinsel olarak yaptığını ve engellemek mümkün olmadığına göre doğru yapmayı öğretmek gerektiğini net bir şekilde ortaya koymuştur.

Mademki çeviri öğrenciler için özgün ve gerekli bir etkinlik, o halde onların en azından yavaş yavaş çeviri sürecine giriş yapmaları sağlanabilir. Bu girişi sağlamak için ise profesyonel çevirmenin yaptığı işe mümkün olduğunca yakın özgün etkinlikler hazırlanabilir. Arzu edilen, çeviri derslerine etkinlikler dâhil ederek öğrencileri gerçek çeviri sorunları ve gereklerine daha duyarlı hale getirmektir. Böylelikle daha planlı, daha çeşitli, daha yapılandırılmış ve bir yönetime dayalı çeviri dersi planlanabilecektir.

Bu durumda öğretmene düşen görev öğrencilerin dikkatini çevirinin kuramları, yöntemleri ve tekniklerine çekmek ve belli stratejiler doğrultusunda çalıştırarak gerçek çeviri

sürecine hazırlamak olacaktır. Çeviri dil öğreniminin temelini oluşturan üç özelliği geliştirir: doğruluk, şeffaflık, esneklik (Ünsal, 2013: 105). Böylece yabancı dil öğreniminde öğrencilerin gerçek anlamda bir bilinç geliştirmeleri sağlanabilir.

Diğer yandan, öğrencileri adım adım çeviri sürecine hazırlamak, rastgele ihtiyaç duyuldukça yapmak yerine planlı programlı bir şekilde öğretmek, onları hayata hazırlamak ve farklı ufuklar açmaktır. Doğru ve düzenli uygulamalar ile çevirinin öğrenilebileceğini ve öğrenilen dilin farklı alanlarda kullanabileceğini göstermektir. Bu şekilde çalışıldığı takdirde, çeviri yapmak öğrencinin ilerideki meslek hayatını planlarken üzerinde düşünebileceği bir seçenek olacaktır. Kendini bu alanda geliştirdiği takdirde çevirmenliği bir meslek olarak icra edebileceği yönünde öğrencide bir öz güven oluşturacaktır.

### Kaynakça

- Ballard, M. (1986). Pour un Enseignement de Traduction. *Franco-British Studies*, 1, 27-40.
- \_\_\_\_\_ (1988). Le commentaire de version. *Meta*, 33 (3), 341-349.
- Cornaire, C. (1998). *La Compréhension Orale*. Paris: Clé International.
- Cuq, J-P. & Gruca, I. (2011). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : PUG.
- Cyr, P. (1998). *Les Stratégies d'Apprentissage*. Paris: Clé International.
- Déjean le Féal, K. (1994). Pédagogie Raisonnée de la Traduction. *Terminologie et Traduction*, 3, 7-66.
- Delisle, J. (1993). *La Traduction Raisonnée*. Ottawa: Presses de l'Université d'Ottawa.
- Durieux, C. (2005). L'Enseignement de la Traduction : Enjeux et Démarches. *Méta*, 50 (1), 36-47.
- Edit, B. (2017). Traduction en Classe de Langue. <https://btk.ppke.hu/uploads/articles/8538/file/1-2-18.pdf> (Erişim tarihi 28. 08. 2017).

- El Quessar, M. (2009). La traduction dans l'apprentissage des langues, un objectif linguistique, mais une approche communicative. *Revue AFN Maroc*, 4-5, 139-148.
- Farias, A. (2014). Pédagogie de la traduction et traduction à visée pédagogique : étude de cas. *Synergies Chili*, 10, 55-65.
- Grellet, F. (1991). *Apprendre à Traduire; Typologie d'Exercices de Traduction*. Nancy: Presses Universitaires.
- Ladmiral, J-R. (1984). Pour la Traduction dans l'Enseignement des Langues: "Version" Moderne des Humanités. *La Traduction: De la Théorie à la Didactique*, 39-56. Etudes réunies par Michel Ballard (Ed.). Lille: Presses Universitaires.
- Lavault, E. (1985). *Fonction de la Traduction en Didactique des Langues*. Paris: Didier Erudition.
- Lederer, M. (1994). *La Traduction Aujourd'hui*. Paris: Hachette.
- Ngarsou, V. (2013). La traduction pédagogique et le bilinguisme français-anglais au Tchad: une proposition réaliste? *Éducation et Sociétés Plurilingues*, 34, 79-90.
- Seleskovitch, D. & Lederer, M.(1993). *Interpréter pour Traduire*. Paris: Didier Erudition.
- Timur Ağildere, S. (2004). La Notion du Sens dans la Théorie Interprétative et dans l'Approche Communicative: Ses Reflets sur " la Traduction Pédagogique". *Ankara Üniversitesi Dil Dergisi*, 123, 19-30.
- Ülsever, Ş. (1995). Çeviri Öğretiminde Bir Yöntem Önerisi. *TÖMER Çeviri Dergisi*, 6, 11-14.
- ..... (1997). İngilizce Bilgilendirici Metin Çevirisinde Öğrenci Yanlışlarının Değerlendirilmesi. *Tömer Çeviri Dergisi*, özel kuram sayısı, 10, 27-42.
- Ünsal, G. (2013). Traduction Pédagogique et Analyse des Erreurs. *Synergies Turquie*, 6, 87-106.

### **Extended Abstract**

In this study, the current practices conducted in translation courses in foreign language classes to support language learning were handled from a critical point of view, and the necessity of revising the objectives and practices in these courses was highlighted. In this regard, the place of translation in foreign language teaching methods was discussed. The vast majority of foreign language teaching methods, which have evolved from past to present, have tried to leave the native language completely out of the classroom and therefore ignore the notion of translation. The communicative method, which emerged in the 1970s, suggested that the mother tongue could be used in a foreign language class when necessary, and the use of native language in foreign language classes started to be mentioned. This method emphasizes that although the use of native language is forbidden in the classroom, the student mentally tends to translate and therefore an uncontrolled process takes place. This translation process, which the student applies on his/her own mentally, causes the student to acquire the wrong habits and affects the language learning process negatively. Since it is not possible to completely prevent students from making translations, it is necessary to teach them to do it at least correctly. At this point, it is possible to benefit from interpretative translation theory based on a meaning-oriented approach. However, based on this approach, it is necessary to restructure translation courses in foreign language classes. This change requires reconsidering the objectives of translation courses and acting with different objectives. In its current form, the aim of the translation courses is to check whether the linguistic structure and words are acquired, to measure the ability to express him/herself in a foreign language and to compare the native language with the foreign language. It will not be possible to go beyond the current objectives and direct the students to a meaning-based approach by means of traditional translation exercises made from native to foreign language or from foreign language to the mother tongue with independent sentences. The translation pragmatics requires a three-stage process of interpretation, comprehension and expression. However, working with independent sentences interrupts this process from the very beginning. Studies in the field of interpretative translation method show that this method can be applied to educational translation provided that it works with texts, and that the aim of creating a translation competency in foreign language classes can also be targeted. Students who have graduated from foreign language departments should be able to speak and understand that language and to express themselves in written form as well as in translation. A second option can be created in their professional lives. Basic techniques and strategies can be taught to improve themselves in the field. To do

this, it is inevitable to work on a context on texts with integrity. However, foreign language students do not have sufficient linguistic ability to understand because their learning process is still continuing. These students need the techniques and tactics to understand and analyse the text. It is possible to direct the students to a strategic learning by introducing the methods and techniques used in translation, the difficulties encountered in the translation process and how to solve the problems. In this way, translation courses will become more planned, scheduled and communicative. In addition, it will show to the students that translation can be learned and they can develop this skill through planned, scheduled, and informed practices.

---

---

## Orta ve Ağır Düzeyde Zihin Yetersizliği Olan Bireyler ve Eğitime Erişimleri

Salih NAR<sup>1</sup>, Atilla CAVKAYTAR<sup>2</sup>

---

---

*Geliş Tarihi: 13.02.2019*

*Kabul Tarihi: 12.06.2019*

*Derleme*

### Öz

Bu makalenin amacı, orta ve ağır düzeyde zihin yetersizliği olan bireylerin özelliklerini betimlemek, bu özelliklere dayalı olarak bireylerin gereksinimlerinin belirlenmesi ve eğitime erişimlerinin sağlanması amacıyla normalleştirme sürecinde yapılması gerekenlere ilişkin önerilerde bulunmaktır. Orta ve ağır düzeyde zihin yetersizliği olan bireyler, hafif düzeyde zihin yetersizliği olan bireylere oranla daha fazla desteğe gereksinim duymaktadırlar. İlgili desteklerin sunulması sürecinde bu bireylerin eğitim gereksinimlerinin belirlenmesi ve orta ve ağır düzeyde zihin yetersizliği olan bireylerin eğitime erişimlerinin sağlanması için desteklerin sunulması gerekmektedir. Ancak bu gereksinimlerin belirlenmesi, söz konusu gereksinimlere yönelik desteklerin sunulması ve etkili kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarıyla normalleşme sürecinin nasıl sağlanabileceği özel eğitimin önemli tartışma konusudur. Bu çalışmada da Türkiye’de orta ve ağır düzeyde zihin yetersizliği olan bireylerin eğitime erişimlerini sağlamak ve normalleşme sürecinin sağlanmasına yönelik yapılabilecekler tartışılmıştır.

*Anahtar kelimeler:* Orta ve ağır düzeyde zihin yetersizliği olan bireyler, normalleştirme süreci, kaynaştırma, özel eğitim

---

<sup>1</sup> Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, e-mail: salihnar@anadolu.edu.tr, ORCID: 0000-0002-9801-4085

<sup>2</sup> Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, e-mail: acavkayt@anadolu.edu.tr, ORCID: 0000-0001-8067-1602

## **Individuals with Moderate and Severe Intellectual Disabilities and Their Access to Education**

---

---

*Submitted by 13.02.2019*

*Accepted by 12.06.2019*

*Review*

### **Abstract**

The aim of this article is to describe the characteristics of individuals with moderate and severe intellectual disabilities, to determine the needs of individuals based on these characteristics, to provide access to education and to make recommendations about what needs to be done in normalization process. Individuals with moderate and severe intellectual disabilities need more support than individuals with mild intellectual disabilities. Supports should be provided to identify the training needs of these individuals during the delivery of relevant supports and to provide access to education for individuals with moderate and severe intellectual disabilities. However, special education is an important subject of discussion as to how these requirements can be identified and provided with support for these needs and how the normalization process can be achieved through effective inclusion / integration practices. This study also provides medium and their access to education for individuals with severe intellectual disability level in Turkey and what can be done for ensuring the normalization process were discussed.

*Keywords:* Individuals with moderate and severe intellectual disabilities, normalization process, inclusion, special education



## Giriş

Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde (2018) orta düzeyde zihin yetersizliği olan birey “*zihinsel işlevler ve kavramsal sosyal ve pratik uyum becerilerindeki sınırlılık nedeniyle temel akademik, günlük yaşam ve iş becerilerin kazandırılmasında özel eğitim ve destek eğitim hizmetlerine yoğun bir şekilde desteğe ihtiyacı olan birey*” ağır düzeyde zihin yetersizliği olan birey ise “*zihinsel işlevler ile kavramsal, sosyal, pratik uyum ve öz bakım becerilerindeki eksiklikleri nedeniyle yaşam boyu süren, yoğun özel eğitim ve destek eğitim hizmetine ihtiyaç duyan birey*” olarak ifade edilmektedir (MEB, 2018). Orta ve ağır düzeyde zihin yetersizliği (OAZY) olan bireyler ayrı ayrı tanımlanmasına rağmen uygulama ortamında sunulan destekler benzerlik göstermekte ve desteğin yoğunluğunda farklılıklar görülmektedir (Heward, 2013). Buna bağlı olarak The Association for Person with Severe Disabilities (2000) OAZY olan bireyi, toplumsal yaşama katılabilmek ve hafif düzeyde zihin yetersizliği olan bireyler ya da normal gelişim gösteren bireyler gibi nitelikli (kaliteli) bir yaşam sürebilmek için iletişim, özbakım, günlük yaşam, serbest zaman gibi alanlarda sürekli ya da yoğun bir desteğe gereksinim duyan birey şeklinde tanımlamaktadır (TASH, 2000).

OAZY olan bireyler, tarihsel süreçte hep var olmuşlardır. İkel dönemlerde okur yazarlık oranları düşük olduğu ve uyumsal becerilere daha fazla önem verildiği için hafif düzeyde zihin yetersizliği olan bireyler gözden kaçarken, OAZY olan bireyler yaşadıkları sağlık sorunları ve ek yetersizlikler (fiziksel yetersizlikler vs.) gibi nedenlerden dolayı fark edilmiştir (Craig, 2013). Hafif düzeyde zihin yetersizliği daha çok çevresel etmenlerle ilişkiliyken orta ve ağır düzeyde zihin yetersizlikleri çevresel uyaran eksikliklerinin yanı sıra biyofiziksel ve tıbbi nedenler sonucunda ortaya çıkabilmektedir (Beirne Smith, Patton & Ittenbach, 1998). İkel dönemlerde toplumda fark edilen bu bireyler genellikle “içine şeytan girmiş (filled with satan)” ve ölüme yol açan şeytani güçlere sahip bireyler olarak

düşünülmüştür (Gargiulo & Bouck, 2017; Sucuoğlu, 2017). Nitekim tarihsel süreç içerisinde de görüleceği üzere OAZY olan bu bireyler, akıl sağlığı yerinde olmayan birey olarak nitelendirilerek akıl hastanelerine yatırılmış ya da zincirlere vurularak cezaevlerine kapatılmış ve toplum tarafından dışlanmışlardır (Gargiulo & Bouck, 2017).

İnsanlık var olduğundan beri OAZY olan bireyler toplum içinde yer almasına rağmen bu bireyleri tanımlamada sadece tıbbi terimler ve yaklaşımlar kullanılmaktaydı. Ancak Rönesans ve 18. yüzyıldaki hümanizm yaklaşımının etkileriyle zihin yetersizliği olan bireylerin tanınması üzerine çalışmalar yürütülmeye başlanmıştır (Wickham, 2013). Aynı dönemlerde OAZY olan bireylerin kendi kendilerine yeterli olmalarına destek olacak uygulamalar ortaya çıkmıştır. Bu konuda yapılan ilk çalışmalardan biri Jean Marc Gaspard Itard'ın Victor ile yaptığı çalışmalarıdır. Itard, Victor ile yaptığı çalışmalarda ilk sistematik öğretim denemelerinin temellerini atmıştır. Ardından Eduard Seguin, Itard'ın çalışmalarından etkilenerek zihin yetersizliği olan bireylerle sistematik olarak çalışmaya başlamıştır (Ferguson, 2013). Zihin yetersizliği olan bireyler için kullanılan "idiot" terimini de ilk kez Seguin alana kazandırmıştır. Bu dönemlerde idiot ve akıl hastalığı terimleri benzer özellikler gösteren bireyler için kullanılmıştır. Jean Étienne Dominique Esquirol ise zihin yetersizliği olan bireylerin kendi içlerinde farklı özelliklere sahip olduklarını ifade etmiş ve zihin yetersizliği olan bireyleri embesil ve idiot olmak üzere ikiye ayırmıştır. Esquirol, OAZY olan bireyler için idiot terimini kullanmış ve "Duyuyorlar ama anlamıyorlar, görüyorlar ama önemsemiyorlar" şeklinde tanımlamıştır. Aynı zamanda Esquirol hafif düzeyde zihin yetersizliği olan bireyler için ise embesil terimini kullanmış ve "Normal bireylere daha yakınlar ama onların seviyesine ulaşamazlar" şeklinde tanımlamıştır (Harris & Greenspan, 2016). Esquirol'un zihin yetersizliği olan bireyleri sınıflaması ile birlikte bu bireylerin farklı özellikleri olduğuna ilişkin kanıtlar üretilmeye başlanmıştır. İlerleyen yıllarda zihin yetersizliği olan bireyler için gerizekalı (feeble-minded), avanak (simpleton), zeka eksikliği

(mental deficiency), zeka geriliği (mental retardation) terimleri kullanılmış ve son olarak günümüzde zihin yetersizliği (intellectual disability) terimi üzerinde uzlaşmaya varılmıştır (American Association on Intellectual and Developmental Disability [AAIDD], 2010; Smith, Noll & Wehmeyer, 2013).

Zihin yetersizliğinin farklı zamanlarda tanımlanmasıyla birlikte bu tanımlamalara uygun olarak farklı sınıflama sistemleri de ortaya çıkmıştır. İlk sınıflandırma sistemi zeka testlerinden alınan puana dayanan psikolojik sınıflandırmadır. Psikolojik sınıflandırma sistemi Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1

*Psikolojik Sınıflandırma*

<b>Zeka bölümü puan aralığı</b>	<b>Yetersizlik düzeyi</b>
70-55/50	Hafif düzeyde zihin yetersizliği
35-50/55	Orta düzeyde zihin yetersizliği
25-35/40	Ağır düzeyde zihin yetersizliği
20/25- daha altı	Çok ağır düzeyde zihin yetersizliği

Kaynak: Hallahan & Kauffman, 2003’ten uyarlanmıştır.

Tabloda görüldüğü üzere bireyler, zeka testlerinden aldıkları puana göre hafif, orta, ağır ve çok ağır zihin yetersizliği olan birey olarak ifade edilmektedir. Zeka bölümü puanı 50-55 ile 70 arasında olanlar hafif; 35-50/55 puan arasında olanlar orta; 25-35/40 arasında olanlar ağır; 20/25 ve daha altında olanlar ise çok ağır düzeyde zihin yetersizliği olan birey olarak sınıflandırılmıştır (Hallahan & Kauffman, 2003).

AAIDD (o dönemki adıyla AAMR) 1992 yılında psikolojik sınıflandırma sisteminin yerine destek gereksinimlerine dayanan bir sınıflandırma sistemi geliştirmiştir. Bu sınıflandırma sistemiyle zihin yetersizliği olan bireylerin uygun destek hizmetlerinden yararlanarak olumlu sonuçlar elde etmek, sadece zeka testlerine dayanan sınıflandırmadan

vazgeçmek ve zihinsel işlevlerle uyumsal becerileri bir arada ele alarak yetersizliğin düzeyini daha anlamlı olarak açıklamak amaçlanmıştır (Hallahan & Kauffman, 2003). Destek gereksinimlerine göre sınıflandırma sisteminde zihin yetersizliği olan bireyler aralıklı (intermittent), sınırlı (limited), yoğun (extensive) ve yaygın (pervasive) desteğe gereksinim duyan bireyler olarak sınıflandırılmaktadır (Gargiulo & Bouck, 2017). Bu sınıflandırma, destek gereksinimlerine yoğunlaşmakla birlikte zihinsel işlevler, uyumsal davranışlar, sağlık, katılım ve bağlam bileşenlerini temel kapsayan çok boyutlu bir yaklaşımla ele almaktadır (Schalock & Luckasson, 2015).

Dünya nüfusuna bakıldığında yetersizliği olan bireylerin dünya nüfusunun %15'ini (World Health Organization [WHO], 2011) ülkemiz nüfusunun ise %12.29'unu oluşturduğu (Türkiye İstatistik Kurumu [TÜİK], 2002) belirtilmektedir. Tüm yetersizlik grupları arasında zihin yetersizliği olan bireylerin sayısı olarak önemli bir bölüm oluşturduğu düşünülmektedir (Cavkaytar, 2000). Zihin yetersizliği olan bireylerin sınıflandırma sistemi dağılımına bakıldığında, zihin yetersizliği olan bireylerin %85'inin hafif, %10'unun orta, %3'ünün ağır, %2'sinin ise çok ağır düzeyde yetersizliği olduğu görülmektedir (Westling & Fox, 2004).

OAZY olan bireyler, hafif düzeyde zihin yetersizliği olan bireylere oranla daha az sayıda olmalarına rağmen daha fazla desteğe gereksinim duymaktadırlar (Hallahan & Kauffman, 2003). Dolayısıyla OAZY olan bireylerin özelliklerinin bilinmesi, bu bireylere sağlanacak olan destek gereksinimlerinin belirlenmesi ve bu desteklerin sağlanması için politikalar geliştirilmesi açısından önemlidir.

### **Orta ve Ağır Düzeyde Zihin Yetersizliğinin Nedenleri**

Hafif düzeyde yetersizliği olan bireyler okula başladıkları yıllarda akademik başarısızlıktan dolayı tanılanırken OAZY olan bireyler daha belirgin gelişimsel gecikme ve ek

sağlık sorunlardan dolayı erken yaşlarda tanılanmaktadır (Eripek, 2007). Yetersizliğin nedeni, hafif düzeyde zihin yetersizliği olan bireylerde çevresel uyaran eksikliğine atfedilirken, OAZY olan bireyler için çevresel uyaran eksikliğinin daha az etkili olduğu belirtilmektedir (Beirne Smith, Patton & Ittenbach, 1998; Sucuoğlu, 2017). OAZY'nin genel olarak biyolojik nedenlerle ilgili olduğu düşünülmektedir. OAZY'nin nedenleri arasında genetik sendromlar, kromozomal bozukluklar, enfeksiyonlar, metabolizma bozuklukları olduğu belirtilirken henüz belirlenemeyen nedenlerin olduğu da ifade edilmektedir (Smith, 2007; Westling & Fox, 2004).

### **Orta ve Ağır Düzeyde Zihin Yetersizliği Olan Bireylerin Özellikleri**

Zihin yetersizliği olan bireylerin büyük çoğunluğunun fiziksel özellikleri normal gelişim gösteren akranlarıyla benzerlik göstermektedir. Ancak bireyin yetersizlikten etkilenme düzeyi ve ek yetersizlikler, zihin yetersizliği olan bireylerin fiziksel özelliklerinde farklılıklar oluşmasına neden olabilmektedir (Beirne Smith, Ittenbach & Patton, 1998; Sucuoğlu, 2017). OAZY olan bireyler, motor becerilerde normal gelişim gösteren bireylere göre daha az beceriye sahiptir ve yürüme, oturup kalkma, bir nesneyi tutma gibi becerileri yerine getirmede zorluk yaşayabilmektedirler (Heward, 2013). Ayrıca bu bireylerde epilepsi, kalp ve damar hastalığı, yeme bozukluğu, hidrosefali, solunum almada güçlük çekme gibi sağlık sorunları görülebilmektedir (Westling & Fox, 2004). Bu sorunlar bireyin fiziksel özelliklerini kısıtlamakla birlikte bireyin toplumsal yaşama ve farklı sosyal ortamlara katılımını da engellemektedir (Houwen, Putten & Vlaskamp, 2014).

Tüm bireylerde olduğu gibi OAZY olan bireylerin yaşam kalitesi diğer insanlarla olan etkileşimleriyle doğrudan ilişkilidir. Sosyal özelliklerimiz farklı türde ve aşamada ilişkiler kurmamız için gereklidir. Ancak OAZY olan bireylere, normal gelişim gösteren bireylere

oranla daha az fırsat sunulmakta ve buna bağlı olarak bu bireylerin çevreyle etkileşimleri de sınırlı olmaktadır (Wehmeyer, 2007). OAZY olan bireylerin sosyal etkileşiminin sınırlı olmasındaki diğer nedenler ise sosyal becerilerdeki (işbirliği, iletişim vb.) sınırlılık ve bireyin problem davranışlar (kendine ya da başkasına zarar verme, saldırganlık, basma kalıp davranışlar vb.) sergilemesi olarak ifade edilmektedir (Carter, 2018).

Zihin yetersizliği olan bireylerin dil ve konuşma özellikleri incelendiğinde, zihinsel işlevlerde ve uyumsal becerilerde sınırlılık göstermelerinin yanına ek olarak sağlık sorunları yaşamalarından dolayı normal gelişim gösteren bireylere göre daha fazla dil ve konuşma bozukluğuyla karşı karşıya kaldıkları görülmektedir. OAZY olan bireylerde ise bu bozukluk hafif düzeyde zihin yetersizliği olan bireylere göre daha yaygın görülebilmektedir (Heward, 2013).

OAZY olan bireylerin akademik açıdan özelliklerine bakıldığında akademik beceri öğrenme düzeylerinin genel olarak düşük olduğu belirtilmektedir. Yetersizlikten etkilenme düzeyleri arttıkça akademik becerileri öğrenme düzeyleri de buna bağlı olarak azalmaktadır (Heward, 2013). Ancak OAZY olan bazı bireyler sağlanan yoğun destekle bağımsız yaşam için gerekli olan işlevsel akademik becerileri (işlevsel okuma, işlevsel yazma ve işlevsel matematik) öğrenebilmektedirler (Friend, 2011).

OAZY olan bireylerin davranış özellikleri (davranış sorunları vb.) yetersizliği olmayan bireylerle benzerlik göstermekle birlikte yetersizlikten etkilenme düzeyi bu davranışların daha yoğun görülmesine yol açabilmektedir. Bu bireylerde saldırganlık, vurma gibi kendini veya başkasını yaralama gibi problem davranışlar ve diş gıcırdatma, sallanma vb. basmakalıp davranışlar görülebilmektedir (Oliver vd., 2012).

Zihin yetersizliğinin özelliklerinden bahsederken değinilmesi gereken bir diğer nokta zihin yetersizliği ve akıl sağlığının birbirinden farklı durumlar olduğudur. Zihin yetersizliği olan bireylerin akıl sağlığında da sorun olacağı düşünülmemelidir (Westling & Fox, 2004).

Ancak zihin yetersizliği olan bireylerin yaşam koşulları göz önüne alındığında akıl sağlığı ve psikolojik sorun yaşama risklerinin normal gelişim gösteren bireylere göre daha fazla olduğu söylenebilmektedir. Normal gelişim gösteren bireyler iş olanakları, sosyal etkinlikler gibi günlük etkinliklerle zamanlarını geçirebilirlerken, OAZY olan bireylerin bu olanaklarının sınırlı olmasından dolayı bu bireyler akıl sağlığı sorunlarıyla daha çok karşı karşıya kalmaktadırlar (Hulbert-Williams & Hastings, 2008). Zihin yetersizliği ile akıl sağlığını ilişkilendiren bir diğer neden ise bazı sendromların bireyin akıl sağlığını etkileyecek sorunlarla karşılaşmasına yol açabilmesidir. Örneğin; Fragile X sendromu olan bireylerde anksiyete, içe kapanma, duygu bozukluğu, saldırganlık, hiperaktivite, dürtülerine hakim olamama, dikkatsizlik gibi sorunlarla karşılaşılabilmektedir (Cordeiro vd., 2011). Yetersizliği olan bireylerin yaşamış olduğu akıl sağlığı sorunları, bireyin, akademik, sosyal, davranışsal özelliklerini de olumsuz yönde etkilemektedir (Sucuoğlu, 2017).

### **Orta ve Ağır Düzeyde Zihin Yetersizliği Olan Bireylerin Desteklenmesi**

Zihin yetersizliği olan bireylere sunulan eğitimin ve destek hizmetlerin amacı, diğer bireylere bağımlı olmadan kendi kendilerine toplumsal yaşama katılımlarını, çevrelerindeki bireylerle etkileşim halinde olmalarını ve toplumla bütünleşmelerini sağlamaktır (Cavkaytar, 2000). Diğer bir deyişle eğitim ve destek hizmetlerin amacı, zihin yetersizliği olan bireyin normal gelişim gösteren bireylerin yaşam kalitesine ulaşmasıdır (Schalock & Wehmeyer, 2013).

OAZY olan bireylerin eğitim aldıkları ortamlar incelendiğinde, genel eğitim okullarındaki kaynaştırma uygulamalarının yürütüldüğu ortamlarda eğitim alamayacak düzeyde olanlar için ayrı eğitim okullarında eğitim verildiği görülmektedir (MEB, 2018). Yetersizliği olan bireylere sunulan eğitim programlarına bakıldığında gelişimsel ve işlevsel

program olmak üzere iki program türünün olduğu görülmektedir. Gelişimsel programda, bireyin gelişimsel yaşına odaklanarak eğitim gereksinimlerini belirlenmektedir (Browder vd., 2004). Gelişimsel programdan yararlanamayacak düzeyde olan bireyler içinse işlevsel program geliştirilmiştir. İşlevsel programda, bireyin bir toplumda yaşaması, çalışması ve serbest zamanını eğlenerek geçirebilmesi için gerekli olan becerileri öğretmek amaçlanmaktadır (Bouck, 2009; Henley, Ramsey & Algozzine 2006). Ülkemizdeki duruma bakıldığında da genel eğitim programlarında yer alan amaçları kazanamayacak düzeyde olanların gündüzlü özel eğitim okullarına (I., II, ve III. kademe) yerleştirildikleri belirtilmektedir. Bu kurumlarda özel eğitim hizmetlerinden yararlanan bireyler için Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından hazırlanan özel eğitim programları uygulanmakta ve bu programlara uygun olarak ve bireyin özelliklerini göz önünde bulundurarak bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) hazırlanmaktadır (MEB, 2018).

Günümüzde zihin yetersizliği olan bireylerin toplumun normlarına ve gündelik yaşam koşullarına ulaşması için normalleştirme kavramı gündeme gelmiştir. Normalleşme süreci 1970'li yılların ortalarında Amerika'da birleştirici bir kavram olarak benimsenmeye başlamıştır. Amerika'daki uzmanlar ve politikacılar, zihin yetersizliği olan bireylerin neden normal gelişim gösteren bireylerin sürdüğü yaşamı sürdüremediklerini, kültürel değerlerine, ilgilerine ve yeteneklerine uygun olanaklara ulaşamadıklarını ve bunların önündeki engelleri sorgulamaya başlamışlardır. İlerleyen süreçte normalleşmenin etkileri toplum temelli bir hizmet sistemi kurma olarak kendini göstermiştir. Normalleşme süreci, yetersizliği olan bireylerin gereksinimlerinin karşılanmasına hizmet etme ve destekleme amacına yönelmiştir (Thompson vd., 2017). Nirje (1969) normalleştirme sürecinin günün ve yaşamın normal rutinleri, yaşamdaki deneyimlerin altında yatan fırsatlar, normal ekonomik standartlar, biseksüel dünyada yaşama, yılın normal rutinlerini deneyimleme, toplumda uygulanan fiziksel etkinliklere katılma anlamına geldiğini ifade etmiştir (Akt. Schalock & Wehmeyer, 2013).



Kaynaştırma uygulamaları bireyin toplumsal yaşama ve eğitim yaşamına tam anlamıyla katılımını, normal gelişim gösteren bireylere sağlanan eğitim olanaklarından eşit bir şekilde yararlanmasını sağlayan bir uygulamadır (Batu & Kırcaali İftar, 2011). Kaynaştırma uygulamaları ilk olarak 1975 yılında Tüm Engelli Çocuklar Yasasında (The Education of All Handicapped Children Act), sonrasında Engelli Bireyler Eğitim Yasası'nda (Individual with Disabilities Education Act [IDEA]) geçen az kısıtlayıcı ortam kavramıyla ortaya çıkmıştır. Bu kavram yetersizliği olan bireylerin normal gelişim gösteren bireylerle birlikte akademik ve sosyal etkinliklere katılımını içermektedir (Turnbull vd., 2013). Amerika'da zihin yetersizliği olan bireylerin %95'inin kaynaştırma uygulamasının yürütüldüğü okullarda, %5'inin ise ayrı okullarda eğitim aldığı (U.S. Department of Special Education, 2011), ülkemizde ise zihin yetersizliği olan bireylerin %87'sinin kaynaştırma ortamlarında eğitim aldıkları görülmektedir (MEB Örgün Eğitim İstatistikleri, 2018). Zihin yetersizliği olan bireylerin büyük çoğunluğu kaynaştırma uygulamalarında yer almalarına rağmen gerek yurtdışında gerekse yurtiçinde birçok sorunla karşılaşmaktadır. Kaynaştırma uygulamalarında yetersizliği olan bireylere sunulan desteğin sınırlı olması ve bireyselleştirilmiş eğitim verilmemesi OAZY olan bireylerin kaynaştırma ortamlarına yerleştirilmesinin önündeki engellerden biridir (Thompson vd., 2018). Ülkemize baktığımızda ise kaynaştırma uygulamalarında yaşanan sorunlar; okulların fiziki koşullarının yetersizliği olan bireylere uygun olmaması, sınıf mevcudunun fazla olması, BEP hazırlama konusunda öğretmenlerin yetersiz bilgiye sahip olması, yetersizliği olan bireylerin özelliklerinin bilinmemesi, destek eğitim odasındaki donanımın yetersiz olması ve burada görev alan personelin gerekli niteliklere sahip olmaması olarak belirtilmiştir (Batu vd., 2018).

Amerika'da IDEA (1997) ile yetersizliği olan bireylerin kaynaştırma ortamlarında normal gelişim gösteren bireylerle eğitim almalarını sağlamak için destek hizmetleri tanımlanmıştır. Bu destekler; öğrenme için evrensel tasarım, erişilebilirlik, sınıfın

uyarlanması, teknoloji kullanımı, değerlendirme ve öğretim için zamanın ayarlanması, öğretmen, yardımcı personel ya da akran desteğidir. Erken Çocukluk Bölümü (Division for Early Childhood ve Ulusal Küçük Çocukların Eğitimi Birliğinin (National Association for the Education of Young Children) erken çocukluk dönemindeki kaynaştırma ile ilgili yayımladıkları ortak raporda da kaynaştırma uygulamalarının niteliğinin iyileştirilebilmesi için erişimin, katılımın ve desteğin önemi vurgulanmıştır. Raporda kaynaştırma uygulamalarında erişimin sağlanabilmesi için evrensel tasarım ilkelerinin benimsenmesinin; katılımın sağlanabilmesi için destek hizmetlerin sunulmasının; destek hizmetlerin sunulması içinse sistemsel olarak destek hizmet altyapısının oluşturulmasının gerekli olduğu belirtilmektedir (Division for Early Childhood/National Association for the Education of Young Children, 2009).

Evrensel tasarım ilkesi, tüm bireylerin aynı eğitim ortamında yer alması, eğitim ortamına ulaşabilmesi için gerekli fiziksel düzenlemelerin yapılmasını ifade etmektedir. Yetersizliği olan bireylerin kaynaştırma uygulamalarında desteklenmesi için ise öğrenme için evrensel tasarım ilkesi benimsenmiştir. Öğrenme için evrensel tasarım ilkesi, yetersizliği olan bireyin özelliklerini göz önüne alarak eğitim fırsatlarından yararlanabilmesi için gerekli olan düzenlemelerin yapılmasını ifade etmektedir. Örneğin; küçük punto ile yazıldığı için ders kitabını okuyamayan birey için daha büyük punto ile yazılmış olan bir kitap oluşturulması buna örnek olarak verilebilir (Turnbull vd., 2013).

Kaynaştırma uygulamalarının iyileştirilebilmesi için bir diğer destek hizmet ise özel eğitim danışmanlığı/koçluk uygulamasıdır. Kaynaştırma uygulamalarının bulunduğu bir okulda ya da sınıfta görev yapan öğretmen, zihin yetersizliği olan bireyin gereksinimlerini karşılama ya da karşılaştığı sorunların üstesinden gelme konusunda sorun yaşayabilir. Bu durumun üstesinden gelebilmek için gerekli olan yeterliğe sahip olmadığı durumlarda özel eğitim danışmanından destek isteyebilir. Öğretmen, özel eğitim danışmanıya sorunu

gidermek üzere bilgi alışverişinde bulunur ve bir plan oluşturur. Planı uygularken durumu izler ve özel eğitim danışmanı ile birlikte değerlendirmelerde bulunur. Bu sayede yetersizliği olan bireylerin genel eğitim sınıflarında akranlarıyla birlikte eşit haklardan yararlanabilmesi için gerekli olan düzenlemeler yapılabilir (Batu & Kırcaali İftar, 2011).

Kaynaştırma uygulamalarının iyileştirilebilmesi için sunulacak olan destek hizmetlerinden bir diğeri ise okullarda destek eğitim odası ya da kaynak odanın bulunmasıdır. Destek eğitim odası, genel eğitim sınıfında eğitim görmekte olan yetersizliği olan bireyin gereksinim duyduğu alanlarda desteklenmesi için sınıftan ayrılarak alan uzmanından destek aldığı ortamdır (Batu & Kırcaali İftar, 2011). Bu alan uzmanı özel eğitim öğretmeni, dil ve konuşma terapisti ya da fizyoterapist olabilir. Yetersizliği olan bireyin uygun bir şekilde desteklenebilmesi için destek eğitim odasındaki personelin alan uzmanı olması gerekmektedir. Ayrıca destek eğitim odasında bireyin gereksinim duyduğu alanları destekleyecek her türlü araç gerecin bulunması gerekmektedir (Mastropieri & Scruggs, 2004).

Zihin yetersizliği olan bireylerin destek gereksinimlerinin ne olduğuna odaklanmak, bireylerin özelliklerinin göz ardı edildiği anlamına gelmemektedir (Thompson vd., 2018). AAIDD'nin yaptığı tanıma ilişkin varsayımlarda da bireyin yetersizliklerinin amacının destek gereksinimlerinin belirlenmesi olduğu ifade edilmektedir (AAIDD, 2010). Yetersizliği olan bireylerin akranlarıyla birlikte genel eğitim okullarında eğitim alamamalarının önündeki en büyük engel, bu bireylere günlük yaşamlarında ya da genel eğitim okullarında sunulan desteğin sınırlı olmasıdır. Eğitimcilerin, zihin yetersizliği olan bireylerin genel eğitim koşullarında eğitim alabilmesi için destek gereksinimlerinin ne olduğunu belirlemesi ve buna yönelik önlemler alması ya da planlamalar yapması gerekmektedir (Thompson vd., 2018).

Zihin yetersizliği olan bireylere birçok destek sunulmasına rağmen bu desteklerin türü, yoğunluğu ve süresi bireylerin gereksinimlerine göre değişiklik göstermektedir. Zihin yetersizliği olan bireylerin gereksinimlerinin belirlenmesi ve bu gereksinimlerin karşılanması

amacıyla sunulacak olan desteğin yoğunluğunun belirlenmesi birçok farklı kaynaktan (birey, aile, öğretmen vb.) veri toplamayı içermektedir (Thompson vd., 2014). Yetersizliği olan bireylerin gereksinimlerinin belirlenmesi için kullanılabilir araçlardan bir tanesi Destekler Yoğunluğu Ölçeği (Supports Intensity Scale)dir. Destekler Yoğunluğu Ölçeği, zihin ya da gelişimsel yetersizliği olan bireylerin gereksinimlerinin belirlenebilmesi için geliştirilmiş bir ölçektir (Wehmeyer vd., 2009). Desteklerin Yoğunluğu Ölçeği'yle bireyin 57 farklı alandaki gereksinimleri, ilgileri, istekleri ve tercihleri belirlenebilmekte, bu gereksinimlerin nasıl destekleneceğine karar verilebilmektedir (www.aaid.org). Dolayısıyla sağlanan destekler OAZY olan bireylerin genel eğitim sınıflarına dahil olmalarına zemin hazırlayabilmektedir.

### **Sonuç ve Öneriler**

Bu makalenin amacı, OAZY olan bireylerin özelliklerini betimlemek, bu bireylerin akranlarıyla birlikte genel eğitim sınıflarında eğitim almaları yolunda bireylerin gereksinimlerini belirlemek ve bu gereksinimlere yönelik destekleri sunmak için yapılması gerekenler konusunda öneriler sunmaktır. OAZY olan bireyler, hafif düzeyde zihin yetersizliği olan ve normal gelişim gösteren bireylere göre zihinsel işlevlerinde ve uyumsal beceri alanlarındaki sınırlılıklar, sağlık sorunları ya da zihin yetersizliğine eşlik eden yetersizlikler nedeniyle genel eğitim sınıflarında eğitim görememektedirler (Kurth, Lyon & Shogren, 2015; McLeskey vd., 2012). OAZY olan bireyler fiziksel, sosyal, dil ve konuşma, akademik ve davranışsal özelliklerine bağlı olarak toplumsal yaşama katılıma yönelik sınırlı fırsatla karşı karşıya kalmakta ve ayrı eğitim okullarında eğitim görmektedir. Bu nedenle OAZY olan bireyler normal gelişim gösteren akranlarıyla ya da toplumdaki diğer bireylerle sınırlı etkileşim kurma fırsatı yakalamaktadırlar (Wehmeyer, 2007).

Zihin yetersizliği olan bireylere sunulan eğitimin temel amacı, bu bireylerin topluma bütünleşmelerini, normal gelişim gösteren bireylere sunulan hizmetlerden yararlanmalarını

sağlamaktır (Cavkaytar, 2000). IDEA'da (1997) bu durum benimsenerek tüm zihin yetersizliği olan bireylerin normal gelişim gösteren akranlarıyla birlikte en az kısıtlayıcı ortamlarda eğitim almasının önünü açmak amaçlanmıştır. En az kısıtlayıcı ortam, zihin yetersizliği olan bireyin eğitim olanaklarından en üst düzeyde yararlanabileceği, toplumla bütünleşebileceği ortam olarak ifade edilmektedir. Bu durum bazı bireyler için genel eğitim sınıfı olurken bazı bireyler için genel eğitim sınıflarında gerekli desteğin sağlanamaması nedeniyle özel eğitim sınıfı olabilmektedir (Turnbull vd., 2013). Özel eğitim hizmetleri ise yetersizliği olan bireylerin normal gelişim gösteren akranlarının eğitim aldıkları okullara dahil edilebilmesi için hizmet sunmaktadır (Lee vd., 2010). Bu hizmetlerin iyileştirilebilmesi için OAZY olan bireylerin özelliklerinin bilinmesi gerekmektedir. OAZY olan bireylerin özellikleri bilindiğinde bireyin gereksinim duyduğu destek ve desteğin yoğunluğu belirlenerek uygun özel eğitim hizmetleri sunulabilir ve bireyin toplumla bütünleşmesi sağlanabilir.

OAZY olan bireylerin kaynaştırma ortamlarında eğitim almalarına yönelik desteklerden biri okullarda evrensel tasarım ilkelerinin benimsenmesidir. Yetersizliği olan bireylerin genel eğitim ortamlarında eğitim alabilmelerinde öğretim yönteminde ya da kullanılan materyallerde yapılan uyarlamaların, sınıfın fiziksel ortamındaki uyarlamaların, akran desteğinin, öz belirlemenin, öğrenme için evrensel tasarım ve programın içeriğinde ve değerlendirmelerde uyarlamaların etkili olduğu bilinmektedir (Lee vd., 2010; Spooner vd., 2006). Dymond ve arkadaşları (2006) evrensel tasarım ilkelerine dayalı kaynaştırma uygulaması gerçekleştirmek için bir araştırma gerçekleştirmiştir. Evrensel tasarım süreci, programların, öğretim ortamlarının, materyallerin düzenlenmesini içermiştir. Araştırma sonucunda katılımcı öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin daha önce deneyimi olmamasına karşın daha işbirlikçi bir öğrenme ortamının oluşturdukları, bireysel farklılıklara yönelik öğretim programları oluşturdukları, etkili öğretim stratejilerini kullandıkları

görülmüştür. Ülkemizde de evrensel tasarımın etkililiğini inceleyen araştırmaların yapılmasına gereksinim duyulmaktadır. Bu sayede evrensel tasarım ve öğrenme için evrensel tasarım ilkeleri benimsenmesi ve buna yönelik politikaların geliştirilmesi sağlanabilir.

OAZY olan bireylerin kaynaştırma uygulamalarına dahil edilmesine yönelik bir diğer destek ise özel eğitim danışmanlığı/özel eğitim koçluğudur. Özel eğitim danışmanlığı, öğretmenlerin bilgi ve deneyimlere ulaşabilmeleri, bilgi uzakta bile olsa çevrimiçi araçlarla (görüntülü konuşma, e-posta vb.) ulaşım sağlamaları, planlama yapmaları, uygulamadaki aksaklıkların giderilmesi gibi konularda destek almayı sağlamaktadır (Hew & Knapczyk, 2007). Özellikle destek personelin sınırlı olduğu ülkemizde özel eğitim danışmanlığı/uzaktan koçluk uygulamalarıyla zihin yetersizliği olan bireylere yönelik hizmetlerde öğretmenler gereksinim duydukları alanlarda desteklenebilmektedir (Shepley vd., 2017). Alanyazında kaynaştırma ortamlarında bulunan zihin yetersizliği olan bireylerin bulunduğu sınıflarda çalışan öğretmenlere yönelik özel eğitim danışmanlığı/koçluk uygulamalarının gerçekleştirildiği araştırmalar bulunmaktadır (Akay, 2016; Elford, 2013, Shepley vd., 2017). Yapılan araştırmalarda öğretmenlere koçluk uygulamalarının orta ve ağır düzeyde yetersizliği olan bireylere olumlu yansıdığı sonucuna ulaşılmıştır. Ülkemizde özel eğitim danışmanlığı/koçluğu uygulamalarının yaygınlaştırılması kaynaştırma uygulamalarında öğretmenlerin desteklenmesini ve kaynaştırma uygulamalarının iyileştirilmesini sağlayabilir. İleriki araştırmalarda ise koçluk uygulamalarının etkililiğinin farklı branşlardaki öğretmenlerle, farklı sınıf düzeylerinde, farklı yetersizlik gruplarıyla incelendiği araştırmalar yürütülmesi önerilebilir.

Amerika'da zihin yetersizliği olan bireylerin %95'i kaynaştırma uygulamalarına devam etmektedir (U.S. Department of Special Education, 2011). Ancak bu bireyler gereksinim duydukları alanlarda genel eğitim sınıfından ayrılarak kaynak odada eğitimlerini sürdürmektedir (Mastropieri & Scruggs, 2004). Kaynak odanın kaynaştırma uygulamalarının

niteliğini iyileştireceği, OAZY olan bireylerin kaynaştırma uygulamalarına dahil edilmesinde etkili olacağı belirtilmesine rağmen kaynaştırma uygulamalarında kaynak odanın etkililiğini inceleyen araştırma sayısı sınırlıdır. MEB (2016) destek eğitim odası kitapçığında destek eğitim odalarında bulunması gereken materyaller, görev alacak olan öğretmenlerin destek eğitime ilişkin seminerlere katılmalarının gerektiği belirtilmiştir. Ancak okullardaki destek eğitim odalarında materyallerin yetersiz olduğu, görev alan öğretmenlerin yetersizliği olan bireylere ve eğitimlerine ilişkin bilgi düzeylerinin yetersiz olduğu belirtilmektedir (Batu vd., 2018). Dolayısıyla destek eğitim odalarının niteliğinin artırılmasına ve etkililiğinin incelenmesine ilişkin araştırmaların yapılmasına gereksinim duyulmaktadır.

Dünyadaki özel eğitim hizmetlerine yönelik yaklaşımlar incelendiğinde ayrı eğitim ortamlarından kaynaştırma ortamlarına geçiş, kaynaştırma ortamlarından da bütünleştirici ortamlara geçiş ile ilgili çalışmaların gerçekleştirildiği görülmektedir (Cushing vd., 2005; Dymond vd., 2006; Lee vd., 2010). Yapılan bu çalışmalarla eğitim ortamlarının her öğrenciyi kapsayıcı şekilde oluşturulabilmesine yönelik adımların atılması hedeflenmektedir. Sonuç olarak OAZY olan bireylerin kaynaştırma uygulamalarına dahil edilebilmesi için bireylerin gereksinimlerinin belirlenmesi ve bu gereksinimlere yönelik desteklerin kaynaştırma uygulamaları içerisinde sunulması gerekmektedir. Batu vd. (2018) çalışmalarında kaynaştırma uygulamalarına yönelik araştırmaları gözden geçirmişler ve ülkemizdeki kaynaştırma uygulamalarının iyileştirilmesine yönelik araştırmaların sınırlı olduğunu ifade etmişlerdir. Dolayısıyla kaynaştırma uygulamalarının iyileştirilmesine yönelik araştırmaların yapılmasına gereksinim duyulmaktadır. Bu sayede OAZY olan bireyler de eğitim ortamlarında normal gelişim gösteren akranlarıyla birlikte eğitim hizmetlerinden yararlanabilecek ve toplumla bütünleşebileceklerdir.

### Kaynakça

- AAIDD (2010). *Intellectual disability: Definition, classification, and systems of supports* (11th edition). Washington, DC: American Association on Intellectual and Developmental Disabilities.
- Akay, E. (2016). *Kaynaştırma ortamında eğitim alan işitme engelli öğrencilere destek özel eğitim hizmeti sunan eğitimciye yönelik mentörlük sürecinin incelenmesi* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Batu, S., & Kırcaali-İftar, G. (2011). *Kaynaştırma*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Batu, E. S., Cüre, G., Nar, S., Gövercin, D., & Keskin, M. (2018). Türkiye'de ilkokul ve ortaokullarda yapılan kaynaştırma araştırmalarının gözden geçirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 19(3), 577-614. doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.336925
- Beirne Smith, M., Ittenbach, R. F., & Patton, J. R. (1998). *Mental Retardation* (5. Baskı). Prentice Hall.
- Bouck, E. C. (2009). Functional curriculum models for secondary students with mild mental impairment. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 435-443.
- Browder, D., Flowers, C., Ahlgrim-Delzell, L., Karvonen M., Spooner, F. & Algozzine R. (2004). The alignment of alternate assesment content with academic and functional curricula. *The journal of special education*. 37(4), 211-223.
- Carter, E. W. (2018). Supporting the social lives of secondary students with severe disabilities: Considerations for effective intervention. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 26(1), 52-61.
- Cavkaytar, A. (2000). Zihin engellilerin eğitim amaçları. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10 (1), 115-121.



- Cavkaytar, A., Melekoğlu, M., & Yıldız, G. (2016). Geçmişten günümüze özel gereksinimli olma ve zihin yetersizliği: Dünya'da ve Türkiye'de kavramların evrimi. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi Eğitim zel Sayısı*, 111-22.
- Cordeiro, L., Ballinger, E., Hagerman, R., & Hessel, D. (2011). Clinical assessment of DSM-IV anxiety disorders in fragile X syndrome: prevalence and characterization. *Journal of neurodevelopmental disorders*, 3(1), 57
- Craig, E. M. (2013). At the Dawn of Civilization: Intellectual Disability in Prehistory and Ancient Times (9000 CE to 500 CE). In Wehmeyer, M. L. (Ed.), *The Story of Intellectual Disability: An Evolution of Meaning, Understanding, & Public Perception*. (s. 19-46). Brookes Publishing Company.
- Cushing, L. S., Clark, N. M., Carter, E. W., & Kennedy, C. H. (2005). Access to the general education curriculum for students with significant cognitive disabilities. *Teaching Exceptional Children*, 38(2), 6-13.
- Division for Early Childhood/National Association for the Education of Young Children. (2009). Early childhood inclusion: A joint position statement of the Division for Early Childhood (DEC) and the National Association for the Education of Young Children (NAEYC).
- Dymond, S. K., Renzaglia, A., Rosenstein, A., Chun, E. J., Banks, R. A., Niswander, V., & Gilson, C. L. (2006). Using a participatory action research approach to create a universally designed inclusive high school science course: A case study. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 31(4), 293-308.
- Elford, M.D. (2013). *Using tele-coaching to increase behavior-specific praise delivered by secondary teachers in an augmented reality learning environment*. Unpublished Doctoral Dissertation, ABD: University of Kansas.

- Eripek, S. (2007). *İlköğretimde Kaynaştırma* (1. Baskı). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Ferguson, P. (2013) The Development of Systems of Supports: Intellectual Disability in Middle Modern Times (1800 CE to 1899 CE). In Wehmeyer, M. L. (Ed.), *The Story of Intellectual Disability: An Evolution of Meaning, Understanding, & Public Perception*. (s. 79- 116). Brookes Publishing Company.
- Friend, M. (2011). *Special Education: Contemporary perspectives for school professionals*. Pearson: Boston.
- Gargiulo, R. M. & Bouck, E. C. (2017). *Special education in contemporary society: An introduction to exceptionality*. (6th edition). Sage Publications.
- Hallahan, D. P., & Kauffman, J. M. (2003). *Exceptional Learners. Introduction to special education* (9 th edition). Boston: Allyn and Bacon.
- Harris, J. C., & Greenspan, S. (2016). Definition and Nature of Intellectual Disability. Singh, N. N. (Ed.). In *Handbook of evidence-based practices in intellectual and developmental disabilities*. (pp. 11-39). Springer.
- Henley, M., Ramsey, R. S., & Algozzine, R. F. (2006). *Characteristics of and strategies for teaching students with mild disabilities*. Allyn & Bacon, 75 Arlington Street, Suite 300, Boston, MA 02116.
- Hew, K.F. & Knapczyk, D. (2007). Analysis of ill-structured problem solving, mentoring functions, and perceptions of practicum teachers and mentors toward online mentoring in a field-based practicum. *Instructional science*, 35 (1), 1-40.
- Heward, W. L. (2013). *Exceptional children: An introduction to special education*. (10th edition). New Jersey, NY: Pearson.
- Houwen, S., van der Putten, A. & Vlaskamp, C. (2014). A systematic review of the effects of motor interventions to improve motor, cognitive, and/or social functioning in

- people with severe or profound intellectual disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 35, 2093-2116.
- Hulbert-Williams, L., & Hastings, R. P. (2008). Life events as a risk factor for psychological problems in individuals with intellectual disabilities: A critical review. *Journal of Intellectual Disability Research*, 52(11), 883-895.
- Kurth, J. A., Lyon, K. J., & Shogren, K. (2015). Supports provided to students with severe disabilities in inclusive schools: Lessons learned from schools implementing inclusive practices. *Research & Practice for Persons with Severe Disabilities*, 40, 261-274.
- Lee, S. H., Wehmeyer, M. L., Soukup, J. H., & Palmer, S. B. (2010). Impact of curriculum modifications on access to the general education curriculum for students with disabilities. *Exceptional children*, 76(2), 213-233.
- Mastropieri, M. A., & Scruggs, T. E. (2004). *The inclusive classroom: Strategies for effective differentiated instruction*. Upper Saddle River, NJ: Merrill.
- McLeskey, J., Landers, E., Williamson, P., & Hoppey, D. (2012). Are we moving toward educating students with disabilities in less restrictive settings? *The Journal of Special Education*, 46, 131-140.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). “*Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği*”. Ankara: Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2018) *Milli Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2017/2018*. Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2016). “*Destek Eğitim Odası Kılavuz Kitapçığı*”. Ankara. Erişim tarihi: 24 Aralık 2018.
- Oliver, C., Petty, J., Ruddick, L., & Bacarese-Hamilton, M. (2012). The association between repetitive, self-injurious and aggressive behavior in children with severe intellectual disability. *Journal of autism and developmental disorders*, 42(6), 910-919.

- Schalock, R. L., & Luckasson, R. (2015). A systematic approach to subgroup classification in intellectual disability. *Intellectual and developmental disabilities*, 53(5), 358-366.
- Schalock R. L. & Wehmeyer, M. L. (2013). The Parent Movement: Late Modern Times (1950 CE to 1980 CE). In Wehmeyer, M. L. (Ed.), *The Story of Intellectual Disability: An Evolution of Meaning, Understanding, & Public Perception*. (s. 187-232). Brookes Publishing Company.
- Shepley, C., Lane, J. D., Grisham-Brown, J., Spriggs, A. D., & Winstead, O. (2017). Effects of a Training Package to Increase Teachers' Fidelity of Naturalistic Instructional Procedures in Inclusive Preschool Classrooms. *Teacher Education and Special Education*, 41(4), 321-339.
- Smith, J. D., Noll, S., & Wehmeyer, M. L. (2013). In Search of a Science: Intellectual Disability in Late Modern Times (1900 to 1930). In Wehmeyer, M. L. (Ed.), *The Story of Intellectual Disability: An Evolution of Meaning, Understanding, & Public Perception*. (s. 117-156). Brookes Publishing Company.
- Smith, S. J. (2007). Cognitive and Developmental Disabilities. Meyen, E. L. and Bui Y. N. (Eds.) In *Exceptional Children in Today's Schools: What Teachers Need to Know*. Denver, CO: Love.
- Spooner, F., Dymond, S. K., Smith, A., & Kennedy, C. H. (2006). What we know and need to know about accessing the general curriculum for students with significant cognitive disabilities. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 31(4), 277-283.
- Sucuoğlu, B. (2017). *Zihin engelliler ve eğitimleri* (9. Baskı). Ankara: Kök Yayıncılık.
- The Association for Person with Severe Disabilities [TASH] (2000). TASH resolution on the people for whom TASH advocates. [www.tash.org](http://www.tash.org)

- Thompson, J. R., Wehmeyer, M. L., Shogren, K. A., & Seo, H. (2017). The Support Paradigm and Intellectual and Developmental Disabilities. Shogren, K. A., Wehmeyer, M. L., Singh, N. N. (Eds.). In *Handbook of Positive Psychology in Intellectual and Developmental Disabilities :Translating Research into Practice* (pp. 23-36). Springer International Publishing.
- Thompson, J. R., Walker, V. L., Shogren, K. A., & Wehmeyer, M. L. (2018). Expanding Inclusive Educational Opportunities for Students With the Most Significant Cognitive Disabilities Through Personalized Supports. *Intellectual and Developmental Disabilities, 56*(6), 396-411.
- Thompson, J. R., Wehmeyer, M. L., Hughes, C., Shogren, K. A., Palmer, S. B., & Seo, H. (2014). The Supports Intensity Scale–Children's Version: Preliminary Reliability and Validity. *Inclusion, 2*(2), 140-149.
- Turnbull, A., Turnbull, R., Wehmeyer, M. L., & Shogren, K. A. (2013). *Exceptional lives: special education in today's schools*. (7th edition). New Jersey, NY: Pearson.
- Türkiye İstatistik Kurumu. (2002). *Türkiye Özürlüler Araştırması*. T. C. Başbakanlık Devlet İstatistik Kurumu Başkanlığı. Ankara: Devlet İstatistik Enstitüsü Matbaası.
- U.S. Department of Education. (2011). *33th annual report to Congress on the implementation of the Individuals with Disabilities Education Act*. Washington, DC: Author.
- Wehmeyer, M., Chapman, T. E., Little, T. D., Thompson, J. R., Schalock, R., & Tasse, M. J. (2009). Efficacy of the Supports Intensity Scale (SIS) to predict extraordinary support needs. *American journal on intellectual and developmental disabilities, 114*(1), 3-14.
- Wehmeyer, M. L. (2007). *Promoting self-determination in students with developmental disabilities*. Guilford Press.
- Westling, D. L., & Fox, L. (2004). *Teaching students with severe disabilities*. Upper Saddle River, NJ: Merrill.

Wickham, P. (2013). Poverty and The Emergence of Charity: Intellectual Disability in the Middle Ages (500 CE to 1500 CE). In Wehmeyer, M. L. (Ed.), *The Story of Intellectual Disability: An Evolution of Meaning, Understanding, & Public Perception*. (s. 47- 62). Brookes Publishing Company.

World Health Organization [WHO] (2011). *World report on disability*. Erişim tarihi: 27.12.2018. [www.aaid.org/sis/product-information/benefits](http://www.aaid.org/sis/product-information/benefits)

### **Extended Abstract**

Individuals with mild intellectual disabilities have been overlooked because of low literacy rates and greater emphasis on adaptive skills in the historical process, while individuals with severe intellectual disabilities have been easily recognized for reasons such as health problems, multiple inadequacies. It is stated that mild intellectual disability is caused by the lack of environmental stimuli and severe intellectual disability is caused by the lack of environmental stimuli as well as biological and medical reasons. It was thought that these individuals, who were noticed in the society, had evil forces into the devil. Therefore, these individuals with severe intellectual disabilities were confined to mental hospitals or prisons.

It is thought that individuals with disabilities have an important place among individuals with intellectual disability. Among the individuals with intellectual disability, the number of people with severe intellectual disability is less than the number of individuals with mild intellectual disability. However, individuals with severe intellectual disability need more support than individuals with mild intellectual disability. Therefore, the characteristics of individuals with severe intellectual disability should be known and necessary support will be provided, and individuals with severe intellectual disability will be able to receive education in general education classes.

The physical characteristics of people with severe intellectual disability are similar to their normal peers. However, due to reasons such as disability level and health problems, there are differences in physical properties. Individuals with severe intellectual disabilities, lack of social skills, problem behavior, and limited opportunities for their interaction with the environment are limited. In individuals with severe intellectual disability, language and speech disorders are more common than those with mild intellectual disability or normal

development. The level of academic skill learning of these individuals is generally low. Although the behavioral characteristics of individuals with severe intellectual disability are similar to their normal peers, stereotypical behaviors (tooth grinding, shaking, etc.) can be seen. When talking about the features of individuals with severe intellectual disability, mental health is a point to be considered. The mental health of individuals with intellectual disability should not be considered problematic. However, these individuals face more mental health problems because they have limited employment and social activities.

The aim of the education of individuals with intellectual disability is to prepare these individuals for independent life and to integrate them with the society. When the educational environments of people with severe intellectual disability are examined, it can be seen that those who are not able to participate in inclusion practices have received education in separate education schools. Inclusion practices are an application that enables individuals to take full advantage of the educational opportunities provided to individuals who are fully involved in social and educational life. Support services are defined to enable individuals with disability in IDEA to receive training in inclusive practices. In order to improve the integration practices, it is recommended to enrich resource chambers, to promote special education counseling, and to adopt universal design for learning.

As a result, it is necessary to determine the needs of the individuals and to present the support services in the mainstreaming practices in order to include the individuals with severe intellectual disability in the mainstreaming practices. Therefore, the integration of individuals with severe intellectual disabilities will be ensured.

ISBN: 2146-4014