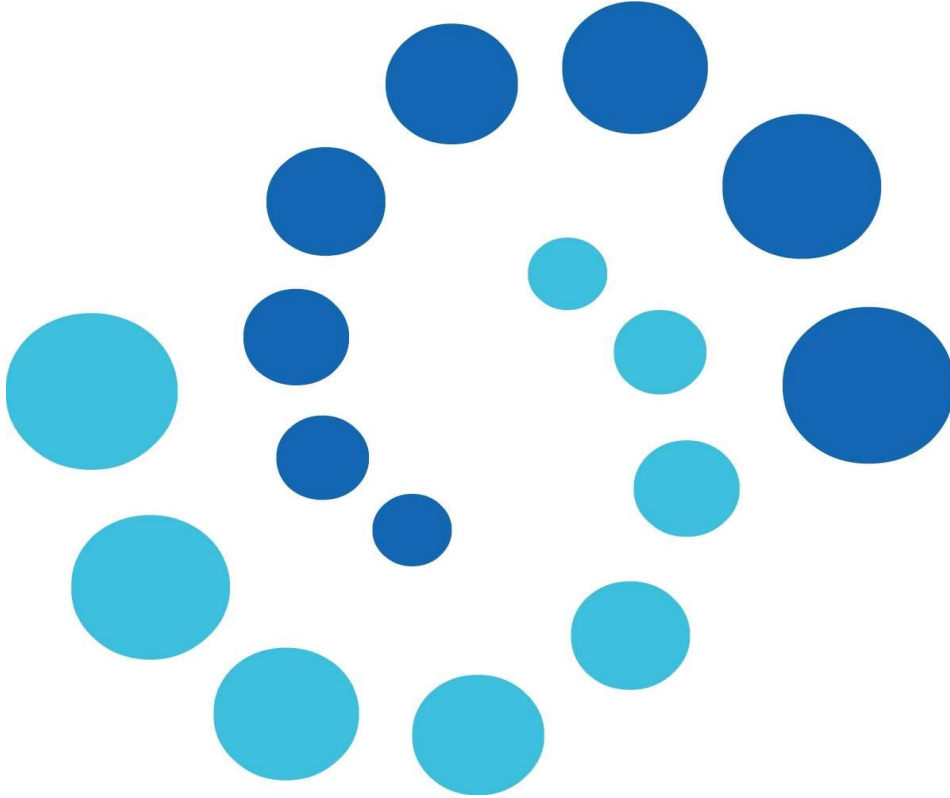




Sınrsız Eğitim ve Araştırma Dergisi



The Journal of Limitless Education and Research

Temmuz 2017
Cilt 2, Sayı 2

July 2017
Volume 2, Issue 2



Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi
Temmuz 2017, Cilt 2, Sayı 2
The Journal of Limitless Education and Research
July 2017, Volume 2, Issue 2

Sahibi

Prof. Dr. Firdevs GÜNEŞ, Ankara Üniversitesi,
Türkiye

Owner

Prof. Dr. Firdevs GÜNEŞ, Ankara Üniversitesi,
Türkiye

Editör

Dr. Ayşe Derya IŞIK, Bartın Üniversitesi, Türkiye

Editor in Chief

Dr. Ayşe Derya IŞIK, Bartın Üniversitesi, Türkiye

Bölüm Editörleri

Dil Eğitimi

Dr. Süleyman Erkam SULAK
Dr. Serpil ÖZDEMİR

Language Education

Dr. Süleyman Erkam SULAK
Dr. Serpil ÖZDEMİR

Fen Eğitimi

Dr. Yılmaz KARA

Science Education

Dr. Yılmaz KARA

Matematik Eğitimi

Dr. Burçin GÖKKURT
Dr. Neslihan USTA

Mathematics Education

Dr. Burçin GÖKKURT
Dr. Neslihan USTA

Sosyal Bilgiler Eğitimi

Dr. Ayşegül TURAL

Social Studies Education

Dr. Ayşegül TURAL

Sınıf Eğitimi

Dr. Fatma SUSAR KIRMIZI
Dr. Yasemin KUŞDEMİR

Primary Education

Dr. Fatma SUSAR KIRMIZI
Dr. Yasemin KUŞDEMİR

Eğitim Bilimleri

Dr. Sema SULAK
Dr. Bilge SULAK AKYÜZ

Educational Sciences

Dr. Sema SULAK
Dr. Bilge SULAK AKYÜZ

Eğitim Teknolojisi

Dr. Ayşe Derya IŞIK

Educational Technology

Dr. Ayşe Derya IŞIK

Güzel Sanatlar Eğitimi

Dr. Seçil KARTOPU

Arts Education

Dr. Seçil KARTOPU

Dil Uzmanı

Dr. Serpil ÖZDEMİR

Philologist

Dr. Serpil ÖZDEMİR

Yabancı Dil Sorumlusu

Dr. Bilge SULAK AKYÜZ

Foreign Language Specialist

Dr. Bilge SULAK AKYÜZ

İletişim

Sınırsız Eğitim ve Araştırma Derneği
74100 BARTIN - TÜRKİYE
e-posta: editor@sead.com.tr

Contact

Limitless Education and Research Association
74100 BARTIN - TURKEY
e-mail: editor@sead.com.tr

Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi (SEAD), yılda üç kez yayımlanan uluslararası hakemli bir dergidir.

Journal of Limitless Education and Research (J-LERA) is an international refereed journal that is published three times a year.

Yazıların sorumluluğu, yazarlarına aittir.

The responsibility lies with the authors of papers.

INDEXLER



Kapak: Dr. Ayşe Derya IŞIK



Sınırless Eğitim ve Araştırma Dergisi, Cilt 2, Sayı 2

The Journal of Limitless Education and Research, Volume 2, Issue 2

Yayın Danışma Kurulu (Editorial Advisory Board)

- Prof. Dr. Ahmet ATAÇ, Manisa Celal Bayar University, Turkey
Prof. Dr. Ahmet SABAN, Konya Necmettin Erbakan University, Turkey
Prof. Dr. Ayfer KOCABAŐ, Dokuz Eylul University, Turkey
Prof. Dr. Bilgin Ünal İBRET, Kastamonu University, Turkey
Prof. Dr. Cemal TOSUN, Ankara University, Turkey
Prof. Dr. David HUNG National Institute of Education, Singapore
Prof. Dr. Douglas K. HARTMAN, Michigan State University, USA
Prof. Dr. Elza SEMEDLİ, Hazar University, Azerbaijan
Prof. Dr. Emine KOLAÇ, Anadolu University, Turkey
Prof. Dr. Firdevs GÜNEŞ, Ankara University, Turkey
Prof. Dr. Firdevs KARAHAN, Sakarya University, Turkey
Prof. Dr. Gulheyran RAHIMOVA, Baku State University, Azerbaijan
Prof. Dr. Hayati AKYOL, Gazi University, Turkey
Prof. Dr. Hüseyin ALKAN, Dokuz Eylul University, Turkey
Prof. Dr. Kamil ÖZERK, Oslo University, Norway
Prof. Dr. M. Fatih TAŐAR, Gazi University, Turkey
Prof. Dr. Mehmet GÜLTEKİN, Anadolu University, Turkey
Prof. Dr. Nurettin ŞAHİN, Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey
Prof. Dr. Ramazan SEVER, Giresun University, Turkey
Prof. Dr. Recai DOğAN, Ankara University, Turkey
Prof. Dr. Rex STOCKTON, Indiana University, USA
Prof. Dr. Rolf GOLLOP, Zurich University, Switzerland
Prof. Dr. Safure BULUT, Middle East Technical University, Turkey
Prof. Dr. Salih ÇEPNİ, Uludağ University, Turkey
Assoc. Prof. Dr. Ayşe Derya IŞIK, Bartın University, Turkey
Assoc. Prof. Dr. Bahri ATA, Gazi University, Turkey
Assoc. Prof. Dr. Dana ROLINSON, The University of West Alabama, USA
Assoc. Prof. Dr. Demet GİRGİN, Balıkesir University, Turkey
Assoc. Prof. Dr. Emre ÜNAL, Ömer Halisdemir University, Turkey
Assoc. Prof. Dr. Erol DURAN, Uşak University, Turkey
Assoc. Prof. Dr. Fatih Çetin ÇETİNKAYA, Düzce University, Turkey

Assoc. Prof. Dr. Fatma Susar KIRMIZI, Pamukkale University, Turkey
Assoc. Prof. Dr. Fulya Topçuođlu ÜNAL, Dumlupınar University, Turkey
Assoc. Prof. Dr. Gizem SAYGILI, Süleyman Demirel University, Turkey
Assoc. Prof. Dr. Güliz AYDIN, Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey
Assoc. Prof. Dr. İbrahim COŞKUN, Trakya University, Turkey
Assoc. Prof. Dr. Joanna BLACK, University of Manitoba, Canada
Assoc. Prof. Dr. Jodene Goldenring FINE, Michigan State University, USA
Assoc. Prof. Dr. Kubilay YAZICI, Ömer Halis Demir University, Turkey
Assoc. Prof. Dr. Mehmet TURAN, Fırat University, Turkey
Assoc. Prof. Dr. Mehseti İSMAYİL, Azerbaijan State University, Azerbaijan
Assoc. Prof. Dr. Neşe TERTEMİZ, Gazi University, Turkey
Assoc. Prof. Dr. Nevin AKKAYA, Dokuz Eylül University, Turkey
Assoc. Prof. Dr. Nil DUBAN, Afyon Kocatepe University, Turkey
Assoc. Prof. Dr. Ođuzhan SEVİM, Atatürk University, Turkey
Assoc. Prof. Dr. Ruhan KARADAĐ, Adıyaman University, Turkey
Assoc. Prof. Dr. Sabri SİDEKLİ, Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey
Assoc. Prof. Dr. Sean WIEBE, University of Prens Edward Island, Canada
Assoc. Prof. Dr. Selami YANGIN, Recep Tayyip Erdoğan University, Turkey
Assoc. Prof. Dr. Sevinç QASİMOVA, Baku State University, Azerbaijan
Assoc. Prof. Dr. Suzan CANHASİ, University of Prishtina, Kosovo
Assoc. Prof. Dr. Şengül Saime ANAGÜN, Eskişehir Osmangazi University, Turkey
Assoc. Prof. Dr. Tolga GÜYER, Gazi University, Turkey



Sınırless Eğitim ve Araştırma Dergisi, Cilt 2, Sayı 2

The Journal of Limitless Education and Research, Volume 2, Issue 2

Hakem Kurulu (Review Board)

- Prof. Dr. Firdevs GÜNEŞ, Ankara Üniversitesi
Doç. Dr. Gizem SAYGILI, Süleyman Demirel Üniversitesi
Doç. Dr. Sabri SİDEKLİ, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Aysun Nüket ELÇİ, Manisa Celal Bayar Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Bilge SULAK AKYÜZ, Bartın Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Burçin GÖKKURT ÖZDEMİR, Bartın Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Sema SULAK, Bartın Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Yılmaz KARA, Bartın Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Ayşegül TURAL, Bartın Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Süleyman Erkam SULAK, Bartın Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Serpil ÖZDEMİR, Bartın Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Mahmud Esad ERKAYA, Çukurova Üniversitesi

Değerli Okuyucular,

Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisinin 3. sayısı ile karşınızdayız. Sınırsız Eğitim ve Araştırma Derneği (SEAD) olarak yayınladığımız bu Derginin ana amacı eğitim alanına bilimsel ve uygulama yönüyle katkı sağlamaktır. Bunun için eğitimle ilgili teorik ve uygulamalı çalışmaları yayınlama, bilimsel bilgilerin alana aktarılmasını destekleme, yeni üretilen bilgilerin yayılmasına ortam hazırlama gibi çalışmalar önemli olmaktadır. Bu anlayıştan hareketle Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisinin amacı;

- *Eğitim alanında uluslararası düzeyde nitelikli yayınlar yapma,*
- *Eğitim alanını geliştirecek bilimsel araştırma ve çalışmalara öncelik verme,*
- *Eğitimde yeni yöntem ve teknikleri içeren bilimsel çalışmaların yayılmasını destekleme,*
- *Nitelikli yayınlarla eğitim biliminin gelişmesine ve niteliğinin artmasına katkı sağlama,*
- *Okul öncesi, ilkokul, ortaokul, lise, yükseköğretim ve yaygın eğitim kurumlarda eğitim-öğretim sürecinin geliştirilmesine yardım etme,*
- *Mesleğindeki yenilik ve gelişmeleri izleyen, çağdaş bilimin gerektirdiği ölçütlere uygun öğretmenler yetiştirmeye katkı sağlama,*
- *Bilimsel araştırmalarla öğretmenlerin mesleki gelişimini destekleme,*
- *Sınırsız eğitim ve araştırma hakkında öğrenci, okul ve öğretmenlere farkındalık kazandırma,*
- *Ülkemizde tarih, güzel sanatlar, kültür, çevre, doğal zenginliklerin gelişmesine katkı sağlayacak eğitim içerikli çalışmaları yayınlama,*

gibi sıralanmaktadır.

Yılda 3 sayı olarak yayınlanan Dergimiz çeşitli ulusal ve uluslararası düzeydeki indekslerde taranmaktadır. Bu sayıda eğitimle ilgili 6 bilimsel makale ve araştırmaya yer verilmiştir.

Dergimizin eğitim alanına katkıları getirmesini diliyoruz.

SINIRSIZ EĞİTİM VE ARAŞTIRMA DERNEĞİ



Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi, Cilt 2, Sayı 2

The Journal of Limitless Education and Research, Volume 2, Issue 2

İÇİNDEKİLER

Makale Türü: Derleme

Firdevs GÜNEŞ

Okumada Zihinsel Hazırlık ve Önemi

Mental Preparation and Its Importance in Reading

1 - 15

Makale Türü: Araştırma

Hakan SARAÇ

5e Öğrenme Modelinin Öğrencilerin Öğrenme Ürünlerine Etkisi: Meta Analiz Çalışması

The Effect of 5e Learning Model Usage on Students' Learning Outcomes: Meta-Analysis Study

16 - 49

Ali ÖZKAYA, Gökhan AKSU

Matematik Başarısında Matematik Dersi ile İlgili Ön Bilgi ve Matematiğe Yönelik Tutumlar Arasındaki Doğrudan ve Dolaylı İlişkilerin İncelenmesi

Investigation of Direct and Indirect Relationships between Preliminary Information and Attitudes Related to the Math Success

50 - 69

Ayşe Derya IŞIK, Nazan DEMİR

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutumlarının Belirlenmesi: Bartın Üniversitesi Örnekleme

Determination of Attitudes of Primary Teacher Candidates Toward Reading Habits: Bartın University Sample

70 - 85

Abdullah YEŞİLYURT

Arap Dili Eğitimi Lisansüstü Öğrencilerinin Standart Arapça ve Arapça Diyaleklere İlişkin Algılarının Belirlenmesi: Bir Metafor Analizi Çalışması

Determination of the Arabic Language Education Post-graduate Students' Perceptions of Standart Arabic and Arabic Dialects: Example for Methapor Analysis

86 - 102

Makale Türü: Kitap Kritiği

Hacı ÖZDEMİR

Geliştiren Anne-Baba Kitap İncelemesi

Developing Parents Book Review

103 - 116



Sınrsız Eğitim ve Araştırma Dergisi
Cilt 2, Sayı 2, 1 - 15
The Journal of Limitless Education and Research
Volume 2, Issue 2, 1 - 15

Gönderilme Tarihi: 17.05.2017

Kabul Tarihi: 05.06.2017

Okumada Zihinsel Hazırlık ve Önemi

Prof. Dr. Firdevs GÜNEŞ, Ankara Üniversitesi, firdevs.gunes@gmial.com

Özet: Günümüzde okuma geleceğe yön veren en önemli araçtır. Okuma ile dil, zihinsel ve sosyal beceriler geliştirilmekte, bilgiye ulaşma, kullanma ve yeni bilgiler üretme daha kolay olmaktadır. Bu nedenle okuma etkinliklerine ağırlık verilmekte, bunların bilimsel yöntemlere uygun yürütülmesi için çalışılmaktadır. Yapılandırıcı yaklaşıma göre yeni bilgi öğrenilmeden önce, öğrencilerin ön bilgilerinin harekete geçirilmesi gerekmektedir. Çünkü yeni bilgiler, ön bilgilerin ışığında incelenmekte, anlaşılma ve zihinde yapılandırılmaktadır. Bu sürecin sağlıklı yürütülmesi için zihinsel hazırlık yapılmaktadır. Zihinsel hazırlık öğrencinin ön bilgilerini harekete geçirerek yeni konuya hazır olmasını sağlamaktadır. Bu amaçla okuma öncesi çeşitli sorular sorulmakta, metni gözden geçirme, içeriğini tahmin etme gibi çalışmalar yapılmaktadır. Zihinsel hazırlık okuyucunun dikkatini artırmakta, amaca yöneltmekte, okuma sürecini kontrol altına almasını sağlamaktadır. Okuma sürecinin bilinçli, planlı ve kontrollü sürdürülmesini sağlamaktadır. Bu nedenle okuma öncesi zihinsel hazırlık üzerinde önemle durulmaktadır. Bunun için ön bilgileri harekete geçirme, okuma amacını belirleme, metni gözden geçirme, tahmin etme, anahtar kelimelerle çalışma, okuma yöntem ve tekniklerini belirleme işlemleri yapılmaktadır. Bu işlemlerle öğrencilerin okuma, anlama ve aktif öğrenme becerileri geliştirilmeye çalışılmaktadır.

Anahtar kelimeler: Okuma, Zihinsel hazırlık, Öğrenme.

Mental Preparation and Its Importance in Reading

Abstract: Today, reading is the most important tool to guide the future. By reading, language, mental and social skills are being developed, access, use and produce new information is being easier. For this reason, reading activities focused on, and it effort to carry out their conduct in accordance with scientific methods. According to constructivist approach, the prior students' knowledge needs to be activated before new information can be learned. Because new information is being studied, understood and structured in the light of prior knowledge. Mental preparation is carried out for the healthy execution of this process. Mental preparation ensures that the learners are ready for the new subject by actively prior their knowledge. For this purpose, various questions are asked before reading, studies are conducted such as reviewing the text, predicting the content. Mental preparation provides improving readers' attention, directing to aim and controlling the reading process the reader. It ensures that the reading process is carried out consciously, planned and controlled. For this reason, pre-reading mental preparation is emphasized. For this reason, operations are performed such as activating preliminary information, determining the purpose of reading, reviewing the text, predicting, working with keywords, determining reading methods and techniques. Through these processes, it is endeavoured that students' reading, comprehension and active learning skills are improved.

Keywords: Reading, Mental preparation, Learning.

1. Giriş

Okuma zihnimizi geliştiren etkinliklerin başında gelmektedir. Okuma sürecinde görme, algılama, kelimeleri tanıma, anlama, bilgileri seçme, bütünleştirme gibi bir dizi işlem yapılmaktadır. Bu süreçte alınan bilgiler işlenmekte, anlamı bulunmakta ve ön bilgilerle birleştirilerek zihnimize yerleştirilmektedir. Bu işlemler bireyin okuma, anlama, öğrenme, düşünme, sorgulama gibi dil, zihinsel ve sosyal becerilerini geliştirmektedir. Bu durum giderek iletişim kurma, sorun çözme, girişimcilik, yenilikçilik, yaratıcılık, bilgi üretme gibi becerileri etkilemektedir. Böylece okuma çeşitli bilgi, beceri ve tutumları öğrenmede anahtar durumunda olmakta, bireysel ve toplumsal gelişmeye doğrudan katkı sağlamaktadır.

Okuma uzun yıllar “yazının şifresini çözme” olarak ele alınmış, harfleri tanıma, birleştirme, kelimenin anlamını bulma, metinleri anlama, ana fikri belirleme gibi hiyerarşik işlemler üzerinde durulmuştur. Ardından “anlamın metin içinde” olduğu öne sürülmüş okuma ve metni inceleme yoluyla anlamın bulunacağı vurgulanmıştır. Anlamı bulmak için metindeki bilgileri inceleme, konusunu, ana fikrini bulma ve yorumlama gibi çalışmaların yapılması gerektiği belirtilmiştir. Okuyucunun metindeki anlamı balıkçının balık yakaladığı gibi yakalaması gerektiği ileri sürülmüştür. Böylece metin merkeze alınmış ve derinlemesine incelenmeye başlanmıştır. Metnin konusunu ve ana fikrini belirleme, içeriğini, karakterleri ve olayları inceleme gibi çalışmalara çok önem verilmiştir. Uzun yıllar bu uygulamalar sürdürülmüştür. Oysa günümüz eğitim anlayışına göre okuyucu metindeki anlamı yakalamak yerine ön bilgilerine dayalı olarak kendisi oluşturmaktadır. Bu süreçte okuyucu metindeki bilgilerle kendi ön bilgilerini kullanmaktadır.

Yapılandırıcı yaklaşıma göre öğrenme öğrencinin ön bilgileriyle yeni bilgileri bütünleştirerek yeni anlamlar oluşturduğu aktif bir süreçtir. Öğrenme sürecinde yeni bilgiler, ön bilgilere ve mevcut zihinsel yapıya dayalı olarak işlenmektedir. Bu nedenle öğrencinin ön bilgileri ve zihinsel yapısı öğrenme sürecinde belirleyici olmaktadır. Bir başka ifadeyle öğrenci mevcut bilgi birikimi ile zihinsel yapısını kullanmaktadır. Önceden oluşan bu zihinsel yapı yeterli, geçerli veya eksik olabilmektedir. Önceden öğrenilen bilgiler hatalı veya eksik olabilmektedir. Bu süreçte önemli olan öğrencinin ön bilgileriyle yeni bilgiler arasında ilişki kurarak, zihinsel yapısını yeniden düzenlemesidir. Bu düzenleme için düşünme, anlama, ilişkilendirme, sıralama, sorgulama, sınıflama, gibi çeşitli zihinsel işlemlerin yapılması gerekmektedir. Bu işlemlerle hem bilgiler hem de zihinsel yapı geliştirilmektedir. Yani zihinde yapılandırma, çeşitli işlemler sonucunda gerçekleşmektedir. Bu süreçte ön bilgilerle bütünleştirilmeyen ve zihinsel yapıya oturtulmayan bilgiler, ezberlenmiş bilgiler olmakta ve kısa süre sonra unutulmaktadır. Bu nedenle yeni bilgilerin zihinsel yapıya aktif biçimde yerleştirilmesi gerekmektedir. Öğrenme sürecinde öğrencinin aktif olması ve çeşitli etkinliklerle sürece aktif olarak katılması

öngörülmektedir. Bu amaçla öğrenme öncesinde öğrencinin zihnini hazırlama ve ön bilgilerini harekete geçirme işlemleri yapılmaktadır. Bu işlem okuma öncesinde de uygulanmaktadır. Okuma öncesinde okuyucunun ön bilgilerini harekete geçirmek ve zihinsel hazırlık yapmak önemli olmaktadır.

2. Zihinsel Hazırlık Nedir?

Okuma işlemine başlamadan önce iki tür hazırlık yapılmaktadır. Bunlar ön hazırlık ve zihinsel hazırlık olmaktadır. Ön hazırlık öğrencilerin okumaya başlamadan önce yaptığı genel hazırlıkları içermektedir. Bunlar öğrencinin okuyacağı metni seçmesi, kalem, kâğıt, not defteri gibi araç gereci hazırlaması, ışığı düzenlemesi, oturacağı yeri belirlemesi gibi çalışmaları içermektedir. Zihinsel hazırlık ise öğrencinin okumaya zihinsel olarak hazırlanmasıdır. Yapılandırıcı yaklaşıma göre metindeki bilgileri anlama ve öğrenmeyi kolaylaştırmak için okuma öncesi yapılan işlemlere zihinsel hazırlık denilmektedir. Bunlar ön bilgileri harekete geçirme, okuma amacını belirleme, metnin içeriğini tahmin etme, metni gözden geçirme gibi sıralanmaktadır. Etkili bir anlama ve aktif öğrenme için bu işlemler zorunlu görülmektedir (Giasson, 1995). Bunlar okuma sürecinde aktif öğrenme için gerekli görülmektedir.

Yapılandırıcı yaklaşıma göre aktif öğrenme bütün öğrenme etkinliklerinde merkezi bir rol oynamaktadır. Öğrenme sürecinde öğrencinin hem zihinsel hem de fiziksel olarak aktif olması öngörülmektedir (Labédie ve Amossé, 2001). Bir başka ifadeyle aktif öğrenme için zihinsel aktiflik ön plana alınmaktadır. Bu amaçla öğrencilere çeşitli sorular sorma, ilgi ve merak uyandırma, düşünme, kavramları açıklama gibi etkinlikler yapılmaktadır. Öğrencinin ön bilgileri harekete geçirilerek ve zihni aktifleştirilerek yeni bilgiler verilmektedir. Ardından ön bilgilerle yeni bilgiler arasında bağ kurma ve zihinde yapılandırma sürecinde de öğrencinin aktif olması için düşünme, sorgulama, sorun çözme gibi etkinlikler yapılmaktadır. Bu işlemler okuma etkinliklerinde de uygulanmaktadır.

Okuma sürecinde metinden alınan bilgilerin aktif olarak yapılandırılması için zihinsel hazırlık çalışmaları önemli olmaktadır. Bu hazırlık okuyucunun ilgi, merak ve motivasyonunu doğrudan etkilemektedir. Yeni bilgileri alma, işleme ve zihinde yapılandırma sürecinin niteliğini artırmaktadır. Ayrıca okuyucunun dikkatini artırmakta, amaca yöneltmekte, okuma sürecini kontrol altına almasını sağlamaktadır. Yani zihinsel hazırlık okuyucunun okuma sürecini bilinçli, planlı ve kontrollü sürdürmesini sağlamaktadır. Bu nedenle okuma öncesi zihinsel hazırlık çalışmalarına önem verilmektedir. Bu amaçla yapılacak çalışmalar aşağıda sıralanmaktadır.

1. *Ön bilgiler harekete geçirilmelidir.* Okuyucu ön bilgileri ışığında metindeki yeni bilgileri almakta ve zihninde yapılandırmaktadır. Zihinde yapılandırma işlemi, gözlerin arkasındaki bilgilerle gözün önündeki bilgilerin karşılaştırılması, önemli olanların seçilmesi, yorumlanması, birleştirilmesi

sonucu gerçekleşmektedir. Yani ön bilgilerle yeni bilgiler bütünleştirilmektedir. Bunun için çeşitli sorularla önbilgiler harekete geçirilmelidir.

2. *Okuma amacı belirlenmelidir.* Okuma rastgele değil belirli amaçlar doğrultusunda gerçekleştirilmelidir. Okuma sırasında belirlenen amaçlara ulaşmaya çalışılmalı, okuma süreci kontrol edilmeli ve değerlendirilmelidir. Bu işlemler sonunda belirlenen amaç ile ulaşılan sonuçlar karşılaştırılmalı, okuma amacına ulaşma durumu değerlendirilmelidir (Crahay, 1999; Jay, 1996).

3. *Metni tanıma çalışmaları yapılmalıdır.* Öğrencilerin metnin ilk cümlesini, anahtar kelimeleri, kısa konuşmaları, tarihleri ve son cümleyi hızla okuyarak, resimleri gözden geçirerek metni tanımasını sağlanmalıdır. Bu çalışmalarla öğrencinin merakı artırılmalıdır (Güneş, 2015).

4. *Tahmin etme çalışmaları yapılmalıdır.* Tahmin etme, ön bilgilerden hareket ederek, metnin başlığından, görsellerden, anahtar kelimelerden yararlanarak, metin türüne, biçim ve görünüm özelliklerine dayanarak metnin içeriği hakkında hipotezler oluşturma işlemidir (Güneş, 2015). Böylece öğrencinin okuma sürecinde zihnen aktif olması sağlanmalıdır.

Görüldüğü gibi yapılandırıcı yaklaşıma göre okuma öncesi zihinsel hazırlık yapma çalışmaları önemli bir aşama olmakta ve bu süreçte çeşitli etkinlikler yapılmaktadır. Bu etkinliklerin amacı, içeriği ve süreci aşağıda sırasıyla açıklanmaktadır.

2.1. Ön Bilgileri Harekete Geçirme

Ön bilgi, bireyin zihninde mevcut olan bütün bilgi, beceri, tutum vb. denilmektedir. Bunlar bireyin dünya hakkındaki bilgileri, kişisel deneyimleri, düşünceleri, anıları, önceden öğrendikleri ve zihnine yerleştirdikleri gibi sıralanabilir. Ön bilgiler fiziksel, sosyal, dil, kavramsal, duygusal, dinsel gerçekler ve bunlar arasındaki ilişkileri içermektedir. Ön bilgileri harekete geçirme ise bireyin zihnindeki bilgileri hatırlama, aktifleştirme, kullanıma hazır hale getirme çalışmalarıdır. Bir başka ifadeyle metindeki yeni bilgileri işlemek için okuyucunun okuma öncesi zihnindeki mevcut bilgileri kullanıma hazır hale getirme işlemidir. Bu amaçla öğrencilere metnin konusuna ilişkin çeşitli sorular sorulmakta, okunacak metinle ve günlük yaşamla ilişkiler kurulmaktadır. Yapılandırıcı yaklaşıma göre yeni bilgi ve beceriler verilmeden önce öğrencilerin önceki bilgilerini hatırlaması sağlanmalıdır. Bu işlem derste öğretmen, serbest okumada öğrenci tarafından bizzat yapılmaktadır.

Okuma öncesinde okunacak metinle ilgili ön bilgileri harekete geçirme çalışmaları öğrencinin önceden bildiği bilgilere dayanmaktadır. Yapılandırıcı yaklaşıma göre yeni bilgi ve beceriler verilmeden önce, öğrencilerin ön bilgilerini hatırlaması sağlanmalıdır. Ön bilgiler kullanıma hazır duruma getirildikten sonra yeni öğrenmelere geçilmeli, eski ve yeni öğrenmeler arasında ilişkiler kurularak, anlamlı öğrenme sağlanmalıdır. Bu süreçte zihinsel şema harekete geçirilmekte, yeni bilgilerle

genişletilmekte ya da tamamen bu konu ile ilgili yeni bir şema oluşturulmaktadır. Bu amaçla sorulacak soruların öğrencilerin;

- Ön bilgilerini hatırlatarak harekete geçirmesine,
- Konuya dikkat çekmesine,
- İlgi ve merak oluşturmaya,
- Günlük hayatla yaşadıkları arasında çağrışım yapmasına,
- Konuya yönlendirici ve hazırlayıcı olmasına dikkat edilmelidir (Güneş, 2013).

Ön bilgilerin harekete geçirilmesi bir metnin daha kolay okunmasını ve anlaşılmasını getirmektedir. Genellikle yeni bir konuyu işlemeden, bir metni okumadan, yeni bir etkinliğe, temaya veya üniteye başlamadan önce gerçekleştirilmektedir. İşlenecek metnin konusuna ilişkin çeşitli sorular sorulmakta ve yaptırılacak çalışmalarla günlük yaşam arasında ilişkiler kurulmaktadır. Ön bilgileri harekete geçirmek için yapılacak çalışmalardan bazıları şöyledir:

a. Bir Metni Okuma Öncesi: Bir metni okumadan önce önbilgileri harekete geçirmek için aşağıdaki işlemler yapılmaktadır.

1. Soru sorma: Metni okumadan önce öğrencilere metnin içeriği, konusu vb. hakkında çeşitli sorular hazırlanır ve sorulur. Bu sorular;

- Daha önceden bu konuda bir film ya da bir yayın izlediniz mi?
- Bu konuda bir kitap okudunuz mu?
- Bu konuda ne biliyorsunuz?
- Çevrenizde böyle bir olay yaşadınız mı? gibi olmalıdır.

Öğrencilerin konu hakkında bildiklerini tartışmaları ve özgün bir fikir bularak sınıfa sunmaları istenir. Sınıfta ortaya çıkan düşüncelerin düzenlenmesi ve bütünleştirilmesi yapılır. Bu işlem için çalışma kâğıtlarından da yararlanılabilir. Çalışma kâğıdına “Bildiklerim” başlığı altına yazmaları istenir.

2. Metnin başlığı ve birinci paragrafını okuma: İlgili yerleri okuduktan sonra öğrencilerin aşağıdaki soruları cevaplandırmaları istenir.

- Size göre, metnin ana kahramanı ne yapacak?
- Benzer durumlarda siz ne yaptınız? Niçin?
- Size göre, bu metinde ne tür bilgiler anlatılmaktadır?

3. Metnin ilk sayfasından bir kaç cümle okuma: Okunan cümlelerin ana fikri yansıtmaya dikkat edilmelidir. Ardından metni tanıtan bir kaç anahtar kelime okunmalıdır. Öğrencilerin aşağıdaki sorulara cevap vermeleri istenir.

- Bu başlık? Bu cümle? Bu kelime?
- Size neleri düşündürüyor?
- Ne hatırlatıyor?
- Neleri çağrıştırıyor?

Öğrencilere arkadaşlarıyla veya gruplarıyla tartışmaları için bir kaç dakika verilir. Düşüncelerini sınıfa sunmaları istenir. Sınıfta ortaya çıkan düşüncelerin düzenlenmesi ve bütünleştirilmesi yapılır.

b. Konu veya Temaya Başlama Öncesi: Öğrencilerin konu veya temaya dikkatlerini çekme ya da düşüncelerini harekete geçirme işlemi yapılır.

1. *Soru sorma:* Konu hakkında öğrencilerin ne bildikleri, hangi deneyimlerinin olduğu, ne hatırladıkları sorulur. Sınıfta birlikte bulunan bilgiler, düşünceler ve kavramlar düzenlenir.

2. *Metni sunma:* Öğrencilerin ön bilgileri ile bağ kurmak için metinden sorular biçiminde bir sunu hazırlanır. Bu sunu metnin tartışılmasına, anlaşılmasına yarayacak kelimeleri, temel düşünceleri içermeli, metnin konularını birleştirecek ve belirginleştirecek biçimde olmalıdır.

Öğrencilerin ilgisini çekmek için sunu büyük bir heyecanla yapılır. İçlerinden birine bir soru sorulur, öğrenciler tartışmaya ve sorgulamaya yönlendirilir. Bu tartışmada söz konusu kelimeleri, deneyimlerini ve bilgilerini kullanmaları istenir. Böylece kendi deneyimleri ile bağ kurarak bu konuları ve kavramları içselleştirirler. Bu tartışma meraklarını harekete geçirerek büyük bir ilgiyle ve istekle okumalarını sağlayacaktır. Çünkü hakkında epeyce yaratıcı fikirler oluşturdukları metnin aslını görmek isteyeceklerdir (Adams, Davister ve Denyer, 1998; Giasson 1997, 1996; Giasson ve Saint-Laurent, 2004; Vanderheyde, 1999).

2.2. Amaç Belirleme

Zihinsel hazırlık sürecinin ikinci aşaması amaç belirleme olmaktadır. Öğrencilerin okuma amaçlarını belirlemelerine yönelik çalışmaları kapsamaktadır. Yapılandırıcı yaklaşıma göre okuma işlemi rastgele değil belirli bir amaca yönelik olmalıdır. Bunun için öğrencilere etkinlikler öncesinde amaç belirme çalışmaları yaptırılmalıdır. Öğrencinin amacını belirlemesi, öğrenme sürecini denetim altına almasını, buna uygun yöntem ve teknikleri belirlemesini getirmektedir. Ayrıca etkinliklere dikkatini yoğunlaştırmasını ve konuya hâkim olmasını da sağlamaktadır. Amaç belirlemede öğrencilere;

- Bu metni niçin okuyorsunuz?
- Bu metni okumak size neler kazandırabilir?
- Bu metinde neler öğreneceğinizi düşünüyorsunuz?
- Metni okuduktan sonra kendinizde farklılık göreceğinize inanıyor musunuz?

gibi çeşitli sorular sorulabilir.

Amaç belirleme sırasında öğrencilerin ulaşılabilir, gerçekçi ve yaşantısıyla uyumlu amaçlar belirlemelerine dikkat edilmelidir. Ayrıca;

- Amaçları sözlü ve yazılı ifade etme,
- Belirlediği amaca nasıl ulaşabileceğini planlama,
- Amacına uygun yöntem ve teknikleri belirleme,
- Amacın gerçekleşmesi için yeterli süreyi belirleme,
- Amaca ulaşmakta karşılaşılabilecek zorlukları belirleme,

gibi durumlar da gözlenmelidir. Öğrenciler amaç belirlemede zorlanıyorsa onlara yardımcı olunmalıdır (Güneş, 2013).

Öğrencilerin amaçları eğlenmek, bilgilenmek, yeni ve ilginç olaylar öğrenmek, metnin içeriğini merak etmek, bir konuda bilgi vermek, ikna etmek, derste başarılı olmak vb. olabilir. Öğrencilerin belirledikleri amaçlar eleştirilmemelidir. Amaç belirlemede olabildiğince farklı görüşlere yer verilmeli ve bunlara saygı duyulmalıdır (Lachapelle, 2001; Saskatchewan, 2000, 2001).

2.3. Metni Gözden Geçirme

Metni gözden geçirme, metni genel olarak tanımak, içeriğini ve oluşturulma biçimini belirlemek için metnin belirli yerlerini okumaya denilmektedir. Bu amaçla metnin ana başlıkları, alt başlıkları, metnin ilk cümlesi, anahtar kelimeleri, kısa konuşmaları, tarihleri, kalın karakterli yazılara, şekillere, son cümleye bakılarak, resimler gözden geçirilerek metni tanıma etkinlikleri yapılmaktadır. Bu çalışmalar metnin türü, konusu hakkında ipuçları vermektedir. Öğrencilerin merakını uyandırmakta ve dikkatlerini metne yoğunlaştırmalarını sağlamaktadır (Güneş, 2013).

Gözden geçirme işleminde belirlenen okuma amacı çerçevesinde metinde dikkatli bir inceleme yapılmaktadır. Okunan metin çok kolay ve okuyucunun bildiği konuyu içeriyorsa bu işlemle yeterince bilgi edinilmektedir. Metni gözden geçirme işlemi sadece zihinsel hazırlık için değil, metinden genel bir görüş edinmek, temel bilgileri genişletmek, soruları cevaplandırmak, metnin ilginç bölümlerini seçmek, metnin okumaya değer olup olmadığını belirlemek amacıyla da uygulanmaktadır. Bu uygulama sonrasında okuyucu metni okuma veya okumama karar verebilir.

Bu işlem bir bilginin metinde tesadüfen verilmediğini, verici ile alıcı arasında bilgi akışını kolaylaştırmak için metnin mantıklı biçimde düzenlediğini göstermek için de uygulanmaktadır. Bu işlem metindeki bilgileri kolayca izlemeyi sağlar. Çünkü metindeki bilgilerin nasıl düzenlendiğini bilmek, bunları kolay izlemeyi getirir. Metindeki bilgileri bilinçli olarak izlemek ise bilgilerin zihinde

yerleştirilmesini kolaylaştırır. Ayrıca bu işlem metindeki temel düşünceleri ayırt etmeye ve anlamların ayrıntılarını keşfetmeye yardım etmektedir.

Yazarlar duygu ve düşüncelerini aktarmak için çeşitli metin yapılarını kullanırlar. Bu yapılar büyük oranda öyküleyici ve bilgilendirici metin yapıları olmaktadır. Öyküleyici bir metin için yazar öyküleyici metin yapısını kullanır. Bilgilendirici metin yapıları genellikle şöyledir: Neden-sonuç, olumlu veya olumsuz yönden karşılaştırmalar, tanımlamalar, sıralamalar, açıklama, sorun ve çözüm, derinlemesine inceleme, delil sunma vb. olmaktadır.

Metni gözden geçirmek için aşağıdaki çalışmalar yapılabilir.

- Metnin ana başlıkları, alt başlıkları, metnin ilk cümlesi, anahtar kelimeleri, kısa konuşmaları, tarihleri, kalın karakterli yazıları, şekilleri, son cümlesini okuma,
- Metinde geçen kişi adlarını hızlı bir biçimde okuma,
- Metindeki her paragrafın ilk cümlesi ile şiirin ilk ve son dördlüklerini okuma,
- Metindeki resimlere sırayla bakma, metnin sayfa düzenini, resim-yazı ilişkisini inceleme,
- Metnin yazarını, şairini, metnin nereden alındığını okuma (Güneş, 2007).

Kitabı gözden geçirmek için aşağıdaki çalışmalar yapılabilir.

- Kitabın adı, yazarı incelenir, kapak sayfasına bakılır.
- Yayın tarihi incelenir. İçindekilere başvurulur, önsözü okunur, giriş bölümü ve sonuç bölümü okunur.
- Ardından özetine ve dizinlere bakılır. Önemli yerleri incelenir. Örneğin başlıklar, alt başlıklar, bölüm girişleri ve bölüm sonuçları incelenir.
- Kitabın okunabilirliğini test etmek için rastgele seçilen bir kaç sayfa okunur.

Bu tür çalışmalarla kitap hakkında önemli bilgiler edinilmekte, öğrenci okumaya hem zihnen hazırlanmakta hem de merakı uyandırılmaktadır.

2.4. Tahmin Etme

Tahmin etme, ön bilgilerden hareket ederek, metnin başlığından, görsellerden, anahtar kelimelerden yararlanarak, metin türüne, biçim ve görünüm özelliklerine dayanarak metnin içeriği hakkında hipotezler oluşturma işlemidir. Öğrencinin anlama, sezme ve zihinsel becerilerini geliştirmek amacıyla tahmin etme çalışmalarına ağırlık verilmektedir. Tahmin etme çalışmaları, hayal ederek değil metindeki ipuçlarından yararlanılarak yapılmalıdır. Tahmin etme her düzeydeki okuyucunun okuma ve anlama sürecini kolaylaştırmaktadır. Metnin tamamını okumadan metin hakkında bazı bilgiler edinmeyi sağlamaktadır. Tahmin etme işleminin hemen ardından tahminle ilgili olarak ortaya konulan

hipotezlerin doğrulanması sağlanmalıdır. Tahminlerin doğruluğu sürekli kontrol edilmelidir. Tahminler yazılarak da kontrol edilebilir. Çoğu yazar tahmin etme işlemini, anlamının temeli olarak kabul etmektedir.

Yapılandırıcı eğitim yaklaşımına göre anlama becerileri geliştirmek, konuşma veya tartışma sürecini canlandırmak, öğrenciler arasında zihinsel etkileşimi gerçekleştirmek için dört teknik uygulanmaktadır. Bunlardan en önemlisi tahmin etme tekniğidir (Giasson, 1995). Tahmin etme işlemi, öğrencilerin dil ve zihinsel becerilerini geliştirmek, aynı zamanda sınıf içi zihinsel etkileşimi artırmak için kullanılmaktadır.

Tahmin etme işlemi metnin türüne göre farklı biçimde uygulanmaktadır. Bir başka ifadeyle metnin türüne göre farklı bilgiler kullanılmaktadır.

Öyküleyici metinlerde tahmin etmek için aşağıdaki bilgiler kullanılır:

- Karakterlerin özellikleri,
- Kişilerin karakterleri,
- Kişilerin güdülenmeleri,
- Başlangıçtaki olayların özellikleri,
- Metinde sunulan ipuçları (başlık, resimler vb.)

Bilgilendirici metinlerde tahmin için şu bilgiler kullanılır:

- Metnin konusu ile ilgili ön bilgiler,
- Nedenlerle ilgili bilgiler (fiziksel, psikolojik, çevresel, vb.)
- Metinde yer alan ipuçları (ana başlık, alt başlık, giriş, paragraf başındaki bağlaçlar vb. olmaktadır).

Her okuma etkinliği öncesinde çeşitli tahminler yaparak düşünce üretmek önemli bir çalışmadır. Tahmin yapmanın çeşitli durumları öğrencilere örneklerle gösterilmeli, mantığı söylenmeli, aşamaları gösterilmeli, tahminin başarılı olup olmadığını kontrol etme biçimi gösterilmelidir. Tahmin etme, okumadan önce, başlığı kullanarak, alt başlıklardan yola çıkarak, özetlerden, resimlerden, aynı tür diğer metin bilgilerinden anahtar kelimelerden vb. yararlanarak yapılmaktadır (Güneş, 2013).

Okumadan önce:

- Başlığı okuma, alt başlığı okuma ve metni çevreleyen diğer bilgileri okuma,
- Resimleri inceleme,
- Bu bilgilere ve ön bilgilere dayalı olarak tahminler yapma ve tahminlerin doğruluğunu kontrol etme, çalışmalarını yapılı.

Okuma sırasında:

- Okurken metindeki ipuçlarına dayanarak sonrasını tahmin etme,
- Tahminleri doğrulamak için okumalarda ara verme, çalışmaları yapılabilir.

Yüksek sesle okuma yaparken, belirli yerlerde durarak öğrencilere az sonra neler olacağını tahmin etmelerini istenir. Öğrenciler tahmin etmeleri ve risk almaları konusunda cesaretlendirilir, hatalarını görmeleri ve kabul etmeleri istenir, asla yanılmayacaklarını düşünmemeleri istenir. Başlangıçta bütün tahminlerin doğru kabul edilebileceği söylenir. Tahminlerin doğrulanması için öğrencilere şu tür sorular sorulur:

- Senin tahminin doğru mu?
- Tahminin için yeterince ipucu kullandın mı?
- Metindeki bilgiler senin tahminini kapsıyor mu?

Tahmin çalışmalarında önce bütün öğrencilerle birlikte sözlü tahmin etme etkinliği yapılır. Öğrenciler alıştıktan sonra tahminlerinin doğru olup olmadığı sorulabilir ya da tahminleri bir kaç cümlelik yazılarla yazdırılabilir.

Tahmin çalışmaları yazılı olarak da yapılabilir. Bunun için öğrencilere bir metin verilir. Öğrencilerden hızlıca gözden geçirdikleri metni 10 kelimeyle kendilerine göre önemli yerlerini belirleyerek tahmin etmeleri istenir. Her öğrencinin yazdıkları metin arkadaşlarıyla karşılaştırılmalıdır (Güneş, 2007).

Tahmin etmenin okumada önemli bir işlem olduğu üstünde ısrarla durulmalı ve öğrencilere gerekli açıklamalar yapılmalıdır. Bunun amacının tahmin etmeyi öğrenmek olduğu, sorulara doğru cevap verme amacını taşımadığı vurgulanmalıdır. Tahmin etme sürecinde hataları görmek, kabul etmek ve risk almayı öğrenmek önemlidir. Öğrencilerin hatalarını görmeleri gerekir. Hatalar öğrencilere tahmin etmek için metindeki ipuçlarının ve bilgilerin nasıl kullanılacağını gösterir. Bu çalışmalara gereken önem verilmelidir (Lachapelle, 2001; Saskatchewan, 2000, 2001).

2.5. Anahtar Kelimelerle Çalışma

Öğrencilerin yeni bilgiye ait özel öneme sahip kavram ve kelimeler üzerinde bilgileri, deneyimleri, düşünce ve görüşleri saptanmalıdır. Bu çalışmanın amacı öğrencinin hem kavram gelişimini sağlamak hem de yeni öğrenilecek bilgiye ilgisini çekmektir. Çalışma için seçilecek kelime ve kelime grupları metinle ilgili ipucu vermeli ve yeterli sayıda olmalıdır. Bu amaçla öğrencilere kelimenin çağrıştırdıkları, kelime-resim eşleştirme vb. çalışmalar yaptırılmalıdır (MEB, 2005).

2.6. Yöntem ve Teknik Belirleme

Okuma öncesi belirlenen amacın hangi yöntem ve tekniklerle gerçekleştirileceğini saptamak için yapılan çalışmalardır. Örneğin sesli ve sessiz okuma, paylaşarak okuma, not alarak okuma gibi. Bu işlemler sırasında metnin türü (örneğin şiir, öykü, masal, fıkra vb.) hakkında da bilgi verilmelidir. Seçilen amaca, metnin türüne ve sınıf düzeyine göre farklı okuma yöntemleri belirlenerek öğrencilerin çeşitli okuma yöntem ve tekniklerini öğrenmesi sağlanmaktadır (MEB, 2005).

3. Sonuç

Okuma öncesi zihinsel hazırlık çalışmaları öğrencinin okuma ve anlama becerilerine önemli katkılar sağlamaktadır. Bu nedenle okumaya başlamadan önce zihinsel hazırlığın nasıl yapılacağı, metindeki kelime, kavram ve düşünceleri anlamak, ana fikre ulaşmak için neler yapılacağı konusunda öğrencileri bilgilendirmek gerekmektedir. Öğrencinin ön bilgilerini harekete geçirmek için sorular sormak, amaç belirlemek, anahtar kelimelerle etkinlikler düzenlemek, tahminler yapmak, okuma, anlama ve öğrenme sürecini kolaylaştırmaktadır. Ayrıca metinle ilgili genel bir bakış açısı oluşturma, kavramlar arası bağ kurma, bilgilerin düzenlemesini hakkında bilgi sahibi olma açısından önemli olmaktadır. Zihinsel hazırlık sırasında sınıfta fikir alış verişi yapma, tartışma ve diğerlerinin görüşlerini dinleme işlemleri, öğrencilerin ön bilgilerini inceleme, sorgulama ve zenginleştirmelerine katkı getirmektedir.

Ülkemizde yapılandırıcı yaklaşım 2005 yılında uygulamaya konulan Türkçe Dersi (1-5.) Sınıflar Öğretim Programı'nda temel alınmıştır. Program'da yapılandırıcı anlayıştan hareketle okuma öncesinde öğrencilerin zihinsel hazırlık yapmaları öngörülmüştür. Bu işlem için gerekli çalışmalar ve etkinlikler verilmiştir. Program'da zihinsel hazırlık için ön bilgileri harekete geçirme, amaç belirleme, anahtar kelimelerle çalışma, metni tanıma ve tahmin etme, tür, yöntem ve teknik belirleme gibi çalışmalar üzerinde durulmuştur. Ayrıca okuma ve anlama becerilerini geliştirmek için sıralama, sınıflama, eleştirme, tahmin etme, ilişki kurma, özetleme, analiz-sentez ve değerlendirme gibi etkinliklere geniş yer verilmiştir.

Öğrencilere zihinsel hazırlık yapma işlemleri derslerde örneklerle gösterilmelidir. Hatta gruplar halinde her işlemin uygulama aşamaları, çeşitli aşamalarda ve metinlerde farklı kullanım durumları gösterilmelidir. Zihinsel hazırlık işlemleri öğretilirken öğrenciler anladıkları ile uyguladıklarını örneklemeye ve tartışmaya özendirilmelidir. Böylece öğrenciler arasında gerekli etkileşim sağlanarak işbirlikli öğrenme gerçekleştirilmelidir. Bu tür işlemlerle öğrencilerimizin dil, zihinsel ve sosyal becerileri üst düzeyde geliştirmeye çalışılmalıdır. Bu konuda, başta öğretmenlerimiz olmak üzere, eğitim alanındaki herkese önemli görevler düşmektedir. Dileğimiz okuma sürecinde zihinsel

hazırlık işlemlerinin iyi uygulanması, okuma becerilerinin geliştirilmesi, düşünen, anlayan, sorgulayan ve sorun çözen bireylerin yetiştirilmesidir.

Kaynaklar

- Adams, G., Davister, J., Denyer, M. (1998). *Lisons futé. Stratégies de lecture*, Bruxelles, Duculot.
- Crahay, M. (1999). *Psychologie de l'éducation*, Paris : Editions PUF.
- Giasson, J, Saint-Laurent, L. (2004). *Facteurs de protection contre l'échec en lecture au premier cycle du primaire, Rapport synthèse*. Action concertée du Fonds FCAR-CQRS-MCC-MEQ-MFE. Programme pour le soutien à la recherche en lecture, Université Laval
- Giasson, J. (1995). *La lecture: De la théorie à la pratique*, Éditeur Gaëtan Morin, Montréal.
- Giasson, J. (1996). *La compréhension en lecture*. Boucherville : Gaëtan Morin.
- Giasson, J. (1997). *La lecture*. De la théorie à la pratique. Bruxelles : De Boeck.
- Güneş, F. (2007). *Türkçe Öğretimi ve Zihinsel Yapılandırma*, Nobel Yayınları Ankara.
- Güneş, F. (2013). *Türkçe Öğretimi Yaklaşımlar ve Modeller*, Pegem A Yayınları
- Güneş, F. (2014). *Sınıf Yönetimi, Yaklaşım ve Modeller*, Pegem A Yayınları Ankara.
- Güneş, F. (2015). *Etkinliklerle Hızlı Okuma ve Anlama*, Pegem A Yayınları Ankara.
- Jay, B. (1996). *Quelles pistes pour la formation du lecteur de textes littéraires au CM2 ? Une approche par la nouvelle MEMOIRE C.A.F.I.M.F*
- Labédie, G. ve Amossé, G. (2001). *Constructivisme ou socio-constructivisme?*. Pädagogisches Institut der deutschen Sprachgruppe, Bozen DDEC de Nantes.
- Lachapelle, C. (2001). *Les stratégies de compréhension en lecture*, Ministère de l'Éducation de la Saskatchewan.
- MEB. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (2005). *İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu*, Ankara: MEB Basımevi.
- Saskatchewan. (2001). *Philosophie et méthodes d'enseignement*, Ministère de l'Éducation de la Saskatchewan
- Saskatchewan. (2000). *Programme d'études*, Ministère de l'Éducation de la Saskatchewan
- Vanderheyde, V. (1999). *Les stratégies de lecture ou comment aider nos élèves à devenir des lecteurs efficaces*, Courrier F, janvier.

Mental Preparation and Its Importance in Reading

EXTENDED SUMMARY

Reading is one of the activities that develop our minds. In the reading process, a series of processes are done such as seeing, perception, recognition of words, understanding, selecting information, integration. In this process, the information received is processed, interpreted, and are combined with the preliminary information and placed in the mind. These processes improve the language, mental and social skills of the individual such as reading, comprehension, learning, thinking and inquiry. These are increasingly influencing skills such as communication, problem solving, entrepreneurship, innovation, creativity, producing information. Reading thus plays a key role in learning various knowledge, skills and attitudes and it directly contributes to individual and social development.

Two types of preparations are made before the reading process is begun. These are preliminary preparation and mental preparation. The preliminary preparation includes the general preparations made by the students before they start to read. These include effort such as selection of text to be read, preparation of tools such as pens, papers, notepad, arrangement of the light, determination the place to sit by the student. Mental preparation is the mental preparation of the student for reading. According to the constructivist approach, the process of pre-reading to understand the information in the text and to facilitate learning is called mental preparation. These are actuation pre-information, determining the purpose of reading, predicting the content of the text, and scanning text. These processes are necessary for effective understanding and active learning. These are necessary for active learning in the reading process.

Mental preparation directly affects the reader's interest, curiosity and motivation. Getting new information increases the quality of the process of structuring and processing of minds. It also enhances the reader's attention, directs to the purpose, and ensures that the reading process is under control. In other words, mental preparation enables the reader to keep the reading process conscious, planned and controlled. For this reason, pre-reading mental preparation studies are given importance. For this purpose, some actions are being taken to prepare the mind before reading. These are given below.

1. *Preliminary information should be activated.* In the light of the reader's knowledge, the reader receives new information in the text and it is constructed in reader's mind. The structuring process in mind is the result of comparing the information in the text to the preliminary information, selecting and combining the important ones. For this reason, the preliminary information should be activated with various questions.

2. *Reading purpose should be determined.* Reading should be done in the direction of determined objectives, not random. During reading, the intended purposes should be tried to be attained, the reading process should be controlled and evaluated. At the end of these procedures, the results achieved with the specified purpose are compared; the attainment of the purpose of reading should be assessed.

3. *Text recognition work should be done.* Students should be able to recognize the text by reading quickly the first sentence of the text, key words, brief speeches, dates and the last sentence. The curiosity of the learners should be increased with these studies.

4. *Forecasting work should be done.* Prediction is the process of creating hypotheses about the content of text based on textual features, form and appearance properties, moving from preliminary information, and using the text head, images, key words. Before reading, estimates regarding the content of the text should be made; the accuracy of these estimates should be checked during reading. Thus, it must be ensured that the mind of the student is active in the reading process.

For mental preparation students should be given necessary information and examples of how to do this should be shown. In order to activate the knowledge of the learners, various questions should be asked, setting goal, working with key words, guessing activities should be done. With these studies, the process of reading, understanding and learning of the students should be facilitated. In addition, they should be assisted matters such as creating an overview of the text, linking concepts, and organizing information. During mental preparation, the process of exchanging ideas, discussing, listening to others' opinions, etc., contributes to the investigation, inquiry and enrichment the preliminary information of the students.

Constructive approach has been taken as a basis in the Turkish Lesson (1-5) Classes Curriculum applied in 2005 in our country. From this understanding, it is encouraged that the students should make mental preparations before reading in the program. The necessary work

and activities have been given for this process. The program focuses on activities for mental preparation such as activating preliminary information, setting goals, working with key words, recognizing and predicting texts, and identifying species, methods and techniques. In addition, activities such as sorting, classifying, criticizing, predicting, correlating, summarizing, analyzing-synthesizing and evaluating have been widely used to improve reading and understanding skills. In this respect, important tasks are falling for everybody in education, especially our teachers. We wish that good practice of mental preparation processes in the reading process, the development of reading skills, and the raise individuals who able to think, understand, question and problem solve.



Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi
Cilt 2, Sayı 2, 16 - 49
The Journal of Limitless Education and Research
Volume 2, Issue 2, 16 - 49

Gönderilme Tarihi: 13.04.2017

Kabul Tarihi: 13.07.2017

5e Öğrenme Modelinin Öğrencilerin Öğrenme Ürünlerine Etkisi: Meta Analiz Çalışması

Dr. Hakan SARAÇ, Milli Eğitim Bakanlığı, hknsrcmv@gmail.com

Özet: Araştırmada, 5E öğrenme modeli kullanımının öğrencilerin öğrenme ürünlerine etkisini belirlemek amacıyla meta analiz çalışması yapılmıştır. 2007–2016 yılları arasında yapılmış araştırma problemlerine uygun, meta analiz çalışmasına dahil edilebilecek istatistiksel verilere sahip doktora ve yüksek lisans tezleri Türkçe ve İngilizce anahtar kelimeler kullanılarak literatür taraması yapılmıştır. Tarama sonucunda, 5E öğrenme modeli kullanımının öğrencilerin öğrenme ürünlerine etkisine ilişkin toplam 99 lisansüstü tez meta analize dahil edilmiş ve toplamda 186 etki büyüklüğü değeri elde edilmiştir. Araştırma sonucunda derslerde 5E öğrenme modeli kullanımının öğrencilerde öğrenme ürünlerine etkisinin pozitif yönde olduğu tespit edilmiş ve tespit edilen etki büyüklüğü değeri, rastgele etkiler modeline göre 0.852 ile 1.073 güven aralığında 0.961 (% 95 CI, SE = .056) olarak bulunmuştur. Bu değer, Thalheimer ve Cook (2002) tarafından belirtilen etki büyüklüğü sınıflandırmasına göre geniş düzeyde bir etki büyüklüğüdür. Araştırmada elde edilen 186 etki büyüklüğü değerinin 173'ü pozitif, 13'ü negatif'tir. Araştırmada öğrencilerin öğrenme ürünlerine, araştırmanın tez türüne, araştırmanın yapıldığı ders alanına ve araştırmaya katılan öğrencilerin öğrenim düzeylerine göre moderatör analizler yapılmıştır. Yapılan analizler sonucunda, en yüksek etki büyüklüğü değerinin öğrenilen bilgilerin akılda kalıcılığında (ES = 1.274), doktora çalışmalarında (ES = .973), sosyal bilimler dersleri alanında (ES = 1.489) ve ilkököl öğrencilerinde (ES = 1.335) olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Sözcükler: 5E modeli, yapılandırmacı yaklaşım, meta analiz, öğrenme ürünleri

The Effect of 5e Learning Model Usage on Students' Learning Outcomes: Meta-Analysis Study

Abstract: In the study, meta-analysis study is carried out in order to determine the effect of 5E learning model usage on students' learning outcomes: PhD and post-graduate dissertations consisting of statistical data which can be included in meta-analysis study and appropriate to research problem done in the years between 2007 and 2016 in the literature through using Turkish and English words from national and international data base. As a consequence of literature review, totally 99 studies related to the effect of 5E learning model usage on students' learning outcomes are included in meta-analysis and the effect size of 186 is obtained in total. As a result of the research, it is confirmed that the effect of smart board usage on students' learning outcomes is in positive way and the determined effect size is found out as 0.961 (% 95 CI, SE = .056) in the confidence interval 0.852 and 1.004 according to random effects model. This size is an extensive effect size in accordance with effective size classification. 173 of the effect size 186 obtained in the study is positive and 13 of it is negative. Moderator analysis is carried out with regard to students' learning outcomes, the theses type and discipline field of the research and education levels of students included in the research. In consequence of analyses, the highest effect size is found out as (ES = 1.274) in the memorability of learned knowledge, (ES = .973) in doctorate studies, (ES = 1.489) in social science and (ES = 1.335) in Primary school students.

Keywords: 5E learning model, Constructivist approach, Meta-analysis, Learning Outcomes

1. Giriş

Yapılandırmacı yaklaşımın okullarda uygulanabilmesi için öğretmenlerin etkili ve nispeten daha kolay bir biçimde uygulayabilecekleri birtakım öğrenme modelleri kullanmaları gerekmektedir. (Özmen, 2004). Eğitim-öğretim sürecinde kullanılan yapılandırmacı yaklaşım öğrenme modelleri 3E, 4E, 5E ve 7E modelleridir. Bu modeller içerisinde 5E modeli uygulanması en kullanışlı modellerden olup, ilgi çekme, keşfetme, açıklama, derinleşme ve değerlendirme aşamalarından oluşmaktadır (Keser, 2003; Wilder & Shuttleworth, 2005). 5E öğrenme modeli, daha çok araştırma esaslı yapılandırmacı yaklaşım ve deneysel etkinlikleri de kapsayan bir öğretim modelidir (Eisenkraft, 2003).

Yapılandırmacı yaklaşım 5E öğrenme modelinin, *İlgi çekme* aşamasında öğretmen, öğrencilerin konuya dikkatini çekmeye çalışır. Onlara sorular sorarak, senaryo anlatarak, gösteri yaparak, resim göstererek ya da tartışma ortamı oluşturarak öğrencinin konu ile var olan bilgi ve becerileri arasında ilişki kurmaya çalışır (Wilder & Shuttleworth, 2005). Bu aşamada öğrencilere konu anlatımı yapılmaz. Öğrenilecek konunun ne olduğu söylenmez. Öğretmen, bu aşamada öğrencilerin konuyla alakalı kavram yanılgılarını tespit etmeye çalışır (Balci, 2005). *Keşfetme* aşamasında öğretmen, yapılacak etkinlikle ilgili kısa bir açıklamada bulunarak tamamlamaları için kavram haritası verebilir, deney malzemelerini sağlayıp öğrencilerden deneyi yapmalarını isteyebilir. Bu etkinliklerde gruplar halinde çalışan öğrencilere öğretmen sadece rehberlik eder, birebir çalışmalarına dâhil olmaz (Akar, 2005). Öğrencilere rehberlik eden öğretmen öğrencinin hatalarını gördüğünde hemen düzeltme yoluna gitmez. Onlara hatalarını düzelterek yönlendirmelerde bulunup ipuçları verir ve problemlerini çözmeleri için zaman tanır (Carin, Bass & Contant, 2005; Özaydın, 2010). *Açıklama* aşaması en öğretmen merkezli aşamadır. Öğretmen bu aşamada öğrencilerin ulaştıkları sonuçlardaki yanlışları düzelterek, onların eksiklerini tamamlayarak aktif rol oynar. Öğretmen, yalnız düz anlatımı tercih edebileceği gibi başka yöntemler de kullanılabilir (Hançer, 2005). Öğrenciler öğretmenleri tarafından açıklama yapmaları için motive edilir. Öğretmen öğrencilerin araştırmadan elde ettikleri yeni bilgileri değerlendirir (Tatar, 2006). *Derinleşme* aşaması, öğrenilen kavramların pekiştirmesinin sağlanması ve kalıcılığın desteklemesi açısından önem arz eder. Bu aşamada öğretmen tarafından farklı materyallerin kullanılması kavram öğrenimini pozitif yönde etkiler. Özellikle öğrenme stilleri açısından, farklı materyallerin (çoklu ortam destekli uygulamalar vb.) kullanılması önemlidir (Temizyürek, 2003). *Değerlendirme* aşaması, süreç sonunda öğrenme ürünlerini kontrol etmek açısından dikkat edilmesi gereken bir aşamadır. Değerlendirme 5E öğrenme modelinin sadece son aşaması olarak düşünülmemeli aynı zamanda her aşama sonunda döngü içinde değerlendirme

gerçekleştirilmelidir. Bu aşamada, öğretmen değerlendirmesinin yanında öğrencinin kendini ve hatta öğrencinin akranlarını değerlendirmesi de yapılmaktadır (Keser, 2003).

Alan yazında, yapılandırmacı yaklaşım 5E öğrenme modeli uygulamasıyla ilgili olarak, eğitim-öğretim sürecinde kullanımına ilişkin öğrencilerin öğrenme ürünlerine etkisi (Çoruhlu ve Çepni, 2016; Küçük ve Çalık, 2015; Meşeci ve Karamustafaoğlu, 2015), öğretmenlerin 5E modeli ve uygulamalarını içselleştiremedikleri (Başkan, Alev ve Atasoy, 2007; Bozdoğan ve Altunçekiç, 2007), derse olan ilgi, beceri ve tutumlarına olan etkisi (Demir ve Maskan, 2012; Özaydın, 2010; Şaşmaz Ören ve Tezcan, 2009; Temel, Özgür ve Yılmaz, 2012), model hakkında öğretmen, öğretmen adayı ve öğrenci görüşleri (Ayvacı ve Bakırcı, 2012; Bilgin, Ay ve Coşkun, 2013; Demir ve Maskan, 2014; Feyzioğlu ve Demirci, 2013; Yalçın ve Bayrakçeken, 2010), modelin aşamaları arasındaki ilişkiler (Metin ve Özmen, 2009; Kurnaz ve Çalık, 2008), ilgi çekme aşaması (Özsevgeç, 2007; Wilder & Shuttleworth, 2005; Yaman, Demircioğlu ve Ayas, 2006), açıklama aşaması (Türk ve Çalık, 2008), derinleşme aşaması (Çalık, 2006; Er Nas ve Çepni 2015), değerlendirme aşaması (Keser, 2003; Trowbridge, Bybee & Powell, 2004) ve alan yazın taraması (Keleş, 2010; Özmen, 2004; Türkmen, 2006) üzerine modeli farklı yönlerden ele alan birçok araştırma yapılmıştır. Ayrıca yapılandırmacı yaklaşım 5E öğrenme modeli alanında *"Fen Eğitiminde 5E Modeli İle İlgili Yazılı Kaynaklar Dizini"* (Ergin, 2012) şeklinde içerik analizi çalışması da mevcuttur.

Alan yazında son yıllarda, ulusal alanda meta analiz yöntemi kullanılarak yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının ve öğrenme modellerinin öğrencilerin akademik başarısına ve derslere olan tutumlarına yönelik etkisi (Ayaz, 2015; Ayaz ve Şekerci, 2015; Balta ve Saraç, 2016), bilgisayar destekli öğretimin, akıllı tahta ve öğretim teknolojileri kullanımının öğrenci başarısına etkisi (Ayaz, Şekerci ve Oral, 2016; Dinçer, 2015; Saraç, 2017) araştırılmış, fen öğretimi alanında (Aktamış ve Özden, 2016; Ural ve Bümen, 2016), matematik ve geometri öğretimi alanında (Günhan ve Açıkan, 2016; Kaplan, Duran, Doruk ve Öztürk, 2015) ve sosyal bilimler öğretimi alanında (Yaşar, Köse, Göz ve Bayır, 2016) çalışmalar yapılmıştır. Bu çalışmalardan elde edilen sonuçlar genel olarak Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1
Yapılandırmacı Yaklaşım Temelli Yapılan Meta Analiz Çalışmaları

Araştırmacılar	Araştırma İçeriği	Öğrenme Ürünleri Alanı	EB değeri	EB seviyesi*
Balta ve Saraç (2016)	7E Modeli Kullanımı	Akademik Başarı	1,24	Çok geniş
Ayaz (2015)	5E Modeli Kullanımı	Tutum	0.37	Küçük düzey
Günhan ve Açıan (2016)	Dinamik Geometri Yazılımı	Akademik Başarı	0.95	Geniş düzey
Ayaz ve Şekerci (2015)	Yapılandırmacı Yaklaşım	Akademik Başarı ve Tutum	1.156 0.755	Çok geniş Geniş düzey
Kaplan, Duran, Doruk ve Öztürk (2015)	Gerçekçi Matematik Eğitimi	Akademik Başarı	0.13	Küçük düzey
Ayaz, Şekerci ve Oral (2016)	Öğretim Teknolojileri Kullanımı	Akademik Başarı	0.97	Geniş düzey
Ural ve Bümen (2016)	Fen Öğretiminde Yapılandırmacılık	Akademik Başarı ve Tutum	1.003 0.743	Geniş düzey Orta düzey
Aktamış ve Özden (2016)	Fen Eğitiminde Araştırma ve Sorgulamaya Dayalı Öğrenme	Akademik Başarı, Tutum ve Bilimsel Süreç Becerileri	1.029 0.053 0.742	Geniş düzey Orta düzey Orta düzey
Dinçer (2015)	Bilgisayar Destekli Öğretim	Akademik Başarı	1.21	Çok geniş
Yaşar, Köse, Göz ve Bayır (2016)	Sosyal Bilimlerde Öğrenci Merkezli Öğretim	Akademik Başarı	1.25	Çok geniş
Saraç (2017)	Akıllı Tahta Kullanımı	Akademik Başarı Kalıcılık ve Tutum	0.809 1.009 0.807	Geniş düzey Geniş düzey Geniş düzey

* Thalheimer ve Cook (2002) sınıflamasına göre

Alan yazında yapılandırmacı yaklaşım 5E öğrenme modeli hakkında öğrencilerin öğrenme ürünlerine etkisi ile ilgili bir meta analiz çalışmasına rastlanmamıştır. Bu nedenle çalışmanın alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın amacı, yapılandırmacı yaklaşım 5E öğrenme modeli kullanımının öğrencilerin akademik başarısına, öğrenilen bilgilerin kalıcılığına ve derse olan tutuma etkisini meta analiz yöntemi ile tespit etmektir. Bunun için ulusal alanda, eğitim-öğretim sürecinde ve lisansüstü düzeyde yapılan tez araştırmalarında yapılandırmacı yaklaşım 5E öğrenme modeli kullanılarak yapılan çalışmaların etki büyüklükleri analiz edilmiştir. Buna göre araştırmada "Eğitim-öğretim sürecinde yapılan lisans üstü tez araştırmalarında yapılandırmacı yaklaşım 5E öğrenme modeli kullanımının öğrencilerin öğrenme ürünlerine etkisi nasıldır?" sorusuna cevap aranmıştır.

2. Yöntem

2.1. Araştırma Modeli

Araştırmada ulusal alanda, eğitim-öğretim sürecinde yapılandırmacı yaklaşım 5E öğrenme modeli kullanımının etkililiğini tespit etmek için meta analiz yöntemi kullanılmıştır. Meta analiz yöntemi, herhangi bir alanda yapılmış deneysel-yarı deneysel çalışmalardan elde edilen nicel verilerin uyumlu bir şekilde istatistiksel yöntemler kullanılarak değerlendirilmesi, kıyaslanması ve birleştirme yapılarak bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkisinin hesaplanmasıdır (Cohen, Manion & Marrison, 2007). Meta analiz yöntemi, bir konu, tema veya çalışma alanı ile ilgili benzer çalışmaların, belirlenen ölçütler altında toplanıp, gruplandırılarak elde edilen nicel verilerin birleştirilerek yorumlanması olarak da ifade edilmektedir (Dinçer, 2015).

Meta analiz yönteminin grup karşılaştırma ve korelasyonel ilişki olmak üzere iki tür analiz biçimi vardır. Bu araştırmada grup karşılaştırma meta analiz yöntemlerinden biri olan işlem etkililiği meta analiz yöntemi kullanılmıştır. İşlem etkililiği meta analiz yöntemi, çoklu çalışmalarda kullanılan bağımsız araştırmalara ait olan verilerin ortak bir ölçme sistemine çevrilerek elde edilen etki büyüklüğü değerlerinin karşılaştırılmasıdır (Şahin, 2005).

2.2. Verilerin Toplanması

Araştırmaya dahil edilen çalışmalar, 2007-2016 yılları arasında ulusal alanda eğitim-öğretim sürecinde yapılandırmacı yaklaşım 5E öğrenme modeli kullanılarak yapılan yayımlanmış, istatistiksel değerlendirilmesi yapılan, gerekli nicel verilere (aritmetik ortalama, standart sapma, t değeri, p değeri vb.) sahip doktora ve yüksek lisans tezlerinden oluşmaktadır. Erişim izni olmayan lisansüstü tezler araştırmaya dahil edilmemiştir.

Ulusal alanda yapılan lisansüstü tezlerin taraması Türkçe ve İngilizce olarak Ulusal Tez Merkezi-YÖK internet sitesinden 1 Ocak 2017 ile 31 Mart 2017 tarihleri arasında yapılmıştır. Tarama sırasında lisansüstü tezlerin adında ve anahtar kelimelerinde Türkçe olarak, "Öğrenme halkası modeli", "Öğrenme döngüsü modeli", "5E Modeli" ve İngilizce olarak "Learning Cycle Model" ve "5E Model" ifadeleri içeren tezler dikkate alınarak tarama yapılmıştır. Tarama sonucu 140 adet lisansüstü tez tespit edilmiştir. Tespit edilen lisansüstü tezler araştırmanın amacına uygun olarak inceleme yapıldığında ulusal alanda istenilen ölçütlere uygun 44 doktora tezi ve 55 yüksek lisans tezi olmak üzere toplamda 99 lisansüstü tez araştırmaya dahil edilmiştir. Araştırmaya dahil edilemeyen 41 lisansüstü tezin sebepleri olarak erişim izinlerinin olmayışı, nitel

içerikli çalışmalar olması, deney ve kontrol gruplarının olmayışı, yapılan çalışmaların amacının uygun olmayışı ve istenilen nicel verilere sahip olmayışları olarak ifade edilebilir.

Araştırmanın amacına uygun olarak öğrencilerin akademik başarısı, öğrenilen bilgilerin kalıcılığı ve derse olan tutum ile ilgili tespit edilen 44 doktora tezinden 93 adet, 55 yüksek lisans tezinden 93 adet olmak üzere toplamda 186 farklı çalışmanın etki büyüklüğü değeri hesaplanarak meta analiz yöntemine dahil edilmiştir.

2.3. Araştırmaya Dahil Edilme Kriterleri

1. Çalışmanın 2007-2016 yılları arasında yapılması
2. Çalışmanın ulusal alanda yapılmış olması ve erişim izinleri olan lisansüstü tez olarak yayımlanmış olması
3. Çalışmada deneysel veya yarı-deneysel yöntemlerin kullanılması
4. Deney gruplarına 5E öğrenme modeline göre hazırlanan materyaller kullanılarak, kontrol gruplarına ise geleneksel yöntemler kullanılarak derslerin anlatılması.
5. Çalışmada öğrencilerin akademik başarısının, öğrenilen bilgilerin kalıcılığının veya derse olan tutumun incelenmesi
6. Çalışmada etki büyüklüğünün hesaplanabilmesi için gerekli istatistiksel verilerin (aritmetik ortalama, standart sapma, t değeri, p değeri vb.) sunulması

2.4. Verilerinin Kodlanması

Araştırmada 5E öğrenme modeli ile ilgili çalışmaların meta analiz yöntemine dahil edilme özelliklerinin ve uygunluğunun incelenmesi, çalışmalar arası karşılaştırmalar yapılabilmesi ve araştırmada kullanılan istatistiksel bilgilerin belirlenebilmesi için araştırmanın amacına uygun kodlama formu (Ek-1) araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Düzenlenen kodlama formunda yer alan bilgiler, çalışmaların genel özelliklerini yansıtacak şekilde belirlenmiştir.

Meta analiz yönteminde amaca yönelik tespit edilen çalışmalar için oluşturulan kodlama formunun doldurulması, kodlama güvenilirliği için çok önemlidir. Bunun için tespit edilen çalışmalar alanında uzman en az iki kişi tarafından incelenmesi ve kodlama formlarının doldurulması gerekir (Açikel, 2009). Araştırmada, çalışmalara ait kodlama formları eğitim bilimleri alanında doktorasını tamamlamış iki uzman tarafından doldurulmuştur. Kodlama sonrası her iki uzmana ait formlar karşılıklı olarak değerlendirilmiştir. Değerlendirme sonucunda kodlamaların güvenilirliği, Miles ve Huberman'ın (2002) geliştirdiği güvenlik düzeyi formülüne göre % 96 seviyesinde olduğu hesaplanmıştır. Güvenirlik düzeyi formülüne göre % 70 ve üstü

sonuçlar güvenilirlik için yeterli olmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Buna göre, araştırmanın amacına yönelik tespit edilen çalışmalara ait yapılan kodlamaların güvenilir olduğu ifade edilebilir.

2.5 Bağımlı ve Bağımsız Değişkenler

Araştırmada meta analiz yöntemine dahil edilen çalışmaların öğrencilerin akademik başarısına, öğrenilen bilgilerin kalıcılığına ve derse olan tutuma etkisine yönelik hesaplanan etki büyüklükleri araştırmanın bağımlı değişkenini oluşturmaktadır. Araştırmanın bağımsız değişkeni ise ders anlatım metodudur (5E öğrenme modeline göre hazırlanan materyallerin kullanımı ve geleneksel öğretim yöntemleri). Buna göre 5E öğrenme modelinin kullanımı ve geleneksel öğretim yöntemlerinin (bağımsız değişken), öğrencilerin akademik başarısı, öğrenilen bilgilerin akılda kalıcılığı ve derse olan tutum (bağımlı değişkenler) üzerindeki etkileri bu çalışmada incelenmiştir.

2.6. Verilerinin Analizi

Araştırmada 5E öğrenme modeli hakkında yapılmış lisansüstü tezler (Ek-2) dikkate alınarak kalite sorunu çözülmeye çalışılmıştır. Meta analiz yönteminde, tespit edilen çalışmaların sonuçlarının istatistiksel olarak birleştirilmesi gerekir. Önce hangi istatistiksel modelin kullanılacağına karar verilmelidir. Bunun için Hedges ve Olkin'in (1985) geliştirdiği Q istatistiklerinden yararlanır. Q istatistiklerine göre Sabit Etkiler Modeli (SEM) ve Rastgele Etkiler Modeli (REM) olmak üzere iki model vardır. SEM'de her çalışma için bir gerçek etki büyüklüğü vardır. REM araştırmaya katılan çalışmaların etki büyüklüklerinin ortalamasını tahmin eden bir modeldir (Borenstein, Hedges, Higgins & Rothstein, 2013).

Meta analiz yönteminde hangi istatistiksel modelin kullanılacağına etki büyüklüklerinin homojen dağılım gösterip-göstermediğine bakılır. Q homojenlik testine ait p değerinin .05'ten büyük olması dağılımın homojen olduğunu gösterir ve SEM kullanılır, bu değer .05'in altında olduğu durumlarda dağılım heterojendir ve REM kullanılır (Ellis, 2010). Heterojen dağılımın ölçüsü ise I^2 istatistik testi ile daha açık şekilde sonuç verebilir. I^2 sonucuna göre %25'e kadar düşük düzeyde heterojenliği, %50 civarı orta düzeyde heterojenliği ve %75 üstü ise yüksek düzeyde heterojenliği gösterir (Cooper, Hedges & Valentine, 2009).

Meta analiz yönteminde tespit edilen çalışmalara ait etki büyüklükleri Thalheimer ve Cook (2002) tarafından önerilen *Cohen's d* ile Hedges ve Olkin (1985) tarafından önerilen *Hedges' g* şeklinde hesaplanmaktadır. Ayrıca meta analiz yönteminde hesaplanan etki

büyükliklerinin büyüklükleri yorumlanırken sınıflandırmalar kullanılır. Araştırmada elde edilen etki büyüklüğü değerlerine ait ölçek geniş boyutta olduğundan Thalheimer ve Cook (2002) tarafından belirtilen düzey sınıflandırmaları kullanılmıştır. Buna göre;

- Etki büyüklüğü 0.15 ve küçük ise önemsiz düzeyde,
- 0.15'den büyük 0.40 arasında ise küçük düzeyde,
- 0.40'dan büyük ve 0.75 arasında ise orta düzeyde,
- 0.75'den büyük ve 1.10 arasında ise geniş düzeyde,
- 1.10'dan büyük ve 1.45 arasında ise çok geniş düzeyde,
- 1.45'den büyük ise mükemmel düzeydedir.

Etki büyüklüğü değerlerinin pozitif çıkması değerlendirilen performans boyutunun deney grubu lehine olduğunu, negatif çıkması ise değerlendirilen performans boyutunun kontrol grubu lehine olduğunu gösterir (Wolf, 1988).

Meta analiz yönteminde tespit edilen çalışmaların yayın yanlılığının tespit edilmesi için Orwin yöntemi ve huni grafiği yöntemi kullanılır. Orwin yönteminde genel etki büyüklüğü değerinin sıfıra düşmesi için ortalama etki büyüklüğü sıfır olan çalışma sayısı hesaplanır (Lipsey & Wilson, 2001). Ayrıca huni grafiği de (Funnel Plot) kullanılarak yayın yanlılığı hakkında fikir edinilebilir. Huni grafiği, X ekseninde araştırmaya katılan her bir çalışmanın etki büyüklüğü değeri, Y ekseninde ise çalışmalara ait örneklem büyüklüğü, varyans veya standart hatayı gösterecek şekilde oluşturulur. Grafiğe göre araştırmaya katılan çalışmalar genel etki büyüklüğüne göre simetrik dağılım gösteriyor ise çalışmanın güvenilir olduğuna yani yayın yanlılığının olmadığına karar verilir (Üstün ve Eryılmaz, 2014).

Meta analiz yönteminde son olarak, eğitim-öğretim sürecinde 5E öğrenme modeli kullanımının etkililiğinin değişebileceği çeşitli alt gruplar belirlenmiştir. Bu gruplar; öğrenme ürünleri kategorileri, yapılan lisansüstü tezlerin türleri, çalışmanın yapıldığı ders alanı ve çalışmaya katılan öğrencilerin öğrenim düzeyleridir. Bu alt gruplara ait analizler yapılmış ve sonuçları rapor edilmiştir.

3. Bulgular

Çalışmada toplam 99 lisansüstü tez (Ek-2) araştırmasında bazı tezlerde öğrencilerin akademik başarıları, akılda kalıcılık ve derse olan tutum, bazı tezlerde akademik başarı ve kalıcılık, bazılarında akademik başarı ve derse olan tutum incelendiğinden dolayı toplamda 186 tane etki büyüklüğü değeri hesaplanmıştır. Bu etki büyüklüklerinin yarısı doktora tezlerinden, diğer yarısı

ise yüksek lisans tezlerinden elde edilmiştir. Meta-analize dahil edilen çalışmaların deney gruplarında toplam 8.297 öğrenci ve kontrol gruplarında toplam 8.160 öğrenci mevcuttur. Çalışmalar alt gruplara ayrıldığında; öğrenme ürünleri alanında 5E öğrenme modeli kullanımının akademik başarıya etkisi alanında 97, öğrenilen bilgilerin kalıcılığına etkisi alanında 26 ve derse olan tutuma etkisi alanında 63 çalışma; lisansüstü tez türünde doktora tezi araştırmalarında 93 ve yüksek lisans tezi araştırmalarında 93 çalışma, ders alanında ilköğretim fen bilimleri dersinde 79, fizik dersinde 22, kimya dersinde 35, biyoloji dersinde 14, matematik dersinde 15, sosyal bilimler alanında 13 ve diğer derslerde 8 çalışma; öğrenim düzeyinde ilkokullarda 18, ortaokullarda 65, liselerde 87 ve üniversitelerde 16 çalışma tespit edilmiştir. Tespit edilen 186 çalışmanın etki büyüklükleri değerlerinin homojen dağılım gösterip göstermediği Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2
Çalışmaların Etki Büyüklüklerine Ait Bulgular

Model	N	ES	df	(Q)	Standart Hata	z	p	I ²	Etki Büyüklüğü İçin %95’lik Güven Aralığı	
									Alt Sınır	Üst Sınır
SEM	186	.797	185	1775.64	.018	39.43	.00	89.581	.762	.831
REM	186	.962			.056	14.61	.00		.852	1.073

Araştırmaya dâhil edilen çalışmaların homojenlik değeri sabit etkiler modeline göre $Q=1775.648$ ve $p=0.00$ olarak bulunmuştur. P değerinin % 95 anlamlılık düzeyine göre 0.05’den küçük olması bağımsız değişkenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olduğunu ortaya koymaktadır. Bu nedenle çalışmaların etki büyüklüğü değerlerinin heterojen yapıda olduğu görülmektedir. Bundan dolayı bu çalışmada analizler REM’e göre yapılmıştır.

REM’e göre yapılan analiz sonucunda ortalama etki büyüklüğü değeri 0.056 standart hata ile 0.962 olarak bulunmuştur. % 95 güven aralığında etki büyüklüğünün alt sınırı 0.852, üst sınırı 1.073 olarak hesaplanmıştır. Ortalama etki büyüklüğü değerinin pozitif çıkması, 5E öğrenme modeli kullanılarak işlenen derslerin geleneksel yöntemlere göre daha etkili olduğunu göstermektedir. Bu etki Thalheimer ve Cook (2002) sınıflandırmasına göre geniş düzeyde bir etkiyle sahiptir.

Birincil çalışmalarda yer alan akademik başarıya ait etki büyüklüğü SEM’e ve REM’e göre değerleri Tablo 3’de, bu değerlerin dağılımını gösteren orman grafiği ise Şekil 1’de gösterilmiştir.

Tablo 3
Çalışmaların Akademik Başarı Etki Büyüklüklerine Ait Bulgular

Model	N	ES	df	(Q)	Standart Hata	Z	p	I ²	Etki Büyüklüğü İçin %95'lik Güven Aralığı	
									Alt Sınır	Üst Sınır
SEM	97	.987	96	853.71	.025	39.41	.00	88.755	.938	1.036
REM	97	1.135			.076	14.89	.00		.985	1.284

Araştırmaya dâhil edilen akademik başarıya ait çalışmaların homojenlik değeri sabit etkiler modeline göre $Q=853.710$ ve $p=0.00$ olarak bulunmuştur. P değerinin % 95 anlamlılık düzeyine göre 0.05'den küçük olması bağımsız değişkenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olduğunu ortaya koymaktadır. Bu nedenle akademik başarıya ait çalışmaların etki büyüklüğü değerlerinin heterojen yapıda olduğu görülmektedir. REM'e göre yapılan analiz sonucunda ortalama etki büyüklüğü değeri 0.076 standart hata ile 1.135 olarak bulunmuştur. Bu etki Thalheimer ve Cook (2002) sınıflandırmasına göre çok geniş düzeyde bir etkiyle sahiptir.

Grafikte siyah karelerin orta dikey çizgiye göre bulunduğu konum akademik başarı çalışmalarının etki büyüklüğünü, karelerin iki yanındaki çizgiler %95 güven aralığının alt ve üst limitlerini göstermektedir. Karelerin büyüklüğü ait oldukları çalışmaların genel etki büyüklüğü içindeki ağırlığını göstermektedir. Şeklin en aşağısında bulunan eşkenar dörtgen olan elmas, çalışmaların REM'e göre genel etki büyüklüğünü göstermektedir.

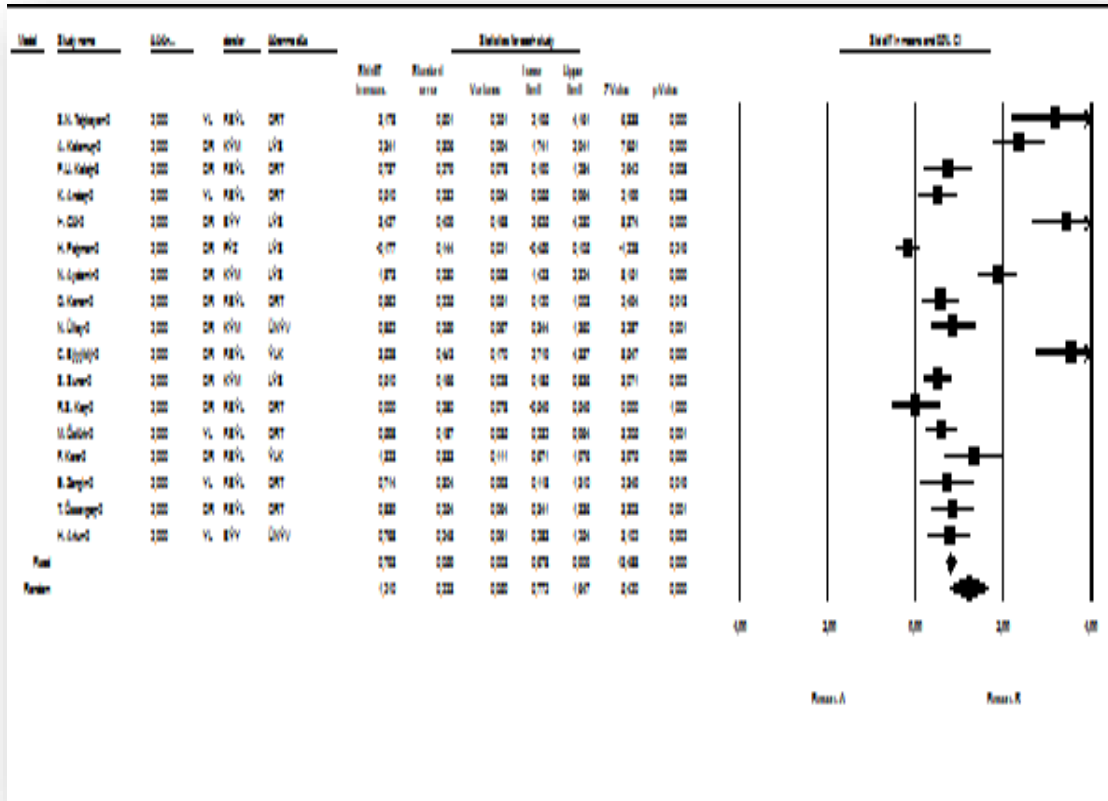
Akademik başarı çalışmalarına ait etki büyüklükleri incelendiğinde en küçük etki büyüklüğü değerinin -0.906 (Yıldız, 2008), en yüksek etki büyüklüğü değerinin ise 3.894 (Kürkçü, 2016) etki alanında olduğu belirlenmiştir. Çalışmaların etki büyüklüklerine bakıldığında 97 etki büyüklüğünün 92'si pozitif, 5'i ise negatif etki değerine sahiptir.

Birincil çalışmalarda yer alan öğrenilen bilgilerin kalıcılığına ait etki büyüklüğü SEM'e ve REM'e göre değerleri Tablo 4'de, bu değerlerin dağılımını gösteren orman grafiği ise Şekil 2'de gösterilmiştir.

Tablo 4
Çalışmaların Kalıcılık Etki Büyüklüklerine Ait Bulgular

Model	N	ES	df	(Q)	Standart Hata	z	p	I ²	Etki Büyüklüğü İçin %95'lik Güven Aralığı	
									Alt Sınır	Üst Sınır
SEM	26	.897	25	302.02	.051	17.72	.00	91722	.797	.996
REM	26	1.274			.180	7.090	.00		.922	1.626

Araştırmaya dâhil edilen öğrenilen bilgilerin kalıcılığına ait çalışmaların homojenlik değeri sabit etkiler modeline göre $Q=302.021$ ve $p=0.00$ olarak bulunmuştur. P değerinin % 95 anlamlılık düzeyine göre 0.05'den küçük olması bağımsız değişkenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olduğunu ortaya koymaktadır. Bu nedenle öğrenilen bilgilerin kalıcılığına ait çalışmaların etki büyüklüğü değerlerinin heterojen yapıda olduğu görülmektedir. REM'e göre yapılan analiz sonucunda ortalama etki büyüklüğü değeri 0.180 standart hata ile 1.274 olarak bulunmuştur. Bu etki Thalheimer ve Cook (2002) sınıflandırmasına göre çok geniş düzeyde bir etkiyle sahiptir.



Şekil-2 Araştırmaya dahil edilen kalıcılık etki çalışmalarına ait orman grafiği

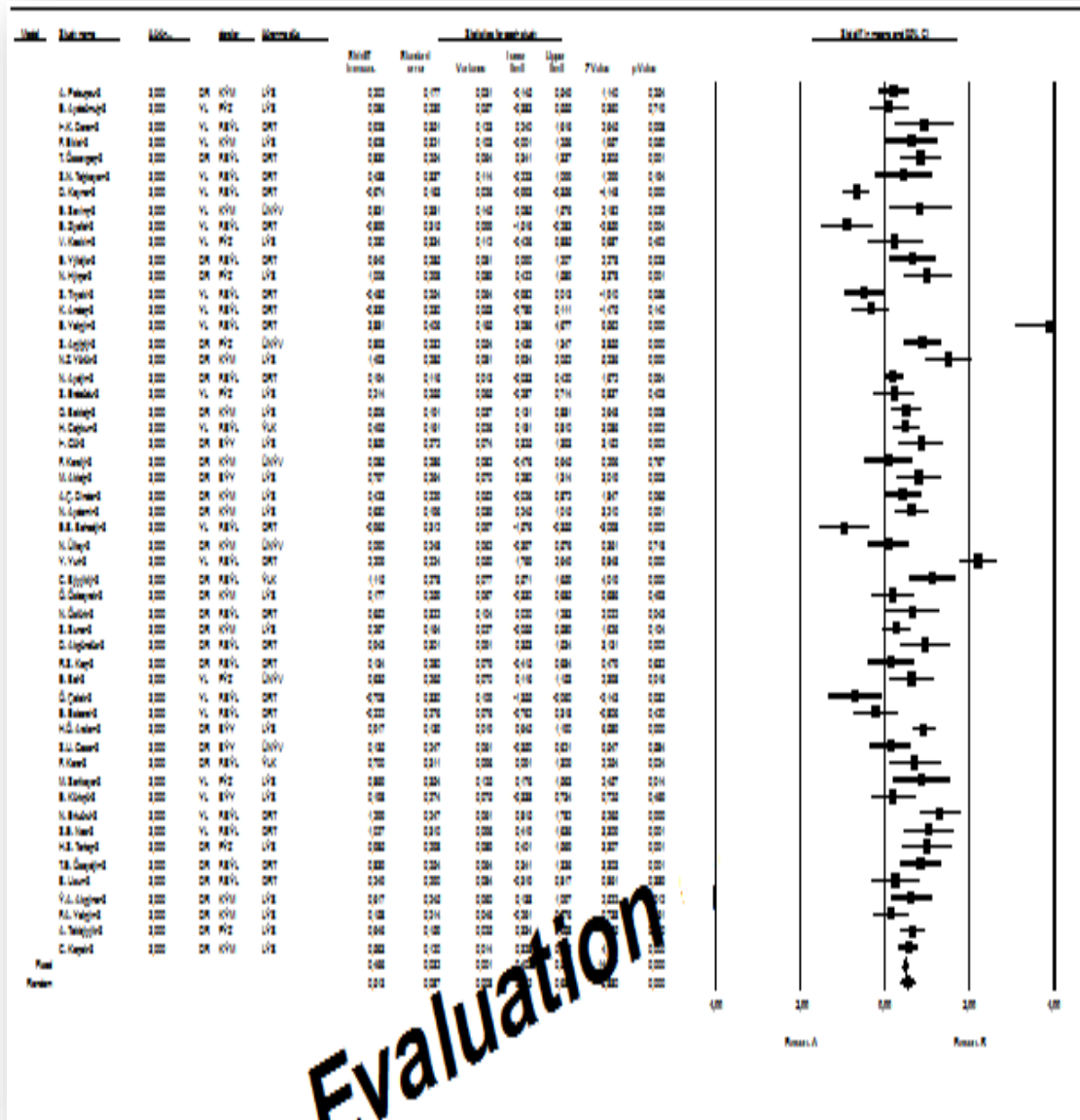
Öğrenilen bilgilerin kalıcılığı çalışmalarına ait etki büyüklükleri incelendiğinde en küçük etki büyüklüğü değerinin -0.177 (Peşman, 2012), en yüksek etki büyüklüğü değerinin ise 3.528 (Bıyıklı, 2013) etki alanında olduğu belirlenmiştir. Çalışmaların etki büyüklüklerine bakıldığında 26 etki büyüklüğünün 25'i pozitif ve sadece 1'i (Peşman, 2012) negatif etki değerine sahiptir.

Birincil çalışmalarda yer alan derse yönelik tutuma ait etki büyüklüğü SEM'e ve REM'e göre değerleri Tablo 5'de, bu değerlerin dağılımını gösteren orman grafiği ise Şekil 3'de gösterilmiştir.

Tablo 5
Çalışmaların Tutum Etki Büyüklüklerine Ait Bulgular

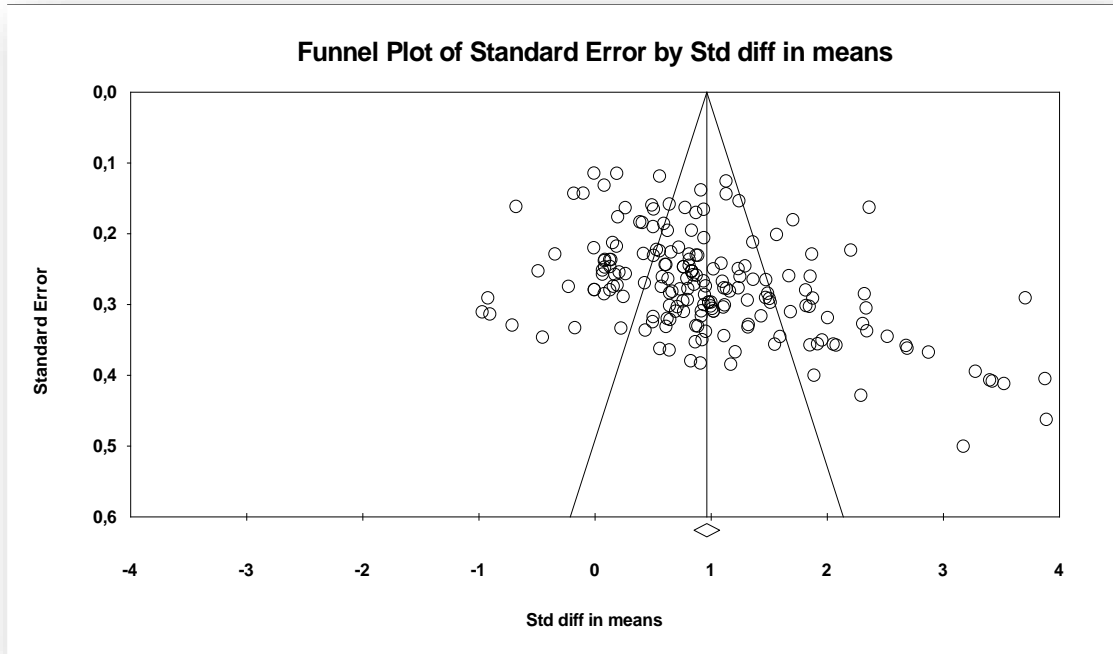
Model	N	ES	df	(Q)	Standart Hata	Z	p	I ²	Etki Büyüklüğü İçin %95'lik Güven Aralığı	
									Alt Sınır	Üst Sınır
SEM	63	.497	62	456.14	.030	16.77	.00	86.408	.439	.555
REM	63	.575			.082	6.997	.00		.414	.737

Araştırmaya dâhil edilen derse olan tutuma ait çalışmaların homojenlik değeri sabit etkiler modeline göre $Q= 456.142$ ve $p= 0.00$ olarak bulunmuştur. P değerinin % 95 anlamlılık düzeyine göre 0.05'den küçük olması bağımsız değişkenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olduğunu ortaya koymaktadır. Bu nedenle derse yönelik tutuma ait çalışmaların etki büyüklüğü değerlerinin heterojen yapıda olduğu görülmektedir. REM'e göre yapılan analiz sonucunda ortalama etki büyüklüğü değeri 0.082 standart hata ile 0.575 olarak bulunmuştur. Bu etki Thalheimer ve Cook (2002) sınıflandırmasına göre orta düzeyde bir etkiyle sahiptir.



Derse yönelik tutum çalışmalarına ait etki büyüklükleri incelendiğinde en küçük etki büyüklüğü değerinin -0.965 (Bahadır, 2012), en yüksek etki büyüklüğü değerinin ise 3.881 (E. Yalçın, 2010) etki alanında olduğu belirlenmiştir. Çalışmaların etki büyüklüklerine bakıldığında 63 etki büyüklüğünün 56'sı pozitif ve 7'si ise negatif etki değerine sahiptir.

Meta-analiz çalışmalarında dikkat edilmesi gereken konulardan bir tanesi yayın yanlılığıdır. Orwin yöntemiyle yapılan analizler sonucunda elde edilen 0.962 etki büyüklüğü değerini 0 (sıfır) etki büyüklüğü değerine düşürmek için etki büyüklükleri 0 (sıfır) olan gerekli çalışma sayısının 9021 olduğu belirlenmiştir. Bu çok yüksek bir sayıdır ve yayın yanlılığının düşük olduğunu göstermektedir. Bunun yanında yayın yanlılığının olup olmadığı Şekil-4'de verilen Funnel Plot ile de yorumlanabilir.



Şekil-4 Araştırmaya dahil edilen çalışmalara ait huni grafiği

Huni grafiğinde yayın yanlılığı olması durumunda etki büyüklükleri asimetric bir şekilde yer alacaklardır. Yayın yanlılığı olmaması durumunda ise simetric dağılım gösterirler. Şekil-4'de görüldüğü gibi çalışmalardan elde edilen huni neredeyse simetric bir yapı göstermektedir. Buna göre çalışmada yanlılığın olmadığı söylenebilir.

Meta-analizde elde edilen etki büyüklükleri çalışmaların çeşitli karakteristiklerine göre alt gruplara ayrılmış ve analiz sonuçları Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6

Çalışma Karakteristiklerine Göre İstatistiksel Analizler

Çalışma Karakteristikleri	Gruplar arası Homojenlik (Q_B)	P	N	ES	ES (%95 CI)		Standart Hata (SE)
					Alt	Üst	
Öğrenme Ürünü	29.333	0.000					
Başarı			97	1.135	0.985	1.284	0.076
Kalıcılık			26	1.274	0.922	1.626	0.180
Tutum			63	0.575	0.414	0.737	0.082
Lisansüstü Tez	0.040	0.841					
Doktora			93	0.973	0.833	1.113	0.071
Y.Lisans			93	0.950	0.773	1.127	0.090
Ders Alanı	13.797	0.032					
Biyoloji			14	1.150	0.669	1.631	0.246
Diğer			8	1.416	0.796	2.037	0.317
Fen Bil...			79	0.944	0.750	1.138	0.099
Fizik			22	0.851	0.550	1.152	0.154
Kimya			35	0.781	0.615	0.947	0.085
Mat			15	0.840	0.494	1.186	0.176
Sos Bil...			13	1.489	1.076	1.901	0.210
Öğrenim Düzeyi	6.046	0.109					
İlkokul			18	1.335	0.962	1.708	0.190
Ortaokul			65	0.926	0.763	1.088	0.083
Lise			87	0.952	0.766	1.139	0.095
Üniversite			16	0.760	0.490	1.031	0.138

p<.05

Yapılan alt grup analizlerde öğrenme ürünleri ($Q_B=29.333$, $p < .05$) ve çalışmaların yapıldığı ders alanı ($Q_B=13.797$, $p < .05$) alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı fark vardır. Bu fark öğrenme ürünlerinde öğrenilen bilgilerin kalıcılığı ve ders alanında sosyal bilimler lehinedir. Yani 5E öğrenme modeli kullanılarak işlenen derslerde öğrenilen bilgilerin kalıcı olmasında ve 5E öğrenme modelinin kullanıldığı sosyal bilimler derslerinde daha etkili olduğu görülmektedir. Yapılan alt grup analizleri devamında yapılan araştırmaların lisansüstü türleri ($Q_B=0.040$, $p > .05$) ve öğrencilerin öğrenim düzeyleri ($Q_B=6.046$, $p > .05$) alt boyutlarında ise istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamıştır. Diğer bir ifade ile 5E öğrenme modeli kullanılarak işlenen derslerde öğrencilerin, doktora ya da yüksek lisans olarak yayımlanan araştırmaların etki büyüklükleri arasında ve öğrencilerin değişik öğretim seviyelerinde 5E öğrenme modeli kullanımının etki büyüklükleri arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir fark yoktur.

4. Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmada pozitif yönde 0.962 ile geniş düzeyinde deney grupları lehine olan bir sonuca ulaşılmıştır. Ulaşılan bu sonuç, alan yazında eğitim-öğretim araştırmaları kapsamında ulusal alanda yapılan meta analiz çalışmalarından elde edilen (Ayaz ve Şekerci, 2015; Ayaz, Şekerci ve Oral, 2016; Balta ve Saraç, 2016; Günhan ve Açı, 2016; Dinçer, 2015; Saraç, 2017; Yaşar, Köse, Göz ve Bayır, 2016) sonuçlar ile örtüşmektedir. Aktamış ve Özden'in (2016) Fen eğitiminde araştırma-sorgulamaya dayalı öğretimin başarıya etkisi geniş düzeyde, derse olan tutum ve bilimsel süreç becerilerine etkisi orta düzeyde; Ural ve Bümen'in (2016) Fen eğitiminde yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının akademik başarıya etkisi geniş düzeyde ve derse olan tutuma etkisi ise orta düzeydedir. Bu durumda Aktamış ve Özden (2016) ve Ural ve Bümen'in (2016) ulaştığı sonuçlar ile bu araştırmadan elde edilen sonuç kısmen örtüşmektedir. Ayaz (2015) 5E öğrenme modelinin derse olan tutum ile Kaplan, Duran, Doruk ve Öztürk (2015) Gerçekçi matematik eğitimi alanında yaptıkları meta analiz çalışmalarında ise etkililiği küçük düzeyde bulmuşlardır. Buna göre, Ayaz (2015) ve Kaplan, Duran, Doruk ve Öztürk'ün (2015) ulaştığı sonuçlar ile bu araştırmadan elde edilen sonuç örtüşmemektedir.

Araştırmadan elde edilen meta analiz yöntemi sonuçlarına çalışmaların öğrenme ürünleri alanına göre bakıldığında, eğitim-öğretim sürecinde 5E öğrenme modeli kullanılarak yapılan çalışmalarda öğrenme ürünleri etki büyüklükleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olduğu ortaya çıkmıştır. İncelenen çalışmaların öğrenme ürünleri alanına göre değerlendirilmesinde en yüksek etki büyüklüğü değerinin öğrenilen bilgilerin kalıcılığında, devamında akademik başarı alanında geniş düzeyde olduğu ve en küçük etki büyüklüğü değerinin ise derse olan tutumda orta düzeyde olduğu görülmektedir. Bu fark öğrenilen bilgilerin kalıcılığı ve akademik başarı lehinedir.

Alan yazında eğitim-öğretim araştırmaları kapsamında, Saraç (2017) yaptığı çalışmada akıllı tahta kullanımının öğrenilen bilgilerin akılda kalıcılığa olan etkisinin 1.009 ile geniş düzeyde olduğunu tespit etmiştir. Buna göre, 5E öğrenme modeli kullanımının öğrenilen bilgilerin kalıcılığa etkisi meta analiz çalışmasından elde edilen sonuç ile alan yazında Saraç'ın (2017) yaptığı meta analiz çalışmasından elde edilen sonuç benzerlik göstermektedir.

Alan yazında eğitim-öğretim araştırmaları kapsamında ulusal alanda Balta ve Saraç'ın (2016) yaptıkları çalışmada 7E öğrenme modeli kullanımının öğrencilerin akademik başarılarına olan etkisinin 1.24 ile çok geniş düzeyde olduğu; Günhan ve Açı'nın (2016) yaptıkları çalışmada dinamik geometri yazılımı ile öğretimin öğrencilerin akademik başarılarına olan etkisinin 0.95 ile

geniş düzeyde olduğu; Ayaz ve Şekerci'nin (2015) yaptıkları çalışmada yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının öğrencilerin akademik başarılarına olan etkisinin 1.156 ile çok geniş düzeyde olduğu; Ayaz, Şekerci ve Oral'ın (2016) yaptıkları çalışmada eğitimde öğretim teknolojilerini kullanmanın öğrencilerin akademik başarılarına olan etkisinin 0.97 ile geniş düzeyde olduğu; Ural ve Bümen'in (2016) yaptıkları çalışmada Fen öğretiminde yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının öğrencilerin akademik başarılarına olan etkisinin 1.003 ile geniş düzeyde olduğunu; Aktamış ve Özden'in (2016) yaptıkları çalışmada Fen eğitiminde araştırma-sorgulamaya dayalı öğretimin öğrencilerin akademik başarılarına etkisinin 1.03 ile geniş düzeyde olduğu; Dinçer'in (2015) yaptığı çalışmada bilgisayar destekli öğretimin öğrencilerin akademik başarılarına olan etkisinin 1.21 ile çok geniş düzeyde olduğu; Yaşar, Köse, Göz ve Bayır'ın (2016) yaptıkları çalışmada Sosyal bilimlerde öğrenci merkezli öğretimin öğrencilerin akademik başarılarına olan etkisinin 1.25 ile çok geniş düzeyde olduğunu ve Saraç'ın (2017) yaptığı çalışmada akıllı tahta kullanımının öğrencilerin akademik başarılarına olan etkisinin 0.809 ile geniş düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Buna göre, 5E öğrenme modeli kullanımının öğrencilerin akademik başarısına etkisi meta analiz çalışmasından elde edilen sonuç ile alan yazında benzer alanda (Aktamış ve Özden, 2016; Ayaz ve Şekerci, 2015; Ayaz, Şekerci ve Oral, 2016; Balta ve Saraç, 2016; Günhan ve Açıkan, 2016; Dinçer, 2015; Saraç, 2017; Ural ve Bümen, 2016; Yaşar, Köse, Göz ve Bayır, 2016) yapılan meta analiz çalışmalarından elde edilen sonuçlar benzerlik göstermektedir. Kaplan, Duran, Doruk ve Öztürk (2015) gerçekçi matematik eğitimi alanında yaptıkları meta analiz çalışmalarında akademik başarıya olan etkinin 0.13 ile küçük düzeyde olduğunu tespit etmişlerdir. Buna göre, Kaplan, Duran, Doruk ve Öztürk'ün (2015) ulaştıkları sonuç ile bu araştırmadan elde edilen 5E öğrenme modeli kullanımının akademik başarıya etkisi sonucu ise örtüşmemektedir.

Alan yazında eğitim-öğretim araştırmaları kapsamında ulusal alanda Ayaz ve Şekerci'nin (2015) yaptıkları çalışmada yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının öğrencilerin derse olan tutumlarına etkisinin 0.755 ile geniş düzeyde olduğunu ve Saraç (2017) yaptığı çalışmada akıllı tahta kullanımının öğrencilerin derse olan tutumlarına etkisinin 0.807 ile geniş düzeyde olduğu tespit etmişlerdir. Buna göre, 5E öğrenme modeli kullanımının öğrencilerin derse olan tutumlarına etkisi meta analiz çalışmasından elde edilen sonuç ile alan yazında benzer alanda (Ayaz ve Şekerci, 2015; Saraç, 2017) yapılan meta analiz çalışmalarından elde edilen sonuçlar benzerlik göstermektedir. Ural ve Bümen'in (2016) yaptıkları çalışmada Fen öğretiminde yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının öğrencilerin derse olan tutumlarına etkisinin 0.743 ile orta düzeyde olduğunu; Aktamış ve Özden'in (2016) yaptıkları çalışmada Fen eğitiminde araştırma-sorgulamaya dayalı öğretimin öğrencilerin derse olan tutumlarına etkisinin 0.742 ile orta

düzye olduğunu tespit etmişlerdir. Bu durumda Aktamış ve Özden (2016) ve Ural ve Bümen'in (2016) ulaştığı sonuçlar ile bu araştırmadan elde edilen 5E öğrenme modeli kullanımının derse olan tutuma etkisinin sonucu kısmen örtüşmektedir. Ayaz (2015) 5E öğrenme modelinin derse olan tutuma etkisinin 0.37 ile küçük düzeyde olduğunu tespit etmiştir. Buna göre, Ayaz'ın (2015) ulaştığı sonuç ile bu araştırmadan elde edilen 5E öğrenme modeli kullanımının derse olan tutuma etkisinin sonucu örtüşmemektedir.

Araştırmadan elde edilen meta analiz yöntemi sonuçlarına çalışmaların lisansüstü tez türüne göre bakıldığında, eğitim-öğretim sürecinde 5E öğrenme modeli kullanılarak yapılan çalışmaların öğrenme ürünlerine etkisi ile lisansüstü tez türü arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı ortaya çıkmıştır. İncelenen çalışmaların tez türüne göre değerlendirilmesinde en yüksek etki büyüklüğü değerinin doktora tezlerinde geniş düzeyde olduğu görülmektedir. Alan yazında eğitim-öğretim araştırmaları kapsamında Günhan ve Açı'nın (2016) çalışmasında yayın türlerinde en yüksek etki büyüklüğü değerlerinin 1.335, Ayaz'ın (2015) yaptığı çalışmada 0.663, Saraç'ın (2017) yaptığı çalışmada 0.919 ve Ayaz, Şekerci ve Oral'ın (2016) yaptıkları çalışmada 1.247 ile doktora tezi çalışmalarında olduğu görülmüştür. Bu durumda Günhan ve Açı (2016), Ayaz (2015), Saraç (2017) ve Ayaz, Şekerci ve Oral'ın (2016) yapmış oldukları meta analiz çalışmalarında yayın türlerine göre elde edilen sonuç ile araştırmada 5E öğrenme modeli kullanımının öğrencilerin öğrenme ürünlerine etkisinin lisansüstü tez türüne göre elde edilen sonuç benzerlik göstermektedir. Ayrıca Balta ve Saraç'ın (2016) yaptıkları çalışmada yayın türüne göre en yüksek etki değeri 1.307 ile yüksek lisans tezi çalışmalarında olduğu görülmüştür. Buna göre Balta ve Saraç'ın (2016) yapmış oldukları meta analiz çalışmasında yayın türlerine göre elde edilen sonuç ile araştırmada 5E öğrenme modeli kullanımının öğrencilerin öğrenme ürünlerine etkisinin lisansüstü tez türüne göre elde edilen sonuç benzerlik göstermemektedir.

Araştırmadan elde edilen meta analiz yöntemi sonuçlarına çalışmaların ders alanına göre bakıldığında, eğitim-öğretim sürecinde 5E öğrenme modeli kullanılarak yapılan çalışmaların öğrenme ürünlerine etkisi ile ders alanı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olduğu ortaya çıkmıştır. İncelenen çalışmaların ders alanına göre değerlendirilmesinde en yüksek etki büyüklüğü değerinin Sosyal bilimler dersinde ve Fen alanında ise Biyoloji dersinde çok geniş düzeyde olduğu görülmektedir. Bu fark Sosyal bilimler ve Biyoloji dersi lehinedir. Alan yazında eğitim-öğretim araştırmaları kapsamında Dinçer'in (2015) çalışmasında ders alanında en yüksek etki büyüklüğü değerlerinin 1.48 ile Biyoloji dersinde, Ayaz'ın (2015) yaptığı çalışmada 0.866 ile Sosyal bilimler dersinde, Balta ve Saraç'ın (2016) yaptığı çalışmada 1.973 ile Biyoloji dersinde, Ural ve Bümen'in (2016) yaptığı çalışmada 0.970 ile Biyoloji dersinde ve Ayaz, Şekerci ve Oral'ın

(2016) yaptıkları çalışmada 1.475 ile Sosyal bilimler dersi alanında olduğu görülmüştür. Bu durumda Dinçer (2015), Ayaz (2015), Balta ve Saraç (2016), Ural ve Bümen (2016) ve Ayaz, Şekerci ve Oral'ın (2016) yapmış oldukları meta analiz çalışmalarında ders alanına göre elde edilen sonuç ile araştırmada 5E öğrenme modeli kullanımının öğrencilerin öğrenme ürünlerine etkisinin ders alanına göre elde edilen sonuç benzerlik göstermektedir.

Araştırmadan elde edilen meta analiz yöntemi sonuçlarına çalışma gruplarının öğrenme düzeylerine göre bakıldığında, eğitim-öğretim sürecinde 5E öğrenme modeli kullanılarak yapılan çalışmaların öğrenme ürünlerine etkisi ile çalışma gruplarının öğrenme düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı ortaya çıkmıştır. İncelenen çalışmaların çalışma grubu öğrenme düzeylerine göre değerlendirilmesinde en yüksek etki büyüklüğü değerinin ilkökul öğrencilerinde çok geniş düzeyde ve lise öğrencilerinde geniş düzeyde olduğu görülmektedir. Alan yazında eğitim-öğretim araştırmaları kapsamında Günhan ve Açıan'ın (2016) çalışmasında çalışma grubunun öğrenim düzeyinin en yüksek etki değeri 1.014 ile lise öğrencilerinde, Balta ve Saraç'ın (2016) yaptıkları çalışmada çalışma grubu öğrenim düzeyine göre en yüksek etki değeri 1.419 ile lise öğrencilerinde ve Ayaz, Şekerci ve Oral'ın (2016) yaptıkları çalışmada çalışma grubunun öğrenim düzeyine göre en yüksek etki büyüklüğü değeri 1.434 ile ilkökul ikinci sınıf öğrencilerinde olduğu görülmüştür. Bu durumda Günhan ve Açıan (2016), Balta ve Saraç (2016) ve Ayaz, Şekerci ve Oral'ın (2016) yapmış oldukları meta analiz çalışmalarında çalışma grubunun öğrenme düzeyine göre elde edilen sonuç ile araştırmada 5E öğrenme modeli kullanımının öğrencilerin öğrenme ürünlerine etkisinin çalışma grubunun öğrenme düzeyine göre elde edilen sonuç benzerlik göstermektedir. Ayrıca Ayaz'ın (2015) yaptığı çalışmada 0.293 ile en küçük etki değeri lise öğrencilerinde, Saraç'ın (2017) yaptığı çalışmada 1.024 ile en yüksek etki değeri üniversite öğrencilerinde olduğu görülmüştür. Buna göre Ayaz (2015) ve Saraç (2017) yapmış oldukları meta analiz çalışmalarında çalışma grubunun öğrenme düzeylerine göre elde edilen sonuç ile araştırmada 5E öğrenme modeli kullanımının öğrencilerin öğrenme ürünlerine etkisinin çalışma grubunun öğrenme düzeyine göre elde edilen sonuç benzerlik göstermemektedir.

Bu meta analiz çalışmasında eğitim-öğretim sürecinde 5E öğrenme modeli kullanımının öğrencilerin öğrenme ürünlerine etkisi akademik başarı, kalıcılık ve derse olan tutum kategorilerinde incelenmiş ve bunun dışında kalan etkiler çalışma kapsamı dışında tutulmuştur. Bundan sonra bu konularda çalışma yapacak araştırmacılar eğitim-öğretim sürecinde 5E öğrenme modeli kullanımının; cinsiyet ve kaygı gibi faktörler üzerine etkisi gibi farklı konularda meta-analiz çalışmaları gerçekleştirebilirler. Ayrıca bu meta-analizde yapılan çalışmalar daha çok

öğrencilerin akademik başarısı ve derse olan tutuma etkisi üzerine yoğunlaştığı görülmüştür. Araştırmacılara 5E öğrenme modeli kullanımının öğrenilen bilgilerin kalıcılığa olan etkisi üzerinde daha çok durmaları önerilebilir. Ayrıca eğitim-öğretim teknolojileri kapsamında daha çok teknolojik materyal içerikli olan çoklu ortam destekli uygulamaların öğrenme ürünlerine olan etkisinin dikkate alınabileceği meta analiz çalışmaları yapılabilir.

Kaynaklar

- Açıkel, C. (2009). Meta analiz ve kanıta dayalı analizin tıptaki yeri, *Klinik Psikofarmoloji Bülteni*, 19(2), 164- 172.
- Akar, E. (2005). *Effectiveness of 5E learning cycle model on students' understanding of acid-base concepts*. Unpublished Master's Thesis, Middle East Technical University. Ankara.
- Aktamış, H., & Özden, B. (2016). Effects of the Inquiry-Based Learning Method on Students' Achievement, Science Process Skills and Attitudes towards Science: A Meta-Analysis Science. *Journal of Turkish Science Education*, 13(4), 248-261.
- Ayaz, M. F. (2015). 5E öğrenme modelinin öğrencilerin derslere yönelik tutumlarına etkisi: Bir meta-analiz çalışması. *Electronic Journal of Education Sciences*, 4(7), 29-50.
- Ayaz, M. F., & Şekerci, H. (2015). Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımının Akademik Başarıya ve Tutuma Etkisi: Bir Meta-Analiz Çalışması. *Hasan Âli Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 27-44.
- Ayaz, M. F., Şekerci, H., & Behçet, O. R. A. L. (2016). Öğretim Teknolojileri Kullanımının İlkokul Öğrencilerinin Akademik Başarılarına Etkisi: Bir Meta-Analiz Çalışması, *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1).
- Ayvacı, H. Ş. ve Bakırcı, H. (2012). Fen ve teknoloji öğretmenlerinin fen öğretim süreçleriyle ilgili görüşlerinin 5e modeli açısından incelenmesi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 9(2), 132-151.
- Balci, S. (2005). *Improving 8th grade students,, understandin of photosynthesis and respiration in plants by using 5e learning cycle and conceptual change text*, Unpublished Master Thesis. Middle East Technical University. Ankara.
- Balta, N., & Sarac, H. (2016). The Effect of 7E Learning Cycle on Learning in Science Teaching: A Meta-Analysis Study. *European Journal of Educational Research*, 5(2), 61-72.
- Başkan, Z., Alev, N. ve Atasoy, Ş. (2007). Fen Bilgisi öğretmen adaylarının 5E modelinin uygulamaları hakkındaki görüşleri, *EDU7*, 2(2), 38-59
- Bilgin, İ., Ay, Y. ve Coşkun, H. (2013). 5e öğrenme modelinin ilköğretim 4. Sınıf öğrencilerinin madde konusundaki başarılarına etkisinin ve model hakkında öğrenci görüşlerinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(4), 1449-1470.
- Borenstein, M., Hedges, L.V., Higgins, J.P.T., and Rothstein, H.R. (2013). *Introduction to meta analysis*. United Kingdom: John Wiley and Sons, Ltd. Publication.
- Bozdoğan, A. E. ve Altunçekiç, A. (2007). Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının 5E Öğretim Modelinin Kullanılabilirliği Hakkındaki Görüşleri, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(2), 579-590.
- Carin, A.A., Bass, J.E., & Contant, T.L. (2005). *Methods for teaching science as inquiry* (Ninth Edition), Upper Saddle River, NJ: Pearson Prentice Hall.

- Cohen, J., Manion, L., and Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6th Edition). New York: Routledge.
- Cooper, H., Hedges, L. V., and Valentine, J. C. (2009). *The handbook of research synthesis and meta analysis* (2nd edition). New York: Russell Sage Publication
- Çalık, M. (2006). *Yapılandırmacı öğrenme kuramına göre lise 1 çözümler konusunda materyal geliştirilmesi ve uygulanması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Çoruhlu, T. Ş., & Çepni, S. (2016). Zenginleştirilmiş 5e Modelinin Öğrenci Kavramsal Değişimi Üzerine Etkisi: Astronomi Örneği. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(4).
- Demir, C., & Maskan, A. K. (2012). Web Destekli Öğrenme Halkası Yaklaşımının Lise 11. Sınıf Öğrencilerinin Fizik Dersi Öz-Yeterlik İnançlarına Etkisi. *Dicle University Journal of Ziya Gökalp Education Faculty*, 18.
- Demir, C., & Maskan, A. K. (2014). Web Destekli Öğrenme Halkası Yaklaşımı Uygulamalarına İlişkin Öğrenci Görüşleri. *Journal of Computer and Education Research*, 2(3), 136-150.
- Diñer, S. (2015). Türkiye’de yapılan bilgisayar destekli öğretimin öğrenci başarısına etkisi ve diğer ülkelerle karşılaştırılması: Bir meta-analiz çalışması, *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 12(1), 99-118.
- Eisenkraft, A. (2003). Expanding the 5e model. *The Science Teacher*, 70(6), 56-59.
- Ellis, P. D. (2010). *The essential guide to effect sizes: Statistical power, meta-analysis, and the interpretation of research results*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ergin, İ. (2012). Fen Eğitiminde 5E Modeli İle İlgili Yazılı Kaynaklar Dizini. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi/Journal of Research in Education and Teaching*, Cilt 1(Sayı 1) s.53.
- Er Nas S., ve Çepni, S. (2015). 5E modelinin derinleşme aşamasına yönelik geliştirilen materyalin etkililiğinin değerlendirilmesi. *On dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(1): 17-36.
- Feyzioğlu, E. Y. ve Demirci, N. (2013). Sınıf ve Fen Bilimleri Öğretmenlerinin 5E Öğrenme Modeliyle İlgili Bilgileri, Farkındalıkları ve Görüşleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(24).
- Günhan, B. C., & Açıan, H. (2016). Dinamik Geometri Yazılımı Kullanımının Geometri Başarısına Etkisi: Bir Meta-Analiz Çalışması, *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education Vol*, 7(1), 1-23.
- Hançer, A. H. (2005). *Fen eğitiminde yapılandırmacı yaklaşıma dayalı bilgisayar destekli öğrenmenin öğrenme ürünlerine etkisi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Hand, B. ve Treagust, D.F. (1991). Student achievement and science curriculum development using a constructivist framework. *School Science and Mathematics*, 91(4), 172-176.
- Hedges, L.V., and Olkin, I. (1985). *Statistical methods for meta-analysis*. New York: Academic Press.
- Kablan, Z., Topan, B., & Erkan, B. (2013). Sınıf içi öğretimde materyal kullanımının etkililik düzeyi: Bir meta-analiz çalışması, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(3), 1629-1644.
- Kaplan, A., Duran, M., Doruk, M., & Öztürk, M. (2015). Effects of instruction based on realistic mathematics education on mathematics achievement: A meta-analysis study Gerçekçi

- matematik eğitimi destekli öğretimin matematik başarısına etkisi: Bir meta-analiz çalışması. *Journal of Human Sciences*, 12(2), 187-206.
- Keleş, Y. (2010). Fen eğitiminde öğrenme döngüsü modelleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1).
- Keser, Ö. F. (2003). *Fizik eğitimine yönelik bütünleştirici bir öğrenme ortamı tasarımı ve uygulaması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, KTÜ Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Kurnaz, M.A., & Çalık, M. (2008). Using different conceptual change methods embedded within 5E model: A sample teaching for heat and temperature. *Journal of Physics Teacher Education Online*, 5(1), 3-10
- Küçük, Z., & Çalık, M. (2015). Effect of Enriched 5Es Model on Grade 7 Students' Conceptual Change Levels: A Case of 'Electric Current' Subject. *Adıyaman University Journal of Educational Sciences*, 5(1), 1-28
- Lipseş, M., and Wilson, D. (2001). *Practical meta-analysis*. Beverly Hills, CA: Sage Publications.
- Meşeci, B., & Karamustafaoğlu, S. (2015). Maddenin Tanecikli Yapısı Ünitesine Yönelik 4E Modeli Destekli Etkinliklerin Akademik Başarıya Etkisi. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(1).
- Metin, M. ve Özmen, H. (2009). Sınıf öğretmeni adaylarının yapılandırmacı kuramın 5E modeline uygun etkinlikler tasarlarlarken ve uygularken karşılaştıkları sorunlar. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED)*, 3(2), 94-123.
- Miles, M. B., and Huberman, A. M. (2002). *The qualitative researcher's companion*. California: Sage Publications.
- Özaydın, T. E. (2010). *İlköğretim yedinci sınıf fen ve teknoloji dersinde 5E öğrenme halkası ve bilimsel süreç becerileri doğrultusunda uygulanan etkinliklerin, öğrencilerin akademik başarıları, bilimsel süreç becerileri ve derse yönelik tutumlarına etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ege Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Özmen, H. (2004). Fen öğretiminde öğrenme teorileri ve teknoloji destekli yapılandırmacı öğrenme. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 3(1), 100-111.
- Özsevgeç, T. (2007). Kuvvet ve hareket ünitesine yönelik 5E modeline göre geliştirilen öğrenci rehber materyalinin etkililiğinin değerlendirilmesi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 3(2), 36-48.
- Saraç, H. (2017). Türk Eğitim Sisteminde Akıllı Tahta Kullanımının Öğrencilerin Öğrenme Ürünlerine Etkisi: Meta Analiz Çalışması. *Electronic Turkish Studies*, 12(4), 445-470.
- Şahin, M. C. (2005). *İnternet tabanlı uzaktan eğitimin etkililiği: Bir meta-analiz çalışması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Şaşmaz Ören, F., Tezcan, R. (2009). The Effectiveness of the Learning Cycle Approach on Learners' Attitude Toward Science in Seventh Grade Science Classes of Elementary School. *Elementary Educational Online* 8(1), 103- 118, 2009.
- Tatar, N. (2006). *İlköğretim fen eğitiminde araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımının bilimsel süreç becerilerine, akademik başarıya ve tutuma etkisi*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara.
- Temel, S., Özgür, S. D., & Yılmaz, A. (2012). The effect of learning cycle model on preservice chemistry teachers' understanding of oxidation reduction topic and thinking

skills. *Necatibey Faculty of Education Electronic Journal of Science and Mathematics Education*, 6(1), 287-30.

- Temizyürek, K. (2003). *Fen öğretimi ve uygulamaları* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Thalheimer, W., and Cook, S. (2002). *How to calculate effect sizes from published research articles: A simplified methodology*.
- Trowbridge, L., Bybee, R.W., & Powell, J.C. (2004). *Teaching secondary school science*. New Jersey: Merrill / Prentice Hall.
- Türk, F., & Çalık, M. (2008). Using different conceptual change methods embedded within 5E model: A sample teaching of endothermic- exothermic reactions. *Asia-Pacific Forum on Science Learning and Teaching*, 9(1), 1-10.
- Türkmen, H. (2006). Öğrenme döngüsü yaklaşımıyla ilköğretimde fen nasıl öğretilmelidir? *Elementary Education Online*, 5(2): 1-15
- Ural, G., & Bümen, N. (2016). A Meta-Analysis on Instructional Applications of Constructivism in Science and Technology Teaching: A Sample of Turkey. *Eğitim ve Bilim*, 41(185).
- Üstün, U. ve Eryılmaz, A. (2014). Etkili araştırma sentezleri yapabilmek için bir araştırma yöntemi: Meta-analiz. *Eğitim ve Bilim*, 1-32.
- Wilder, M. and Shuttleworth, P. (2005). Cell inquiry: A 5E learning cycle lesson. *Science Activities* 41(1): 25–31.
- Wolf, F. M. (1988). *Meta-analysis quantitative methods for research synthesis* (Third edition). California: Sage Publications.
- Yalcin, F. A., & Bayrakçeken, S. (2010). The effect of 5E learning model on pre-service science teachers' achievement of acids-bases subject. *International Online Journal of Educational Sciences*, 2(2), 508-531
- Yaman, F., Demircioğlu, G. ve Ayas, A. (2006). Geliştirilen etkinliklerin öğrencilerin asit ve baz kavramlarını anlamaları üzerine etkileri, 7. *Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi*, 7-9.
- Yaşar, Ş., Köse, T. Ç., Göz, N. L., & Bayır, Ö. G. (2015). Sosyal Bilgiler Dersinde Öğrenci Merkezli Öğretme-Öğrenme Süreçlerinin Etkililiği: Bir Meta Analiz Çalışması. *Anadolu Journal Of Educational Sciences International*, 5(1).
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.

The Effect of 5e Learning Model Usage on Students' Learning Outcomes: Meta-Analysis Study

EXTENDED SUMMARY

Introduction

The aim of the research is to decide the effect of 5E learning model usage in education system on students' academic success, the permanence of knowledge and their attitude towards lesson through meta-analysis method. Accordingly, the question "What is the effect of 5E learning model usage in the process of education on students' learning outcomes?" is tried to be answered. The sub-problems identified in this direction is as follows.

- Is there any effect on the academic achievement of that students learn using the 5E learning model in the process of national field education?
- Is there any effect on the permanence of the information that students learn using the 5E learning model in the process of national field education?
- Is there any effect on the attitude towards the lessons that students learn using the 5E learning model in the process of national field education?
- Do the effects of the studies using the 5E learning model on the learning environment of students in the national field of education vary according to the graduate thesis?
- Do the effects of the studies using the 5E learning model in the process of national field education vary depending on the course areas of the students' impact on the learning products?
- Do the effects of the studies using the 5E learning model in the process of national field education vary depending on the learning levels of the students?

Method

Meta-analysis method is used in the study in order to detect the efficacy of 5E learning model usage universally in the process of education. In the meta-analysis method, quantitative data is obtained from experimental studies or quasi-experimental studies in any field and it is evaluated and compared congruously via statistical methods and also the effect of independent variable on dependent variable is defined.

The studies included in the research consist of doctorate and master dissertations which are evaluated statistically, published or not published universally through using 5E learning model and have sufficient quantitative data in the years of 2007-2016. In the study, there are 2 or 3 different studies in 99 of postgraduate dissertations which are published about students' academic success, the permanence of the knowledge learned and their attitude towards the lesson. When the effect of 5E learning model usage on students' learning outcomes is considered in general, totally 186 different studies including 99 postgraduate dissertations are included into meta-analysis method by calculating effect size.

The dependent variable of the study is effect sizes which are calculated for the effect of studies included in the meta-analysis on students' academic success, the permanence of knowledge and their attitude towards lesson. However, independent variable of the study is lesson teaching method (the usage of 5E learning model and traditional teaching methods). In the meta-analysis method, which statistical method will be used is decided through checking whether effect size displays homogenous distribution or not.

If effect size of Q homogeneity test is bigger than .05, distribution is accepted as homogenous and therefore, fixed effect model (FEM) is used. Nevertheless, if this size is under .05, random effect model (REM) is utilized. In meta-analysis method, various four groups in which efficacy of 5E learning model usage can change in the education process are determined. These groups are learning outcomes categories, publication types, discipline field of the studies, education level of students who participated into study. Analysis of these subgroups are carried out and results are recorded.

Result and Discussion

In the research, 186 effect sizes from total 99 studies are calculated. 44 of them are obtained from doctorate thesis and 55 ones are from postgraduate dissertations. In experiment groups of the studies included in meta-analysis, there are totally 10.124 students and in control groups, there are 10.000 students. Homogenous level of studies included in the research is found as $Q=1775.648$ and $p=0.00$ according to fixed effect model. Since p value is smaller than 0.05 according to significance level, it is claimed that there is statistically significant difference between independent variables. Therefore, it is seen that the effect size of the study is heterogenous. That's why analysis is carried out randomly according to random effect model (REM).

As a result of the analysis done according to random effects model, average effect size is found as 0.056 and it is 0.962 with standard error. Between reliability level 95%, the low level of effect size is 0.852 and high level is 1.073. Positive result of the average effect size puts forward that lessons taught through interactive boards are more effective than traditional teaching methods. This effect is large according to Thalheimer and Cook's (2002) classification. One of the subjects that need to be taken into consideration is publication bias. In order to bring down the effect size 0.962 which is obtained from analysis fulfilled with Orwin method to 0, it is decided that 9021 studies whose effect size is 0 are required. This number is too high and it shows that publication bias is low.

In the analysis of subgroups, there is significant difference in learning outcomes ($Q_B=29.333$, $p<.05$) and discipline field of studies ($Q_B=13.797$, $p<.05$), there is no significant difference in publication types ($Q_B=0.040$, $p>.05$) and education level of students ($Q_B=6.046$, $p>.05$). When the results of the research are examined in general, it is determined that the effect of 5E learning model usage on learning outcomes is at the large level. Moreover, there is statistically significant difference between the efficacy of 5E learning model in education and academic success, permanence, attitude towards lesson and discipline field. There is not statistically significant difference between the efficacy of 5E learning model in publication type and students' education levels.

Ek-1. 5E Öğrenme Modeli Meta Analiz Kodlama Formu

KODLAMA FORMU					
1	Çalışma No				
2	Çalışmanın Adı				
3	Yazı/Yazarlar				
4	Çalışma Yılı				
5	Öğrenim Seviyesi	İlk:	Ort:	Lise:	Üniv:
6	Yayın Türü	Dr:	Y.Lis:	Mkl:	
7	Disiplin Alanı				
8	Uygulama Süresi	Hf:	Sa:		
9	Örneklem Sayısı	Toplam:	Erkek:	Kız:	
10	Analiz Yöntemi	Nicel:	Nitel:	Karma:	
11	Yöntem Desen				
12	Bulgular	Grup-1		Grup-2	
	Semboller...	Deney-1	Kontrol-1	Deney-2	Kontrol-2
13	N (Örneklem)				
14	X (ort) Akademik Ön-Test				
	Ss Akademik Ön-Test				
	X (ort) Akademik Son-Test				
	Ss Akademik Son-Test				
15	X (ort) Kalıcılık Test				
	Ss Kalıcılık Test				
16	X (ort) Tutum Ön-Test				
	Ss Tutum Ön-Test				
	X (ort) Tutum Son-Test				
	Ss Tutum Son-Test				
17	t-testi değeri...				
18	p değeri...				
19	F değeri...				
20	Sonuç				
	Açıklama...				

Ek-2: 5E Öğrenme Modeli Meta Analize Dahil Edilen Lisansüstü Tezler

- Abdüsselam, Z. (2013). *Animasyon Destekli Çizgi Filmlerin Fen Öğretimine Etkisi: 6. Sınıf Kuvveti Keşfedelim Konusu Örneği*. Yüksek Lisans Tezi, KATÜ, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Açıslı, S. (2010). *Fizik laboratuvar uygulamalarında 5E öğrenme modeline uygun olarak geliştirilen materyallerin öğrenci kazanımlarına etkisinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Ağgül-Yalçın, F. (2010). *Ortaöğretim ve Yükseköğretim Düzeyinde Asit-Baz Konusunun Öğretimi İçin Yapılandırmacı Yaklaşımına Uygun Aktif Öğrenme Etkinliklerinin Hazırlanması, Uygulanması ve Değerlendirilmesi*. Doktora Tezi. Atatürk Üniversitesi. Fen Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Akbulut, M. (2015). *Sosyal Bilgiler Öğretiminde 5e Modeli Kullanımının Ders Başarısına Ve Derse Karşı Tutumuna Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, 19 Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Akgündüz, D. (2013). *Fen eğitiminde harmanlanmış öğrenme ve sosyal medya destekli öğrenmenin öğrencilerin başarı, motivasyon, tutum ve kendi kendine öğrenme becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Akpınar, İ. A. (2010). *Kimyada çözeltiler konusunun öğretimi için yapılandırmacı yaklaşıma uygun aktif öğrenme etkinliklerinin geliştirilerek uygulanması ve değerlendirilmesi*. Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Akpınar, M. (2012). *Bağlam Temelli Yaklaşımla Yapılan Fizik Eğitiminde Kavramsal Değişim Metinlerinin Öğrenci Erişimine Etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aktaş, M. (2013). *5E öğrenme modeli ve işbirlikli öğrenme yönteminin biyoloji dersi tutumuna etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Altan, S. T. (2015). *Araştırmaya Dayalı Öğrenme Yöntemiyle İlkokul Öğrencilerinde Başarı ve Bilimsel Süreç Becerilerinin Geliştirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Altınay, Ö. (2009). *5E modeline dayalı öğretim yönteminin öğrencilerin genetikle ilgili DNA, gen ve kromozom kavramlarını öğrenmelerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.
- Andaç, K. (2007). *Gözden geçirme stratejisi ile desteklenmiş yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının 5E modelinin öğrencilerin basınç konusundaki erişilerine, bilgilerinin kalıcılığına ve tutumlarına etkisi*. Yüksek lisans tezi. Dicle Üniversitesi, Elazığ.
- Arslan, H. Ö. (2014). *The Effect Of 5e Learning Cycle Instruction On 10th Grade Students' understanding Of Cell Division And Reproduction Concepts* (Doctoral Dissertation, Middle East Technical University). Ankara.
- Artun, H. (2009). *Difüzyon ve osmoz kavramlarına yönelik 5e modeline uygun öğretim materyalinin geliştirilmesi ve değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, KATÜ, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Aydemir, N. (2012). *5E Öğrenme Modelinin Lise Öğrencilerinin Çözünürlük Dengesi Konusunu Anlamasına Etkisi*. Doktora tezi, Fen Bilimleri Enstitüsü, ODTÜ, Ankara.
- Aydın, N. (2010). *The effect of constructivist approach in chemistry Education on students' higher order cognitive skills*. Hacettepe University Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aydoğmuş, E. (2008). *Lise 2 fizik dersi iş-enerji konusunun öğretiminde 5E modelinin öğrenci başarısına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Bal, E. (2012). *5E modeli Merkezli Laboratuvar Yaklaşımının Fizik Laboratuvarı Dersinde Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Tutum ve Başarılarına Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Kastamonu Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Kastamonu.

- Bayram, B. (2015). *5e Modelinin 6. Sınıf Dil Bilgisi Öğretiminde Başarıya, Akademik Motivasyona ve Kalıcılığa Etkisi*. Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Bektas, O. (2011). *The effect of 5E learning cycle model on tenth grade students' understanding in the particulate nature of matter, epistemological beliefs and views of nature of science*. Unpublished Ph. D. Thesis, Middle East Technical University, Ankara.
- Bıyıklı, C. (2013). *5E öğrenme modeline göre düzenlenmiş eğitim durumlarının bilimsel süreç becerileri, öğrenme düzeyi ve tutuma etkisi*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Burkaz, S. (2012). *Fen ve Teknoloji Öğretiminde Üç Boyutlu Modellerin Yapılandırmacı Öğrenme Ortamında Kullanımı*. Yüksek Lisans Tezi, RTE, Fen Bilimleri Enstitüsü, Rize.
- Can, H. (2016). *Yaşam temelli ısı ve sıcaklık konusu öğretiminin sekizinci sınıf öğrencilerinin kavramsal anlamalarına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.
- Ceylan, E. (2008). *Effects of 5E learning cycle model on understanding of state of matter and solubility concepts* (Doctoral dissertation, Middle East Technical University). Ankara.
- Ceylan, Ö. (2015). *Fen Öğretiminde Kavram Karikatürü Kullanımının 7. Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarılarına ve Bilişsel Yapılarına Etkisinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Çavuş, E. (2015). *Fen ve teknoloji dersinde fen günlüğü kullanımının ilköğretim öğrencilerinin bilişüstü farkındalık ve akademik başarısına etkisi* (Master's thesis, Adıyaman Üniversitesi). Adıyaman.
- Çolak, Ö. (2014). *Sorgulayıcı-Araştırmaya Dayalı Fen Öğretimi Yönteminin Fen Okuryazarlığı Ve Bazı Alt-Boyutları Üzerine Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Edirne.
- Coşkun, H. (2011). *5E öğrenme modelinin ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin maddeyi tanıyalım ünitesindeki başarı, tutum ve zihinsel yapılarına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İlköğretim Ana Bilim Dalı, Hatay.
- Çoruhlu, T. Ş. (2013). *Güneş Sistemi ve Ötesi Uzay Bilmecesi" ünitesinde zenginleştirilmiş 5E öğretim modeline göre geliştirilen rehber materyallerin etkililiğinin belirlenmesi*. Doktora Tezi, KATÜ, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Deren, Ş. (2008). *İlköğretim 8. sınıf genetik ünitesinin 5e modeline göre tasarlanan multimedya destekli öğretimin öğrencilerin erişimi ve tutumlarına etkisi*. Yüksek lisans tezi, Muğla Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Muğla.
- Dindar, A.Ç. (2012). *The effect of 5E learning cycle model on eleventh grade students' conceptual understanding of acids and bases concepts and motivation to learn chemistry*. Unpublished Dissertation, Middle East Technical University, Ankara.
- Ekici, F. (2007). *Yapılandırmacı Yaklaşımına Uygun 5E Öğrenme Döngüsüne Göre Hazırlanan Ders Materyalinin Lise 3. sınıf Öğrencilerinin Yükseltgenme-İndirgenme Tepkimeleri ve Elektrokimya Konuları Anlamalarına Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ercan, O. (2014). *Effect of 5E learning cycle and V diagram use in general chemistry laboratories on science teacher candidates' attitudes, anxiety and achievement*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi, Ankara.
- Ercan, S. (2009). *Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı 5E öğretim modelinin madde döngüleri konusunun öğretilmesine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Erdoğan, S. (2011). *Elektrik konularının 5E Modeli'ne göre öğretiminin öğrencilerin akademik başarılarına ve tutumlarına etkisi* (Doctoral dissertation, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü). Konya.

- Er Nas, S. (2008). *Isının yayılma yolları konusunda 5E modelinin derinleşme aşamasına yönelik olarak geliştirilen materyallerin etkililiğinin değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Fen Bilimleri Enstitüsü, KTÜ, Trabzon.
- Ersoy, İ. (2011). *Elektrik-manyetizma konusunun işlenişinde, 5E modelinin derinleşme aşamasına yönelik geliştirilen materyallerin öğrenci başarısına etkisinin değerlendirilmesi* (Doctoral dissertation, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü).
- Ertuğrul, N. (2015). *Fen Bilimleri Öğretiminde Ortak Bilgi Yapılandırma Modelinin Öğrenme Ürünlerine Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Kırıkkale
- Ezberci, E. (2014). *Üst kavramsal Faaliyetleri Aktif Hale Getirici Etkinliklerle Desteklenmiş 5e Öğrenme Döngüsü Modelinin 7. Sınıf Öğrencilerinin Ay'ın Evreleri Konusundaki Kavramsal Anlamalarına Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gezer, S. U. (2014). *Yansıtıcı Sorgulamaya Dayalı Genel Biyoloji Laboratuvarı Etkinliklerinin Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Laboratuvar Kullanımı Özyeterlik Algıları, Eleştirel Düşünme Eğilimleri ve Bilimsel Süreç Becerileri Üzerine Etkisi*. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Gök, M. (2012). *Müzik Eğitiminde 5e Modelinin Akademik Başarı, Tutum ve Kalıcılığa Etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gül, Ş. (2011). *5e modeline dayalı olarak hazırlanan ders yazılımının öğrencilerin başarılarına, tutumlarına ve kavram yanlışlarının giderilmesine etkisi*. Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Güler, H. K. (2010). *Karikatür kullanılarak yapılan öğretimin ilköğretim 6. Sınıf öğrencilerinin matematik dersi doğal sayılar alt öğrenme alanındaki akademik başarılarına ve matematik dersine karşı tutumlarına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gündüz Bahadır, E. B. (2012). *Animasyon tekniği ve 5 E öğrenme modelinin 8. Sınıf "yaşamımızdaki elektrik" ünitesinin işlenmesinde akademik başarı, tutum ve eleştirel düşünebilme yeteneklerine etkisinin araştırılması*. Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Haras, Ö. (2009). *Üreme" ünitesinin 5e modeline göre öğretiminin öğrencilerin kavramsal anlama ve tutumları üzerine etkisi*. (Doctoral dissertation, DEÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü).
- Hırça, N. (2008). *5E modeline göre "ış, güç ve enerji" ünitesiyle ilgili geliştirilen materyallerin kavramsal değişime etkisinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı, Erzurum.
- Hiçcan, B. (2008). *5E Öğrenme döngüsü modeline dayalı öğretim etkinliklerinin ilköğretim 7. Sınıf öğrencilerinin matematik dersi birinci dereceden bir bilinmeyenli denklemler konusundaki akademik başarılarına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- İlter, İ. (2013). *Sosyal bilgiler öğretiminde 5E öğrenme döngüsü modelinin öğrenci başarısına, bilimsel sorgulayıcı-araştırma becerilerine, akademik motivasyona ve öğrenme sürecine etkileri*. Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- İstanbuloğlu, B. (2014). *Bilgisayar Destekli 5e Öğrenme Halkası Modelinin Öğrenci Başarısı Üzerine Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Kırıkkale.
- Kara, F. (2016). *5. Sınıf "Maddenin Değişimi" Ünitesinde Kullanılan Bağlam Temelli Öğrenmenin Öğrencilerin Bilgilerini Günlük Yaşamla İlişkilendirme Düzeyleri, Akademik Başarıları ve Fene Yönelik Tutumlarına Etkisi*. Doktora Tezi, 19 Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Karslı, F. (2011). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının bilimsel süreç becerilerini geliştirmesinde ve kavramsal değişim sağlamlasında zenginleştirilmiş laboratuvar rehber materyallerinin etkisi*. Doktora Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.

- Kartal, A. (2011). *Zihin haritalama tekniğinin sosyal bilgiler dersinde öğrenci başarısı, tutumu ve kalıcılığına etkisi*. Unpublished master thesis, Rize Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Rize.
- Kaynar, D. (2007). *The effect of 5E learning cycle approach on sixth grade students' understanding of cell concept, attitude toward science and scientific epistemological beliefs*. Unpublished Master Thesis. Sosyal Bilimler Enstitüsü, ODTÜ, Ankara.
- Kenan, O. (2014). *"Maddenin Tanecikli Yapısı" Ünitesine Yönelik Zenginleştirilmiş Bilgisayar Destekli Öğretim Materyalinin Geliştirilmesi ve Etkililiğinin Araştırılması*. Doktora Tezi, KTÜ, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Keskin, V. (2008). *Yapılandırmacı 5E öğrenme modelinin lise öğrencilerinin basit sarkaç kavramları öğrenmelerine ve tutumlarına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Koç, R.S. (2013). *5e Modeli İle Desteklenen Bağlam Temelli Yaklaşımın Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Işık Ünitesindeki Başarılarına, Bilgilerinin Kalıcılığına ve Fen Dersine Karşı Olan Tutumlarına Etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Koçak, C. (2011). *Kimya Konularının Günlük Yaşam Konsepti Çerçevesinde Değerlendirilmesi*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Kolomuç, A. (2009). *11. Sınıf "Kimyasal Reaksiyonların Hızları" Ünitesinin 5E Modeline Göre Animasyon Destekli Öğretimi*. (Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi. Fen Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Köksal, O. (2009). *Teaching tenses in English to the students of these condstage at primary education through using 5e model in constructivist approach (7th grade)*. (Unpublished MA Thesis). Selçuk University, Institute of Social Sciences, Konya.
- Küçük, Z. (2011). *Zenginleştirilmiş 5e modelinin 7. sınıf öğrencilerinin kavramsal değişime etkisi: Elektrik akımı örneği*. Unpublished master thesis, KATÜ, Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Kürkçü, E. (2016). *Lise 1. Sınıf Biyoloji Dersi "Canlının Temel Birimi Hücre" Konusunun Öğretiminde 5e Modelinin Öğrenci Başarısı ve Tutumuna Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Masattaş, M. (2012). *8. Sınıf Elektrik Ünitesi'ne Yönelik Hazırlanan Materyaller'in Etkililiğinin Öğrenci Görüşleri'ne Göre Değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Mercan, S. I. (2012). *Yapılandırmacı yaklaşım 5E modelinin 10. sınıf coğrafya dersinde (cevre ve toplum öğrenme alanı) akademik başarı ve tutuma etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Önder, E. (2011). *Fen ve teknoloji dersi" canlılarda üreme, büyüme ve gelişme" ünitesinde kullanılan yapılandırmacı 5E öğrenme modeli'nin 6. sınıf öğrencilerinin başarılarına etkisi* (Doctoral dissertation, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü). Konya.
- Öz, R. (2009). *Araştırma ve Sorgulamaya Dayalı Etkinliklerle Desteklenmiş Bilim Merkezi Uygulamalarının 7. Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarılarına, Bilim Okuryazarlıklarına ve Sorgulayıcı Düşünme Becerilerine Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Özaydın, T.E. (2010). *İlköğretim yedinci sınıf fen ve teknoloji dersinde 5E öğrenme halkası ve bilimsel süreç becerileri doğrultusunda uygulanan etkinliklerin, öğrencilerin akademik başarıları, bilimsel süreç becerileri ve derse yönelik tutumlarına etkisi*. Doktora Tezi, Ege Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Özbayrak, Ö. (2013). *Kimya Öğretiminde Kavram Yanılgıları: Bileşikler*. Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Özçelik, E. (2015). *Fizik Öğretiminde Akıllı Tahta Kullanımının Öğrenci Başarısına Etkisinin Araştırılması*. Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

- Özsevgeç, T. (2007). *İlköğretim 5. sınıf kuvvet ve hareket ünitesine yönelik 5E modeline göre geliştirilen rehber materyallerin etkililiklerinin belirlenmesi*. Doktora Tezi, Fen Bilimleri Enstitüsü, KTÜ, Trabzon.
- Öztürk, Ç. (2008). *Coğrafya öğretiminde 5e modelinin bilimsel süreç becerilerine, akademik başarıya ve tutuma etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Öztürk, M. (2014). *8. Sınıf kuvvet ve hareket ünitesine yönelik bilgisayar destekli öğretim uygulamalarının etkililiğinin araştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Öztürk, N. (2013). *Altıncı sınıf fen ve teknoloji dersi ışık ve ses ünitesinde 5E öğrenme modeline dayalı etkinliklerin öğrenme ürünlerine etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Pabuççu, A. (2008). *Improving 11th Grade Students' Understanding of Acid-Base Concepts by Using 5E Learning Cycle Model*. Unpublished PhD thesis, Middle East Technical University, Ankara.
- Parım, G. (2009). *İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinde fotosentez, solunum kavramlarının öğrenilmesine, başarıya ve bilimsel süreç becerilerinin geliştirilmesinde araştırmaya dayalı öğrenmenin etkileri*. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Peşman, H. (2012). *Method-approach interaction: The effects of learning cycle vs traditional and contextual vs non-contextual instruction on 11th grade students achievement in and attitudes towards physics*. Unpublished Ph. D Thesis, Middle East Technical University, Ankara.
- Pulat, S. (2009). *Impact Of 5e Learning Cycle On Sixth Grade Students' mathematics Achievement On And Attitudes Toward Mathematics* (Doctoral Dissertation, Middle East Technical University).
- Sakallı, A. F. (2011). *Karmaşık sayılar konusunun öğretiminde yapılandırmacı 5E modelinin öğrencilerin akademik başarılarına ve tutumlarına etkisi*. Unpublished PhD thesis, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü. Kahramanmaraş.
- Sertkahya, M. (2016). *Gerçek Yaşamla Bağlantılı Etkinliklerin Öğrencilerin Tutum ve Başarısına Etkisi: Enerji Ünitesi*. Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Sevinç, E. (2008). *5E öğretim modelinin organik kimya laboratuvarı dersinde uygulanmasının öğrencilerin kavramsal anlamalarına, bilimsel süreç becerilerinin gelişimine ve organik kimya laboratuvarı dersine karşı tutumlarına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sunar, S. (2013). *The Effect Of Context-Based Instruction Integrated With Learning Cycle Model On Students' achievement And Retention Related To States Of Matter Subject* (Doctoral Dissertation, Middle East Technical University), Ankara.
- Şahin, Ş. (2012). *5e Öğrenme Modeli İle Desteklenmiş Webquest Ortamlarının Öğrencilerin Başarı Ve Memnuniyetlerine Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Şahiner, A. (2013). *5e Modelinin İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Matematik Dersi Kümeler Konusundaki Erişi ve Kalıcılığına Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Taşkoyan, S. N. (2008). *Fen ve teknoloji öğretiminde sorgulayıcı öğrenme stratejilerinin öğrencilerin sorgulayıcı öğrenme becerileri, akademik başarıları ve tutumları üzerindeki etkisi* (Doctoral dissertation, DEÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü).
- Teltik Başer, E. (2008). *5e modeline uygun öğretim etkinliklerinin 7. sınıf öğrencilerinin matematik dersindeki akademik başarılarına etkisi*. Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tekbıyık, A. (2010). *Bağlam temelli yaklaşımla ortaöğretim 9. sınıf enerji ünitesine yönelik 5E modeline uygun ders materyallerinin geliştirilmesi*. Doktora Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.

- Tiryaki, S. (2009). *Yapılandırmacı Yaklaşıma Dayalı 5e Öğrenme Modeli ve İşbirlikli Öğrenme Yönteminin 8. Sınıf "Ses" Ünitesinin İşlenmesinde Başarıya ve Tutuma Etkisinin Araştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Torun, F. (2014). *5e Modeline Göre Tasarlanan E-Öğrenme Ortamının Kullanılabilirliği*. Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Bilişim Enstitüsü, Ankara.
- Tortop, H. S. (2010). *Yapılandırmacı yaklaşıma göre hazırlanan alan gezisi ile desteklenmiş proje tabanlı öğrenme modelinin güneş enerjisi ve kullanım alanları konusuna uygulanması* (Doctoral dissertation, SDÜ Fen Bilimleri Enstitüsü). Isparta.
- Türker, H. H. (2009). *Kuvvet Kavramına Yönelik 5E Öğrenme Döngüsü Modelinin Anlamlı Öğrenmeye Etkisinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Niğde Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.
- Ural Keleş, P. (2009). *Kavramsal değişim metinleri, oyun ve drama ile zenginleştirilmiş 5e modelinin etkililiğinin belirlenmesi: "Canlıları sınıflandırma" örneği*. Doktora tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Uslu, S. (2011). *İlköğretim II. kademedeki fen ve teknoloji öğretiminde çalışma yapraklarının akademik başarı üzerine etkisinin incelenmesi* (Master's thesis, Adıyaman Üniversitesi). Adıyaman.
- Uzun, B. (2010). *Fen ve teknoloji öğretiminde kavramsal değişim stratejilerine dayalı olarak maddenin yapısı ve özellikleri konusunun öğretimi* (Doctoral dissertation, DEÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü).
- Ültay, N. (2012). *Asit ve baz konusuyula ilgili REACT stratejisine ve 5E modeline göre etkinliklerin geliştirilmesi, uygulanması ve karşılaştırılması*. Doktora Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Yalçın, E. (2010). *5E Öğrenme yönteminin 8. sınıf öğrencilerinin yaşamımızdaki elektrik konusunu anlamalarına ve fene yönelik tutumlarına etkisi*. Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Yıldız, A. (2014). *5e Öğrenme Döngüsü Modelinin 6. Sınıf Öğrencilerinin Geometrik Başarı ve Van Hiele Geometrik Düşünme Düzeylerine Etkisi*. Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yıldız, E. (2008). *5E modelinin kullanıldığı kavramsal değişime dayalı öğretimde üst bilişim etkileri: 7. sınıf kuvvet ve hareket ünitesine yönelik bir uygulama* (Doctoral dissertation, DEÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü).
- Yurt, Y. (2012). *5e Modelinin İlköğretim 6.Sınıf Öğrencilerinin Fen ve Teknoloji Dersine İlişkin Akademik Başarı ve Tutumlarına Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Mehmet Akif Ersoy, Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Burdur.
- Yörük, Z. N. (2008). *Kimya Öğretiminde 5E Öğrenme Modeline Dayalı Fen, Teknoloji, Toplum ve Çevre (FTTÇ) Yaklaşımının Etkileri*. Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Zengin, E. (2016). *Ortaokul 8. Sınıflarda Hücre Bölünmeleri Konusunun Öğretiminde 5e Öğrenme Modelinin Öğrenci Başarısına Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi. Fen Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Ziyafet, E. (2008). *Fen ve Teknoloji Dersinde Periyodik Çizelgenin Öğretiminde 5E Modelinin Öğrenci Tutum ve Başarısına Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.



Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi
Cilt 2, Sayı 2, 50 - 69
The Journal of Limitless Education and Research
Volume 2, Issue 2, 50 - 69

Gönderilme Tarihi: 11.04.2017

Kabul Tarihi: 03.07.2017

Matematik Başarısında Matematik Dersi ile İlgili Ön Bilgi ve Matematiğe Yönelik Tutumlar Arasındaki Doğrudan ve Dolaylı İlişkilerin İncelenmesi

Ali ÖZKAYA, İstek Özel Antalya Yeditepe Koleji, ozkaya42@hotmail.com

Öğrt. Gör. Gökhan AKSU, Adnan Menderes Üniversitesi, gokhanaksu1983@hotmail.com

Özet: Bu çalışmanın amacı lise öğrencilerinin matematik dersine ilişkin ön bilgileri ile derse ilişkin tutumlarının matematik başarıları üzerindeki doğrudan ve dolaylı ilişkilerin belirlenmesidir. Çalışma Antalya il merkezinde toplam 254 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmada varsayımların incelenmesinin ardından gözlenen değişkenler arasındaki doğrudan ve dolaylı ilişkileri belirlemek amacıyla lisrel programında path analizi gerçekleştirilmiştir. Analiz sonucunda öncelikle kurulan ölçme modelinin model veri uyumuna sahip olduğu belirlenmiş ve ardından değişkenler arasındaki ilişkileri belirlemek amacıyla üç farklı model kurulmuştur. Modellerde elde edilen standartlaştırılmış faktör yük değerleri (β) incelendiğinde derse ilişkin ön bilgilerin matematik başarıları üzerinde anlamlı bir etkisinin ($\beta=.64, t>1,96$) olmasının yanında tutum değişkeni üzerinden oluşan dolaylı etkinin de anlamlı olduğu ($\beta=.43, t>1,96$) belirlenmiştir. Kurulan üçüncü modelde β katsayısının değeri azalmış olmasına rağmen istatistiksel olarak anlamlı olması tutum değişkeninin derse ilişkin ön bilgiler ile matematik başarıları arasında kısmi aracılık etkisine sahip olduğunu göstermektedir. Çalışma sonucunda derse ilişkin ön bilgilerin dönem başında ders vermekle görevli öğretmenler tarafından belirlenerek varsa eksik öğrenmelerin giderilmesi aşamasında tamamlayıcı faaliyetlerde bulunmaları önerilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Matematik, tutum, ön bilgi, path analizi

Investigation of Direct and Indirect Relationships between Preliminary Information and Attitudes Related to the Math Success

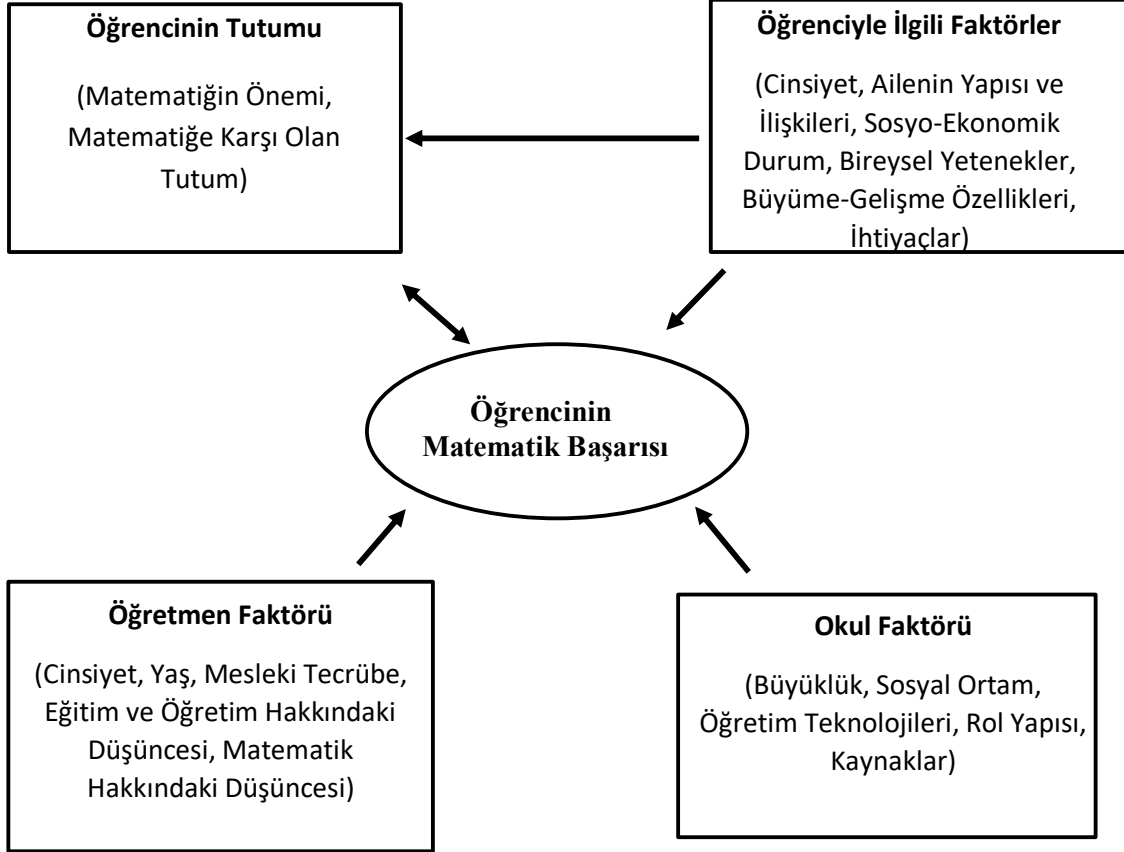
Abstract: The purpose of this study is to determine the direct and indirect relationships of mathematics achievement of preliminary knowledge of mathematics course of high school students with their attitudes towards the course. The study was conducted with a total of 254 students located on the coastal part of the Mediterranean region. Following the examination of the assumptions in the study, path analysis was performed in the lisrel program to determine the direct and indirect relationships between the observed variables. As a result of the analysis, firstly, it was determined that the measurement model established had model data compatibility. Then, three different models were established to determine the relationships between the variables. When the standardized factor loadings obtained from the models were examined, it was determined that the preliminary information about the course had a meaningful effect on the mathematical success ($\beta=.64, t>1,96$) as well as the indirect effect ($\beta=.43, t>1,96$) on the attitude change. In the third model, although the value of β is statistically significant, it shows that the variable of attitude has a partial mediating effect between the preliminary knowledge of the course and mathematics success. As a result of the study, it is suggested that the preliminary information about the lesson should be determined by the teachers who are in charge of teaching at the beginning of the semester and if they have complementary activities in the process of eliminating the missing ones.

Keywords: mathematics, attitude, preliminary knowledge, path analysis

1. Giriş

Matematik, belirli matematiksel sonuçlara ulaşmanın ötesinde, bu sonuçlara ulaşırken kullanılan birtakım düşünme alışkanlıklarıdır (Baki ve diğerleri, 2002; Goldenberg, 1996). İnsanların bu sonuçları yaratmada kullandıkları alışkanlıklar bu süreçte çok önemli role sahiptir (Goldenberg, 1996). Alanyazın incelendiğinde öğrenmeyi etkileyen en önemli faktörler; olgunluk düzeyi, zekâ, istek, ilgi ve dikkat, öğrenmeye hazır olma ve önceki öğrenilenlerin etkisi şeklinde özetlenebilir (Bacanlı (1999). Öğrenme süreci ancak bu faktörlerin yardımıyla tamamlanır. Bunun yanında matematik minimum düzeyde bilgi ve kısa yollar, formüller ve yöntemlerin otomatik olarak kullanıldığı servis dersi olarak görülmektedir (Watson, 2006). Okul ortamında ise matematiği günlük hayattan ve diğer derslerden ayırtırmadan diğer bilim dallarına entegre bir şekilde ele almak gerekmektedir. Öğretim programlarında belirtilen ders saati ve öğretim yöntemlerinin yanı sıra ilk ve orta öğretime uygulanan değerlendirme formları ve ölçütleri gibi diğer faktörler öğrencinin başarısına önemli katkılar sağlamaktadır (EACEA, 2011). Şu anda, matematikteki öğrenci başarısı, TIMSS ve PISA olmak üzere iki büyük ölçekli uluslararası anket yoluyla değerlendirilmektedir. Bu iki anket, öğrencilerin öğrenmesinin farklı yönlerine odaklanmaktadır. Genel anlamda, TIMSS "öğrencilerin ne bildiğini" değerlendirmeyi amaçlarken PISA "öğrencilerin bilgiyle neler yapabileceğini" bulmaya çalışmaktadır (Mullis, Martin ve Foy 2008). Ülkemizin TIMSS ve PISA gibi sınavlarda OECD ortalamasının altında kalması özellikle matematik eğitiminde ele alınması gereken önemli sorunlar olduğunu göstermektedir (MEB, 2015). PISA sınavına katılan tüm ülkelerin ortalaması 461 puan iken Türkiye ortalamasının 420 puan olması oldukça düşündürücüdür. Bunun yanında son olarak 2015 yılında yapılan PISA sınavında ülke olarak elde ettiğimiz başarının 2009 ve 2012 yıllarında gerçekleşen sınavlardan daha düşük olması matematik eğitiminde ciddi sorunlar olduğu gerçeğini gün yüzüne çıkarmaktadır. Buna ek olarak Matematiği anlamak, matematik yapabilmek anlamına geldiğinden öğrencilerin matematik yapabilmelerine fırsat verilmesi gerekmektedir (Polya, 2007). Matematik eğitiminin en önemli amaçlarından biri de öğrencilerin matematiği anlamalarıdır (English & Halford, 1995). Geleneksel matematik eğitimi öğrencilerin matematiği anlamalarını yerine getiremediği gibi öğrencilerin matematikle ilgili olumsuz tutumlar geliştirmelerine sebep olmaktadır. Son dönemlerde yapılan çalışmalar öğrencilerin matematiği bir kitaptan veya öğretmenden değil de öğrencilerin kendi anlayışlarıyla kavramaları gerektiği yönündedir. Bu süreçte öğrenciler kendi matematik anlayışlarını oluşturup, yeni bilgiler keşfederek önceki öğrendiklerinin üzerine yapılandırarak ilerleyebilmektedirler.

Thomson, Lokan, Lamb ve Ainley (2003) matematik öğretimini etkileyen faktörleri incelemişlerdir. Öğrencilerin matematik başarılarını etkileyen bu faktörler Şekil 1’de gösterilmiştir.



Şekil 1: Öğrencilerin matematik başarılarını etkileyen faktörler (Thomson vd., 2003)

Tutum, bir bireye atfedilen ve onun bir psikolojik obje ile ilgili düşünce, duygu ve davranışlarını düzenli bir biçimde oluşturan bir eğilimdir (Kağıtçıbaşı, 1988). Tutum, “Bireylerin belirli bir kişiyi, grubu, kurumu veya bir düşünceyi kabul ya da reddetme şeklinde gözlenen, duygusal bir hazır oluş hali veya eğilimidir.” şeklinde de tanımlanmıştır (Özguven, 1994). Matematik yapabilmenin anlamı ilk etapta matematiksel problemleri çözebilmek demektir. Öğrencilerin ilerleyen yaşamlarında matematiğe ilişkin olumlu tutum geliştirebilmeleri için sadece ilkökul düzeyindeki beceriler ile çözülebilecek çok basit problemleri değil; mühendislik, fizik vb. gibi daha karmaşık problemleri de çözebilecek yöntem ve tekniklerin kazandırılması gerekmektedir. Bu sebeple öğrencilerin matematik başarısında önemli bir etkiye sahip olan tutumlarının olumlu yönde olması için gerçek yaşamdaki problemlerin matematik yardımıyla çözüme kavuşturulması gerekmektedir (Ma ve Xu, 2004). Matematiğe karşı tutum, matematiğin

öğretim ve öğrenim süreçlerinde hayati bir rol oynamaktadır. Tutumlar öğrencilerin matematikteki başarısını etkiler. Bunun yanında öğretim metodu, okul yapısının desteği, ailesi ve öğrencilerin okula karşı tutumları matematiğe yönelik tutumları etkilemektedir (Farooq ve Shah, 2008). Genellikle, matematiğin sınıfta temsil edilme biçimi ve öğrenciler tarafından algılanmasının, öğretmenler bunu otantik ve içerik odaklı olarak sunduklarına inandıkları zamanlarda bile, pek çok öğrenciyi matematikten uzaklaştıracağı belirtilmektedir (Barton, 2000). Matematiğe yönelik tutumun daha düşük düzeylerde geliştirilmesi girişimi, matematik eğitiminde yapılacak birçok çalışmaya zemin hazırlamaktadır.

Cüceloğlu'na (1991) göre tutumun temelindeki özelliklerden biri; tutumun uzun süreli olmasıdır, ikincisi ise tutumun sadece duygu ve düşüncelerden ibaret olmayıp davranışları da içermesidir. Tutumun zamana göre değişmesi ve bireyin davranışlarına yansması birçok araştırmacının dikkatini çekmiştir (Yücel ve Koç, 2011). Genel anlamda başarı öğrencinin öğretim hedef davranışlarına ulaşma düzeyi olarak tanımlanmaktadır. Matematiğe karşı tutum ile matematik başarısı arasındaki ilişki uzun süredir araştırmacıların ilgi gösterdiği bir konudur. Hayduk (1987), matematiğe karşı tutum ve matematik başarısı arasındaki ilişkiyi bir döngü olarak tanımlamıştır. Öğrencilerin matematiğe yönelik tutumları başarıyı, başarı da tutumları etkilemektedir (Aiken, 1970; Aşkar ve Erden, 1987). Aşkar (1986)'a öğrencilerin matematik başarılarını etkileyen faktörler arasında, öğrencilerin matematiği sevip sevmemeleri veya matematik konularına ilgi gösterip göstermemeleri önemli rol oynamaktadır.

Karakoca (2011), yaptığı tez çalışmasında, öğrencilerin problem çözmede matematiksel düşünme durumlarında cinsiyete göre değişiklik görülmediğini; okul öncesi eğitim ve matematik başarısı değişkenlerinde anlamlı derecede farklılaşma görüldüğünü tespit etmiştir. Bunun yanında öğrencilerin rutin sorulardaki ortalamalarının ise rutin olmayan sorulara göre daha yüksek olduğu sonucuna varmıştır. Nitel araştırma sonuçları ise öğrencilerin akıl yürütme, iletişim ve esnek düşünme gibi becerilerde sorun yaşadıklarına işaret etmektedir. Ayrıca öğrencilerin rutin algoritmalarla çözüme ulaştıran stratejilere daha çok yer verdikleri görülmüştür.

Matematik başarısı ve tutum arasındaki ilişkilere bakıldığında; çoğu çalışmada başarı ile tutum arasında pozitif yönde bir ilişki bulunmuştur (Baykul, 1990; Berberoğlu, 1990; Bloom, 1979, Johnson, 2000; Saracaloğlu, 2000; Savaş ve Duru, 2005; Tapia ve Marsh, 2000; Tekindal, 1988; Yenilmez ve Özabacı, 2003). Aslında öğrenciler okula başlamadan önce matematik kaygısı

taşımazlar. Öğrencilerin matematik deneyimleri arttıkça matematiğe yönelik tutumları da olumlu ya da olumsuz yönde gelişmeye başlar. Dolayısıyla tutumun gelişmesinde ilköğretim sınıf öğretmenlerine ve daha sonra da matematik öğretmenlerine büyük sorumluluklar düşmektedir. Öğretmenlerin okula, derslere ve öğrencilere karşı tutumları ile öğrencilerin okula, derslere ve öğretmenlerine karşı olumlu tutumları sınıftaki psikolojik ortamın uyumu açısından, buna bağlı olarak da eğitim öğretimin kalitesi açısından önem taşımaktadır. Tutumlar zaman içerisinde kazanılmakta ve kolay kolay değişmemektedir. Bu nedenle matematiğe karşı olumlu veya olumsuz bir tutum geliştiren öğrenciler bunu ileriki hayatlarına da yansıtabilirler. Öğrencinin herhangi bir derse özellikle de matematiğe karşı olumlu tutum geliştirebilmesi için öğretmenlere büyük görevler düşmektedir.

2. Yöntem

Amerikalı genetikçi Sewall Wright tarafından 1921 yılında ortaya konan path analizi son yıllarda sosyal bilimlerde sıklıkla kullanılan yöntemler arasındadır (Bollen, 1989). İlgili alanyazında path analizi ya da yol analizi olarak bilinen bu yöntem gözlenen değişkenler arasındaki daha karmaşık ilişkilerin modellenmesi için regresyon analizini ve korelasyon katsayılarını kullanır (Çelik, 2010). Değişkenler arasındaki neden sonuç ilişkisine dayalı olarak kurulan modellerde değişkenler arasındaki ilişkilerin sistematik ve kapsamlı bir şekilde ele alınması sağlanır (Anderson ve Gerbing, 1988).

2.1. Problem Cümlesi

Çalışmanın problem cümlesi bir eğitim sistemindeki öğrencilerin sahip oldukları dersle ilgili önbilgileri ile derse ilişkin tutum ve akademik başarıları arasındaki ilişkiyi açıklayan yapısal eşitlik modeli nasıldır?

Çalışmanın problem cümlesine bağlı olarak aşağıdaki alt problem cümleleri oluşturulmuştur.

H₁:Dersle ilgili önbilgiye sahip olma ile derse ilişkin tutum arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

H₂:Dersle ilgili önbilgiye sahip olma ile başarı arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

H₃:Derse ilişkin tutum ile başarı arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

H₄:Dersle ilgili önbilgiye sahip olma değişkeninin başarıya etkisinde derse ilişkin tutumların aracılık etkisi var mıdır?

2.2. Örneklem Büyüklüğü

Faktör analizinde örneklem büyüklüğünün belirlenmesi noktasında farklı yaklaşımlar bulunmaktadır. Comrey ve Lee (1992) örneklem büyüklüğü için 50 ve altını çok zayıf, 100'ü zayıf, 200'ü orta, 300'ü iyi, 500'ü çok iyi ve 1000'i ise mükemmel olarak tanımlamaktadır. Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk (2014) faktör analizi için en az 300 örneklem sayısına ulaşmak gerektiğini belirtmektedirler. Kline (1994) örneklem büyüklüğünün değişken (madde) sayısının 10 katı kadar olmasının yeterli olacağını savunmaktadır. Çalışmada 254 öğrenciye ulaşılması sebebiyle örneklem sayısının faktör analizi için oldukça yeterli olduğu düşünülmektedir. Çalışmada ayrıca örneklem büyüklüğünü belirlemek için SPSS'te KMO ve Barlett's testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 1'de verilmiştir.

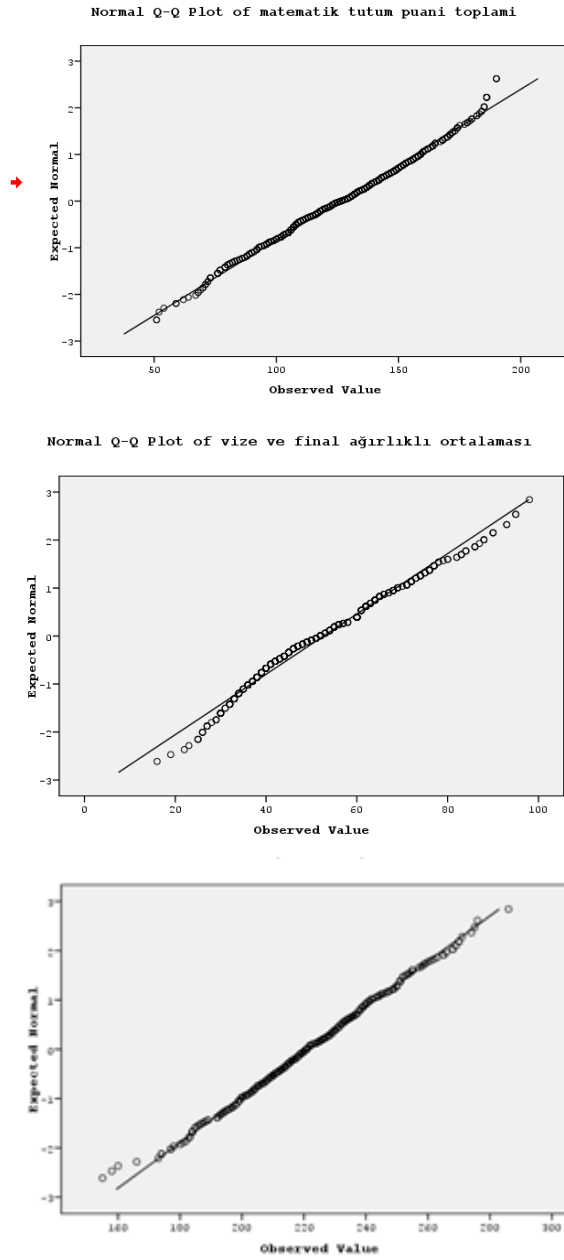
Tablo 1. *Kmo ve barlett testi sonuçları*

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		,918
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	4060,958
	df	171
	Sig.	,000

Tablo 1 incelendiğinde KMO değerinin .70'ten büyük ve p değerinin .05'ten küçük olması sebebiyle veri setine ait örneklem büyüklüğünün faktör analizi yapmak için uygun olduğu belirlenmiştir.

2.3. Normallik

Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk (2014) çok değişkenli normalliği incelemeyen önce her grup için nicel değişkenlerin tek değişkenli normalliğinin incelenmesi gerektiğini önermektedir. Baykul ve Güzeller (2014) normallik varsayımı için olasılık-olasılık noktaları anlamına gelen P-P plots'dan yararlanılabileceğini belirtmektedirler. SPSS programında normallik testi için tek değişkenli normallik analizi gerçekleştirilmiş ve analiz sonuçları Şekil 2'de verilmiştir.



Şekil 2. Öğrencilerin matematik başarıları, derse ilişkin ön bilgi ve tutumlarının dağılımları

Şekil 2'de matematik başarıları, matematiğe ilişkin tutumlar ile derse ilişkin ön bilgilerin dağılımları incelendiğinde normallik varsayımının sağlandığı söylenebilir. Çok değişkenli normalliğin incelenmesi için lisrelde oluşturulan veri dosyası üzerinde kayıp değerlerin olup olmadığı incelenmiştir.

2.4. Kayıp Değerler

Her bir değişken için öncelikle kayıp değerlerin incelenmesi gerekmektedir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2014). Bazı çalışmalarda araştırmacılar eksik veriye yol açan

gözlemleri veri grubundan çıkarmaktadır ve bu durumda gözlem sayısı azaldığı için örneklem büyüklüğü değişmektedir (Kalaycı, 2014). Bu durumda güvenilirlik katsayısı örneklem büyüklüğüne duyarlı olduğundan önemli ölçüde etkilenmektedir. Öncelikle ve üzerinde sıklıkla durulan bir sorun olarak kayıp veriler, istatistiksel kestirimlerde olası bir yanlılık kaynağıdır. Örneğin yanıtlayanlar ile yanıtlamayanlar arasındaki, sıklıkla sistematik olan farklılıklar, olası bir yanlılık kaynağıdır (Demir ve Parlak, 2012). Çalışmada incelenen veri grubunda kayıp veri olup olmadığını belirlemek amacıyla SPSS programında gerçekleştirilen analiz sonucunda Şekil 4'te gösterildiği üzere ortalama başarı, ön bilgi ve tutum puanlarında kayıp veri olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 2. Kayıp değerlerin belirlenmesine yönelik analiz sonuçları

	N	Ortalama	Standart sapma	Kayıp Veriler		Uç Değerler	
				N	%	En düşük	En Yüksek
ort_basari	254	3,53	1,02	0	,00	0	0
ort_bilgi	254	3,03	1,20	0	,00	0	0
ort_tutum	254	3,95	1,01	0	,00	18	0

2.5. Çoklu Bağlantı Problemi

Bağımsız değişkenler arasındaki ilişkilerin yüksek olması anlamına gelen çoklu bağlantı problemi korelasyon katsayısının .90 ve üzeri olduğu durumlarda ortaya çıkmaktadır (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2014). Tabanick ve Fidell (1996) çok bağlantı olması durumunda bir ya da birkaç değişkenin modelden çıkarılmasını önermektedir. Karşılaştırılan her bir gruptaki bağımlı değişkenler arasında korelasyon katsayısının .90'dan büyük olması ($r > .90$) durumunda çoklu bağlantı problemi ortaya çıkmaktadır (Pallant, 2005). Tabanick ve Fidell (1996) çoklu bağlantı olması durumunda bir ya da birkaç değişkenin modelden çıkarılmasını önermektedir. SPSS programında gerekli tanımlamaların ardından elde edilen sonuçlara göre varyans şişme miktarlarının 10'dan küçük olması ve bağımlı değişkenler arasındaki ilişki miktarlarının kesme noktası olarak kabul edilen .80 değerinin oldukça altında olması sebebiyle çoklu bağlantı probleminin olmadığı söylenebilir. Bunun yanında SPSS programında değişkenler arasında çoklu bağlantı problemi olup olmadığını belirleyebilmek amacıyla gerçekleştirilen analiz sonuçları Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3. Varyans şişme ve tolerans miktarları

Model	Standartlaştırılmamış katsayılar		Standartlaştırılmış katsayılar		t	Sig.	Çoklu Bağlantı	
	B	Std. hata	Beta				Tolerans	VIF
1 Sabit	0,684	0,175			3,912	.000		
Ort_bilgi	0,366	0,041	.429		8,930	.000	.760	1,316
Ort_tutum	0,440	0,048	.437		9,095	.000	.760	1,316

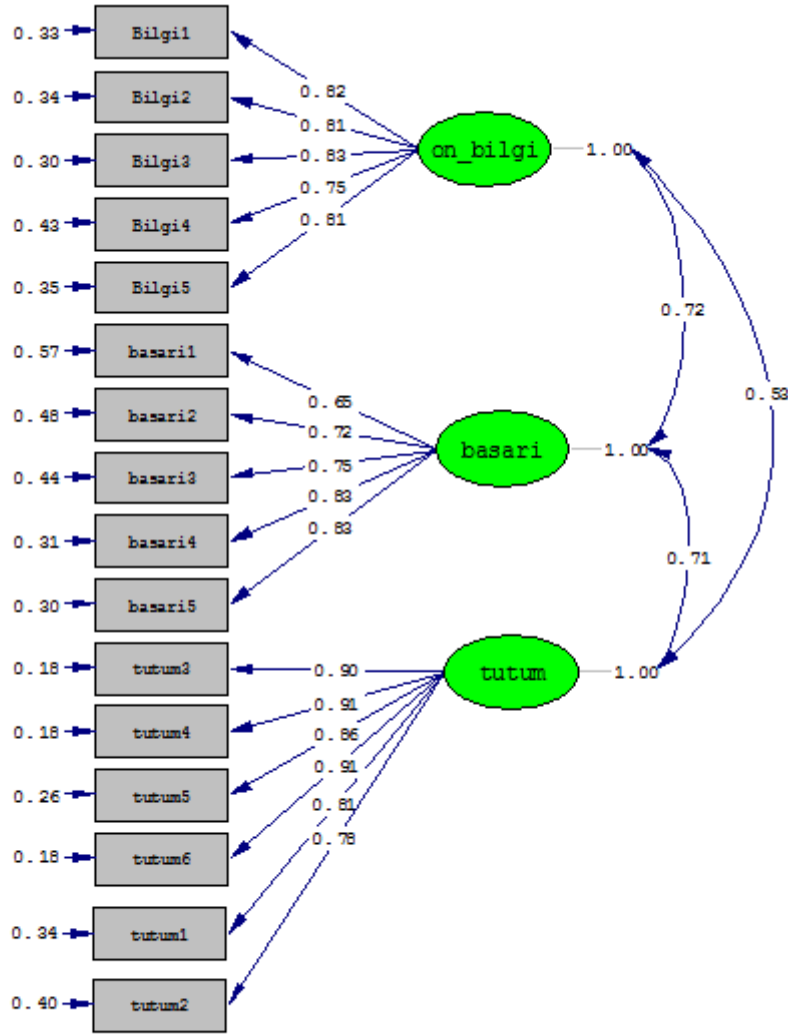
Tablo 3'te elde edilen değerler incelendiğinde bağımsız değişkenlerin tamamı için elde edilen varyans şişme miktarları kritik değer olarak kabul edilen 10.00'un oldukça altında yer almaktadır. Elde edilen bu sonuçlara göre bağımsız değişkenler arasında çoklu bağlantı problemi olmadığı garanti altında alınmıştır.

2.6. Lisrel ile Yol Analizi

Çalışmada Antalya il merkezinde öğrenim gören öğrencilerin matematik dersi başarılarının derse ilişkin tutum ve dersle ilgili ön bilgileri tarafından ne düzeyde yordandığı belirlenmeye çalışılmıştır. Çalışmada her bir gözlenen değişken için toplam puanlar üzerinden analiz yapılmıştır.

3. Bulgular

Bu bölümde gözlenen değişkenlere ilişkin yol analizi yapmadan önce ölçme modeli oluşturulmuş ve gözlenen değişkenler arasındaki ilişkiler yol analizi yardımıyla belirlenmiştir. Ölçme modeline ilişkin sonuçlar Şekil 3'te gösterilmiştir.



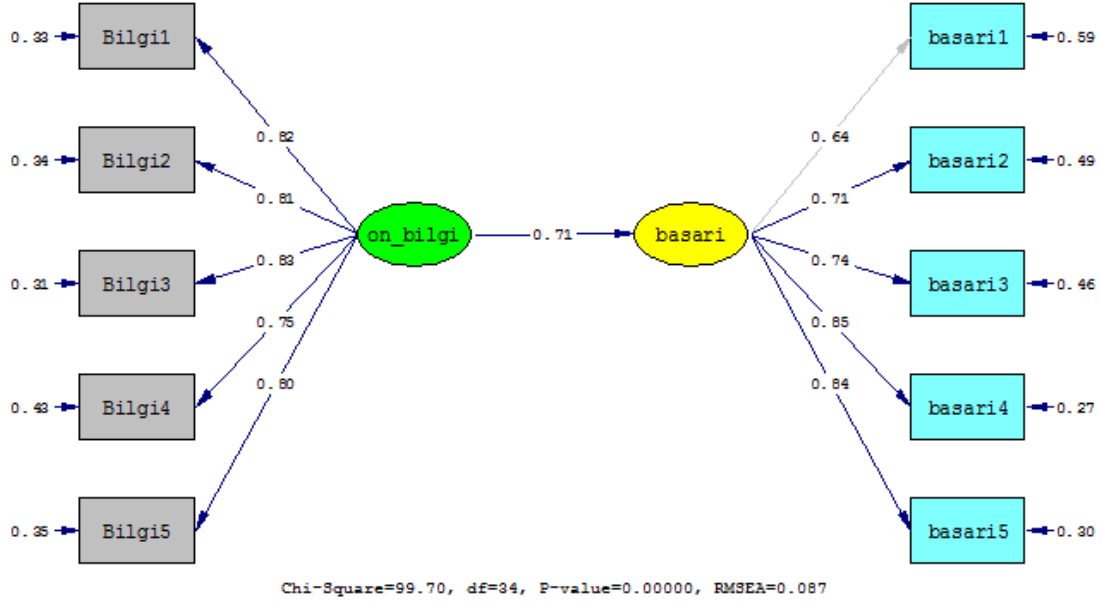
Chi-Square=290.38, df=101, P-value=0.00000, RMSEA=0.086

Şekil 3. Ölçe modeline ilişkin analiz sonuçları

Şekil 3 incelendiğinde 3 alt boyutu olan ölçeğin ölçme modeli görülmektedir. Uyum indeksleri için farklı kesme noktalarının belirlendiği belirtilmektedir. Ki-kare değerinin serbestlik derecesine oranı model veri uyumu hakkında bilgi vermektedir ve bu oranın 2'den küçük olması mükemmel bir uyumun göstergesi olarak kabul edilmektedir (Kline, 2005). Bunun yanında GFI, AGFI, NFI ve CFI değerlerinin .90 ve üzeri olması mükemmel bir uyumu, .80-.90 arasında olması kabul edilebilir bir uyum olduğunu göstermektedir (Sümer, 2000; Şimşek, 2007). Hesaplanan ki-kare değerinin serbestlik derecesine oranı $290,38/101=2,87$ olup elde edilen bu değer orijinal değişkene ilişkin matris ile önerilen matris arasında kabul edilebilir bir uyum olduğunu göstermektedir. Elde edilen bu sonuca göre ölçme aracının 3 boyutlu bir yapıya sahip olduğunun çalışma grubu tarafından doğrulandığı söylenebilir.

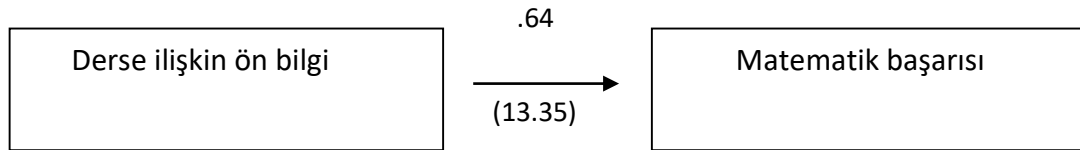
Path Analizine İlişkin Bulgular

Gözlenen değişkenler ile gerçekleştirilen path analizi sonucunda Lisrel programından elde edilen sonuçlar Şekil 4'te gösterilmiştir.



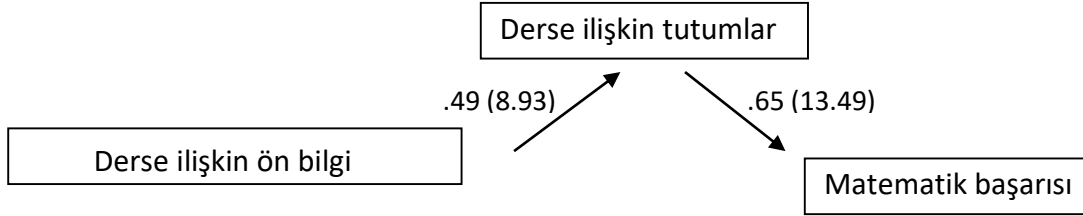
Şekil 4. Derse ilişkin ön bilgi ve başarı arasındaki ilişki

Şekil 4 incelendiğinde derse ilişkin ön bilginin başarı üzerinde anlamlı bir etkisi bulunmaktadır ($t=8.65$, $p<.01$). Modele ilişkin $\chi^2=99.70$ değeri 34 serbestlik derecesinde $p=.000$ düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Ki-kare değerinin serbestlik derecesine oranı ($\chi^2/sd=2,91$) 3 değerinin altında olması sebebiyle modelin iyi bir uyuma sahip olduğu belirlenmiştir (Karataş, 2014). Çalışmada ayrıca ölçüm modeline ait uyum iyiliği indeksleri incelendiğinde RMSEA = .087, RMR = .20, SRMR = .03, GFI = .94, AGFI = .96 ve CFI = .98 değerlerini almıştır. Elde edilen bu değerler kurulan yapısal modelin iyi uyuma sahip olduğunu göstermektedir. Çalışmada derse ilişkin tutumun ön bilgi ve başarı değişkenleri için aracılık etkisini belirlemek amacıyla kurulan model 1, model 2 ve model 3'e ilişkin bulgular sırasıyla verilmiştir. Çalışmada ilk olarak yordayıcı ve kriter değişkenlere ilişkin standartlaştırılmış regresyon katsayıları ve t değerleri Şekil 5'de gösterilmiştir.



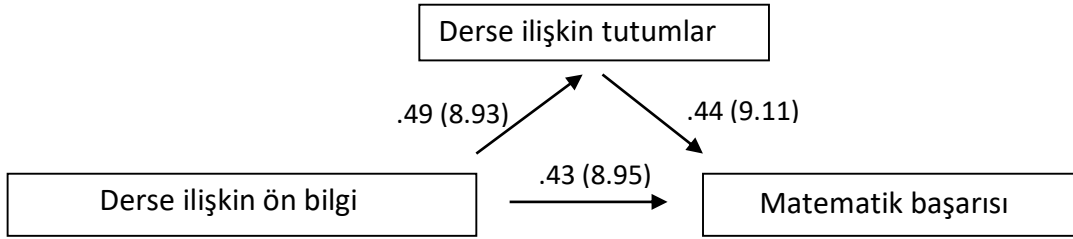
Şekil 5. Model 1 için analiz sonuçları

Şekil 5'te yordayıcı değişken olarak derse ilişkin ön bilgiler, kriter değişken olarak matematik başarısı alınmıştır. Analiz sonucunda derse ilişkin tutumun başarı üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu belirlenmiştir. Daha sonra yordayıcı Model 1'e aracı değişken olarak derse ilişkin tutumlar eklenerek Model 2 elde edilmiştir. Modele 2'ye ilişkin sonuçlar Şekil 6'da verilmiştir.



Şekil 6. Model 2 için analiz sonuçları

Şekil 6'da Model 2 için gözlenen değişkenler arasındaki ilişkiler verilmektedir. Derse ilişkin ön bilgi ile derse ilişkin tutum arasında ($t=8.93$, $p < .05$) ve derse ilişkin tutum ile matematik başarısı arasında ($t=13.49$, $p < .05$) istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler olduğu belirlenmiştir. Son olarak aracılık etkisi için oluşturulan Model 3'e ilişkin sonuçlar Şekil 7'de verilmiştir.



Şekil 7. Model 3 için analiz sonuçları

Şekil 7'de Model 3 için gözlenen değişkenler arasındaki ilişkiler verilmektedir. Model 2'de değişkenler arasında anlamlı ilişkiler olması, Model 1 ve Model 3 arasında standartlaştırılmış faktör yük değerleri karşılaştırıldığında ilk model için $\beta=.64$ iken son modelde tutum üzerinden oluşan dolaylı etki $\beta=.43$ olarak belirlenmiştir. Her iki modelde elde edilen β_1 ve β_2 katsayıları anlamlı olmasına karşın tutum üzerinden oluşan dolaylı etkiden dolayı β katsayısının azaldığı belirlenmiştir. Elde edilen bu sonuca göre tutumun kısmi aracılık etkisine sahip olduğu gözlenmiştir. Bu sonuca göre derse ilişkin ön bilgi sahibi olmanın başarı üzerinde anlamlı bir etkisi olmasına karşın, ön bilginin derse ilişkin tutumu anlamlı düzeyde etkilediği ve böylelikle tutumun ön bilgi ve başarı değişkenleri arasında kısmi aracılık etkisine sahip olduğu söylenebilir. Çalışmada analiz sonuçlarına ilişkin Lisrel çıktıları ekler bölümünde verilmiştir.

3. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Çalışmada gözlenen değişkenlerle path analizi yardımıyla matematik dersine ilişkin ön bilgiye sahip olmanın başarı üzerinde doğrudan ve dolaylı etkileri ile derse ilişkin tutum üzerindeki aracılık etkisi incelenmiştir. Çalışmada derse ilişkin sahip olunan ön bilgilerin hem akademik başarı hem de tutum üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğu belirlenmiştir. Bunun yanında tutum değişkeninin derse ilişkin ön bilgi ile başarı arasında kısmi aracılık etkisine sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen bu sonuç alanda yapılmış olan çalışmaların sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Thompson ve Zamboanga (2004) ön bilgisi fazla olan öğrencilerin ön bilgisi az olanlara göre yeni öğrendikleri bilgileri daha iyi anlayabildiklerini ve daha uzun süre hafızalarında tutabildiklerini belirtmektedirler. Alexander ve Judy (1998) ise özellikle matematik dersinde derse ilişkin ön bilgilerin öğrenci başarısını olumlu yönde etkilediğini belirtmektedirler. Benzer bir çalışmada Üredi ve Üredi (2005) öğrencilerin öz düzenleme stratejilerinin matematik dersindeki başarının önemli bir yordayıcısı olduğunu belirtmektedirler. Alcı, Erden ve Baykal (2008) tarafından yapılan çalışmada ise öz düzenleme stratejileri ve öz yeterlik algılarının matematik başarısı üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğu belirlenmiştir. Yapılan çalışmalar genel olarak değerlendirildiğinde alanyazında korelasyon ve regresyon gibi doğrusal modellerle elde edilen bulgulara ek olarak yapısal eşitlik modelleri kullanarak elde edilen araştırma sonucunun alana katkı sağladığı düşünülmektedir. Özellikle matematik dersinde etkisi olduğu düşünülen değişkenler arasındaki doğrudan ve dolaylı ilişkilerin belirlenmesi sonucunda öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyi anlamına gelen ön bilgilerinin matematik başarısında önemli bir etkiye sahip olduğu görülmektedir. Gözlenen değişkenlerden derse ilişkin ön bilginin tutum değişkeni üzerinden matematik başarısı üzerinde yine anlamlı bir etkiye sahip olduğunun belirlenmesi oldukça önemlidir.

Çalışma sonucunda matematik alanında eğitim veren öğretmen ve akademisyenlere derse başlamadan önce öğrencilerin ön bilgilerinin ne düzeyde olduğunu belirlemeleri ve varsa eksik öğrenmeye sahip öğrencilere tamamlayıcı çalışmalarda bulunmaları önerilmektedir. Bunun yanında eksik ön bilgiye sahip öğrencilerin matematik başarısı düşük olacağı belirlendiğinden bu alanda farklı öğrenci düzeylerinde benzer çalışmaların yapılması önerilmektedir.

KAYNAKLAR

Aiken, L.R. (1970). Attitudes toward mathematics. *Review of Educational Research*, 40, 551-596.

- Alcı, B., Erden, M. ve Baykal, A. (2008). Üniversite öğrencilerinin matematik başarıları ile algıladıkları problem çözme becerileri, öz yeterlik algıları, bilişüstü öz düzenleme stratejileri ve öss sayısal puanları arasındaki açıklayıcı ve yordayıcı ilişkiler örüntüsü, *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 25 (2), 53-68.
- Aşkar, P. (1986). Matematik dersine yönelik tutum ölçen likert tipi bir ölçeğin geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim*. 11(62).
- Aşkar, P. & Erden, M. (1987). Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeği. *Çağdaş Eğitim*, 121, 9-11.
- Bacanlı, H. (1999). *Gelişim ve öğrenme*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Baki, A., Güven, B. & Karataş, İ. (2002). *Dinamik geometri yazılımı cabri ile keşfederek öğrenme*. Sözlü bildiri, V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Barton, A. C. (2000). Crafting multicultural science education with preservice teachers through service-learning. *Journal of Curriculum Studies*, 32 (6), 797-820.
- Baykul, Y. (1990). *Matematik ile ilgili düşünceler anketi*. Ankara: ÖSYM Yayınları.
- Baykul, Y. & Güzeller, C. O. (2014). *Sosyal bilimler için istatistik*, Ankara: Pegem Akademi.
- Berberoğlu, G. (1990). Kimyaya ilişkin tutumların ölçülmesi. *Eğitim ve Bilim*, 76, 16-27.
- Bloom, B. S. (1979). *İnsan nitelikleri ve okulda öğrenme*. (Çev. D. A. Özçelik). Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Büyükoztürk, Ş. (2010). *SPSS ile veri analizi el kitabı*, Ankara: Pegem Akademi.
- Cüceloğlu, D. (1991). *İnsan ve davranışı: psikolojinin temel kavramları* . İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çokluk, Ö, Şekercioğlu, G. & Büyükoztürk, Ş. (2014). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik spss ve lisrel uygulamaları*, Ankara: Pegem Akademi.
- Demir, E. & Parlak, B. (2012). Türkiye’de eğitim araştırmalarında kayıp veri sorunu, *Eğitim ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 3 (1), 230-241.
- EACEA, (2011), Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, *Mathematics education in europe: common challenges and national policies*.
- English, L.D., Halford, S. (1995). *Mathematics education models and processes*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Farooq, M. S. ve Shah, S. Z. U. (2008). Students’ attitude towards mathematics, *Pakistan Economic and Social Review*, 46 (1), 75-83.
- Goldenberg, E. P. (1996). "Habits of mind" as an organizer for the curriculum. *Journal Of Education*, 178(1), 13-34.
- Hayduk, L.A. (1987). *Structural equation modeling with lisrel, essentials and advances*, Baltimore: The John Hopkins University Press Yayıncılık.

- Johnson, R. M. (2000). *Gender differences in mathematics performance*. Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA, USA.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1988). *İnsan ve insanlar*. İstanbul: İstanbul Matbaası.
- Kalaycı, Ş. (2014). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*, Ankara: Asil Yayın Dağıtım
- Karakoca A.(2011). *Altıncı sınıf öğrencilerinin problem çözmeye matematiksel düşünmeyi kullanma durumları*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Karataş, Z. (2014). Problem çözme becerileri ve yalnızlık düzeyleri arasındaki ilişkide benlik saygısının aracı rolü: bir yapısal eşitlik modeli çalışması, *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 118-140.
- Kline, P. (1994). *An easy guide to factor analysis*, London: Routledge.
- Kline, R.B., (2005). *Principles and practice of structural equation modeling (2nd ed.)*, New York: Guilford Press.
- Krishnamoorth, K. & Yu, J. (2004). Modified nel and van der merwe test for multivariate behrens-fisher problem. *Statistics & Probability Letters*, 66, 161–169.
- Ma, X. and J. Xu (2004). Assessing the relationship between attitude towards mathematics and achievement in mathematics: A meta-analysis. *Journal for Research in Mathematics Education, Volume 28*(1), pp. 26-47.
- MEB, (2015). *PISA 2012 ulusal nihai raporu*. Millî Eğitim Bakanlığı, Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü, Ankara.
- Mulaik, A. S. (1972). *The foundations of the factor analysis*, New York: McGraw-Hill Book Company.
- Mullis, I.V.S., Martin, M.O. & Foy, P. (2008). *TIMSS 2007 international mathematics report: findings from iea's trends in international mathematics and science study at the fourth and eighth grades*. Chestnut Hill, MA: Boston College, TIMSS and PIRLS International Study Center.
- Polya, G. (2007). The goals of mathematical education, *Mathematics Teaching*, 181, 6-9.
- Saracaloğlu, A.S. (2000). Öğretmen adaylarının yabancı dile yönelik tutumları ile akademik başarıları arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 25(115), 65–72.
- Savaş E., Taş S. ve Duru A. (2010). Matematikte öğrenci başarısını etkileyen faktörler, *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 113-132.
- Savaş, E. & Duru, A. (2005). Gender differences in mathematics achievement and attitude towards mathematics among first grade of high school. *Eurasian Journal of Educational Research*, 19, 263–271.
- Sharma, S. (1996). *Applied multivariate techniques*, New York: John Wiley & Sons Inc.
- Sümer, N. (2000). Yapısal eşitlik modelleri: temel kavramlar ve örnek uygulamalar, *Türk Psikoloji Yazıları*, 3(6), 49-74.

- Soydan, S. (2013). Erken çocukluk yaklaşımlarına ilişkin görüşler ölçeği'nin türkçe uyarlaması: geçerlik ve güvenilirlik çalışması, *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1),227-242.
- Şimşek, Ö.F. (2007). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş*, Ankara: Ekinoks
- Tabanick, B. G. & Fidell, L. S. (1996). *Using multivariate statistics (6th. edit.)*, California State University: HarperCollins College Publisher.
- Tapia, M., & Marsh, G. E. (2000). *Effect of gender, achievement in mathematics, and ethnicity on attitudes toward mathematics*. Annual Meeting of the Mid-South Educational Research Association, Bowling Green, KY, USA.
- Tekindal, S. (1988). Okula ilişkin tutum ile akademik başarı arasındaki ilişki. *Çağdaş Eğitim*, 139, 29-33.
- Thompson, A. & Zamboanga, B. J.(2004). Academic aptitude and prior knowledge as predictors of student achievement in introduction to pathology. *Journal of Educational Psychology*. 96, 77-784
- Thomson, S., Lokan, J., Lamb S., & Ainley, J. (2003). *Lessons from the third international mathematics and science study*. TIMSS Australia Monograph Series. Australian Council for Educational Research.
- Özgüven, İ.E. (1994). *Psikolojik testler*. Ankara: Yeni Doğu Matbaası.
- Üredi, İ. & Üredi, L. (2005). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançlarının matematik başarısını yordama gücü, *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 250-260.
- Watson, F. R. (1971). Aims in mathematical education and their implications for the training of mathematics teachers, *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 2(2), 105-118, DOI: 10.1080/0020739710020202
- Yenilmez, K. & Duman, A. (2008). İlköğretim matematik başarısını etkileyen faktörlere ilişkin öğrenci görüşleri. *Sosyal Bilimler Dergisi*. 19.
- Yenilmez, K., & Özabacı, N. Ş. (2003). Yatılı öğretmen okulu öğrencilerinin matematik ile ilgili tutumları ve matematik kaygı düzeyleri arasındaki ilişki üzerine bir araştırma. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, 132-146.
- Yücel, S. & Koç M. (2011). İlköğretim öğrencilerinin matematik dersine karşı tutumlarının başarı düzeylerini yordama gücü ile cinsiyet arasındaki ilişki, *İlköğretim Online*, 10(1), 133-143.

Investigation of Direct and Indirect Relationships Between Preliminary Information and Attitudes Related to the Math Success

EXTENDED SUMMARY

One of the most important aims of mathematics education is that students can understand mathematics. Recent studies have argued that, unlike traditional mathematics education, students' mathematics requires concepts with their own understanding. Thus, students can develop their own understanding of mathematics and explore new information and build on their previous knowledge. There are many factors that affect the mathematical success of a student. The most important of these are the student's attitude toward mathematics, the teacher factor, the school factor and the factors related to the student. Attitude is the tendency to be attributed to an individual and to form a regular pattern of thoughts, feelings and behaviors related to a psychological object. Two features lie at the base of the attitude. First; the attitude is long-term, besides momentary and transient tendencies are not seen as attitudes. The second is that the attitude is not just about feelings and thoughts, but also about behaviors. Students have succeeded in attitudes towards mathematics, and success has also influenced attitudes. When the relationships between mathematics success and attitude are examined; most studies found a positive relationship between success and attitude. As the students' mathematical experience increases, their attitudes towards mathematics begin to develop either positively or negatively. Therefore, in the development of the attitude, primary responsibility for elementary school teachers and then math teachers falls. Attitudes are acquired over time and do not change easily. For this reason, students who develop a positive or negative attitude towards mathematics can also reflect this in their future lives. Teachers have great duties in order for the teacher to develop a positive attitude towards any subject, especially mathematics.

The path analysis introduced by the American geneticist Sewall Wright has been one of the most frequently used methods in social sciences in recent years. This method,

known as path analysis in the literature, uses regression analysis and correlation coefficients to model more complex relationships between observed variables. Based on the causal relation between the variables, it is ensured that the relations between the variables in the established models are systematically and comprehensively analyzed.

The Problem of this Study is "how is the model of structural equality that explains the relation between the pre-information about the course of the students in an educational system and the attitude and academic achievement of the course".

Depending on the main problem sentence, the following sub problems have been created.

H1: Is there a meaningful relationship between having pre-knowledge about the course and the attitude towards the course?

H2: Is there a meaningful relationship between having preliminary knowledge about the course and success?

H3: Is there a meaningful relationship between attitude towards the course and success?

H4: Is there any mediating effect of the attitudes of the course on the success of the variable having the preliminary knowledge of the course?

It is considered that the sample number of 254 is quite sufficient for factor analysis. In the study, KMO and Barlett's test were also performed in SPSS to determine the sample size. Since the KMO value is greater than .70 and the p value is smaller than .05, it has been determined that the sample size of the data set is suitable for performing factor analysis. Univariate normality analysis was performed for the normality test in the SPSS program. When the distributions of the mathematical achievements, attitudes towards mathematics and the preliminary knowledge about the course are examined, it can be said that normality assumption is provided. In order to investigate the multivariate normality, it is examined whether there are missing values in the data file created in lisrel. As a result of the analysis carried out in the SPSS program, it is

concluded that there is no loss of data on the average success, foreword and attitude scores.

According to the results obtained after SPSS program, the variance swelling amounts are less than 10 and the relation amounts between dependent variables are considerably below the cut-off point of .80, so it can be said that there is no multiple connection problem. However, according to the results of the analysis carried out in order to determine whether there is a multicollineraty problem among the variables in the SPSS program, the variance inflation factor (VIF) amounts were found to be well below the critical value of 10.00, thus guaranteeing that there is no multiple connection problem between independent variables.

The ratio of the chi-square value to the degree of freedom gives information on model data adaptation. The ratio of the computed chi-square value to the degree of freedom is 2.87, indicating that this is an acceptable fit between the matrix for the original variant and the proposed matrix. According to the obtained result, it can be said that the study group confirmed that the measurement tool has a three-dimensional structure.

When the findings are examined, it is seen that the preliminary knowledge about the course has a significant effect on the success ($t = 8.65, p < .01$). The value of $\chi^2=99.70$ for the model was found to be significant at $p = .000$ level in 34 degrees of freedom. Since the ratio of Chi-square value to the degree of freedom ($\chi^2/sd=2,91$) is less than 3, it is determined that the model has a good fit. The study also shows that when the goodness of fit indexes of the measurement model are examined, the obtained structural model has good fit. Model 1, model 2 and model 3 were established in order to determine the mediating effect of the attitude towards the course in the study. In the study, standardized regression coefficients and t values for predictor and criterion variables are also shown first.

It was determined that there was a statistically significant relationship between the preliminary knowledge of the course and attitude towards the course ($t = 8.93, p$

<.05) and between the attitude towards the course and mathematics success ($t = 13.49$, $p < .05$).

It has been observed that the attitude in the study has a partial mediating effect. According to this result, it can be said that preliminary information has a significant effect on the attitude towards the course, and thus the attitude has a partial mediating effect between the preliminary knowledge and achievement variables.

In the study, direct and indirect effects on the achievement of having preliminary knowledge of the mathematics course with the variables observed, path analysis and the mediating effect on the course attitude were examined. Preliminary information has been found to have a significant effect on both academic achievement and attitude. However, it has been concluded that the attitude variable has a partial mediating effect between the preliminary knowledge of the course and success. This result is similar to the results of field studies. When the studies are evaluated in general, it is thought that the research result contributed to the field of the research result obtained by using structural equality models in addition to the findings obtained by linear models such as correlation and regression in the literature. As a result of determining the direct and indirect relationships between the variables considered to be influential in the mathematics course, it is seen that the preliminary knowledge which is the level of readiness of the students has an important influence on the mathematical success. It is very important to determine from the observed variables that the preliminary information about the course has a meaningful effect on mathematics success through attitude change.

As a result of the study, teachers and academicians who teach mathematics are advised to determine the level of the students' prior knowledge before starting the course, and to undertake complementary studies to students with missing learning, if at all. In addition to this, it is suggested that students with incomplete preliminary knowledge are expected to have low mathematical achievement, so that similar studies should be carried out at different student levels in this area.



Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi
Cilt 2, Sayı 2, 70 - 85
The Journal of Limitless Education and Research
Volume 2, Issue 2, 70 - 85

Gönderilme Tarihi: 02.07.2017

Kabul Tarihi: 13.07.2017

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutumlarının Belirlenmesi: Bartın Üniversitesi Örnekleme¹

Doç. Dr. Ayşe Derya IŞIK, Bartın Üniversitesi, aysederya@bartin.edu.tr

Nazan DEMİR, Bartın Üniversitesi, ndemir@bartin.edu.tr

Özet: Okuma yaşam boyu devam eden, insanın kişisel gelişiminde önemli bir yere sahip olan bir etkinliktir. Kişinin düşünce yapısını geliştirir; sözcük dağarcığını, bilgi ve birikimini artırır. Okuma alışkanlığı yaşam boyu sürekli ve düzenli okuma etkinliğidir. Okuma alışkanlığı küçük yaşlarda kazandırılmalıdır. Bu alışkanlığın kazanılmasında aile ve çevrenin yanı sıra öğretmenler önemli rol almaktadır. Öğretmenin okuma alışkanlığı öğrenciye de yansıtacaktır. Bu araştırma Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Anabilim Dalı öğrencilerinin kitap okuma alışkanlığına yönelik tutumlarını incelemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmada öğretmen adaylarının kitap okumaya yönelik tutumları belirlenmiş ve demografik özelliklerine göre incelenmiştir. Araştırmada öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlığına yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla, güvenirlik katsayısı 0.88 olarak belirlenen ve Gömleksiz (2004) tarafından geliştirilen "Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Uygulanan ölçek yorumlanarak tablolar halinde sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Okuma alışkanlığı, Okuma alışkanlığına yönelik tutum, Sınıf öğretmeni adayları.

Determination of Attitudes of Primary Teacher Candidates Toward Reading Habits: Bartın University Sample

Abstract: Reading is a lifelong activity and has an important place in people's personal development. It improves the thinking structure of the person; increases the vocabulary, knowledge and accumulation. Reading habit is a continuous and regular reading activity throughout life. Reading habits should be acquired at a young age. In addition to the family and the environment, teachers are playing an important role in the acquisition of this habit. The reading habits of the teacher will also be reflected in the students. This research was conducted to investigate the attitudes towards reading habits of students of Department of Elementary Education in Bartın University Faculty of Education. In the study, the attitudes of the primary teacher candidates toward reading habits the books were determined and analyzed according to their demographic characteristics. In order to determine the attitudes toward reading habits of the teacher candidates in the study, "Attitude Scale Related to Book Reading Habits" developed by Gomleksiz (2004), which has a reliability coefficient of 0.88 was used. Applied scale is interpreted and presented in tables.

Keywords: Reading habit, Attitude towards reading habits, Primary teacher candidates.

¹ Bu araştırmanın kısa bir özeti 21-22 Kasım 2014 tarihinde düzenlenen V. Ulusal İlköğretim Bölümleri Öğrenci Kongresinde Sözlü Bildiri olarak sunulmuştur.

1. Giriş

Bilgi çağının yaşandığı günümüzde her gün yeni bir bilgiyle karşı karşıya gelmekteyiz. Dolayısıyla okumamız ve öğrenmemiz gereken birçok bilgi bulunmaktadır. Bu bilgilerin hızına yetişebilmek ve bizim için önemli olanları ayırt edebilmek için iyi bir okuyucu olmak gerekir. Düşünen, anlayan, sorgulayan ve çözüm üreten bireylere ihtiyaç duyulan günümüzde okuduğumuz sürece gelişebilir ve yenilikleri takip edebiliriz.

Okuma ile ilgili farklı tanımlar bulunmaktadır. Türk Dil Kurumu Güncel Türkçe Sözlüğü'nde (TDK, 2014) okuma "Bir yazıyı meydana getiren harf ve işaretlere bakıp bunları çözümlmek ve yazılmış bir metnin iletmek istediği şeyleri öğrenmek" olarak tanımlanırken; eskiden okumanın yazıların şifresini çözme olarak anlaşıldığını ve yüksek sesle okuma üzerinde durulduğunu belirten Güneş'e (2007,117) göre günümüzde okuma, bireyin dil, zihinsel, iletişim, öğrenme, anlama, sosyal ve zihinsel bağımsızlık becerilerini geliştirme olarak ele alınmakta ve bu anlayışla çalışmalar yapılmaktadır. Akyol (2009) okumanın; ön bilgilerin kullanıldığı, yazar ve okuyucu arasındaki etkili iletişime dayalı, uygun bir yöntem ve amaç doğrultusunda, düzenli bir ortamda gerçekleştirilen anlam kurma süreci olarak tanımlandığını belirtmiştir. Aynı zamanda okuma; görme, algılama, seslendirme, anlama, zihinde yapılandırma gibi göz, ses ve beyin çeşitli işlevlerinden oluşan karmaşık bir süreçtir (MEB, 2009).

Okuma alışkanlığının kişilerin okumayı öğrendikten sonra bu eylemi zevkle yapmalarını sağlamak için kazanmaları gereken bir beceri olduğunu belirten Devrimci'ye (1993) göre okuma alışkanlığı kişinin bir gereksinim olarak algılaması sonucu okuma eylemini, yaşam boyu sürekli ve düzenli bir biçimde gerçekleştirmesidir. Aydın Yılmaz (2006, 2) okuma alışkanlığının bireyin kişiliğini geliştiren, düşünce dağarcığını zenginleştiren ve toplumda daha iyi bir yer edinmesini sağlayan en önemli araç olduğunu belirtmektedir. Güngör (2009) kişinin okuma alışkanlığına sahip olabilmesi için eleştirel bir yaklaşımla düzenli ve sürekli olarak okuması gerektiğini belirtmiştir.

Öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmeleri ve okuma alışkanlığı kazanmaları genellikle ilköğretim düzeyinde şekillenmekte olduğundan ilköğretim birinci sınıftan itibaren okuma becerilerini geliştirmeye önem verilmesi gerektiği ilköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzunda (1-5. sınıflar) belirtilmektedir. Bu nedenle okuma alışkanlığının kazanılmasında sınıf öğretmenlerinin okumaya yönelik tutumları önem arz etmektedir. Okuma yaşam boyu devam eden, insanın kişisel gelişiminde önemli bir yere sahip olan bir etkinliktir. Okuma alışkanlığı kazanabilmek için sürekli ve düzenli olarak okumaya zaman ayrılması gerektiği, böylelikle anlama, yorumlama ve çözüm üretme yeteneklerimizin gelişeceği söylenebilir.

Bu araştırmada Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Anabilim Dalı birinci sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlığına yönelik tutumlarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaca bağlı olarak aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlığına yönelik genel tutumları nedir?
2. Öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlığına yönelik tutumları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlığına yönelik tutumları yılda okudukları kitap sayısına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
4. Öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlığına yönelik tutumları düzenli gazete takipleri ile anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
5. Öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlığına yönelik tutumları düzenli dergi takipleri ile anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
6. Öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlığına yönelik tutumları düzenli web sayfası takipleri ile anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

2. Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama aracı ve veri analiz yöntemleri açıklanmıştır.

2.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmanın amacı doğrultusunda çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Bu bağlamda genel tarama modelleri kullanılarak, araştırmada genel bir yargıya varmak için evrenin tamamı üzerinde tarama yapılmıştır (Karasar, 2009).

2.2. Evren - Örneklem

Araştırmanın evrenini Bartın Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Anabilim birinci sınıfta okuyan 44 öğrenci oluşturmaktadır. Öğrencilerden 34'üne ulaşılabilmiş ve tutum ölçeği uygulanmıştır. Ölçeğin uygulandığı öğrencilerin kişisel bilgileri Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1.

Öğrencilerin Kişisel Bilgileri

Değişkenler	Alt Değişkenler	Sayı (N)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kız	29	85,30
	Erkek	5	14,70
Yılda Okunan Kitap Sayısı	0-2	2	5,90
	3-5	14	41,20
	6-8	5	14,70
	8'den fazla	13	38,20
Düzenli Gazete Takip Etme	Evet	12	35,30
	Hayır	22	64,70
Düzenli Dergi Takip Etme	Evet	2	5,90
	Hayır	32	94,10
Düzenli Web Sayfası Takip Etme	Evet	23	67,60
	Hayır	11	32,40

Tablo 1'deki veriler incelendiğinde öğretmen adaylarının 29'unun (%85,30) kız, 5'inin (%14,70) erkek olduğu; yılda okudukları kitap sayısına bakıldığında 2'sinin (%5,90) 0-2, 14'ünün (%41,20) 3-5, 5'inin (%14,70) 6-8, 13'ünün (%38,20) 8'den fazla kitap okuduğu, 12'sinin (%35,30) düzenli gazete takip ettiği, 2'sinin (%5,90) düzenli dergi takip ettiği, 23'ünün (%67,60) düzenli web sayfası takip ettiği görülmektedir.

2.3. Veri Toplama Aracı

Araştırmada Gömleksiz (2004) tarafından geliştirilen "Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Gömleksiz (2004) tarafından yapılan analizler sonucu Cronbach alfa güvenirlik katsayısı 0.88 olarak bulunmuştur. Öğrencilere uygulanan ölçekte Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum Ölçeğinin yanı sıra öğrencilerin bireysel özelliklerini belirlemek amacıyla cinsiyet ve düzenli takip ettikleri gazete, dergi ve web sitesi olup olmadığına dair demografik bilgiler de istenmiştir.

2.4. Verilerin Analizi

Ölçek formları ile toplanan ve yükleme işlemi tamamlanan veriler, araştırmanın amacına uygun olarak işlenmiş ve analizler yapılmıştır. Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum Ölçeğine ait verilerin analizi için istatistik paket programı kullanılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı ile ulaşılan verilerin analiz edilmesinde öncelikle normallik testleri yapılmıştır. Ardından parametrik ve nonparametrik testlerden uygun olanları kullanılmıştır. Bu bağlamda verilerin analizinde bağımsız gruplar t-testi, Mann Whitney-U testi ve Kruskal Wallis testi kullanılmıştır.

3. Bulgular ve Yorum

Araştırmada, öğrencilere uygulanan anket formları aracılığı ile okuma alışkanlığına yönelik tutumlarının ne düzeyde olduğu ve bireysel özelliklerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı araştırılmıştır.

3.1. Öğretmen Adaylarının Kitap Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutumları

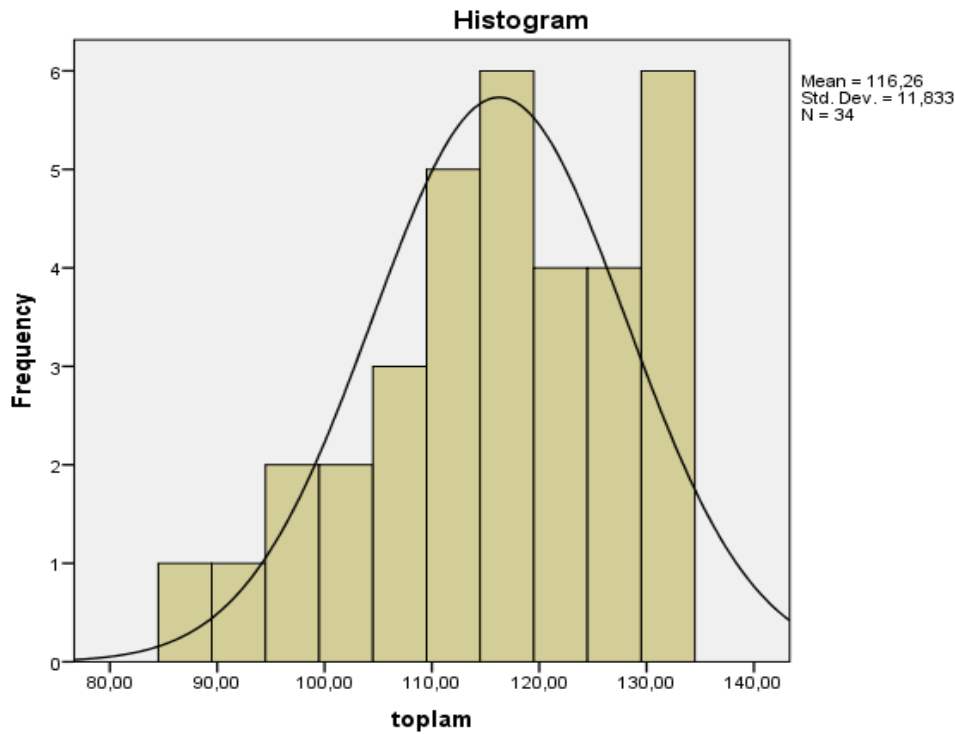
Araştırmada kullanılan tutum ölçeğinde her maddeye karşılık alınabilecek puanlar hesaplandığında öğrenciler bu ölçekten en düşük 30 puan, en yüksek 150 puan alabilmektedir. Bu puanlar ölçüsünde beklenen ortalama 90 puandır. Tutum ölçeğinden elde edilen verilere göre tutum puanlarının aritmetik ortalaması, standart sapması, medyanı, modu, varyansı, en düşük ve en yüksek puanı Tablo 2’de gösterilmektedir.

Tablo 2

Tutum Ölçeğine Ait Veriler

	Değer
N	34
\bar{X}	116,26
SS	11,83
Medyan	117
Mod	113
En Düşük Puan	87
En Yüksek Puan	132

Araştırmada kullanılan tutum ölçeğinden elde edilen tutum puanlarının frekans grafiği Şekil 1’de gösterilmektedir.



Şekil 1. Öğrencilerin Tutum Puanlarına Göre Dağılımı

Tutum ölçeğine ait veriler incelendiğinde mod, medyan ve ortalamaların birbirine yakın olması ve standart sapmanın küçük olması öğrencilerin tutum puanlarının birbirine yakın olduğunu ve ortalamaların beklenen ortalamaların üstünde olması öğrenci tutumlarının olumlu yönde yoğunlaştığını göstermektedir.

3.2. Öğretmen Adaylarının Cinsiyetlerine Göre Kitap Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutumları

Öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlığına yönelik tutumlarının betimsel analiz sonuçları Tablo 3'te verilmektedir.

Tablo 3

Cinsiyete Göre Kitap Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutum Analizi

Cinsiyet	N	\bar{X}	SS
Kız	29	116,45	12,06
Erkek	5	115,20	11,67

Tablo 3'teki verilere göre öğretmen adaylarının tutum ortalamalarının birbirine yakın olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlığına yönelik tutumlarının cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda elde edilen verilere ait bilgiler Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4

Kitap Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutumlarının Cinsiyete Göre Mann Whitney-U testi

Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Kız	29	116,45	12,06	67,500	0,814
Erkek	5	115,20	11,67		

$p > 0,05$

Tablo 4'teki veriler incelendiğinde cinsiyete göre kitap okuma alışkanlığına yönelik tutumlarının anlamlı biçimde farklılaşmadığı görülmektedir.

3.3. Öğretmen Adaylarının Yılda Okudukları Kitap Sayısına Göre Kitap Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutumları

Öğretmen adaylarının yılda okudukları kitap sayısına göre kitap okuma alışkanlığına yönelik tutumlarının betimsel analiz sonuçları Tablo 5'te verilmektedir.

Tablo 5

Yılda Okudukları Kitap Sayısına Göre Kitap Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutum Analizi

Kitap Sayısı	N	\bar{X}	SS
0-2	2	105,00	25,46
3-5	14	110,00	9,89
6-8	5	123,00	7,31
8 den Fazla	13	122,26	9,16

Tablo 5'teki verilere göre öğretmen adaylarının tutum ortalamalarının birbirine yakın olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlığına yönelik tutumlarının yılda okudukları kitap sayısına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan Kruskal Wallis testi sonucunda elde edilen verilere ait bilgiler Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6

Kitap Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutumların Okunan Kitap Sayısına Göre Kruskal Wallis testi

Kitap Sayısı	N	Sıra Ortalaması	Sd	χ^2	P	Anlamlı Fark
0-2	2	12,50				
3-5	14	11,82	3	9,578	0,023	3-5 ile 6-8
6-8	5	22,80				3-5 ile 8 den fazla
8 den Fazla	13	22,35				

$p < 0,05$

Tablo 6'daki veriler incelendiğinde öğrencilerin okudukları kitap sayısına bağlı olarak bağlı olarak kitap okuma alışkanlığına yönelik tutumlarının anlamlı biçimde farklı olduğu görülmektedir. 3-5 kitap okuyan ile 6-8 kitap okuyan arasında ($\bar{X}_{3-5}=110,00 < \bar{X}_{6-8}=123,00$) ve 3-5 kitap okuyan ile 8 den fazla kitap okuyan ($\bar{X}_{3-5}=110,00 < \bar{X}_{8'den fazla}=122,26$) arasında anlamlı fark bulunmaktadır.

3.4. Öğretmen Adaylarının Düzenli Gazete Takip Etmelerine Göre Kitap Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutumları

Öğretmen adaylarının düzenli gazete takip etmelerine göre kitap okuma alışkanlığına yönelik tutumlarının farklılaşıp farklılaşmadığının belirlendiği t-testi analiz sonuçları Tablo 7'de verilmektedir.

Tablo 7

Düzenli Gazete Takip Etmelerine Göre Kitap Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutum Analizi

Düzenli Gazete	N	\bar{X}	SS	t	p
Evet	12	119,33	9,41	1,121	0,271
Hayır	22	114,60	12,86		

$p > 0.05$

Tablo 7'deki veriler incelendiğinde öğrencilerin kitap okuma alışkanlığına yönelik tutumlarının düzenli gazete takip etmelerine göre anlamlı bir biçimde farklılaşmadığı ($p=0,271 > 0,050$), buna rağmen düzenli gazete takip edenlerin etmeyenlere göre kitap okuma alışkanlığına yönelik tutumlarının daha olumlu olduğu ($\bar{X}_E=119,33 > \bar{X}_H=114,60$) görülmektedir.

3.5. Öğretmen Adaylarının Düzenli Dergi Takip Etmelerine Göre Kitap Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutumları

Öğretmen adaylarının düzenli dergi takip etmelerine göre kitap okuma alışkanlığına yönelik tutumlarının betimsel analiz sonuçları Tablo 8'de verilmektedir.

Tablo 8.

Düzenli Dergi Takip Etmelerine Göre Kitap Okuma Alışkanlıklarına Yönelik Tutumları

Düzenli Dergi	N	\bar{X}	SS
Evet	2	125,50	7,78
Hayır	32	115,69	11,89

Tablo 8'deki verilere göre düzenli dergi takip eden öğretmen adaylarının tutum ortalamasının ($\bar{X}_E=125,50$) takip etmeyenlerden ($\bar{X}_H=115,69$) yüksek olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlığına yönelik tutumlarının düzenli dergi takip etmelerine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda elde edilen verilere ait bilgiler Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9

Kitap Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutumlarının Düzenli Dergi Takip Etmelerine Göre Mann Whitney-U Testi

Düzenli Dergi	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Evet	2	25,50	51,00	16,000	0,289
Hayır	32	17,00	544,00		

$p > 0,05$

Tablo 9'daki veriler incelendiğinde düzenli dergi takip etmelerine göre kitap okuma alışkanlığına yönelik tutumlarının anlamlı biçimde farklılaşmadığı görülmektedir.

3.6. Öğretmen Adaylarının Düzenli Web Sayfası Takip Etmelerine Göre Kitap Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutumları

Öğretmen adaylarının düzenli web sayfası takip etmelerine göre kitap okuma alışkanlığına yönelik tutumlarının farklılaşp farklılaşmadığının belirlendiği t-testi analiz sonuçları Tablo 10'da verilmektedir.

Tablo 10

Düzenli Web Sayfası Takip Etmelerine Göre Kitap Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutum Analizi

Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	t	p
Evet	23	115,61	12,16	0,470	0,643
Hayır	11	117,64	11,57		

$p > 0,05$

Tablo 10'daki veriler incelendiğinde öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlığına yönelik tutumlarının düzenli web sayfası takip etmelerine göre anlamlı bir biçimde farklılaşmadığı ($p=0,643 > 0,050$) görülmektedir.

4. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu çalışmada Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Anabilim Dalı birinci sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlığına yönelik tutumlarının belirlenmesi amaçlanmıştır.

Öğretmen adaylarının %85,30'unun kız, %14,70'inin erkek olduğu çalışmada kitap okuma alışkanlığına yönelik genel tutumları incelendiğinde öğrencilerin tutum puanlarının birbirine yakın olduğu ve ortalamasının beklenen ortalamasının üstünde olması nedeniyle öğrenci tutumlarının olumlu yönde yoğunlaştığı belirlenmiştir. Kolaç (2007) Anadolu Üniversitesi sınıf öğretmenliği son sınıf öğrencileri ile yaptığı çalışmada sınıf öğretmeni adaylarının büyük oranda kitap okumaya karşı olumlu bir tutum içinde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yalman, Özkan ve Kutluca (2013) Dicle Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğrencileri ile yaptıkları çalışmada araştırmaya katılan öğrencilerin %57'sinin okumayı sevdiği sonucuna ulaşmıştır. Aslantürk ve Saracaloğlu (2010) Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi sınıf öğretmenliği bölümü öğrencileri ve Aydın il merkezindeki ilköğretim okullarında görev yapmakta 203 sınıf öğretmeni ile yaptıkları çalışmada okuma alışkanlıklarının "orta düzeyde" olduğu, sınıf öğretmeni adaylarının okuma ilgilerinin sınıf öğretmenlerinden daha yüksek olduğu ancak sınıf öğretmenlerinin ve sınıf öğretmeni adaylarının okuma ilgilerinin "orta" düzeyde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Karasakoğlu ve Aslantürk (2010) Adnan Menderes ve Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi sınıf öğretmenliği bölümü öğrencileri ile yaptıkları çalışmada okumaya yönelik ilgilerinin, "orta" düzeyde ve okuma alışkanlıklarının "yetersiz" olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlığına yönelik tutumları cinsiyete göre incelendiğinde tutum ortalamalarının birbirine yakın olduğu, anlamlı biçimde farklılaşmadığı görülmektedir. Yapılan çalışmalar incelendiğinde çalışmanın sonuçlarından farklı sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Gömleksiz (2004) Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğrencileri ile yaptığı çalışmada kitap okumayı sevmeye ilişkin, kitap okuma alışkanlığına dair, kitap okumaya karşı istekli olup olmamaları ile ilgili, kitap okumanın etkisini benimsemelerine ilişkin görüşleri, kitap okumanın yararına ilişkin cinsiyete göre anlamlı fark bulmuştur. Kız öğrencilerin kitap okumayı daha fazla benimsedikleri sonucuna ulaşmıştır. Arslan, Çelik ve Çelik (2009) Pamukkale Üniversitesi, Spor Bilimleri ve Teknolojisi Yüksekokulu öğrencileri ile yaptıkları çalışmada kız öğrencilerin kitap okumaya yönelik erkek öğrencilere göre daha olumlu tutuma sahip oldukları, kız öğrencilerin kitap okumayı sevdiği ve kitap okuma alışkanlığına ilişkin tutumlarının erkek öğrencilere göre daha olumlu olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Köse ve Yılmaz (2011) Karadeniz Teknik Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesi öğrencileri ile yaptıkları çalışmada kız öğrencilerin okumaya karşı tutumlarının erkek öğrencilere oranla daha yüksek olduğu ve okuma alışkanlığı ile okuma ilgisi taşıdıkları sonucuna ulaşmışlardır. Batur, Gülveren ve Bek (2010) Uşak Üniversitesi Eğitim Fakültesinin sınıf öğretmenliği bölümü öğrencileri ile yaptıkları çalışmada kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre kitap okuma alışkanlıklarının daha iyi olduğu, öğrencilerin okuma alışkanlıklarının olumlu olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Odabaş, Odabaş ve Polat (2008) Ankara Üniversitesi lisans öğrencileri ile yaptıkları çalışmada öğrencilerin önemli bir bölümünün düşük bir okuma kültürüne sahip

olduğu, kız öğrencilerin erkeklere oranla okuma etkinliğine daha fazla süre ayırdıkları sonucuna ulaşmışlardır.

Çalışmada öğretmen adaylarının %5,90'ının 0-2, %41,20'sinin 3-5, %14,70'inin 6-8, %38,20'sinin 8'den fazla kitap okuduğu belirlenmiştir. Yılmaz, Köse ve Korkut (2009) Hacettepe Üniversitesi Tıp Fakültesi ile Bilkent Üniversitesi Güzel Sanatlar, Tasarım ve Mimarlık Fakültesi (Güzel Sanatlar, Grafik Tasarım, İç Mimarlık ve Çevre Tasarımı ve Kentsel Tasarım ve Peyzaj Mimarisi Bölümleri) lisans öğrencileri ile yaptıkları çalışmada öğrencilerin genelde zayıf bir okuma alışkanlığına sahip oldukları, daha çok ders amaçlı okumakta olup, boş zamanlarını değerlendirmek amacıyla okumanın yaygın olmadığı, bilgisayar kullanmaları ve TV izlemelerinin okuma alışkanlıklarını azaltarak olumsuz bir biçimde etkilediğini düşündükleri, kütüphane türü olarak üniversite kütüphanesini kullanmayı tercih ettikleri sonucuna ulaşmışlardır. Aydın Yılmaz (2006) Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi sınıf öğretmenliğinde öğrenim gören öğrencilerle yaptığı çalışmada sınıf öğretmeni adaylarının okuma alışkanlığına yeterli ölçüde sahip olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Konan ve Oğuz (2013) ise Malatya ili Merkez ilçede bulunan ilköğretim ve ortaöğretim okullarındaki öğretmenlerle yaptıkları çalışmada öğretmenlerin % 59'unun düzenli olarak kitap okumadığı, % 41'inin ise düzenli kitap okuduğu, yabancı dil branşındaki öğretmenlerin diğer branştaki öğretmenlere göre daha yüksek oranda düzenli olarak kitap okudukları sonucuna ulaşmıştır. Arıcı'nın (2008) Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Fakültesi ile Mühendislik Fakültesi öğrencileri ile yaptığı çalışma ile okumayı sevmeyen öğrencilerin okumama sebebi olarak kitapların bazılarını sıkıcı ve pahalı bulduklarını, çocuklukta bu alışkanlığı kazanamadıklarını, boş zamanlarının olmadığını, gazete ve dergi okuma ile TV, film ve interneti, kitap okumaya göre daha zevkli bulduklarını, okumayı sevmemelerine sebep olabilecek herhangi bir olay veya durumdan bahsetmemekle birlikte çocukluklarında kendilerinin bu materyalle tanıştırılmadığını ancak kitap okuma konusunda çok fazla baskı gördüklerini ifade ettiklerini belirlemiştir. Okuma alışkanlığı ile ilgili bir ölçüt olmamasına karşılık genelde yılda okunan kitap sayısı dikkate alınmakta olup American Library Association [ALA] (1978, s. 3) ya göre;

- Çok okuyan (güçlü okuma alışkanlığına sahip) okuyucu: 1 ayda 2 kitap ve daha fazla okuyan kişi.
- Orta düzey okuyucu: 1 ayda 1 kitap okuyan kişi.
- Az okuyan (zayıf) okuyucu: 2 ayda 1 kitap ya da daha az okuyan kişi.
- Okuyucu (okuma alışkanlığına sahip) olmayan: 1 yıl boyunca hiç kitap okumayan kişidir (Yılmaz, 2004).

Yapılan çalışma ile sınıf öğretmenliği öğrencilerinin az okuyan – orta düzey okuyucu ve çok okuyan düzeylerinde oldukları belirlenmiştir. Çalışmada öğretmen adaylarının kitap okuma

alışkanlığına yönelik tutumları, yılda okudukları kitap sayısına göre incelendiğinde tutum ortalamalarının birbirine yakın olduğu, okudukları kitap sayısına bağlı olarak kitap okuma alışkanlığına yönelik tutumlarının anlamlı biçimde farklı olduğu görülmektedir. 3-5 kitap okuyan ile 6-8 kitap okuyan arasında ($\bar{X}_{3-5}=110,00 < \bar{X}_{6-8}=123,00$) ve 3-5 kitap okuyan ile 8 den fazla kitap okuyan ($\bar{X}_{3-5}=110,00 < \bar{X}_{8'den fazla}=122,26$) arasında anlamlı fark bulunmuştur. Olumlu tutuma sahip öğrencilerin daha fazla sayıda kitap okuduğu belirlenmiştir.

Öğretmen adaylarının %35,30'unun düzenli gazete takip ettiği, %5,90'ının düzenli dergi takip ettiği, %67,60'ının düzenli web sayfası takip ettikleri; kitap okuma alışkanlığına yönelik tutumlarının düzenli gazete, dergi, web sitesi takip etme alışkanlıklarının olup olmamasına göre farklılaşmadığı görülmektedir. Geçgel ve Burgul (2009) Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğrencileri ile yaptıkları çalışmada öğrencilerin yarısının düzenli olarak bir gazete takip ettiği, öğrencilerin çoğunun ise düzenli olarak bir dergi takip etmedikleri sonucuna ulaşmışlardır. Konan ve Oğuz (2013) Malatya ili Merkez ilçede bulunan ilköğretim ve ortaöğretim okullarındaki öğretmenlerle yaptıkları çalışmada öğretmenlerin gazete, dergi, kitap vb. okumaya ayırdıkları süre bakımından 30 dakika ve altı ayıranlar % 34.1, 1 saat ayıranlar % 38.9, 1.5 saat ayıranlar % 7.1, 2 saat ayıranlar % 13.4, 2.5 saat ayıranlar % 0.9, 3 saat ayıranlar % 3.9, 4 saat ayıranlar % 1.8 olduğu, % 41'inin düzenli olarak her gün, %31.3'ünün sıklıkla, % 26.6'sının ara sıra gazete okuduğu, % 1.1'inin ise hiç gazete okumadığı sonucuna ulaşmışlardır. Yalman, Özkan ve Kutluca (2013) Dicle Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğrencileri ile yaptıkları çalışmada araştırmaya katılan öğrencilerin %41,82'sinin boş zamanlarında kitap okumayı tercih ederken, boş vakitlerini değerlendirmek için %46,36'sının bazen kitap okudukları sonucuna ulaşmışlardır. Saracaloğlu, Karasakoğlu ve Aslantürk (2010) Adnan Menderes ve Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi sınıf öğretmenliği bölümü öğrencileri ile yaptıkları çalışmada en çok okunan materyallerin gazete, sanat kitapları (roman, hikâye, vb.), çeşitli dergiler, kültür kitapları (deneme, vb.), bilimsel kitaplar, bilim teknik ve mizah dergileri şeklinde sıralandığı, okuma ilgisi ile ayda okunan kitap, dergi ve sahip olunan kitap sayısı arasında anlamlı ilişkiler olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Aslantürk ve Saracaloğlu (2010) Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi sınıf öğretmenliği bölümü öğrencileri ve Aydın il merkezindeki ilköğretim okullarında görev yapan 203 sınıf öğretmeni ile yaptıkları çalışmada en çok okudukları materyallerin gazete, sanat kitapları (roman, hikâye, vb.), çeşitli dergiler, kültür kitapları (deneme, vb.), bilimsel kitaplar, bilim teknik ve mizah dergileri olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Bir toplumda okuma alışkanlığı yaratma ve geliştirme politikasında hedef kitle öğretmenler olmalıdır ve öğretmen, öğrenci için okuma alışkanlığı konusunda da güçlü bir modeldir (Yılmaz, 2007). Okumayı ve yazmayı öğreten sınıf öğretmenlerinin ise bu konuda çok önemli bir yere sahip oldukları söylenebilir. Kişi okumayı öğrendikten sonra uygun materyallerle okumayı sevmesi sağlanabilir.

Okumayı seven birey bunu bir ihtiyaç olarak algılayacak ve sürekli ve düzenli bir biçimde yapmaya başlayarak okuma alışkanlığı kazanmış olacaktır.

Öğretmen adaylarının okuma alışkanlığı kazanabilmelerini sağlayabilmek amacıyla üniversitelerde çeşitli etkinlikler düzenlenebilir ve bu etkinliklerde öğretmen adaylarının aktif rol alması sağlanabilir, öğrencilerin kitaplara kütüphane haricinde de ulaşabileceği mekânlar ve okuma alanları oluşturulabilir, okuma kulüpleri oluşturulabilir ve düzenli olarak kitap incelemesi yapılabilir. Okumayı seven ve okuma alışkanlığına sahip bir öğretmen öğrencilerine de örnek olacaktır.

Kaynaklar

- Akyol, H. (2009). *Türkçe İlkokuma Yazma Öğretimi* (8. Bs.) Ankara: Pegem Akademi.
- Arıcı, A. F. (2008). Okumayı niye sevmiyoruz? Üniversite öğrencileri ile Mülakatlar. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(10). <http://sbed.mku.edu.tr/article/view/1038000495> adresinden 25.06.2017 tarihinde erişilmiştir.
- Arslan, Y., Çelik Z. ve Çelik E. (2009). Üniversite Öğrencilerinin Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutumlarının Belirlenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı 26, 113-124.
- Aslantürk, E. ve Saracaloğlu, S. (2010). Sınıf Öğretmenlerinin ve Sınıf Öğretmeni Adaylarının Okuma İlgi ve Alışkanlıklarının Karşılaştırılması. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11 (1), 155-176.
- Batur, Z. , Gülveren, H. ve Bek, H. (2010). Öğretmen Adaylarının Okuma Alışkanlıkları Üzerine Bir Araştırma: Uşak Eğitim Fakültesi Örneği. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(1), 32-49.
- Devrimci, H. (1993). *İlkokul 5. Sınıf Çocuklarında Okuma Alışkanlığının İncelenmesi*. Bilim Uzmanlığı Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Geçgel, H. ve Burgul, F. (2009). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Okuma İlgi Alanları (Çanakkale Örneği). *TÜBAV Bilim Dergisi*, 2(3), 341-353.
- Güneş, F. (2007). *Türkçe Öğretimi ve Zihinsel Yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Güngör, E. (2009) *İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Kitap Okuma Alışkanlığı İle Türkçe Dersi Akademik Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi/ Sosyal Bilimler Enstitüsü. Adana.
- Gömlüksiz, M. N. (2004). Geleceğin Öğretmenlerinin Kitap Okumaya İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi (Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Örneği). *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1). http://efdergi.yyu.edu.tr/makaleler/cilt_1/ozetler/nuri_ozet.htm adresinden 25.06.2017 tarihinde erişilmiştir.
- Gömlüksiz, M. N. (2004). Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Bir Tutum Ölçeğinin Geçerlilik ve Güvenirliği. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14 (2), 195.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (19. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kolaç, E. (2007). *Sınıf Öğretmeni Adaylarının Okuyucu Profilleri*. VI. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu. 27-29 Nisan 2007. Eskişehir.
- Konan, N. ve Oğuz, V., (2013). Öğretmenlerin Okuma Alışkanlıkları. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10 (1).

- <http://www.sbd.ksu.edu.tr/article/view/5000035275> adresinden 25.06.2017 tarihinde erişilmiştir.
- Köse, A. , Yılmaz, Y. (2011). Öğretmen Adaylarının Okuma Tutumlarının Farklı Değişkenlere Göre Değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Eğitimi Öğrenci Kongresi*.29 Eylül-1 Ekim 2011. Ankara.
- MEB, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (2009). *İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzunda (1-5. Sınıflar)*. Ankara. Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.16
- Odabaş, H., Odabaş, Z. Y. ve Polat C. (2008). Üniversite öğrencilerinin okuma alışkanlığı: Ankara Üniversitesi örneği. *Bilgi Dünyası*, 9(2), 431-465.
- Saracaloğlu, S., Karasakaloğlu, N. ve Aslantürk, E. (2010). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Okuma İlgi ve Alışkanlıklarının Karşılaştırılması (Adnan Menderes ve Uludağ Üniversiteleri Örneği). *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19 (3), 457-480.
- TDK (2014). *Güncel Türkçe Sözlük*. http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&kelime=OKUMAK adresinden 13.11.2014 tarihinde erişilmiştir.
- Yalman, M., Özkan E. ve Kutluca, T. (2013). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Kitap Okuma Alışkanlıkları Üzerine Betimsel Bir Araştırma: Dicle Üniversitesi Örneği. *Bilgi Dünyası*, 14 (2), 291-305.
- Yılmaz, B. (2004). Öğrencilerin okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıklarında ebeveynlerin duyarlılığı. *Bilgi Dünyası*, 5 (2), 115-136
- Yılmaz, B. (2007). *Okuma Alışkanlığı ve Öğretmen*. Okuma Kültürü ve Okullarda Uygulama Sorunları Toplantısı Kitapçığı. 06 Aralık 2004, 133 sf.,Ankara.
- Yılmaz B. , Köse E. ve Korkut Ş. (2009). Hacettepe Üniversitesi ve Bilkent Üniversitesi Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıkları Üzerine Bir Araştırma. *Türk Kütüphaneciliği*, 23 (1), 22-51
- Yılmaz Aydın, Z. (2006). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Okuma Alışkanlığı. *İlköğretim Online*. 5(1), s. 1-6. <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/ilkonline/article/view/5000038354/5000037210> adresinden 25.06.2017 tarihinde erişilmiştir.

Determination of Attitudes of Primary Teacher Candidates Toward Reading Habits: Bartın University Sample

EXTENDED SUMMARY

Today there is a new information every day. Therefore, there is a lot of information to be read and learned. Individuals can develop and follow innovations as long as they are read in today's need for individuals who think, understand, question, and produce solutions

There are different definitions about reading. Reading in the Turkish Language Association's Contemporary Turkish Dictionary (TDK, 2014) "Reading a letter is a way to look at letters and signs and analyze them and to learn what a written text wants to convey. According to Gunes (2007, 117), reading today is considered as development of the individual's language, mental, communication, learning, comprehension, social and mental independence skills and works with this understanding. Reading at the same time; (MEB, 2009), which consists of various functions of the eye, voice and brain such as vision, perception, sounding, understanding and structuring in the mind.

Students' development of reading skills and reading habits are usually shaped at the level of primary education. The necessity of developing reading skills from the first year of elementary education is indicated in primary education Turkish lesson curriculum and guide (grades 1-5). For this reason, attitudes towards reading by primary teachers are important in the acquisition of reading habits.

In this research, it was aimed to determine attitudes toward reading habits of the first grade students of Bartın University Faculty of Education Primary Teacher Education Department. Depending on this reason, the answers to the following questions are searched.

1. What are the general attitudes of teacher candidates towards reading habits?
2. Do teacher candidate's attitudes towards reading habits differ significantly from sex?
3. Do the teacher candidate's attitudes towards reading habits differ significantly from the number of books they read per year?
4. Do the teacher candidate's attitudes towards reading habits differ significantly from regular newspaper follow-ups?
5. Do the teacher candidate's attitudes towards reading habits differ significantly from regular magazine follow-ups?
6. Do the teacher candidate's attitudes towards reading habits differ significantly from regular web page follow-ups?

In the study, a screening model was used from quantitative research methods. In this context, using the general screening models, the entire universe was scanned to arrive at a general judgment in the investigation (Karasar, 2009).

The universe of the research consists of 44 students who study in the first grade of Bartın University Primary Teacher Education Department. Attitude scale was applied to 34 of the students. It has been identified that 29 (85,30%) of the teacher candidates participating in the research were female and 5 (14,70%) were male; 2 (5,90%) of the teacher candidates read 0-2 books, 14 (41,20%) of the teacher candidates read 3-5 books, 5 (14,70%) of the teacher candidates read 6-7 books and 13 (38,20%) of the teacher candidates read more than 8 books per year, 12 (% 35,30) of the teacher candidates follow regular newspapers, 2 (5.90%) of the teacher candidates follow regular magazines, 23 (67,60%) of the teacher candidates follow regular web pages.

The "Attitude Scale Related to Book Reading Habits" developed by Gömleksiz (2004) was used in the study. Analyzes by Gömleksiz (2004) found that the Cronbach alpha reliability coefficient of the final scale was 0.88. In the questionnaire form, demographic information was also asked about the sex, regularity of newspapers, magazines and websites to determine the individual characteristics of the students.

Analysis of the data obtained by the data collection tool in the research firstly performed normality tests. In this context, independent groups t-test, Mann Whitney-U test and Kruskall Wallis test were used in the analysis of data.

In the end of the study, when the scores for the attitude scale were examined, it was determined that the mode, the median and the average were close to each other and that the standard deviation was small and that the attitude scores of the students was above the expected average, so student attitudes were positive. It has been determined that the attitudes of the teacher candidates towards reading habits do not differ significantly according to the sex. It has been determined that the students in the primary teacher are at low reading level and medium reading level and very reading level. In the study, it is seen that the attitudes of the primary teacher candidates towards reading habits are significantly different according to the number of books they read per year. It has been determined that students with positive attitudes read more books. Teacher candidates' attitudes towards reading habits did not differ according to whether they had regular habits of following newspapers, magazines or websites.

It can be said that the class teachers who teach to read and write have a very important place in student's reading habits and liking to read. The person may like to read with appropriate materials. The individual who loves to read will perceive this as a necessity and will start to do it in a continuous

and regular way and gain reading habit. Various activities can be organized in the universities in order to enable the teacher candidates to gain reading habits. In these activities, teacher candidates can be actively. Areas and reading areas that students can access in books other than libraries can be created, reading clubs can be created and books can be reviewed regularly. A teacher who loves to read and has a habit of reading will be an example to students.



Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi
Cilt 2, Sayı 2, 86 - 102
The Journal of Limitless Education and Research
Volume 2, Issue 2, 86 - 102

Gönderilme Tarihi: 12.06.2017

Kabul Tarihi: 13.07.2017

Arap Dili Eğitimi Lisansüstü Öğrencilerinin Standart Arapça ve Arapça Diyaleklere İlişkin Algılarının Belirlenmesi: Bir Metafor Analizi Çalışması

Arş. Gör. Abdullah YEŞİLYURT, Gazi Üniversitesi, yemyesilyurt@gmail.com

Özet: Bu araştırmanın amacı, Arap dili eğitimi lisansüstü öğrencilerinin Standart Arapça ve Arapça diyaleklere ilişkin sahip oldukları algıları metaforlar yardımıyla belirlemektir. Araştırmanın çalışma grubunu 27 yüksek lisans ve doktora öğrencisi oluşturmuştur. Araştırmada veri toplamak amacıyla “metafor formu” hazırlanmıştır. Metafor formunda katılımcılardan “Standart Arapça ... gibidir; çünkü...” ve Arapça diyalektler ... gibidir; çünkü ...” cümlelerini tamamlamaları istenmiştir. Araştırmada, nitel araştırma yaklaşımlarından fenomenoloji deseni kullanılmıştır. Verilerin analizinde ise, içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Verilerin değerlendirilmesiyle, katılımcıların standart Arapça için toplam 27 metafor ürettikleri görülmüştür. Bu metaforlar 4 farklı kategoride toplanmıştır. Arapça diyalektler için de toplam 27 metafor üretilmiştir. Bu metaforlar 3 farklı kategoride toplanmıştır.

Anahtar kelimeler: Standart Arapça, Arapça diyalektler, Metafor, Nitel araştırma yöntemi.

Determination of the Arabic Language Education Post-graduate Students' Perceptions of Standart Arabic and Arabic Dialects: Example for Methapor Analysis

Abstract: The aim of this study is to determine the perceptions of post-graduate students in Arabic Language Education about Standart Arabic and Arabic dialects by methapors. The study group consists of 27 masters and doctoral students. The metaphor form was created to determine the perceptions of participants regarding “Standart Arabic” and “Arabic dialects”. The research data were obtained by preservice participants' completing the sentence “Standart Arabic is like ...; because...” and “Arabic dialects is like ... ; because...”. The study was conducted through phenomenology design which was found among qualitative research approach. The data were analyzed by using content analysis. At the end of the analysis, it was observed that participants used 27 metaphors about standart Arabic. These metaphors were classified under 4 categories and it was observed that participants used 27 metaphors about Arabic dialects. These metaphors were classified under 3 categories.

Keywords: Standart Arabic, Arabic dialects, Methapor, Qualitative research method.

1. Giriş

Arapçada dil kelimesi لغة (luga) ve لسان (lisan) kelimeleriyle ifade edilmektedir. لسان kelimesi, gerçek anlamıyla ağızımızın içinde bulunan ve konuşmamızı sağlayan organımızın ismidir. لغة kelimesi ise, duygu ve düşüncelerimizi birbirimize iletebilmek, birbirimizle iletişim kurmamıza imkan veren olgudur.

Standart Arapça “en eski edebi metinlerde, Kur’an-ı Kerim ve hadiste daha sonradan da Arapçanın yayıldığı yerlerde din, şiir, edebiyat ve ilim dili olarak kullanılmıştır. Bu dil ana çatısı değişmeden kalmış olan lehçeler üstü bir Arapçadır” (Çetin, 1991, s.282).

Diyalekt ise “Bir dilin değişik ülkelerde ve bölgelerde yine aynı dil birliğinden kimselerce konuşulan değişik biçimidir.” (Aksan, s.141).

Çıkar ve Timurtaş (2009, s.89) diyalekt terimine değinirken, “Aynı toplum içinde olmakla birlikte farklı coğrafyalarda/bölgelerde yaşayanlar kendi gerçekliklerine uygun olarak, ses düzeni başta olmak üzere farklı kullanım şekilleri geliştirirler. (...) Resmi dilin hâkimiyeti altında kalan bu farklı kullanımlar günlük hayatta kullanılan birer lehçe olarak isimlendirilmektedirler.” ifadelerini kullanmışlardır.

Alan ve Güler (2007, s.329) standart Arapçayı; en eski edebi metinler, Kur’an-ı Kerim ve hadiste karşımıza çıkan lehçeler üstü bir Arapçadır şeklinde tanımlamış ve bunların yanı sıra cahiliye şiirinde de karşımıza çıktığına değinmişlerdir. Çetin (1991, s.282) ise; diyalektlerin edebiyattaki yansımalarının fazla olmadığına değinmiştir.

Metafor, anlamak istenilen nesneyi veya olguyu, başka bir anlam alanına ait olan kavramlar ağına bağlayarak, yeniden kavramlaştırıp, değişik yönlerden görmek ve daha önceden gözden kaçan bazı durumları aydınlatılmasını sağlar (Taylor, 1984). Dolayısıyla metaforlar için; karmaşık düşüncelerin daha kolay anlaşılmasını sağladığını ifade etmek mümkündür. Lakoff ve Johnson (2003), metaforu “bir düşünce malzemesi, insan kavrayışının bir şekli ve sadece bir söz figürü değil aynı zamanda bir düşünce figürü” olarak tanımlamaktadır. “Metaforlar bireylerin zihinlerinde yer alan kavramların, ilgili olmayan başka kavramlarla açıklamak için sıklıkla kullanılan ve öğrenmede bireysel vurgusu olan ifadelerdir” diyen Ekici (2016, s.616), böylelikle bireylerin hayatlarındaki tecrübelerinden zihinlerinde var olan kavramlarla yeni öğrenme, ayrıca Merriam-Webster (2011) metafora dair; bir kelime, bir deyim veya bir kavramın, farklı ama benzer bir nesne veya eyleme dönüştürülmesi ifadesini kullanmıştır.

“Metaforlar aynı zamanda bireylerin yaratıcılıklarının, gözlemlerinin, tecrübelerinin, bilgi birikimlerinin, kültürel değerlerinin oldukça değerli ürünleridir” (Ekici, 2016, s.616) Metafor, bir

durumu başka bir şekilde ifade etmek, kelimeleri gerçek manaları dışında kullanarak tanımlamak içindir (Draaisma, 2007).

Literatür incelendiğinde, standart Arapçaya veya Arapça diyalektlere dair metafor çalışmalarının olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Standart Arapçaya dair çalışmaların; kullanımının azalması bakımından, bazı lehçelerle karşılaştırılması vb. açılardan incelendiği görülmüştür (Muhammed, 2016; Uysal, 2016). Arapça diyalektlere ilişkin çalışmaların; bir diyalektin dilbilimsel açıdan incelenmesi, bir diyalektteki atasözlerine dair inceleme, bir diyalektin temel özelliklerini inceleme, bir diyalektin standart Arapçaya etkisi, diyalektlere karşı Arapça öğretmen ve öğrencilerinin tutumlarını inceleyen çalışmalar olduğu görülmüştür (2015; Çıkar ve Timurtaş, 2012; Alan ve Güler, 2007)

2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, Arapça Öğretmenliği bilim dalında yüksek lisans ve doktora öğrenimine devam eden öğrencilerin “Standart Arapça” ve “Arapça diyalektler” kavramlarına ilişkin sahip oldukları algıları metaforlar yardımıyla belirlemektir. Bu genel amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Katılımcılar, Standart Arapça kavramına ilişkin sahip oldukları algıları hangi metaforlar aracılığıyla açıklamaktadırlar?
2. Standart Arapçaya ilişkin belirtilen bu metaforlar, ortak özellik bakımından, hangi kategoriler altında toplanmaktadır?
3. Katılımcılar, Arapça diyalektlere ilişkin sahip oldukları algıları hangi metaforlar aracılığıyla açıklamaktadırlar?
4. Arapça diyalektlere ilişkin belirtilen bu metaforlar, ortak özellik bakımından, hangi kategoriler altında toplanmaktadır?

3. Yöntem

3.1. Araştırmanın Modeli

Nitel araştırma modeline göre hazırlanış bu çalışmada fenomenoloji deseni kullanılmıştır. Fenomenolojinin temel amacı bir fenomenle ilgili bireysel deneyimleri evrensel nitelikteki bir açıklamaya indirgemektir (Van Mannen'den aktaran Creswell, 2013, s.77) ayrıca fenomenoloji, farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2011, s.72).

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, 2015-2016 öğretim yılı Bahar yarıyılında, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı, Arapça Öğretmenliği Bilim Dalında öğrenim gören 27 lisansüstü öğrencisinden oluşmaktadır.

3.3. Veri Toplama Aracı

Araştırma verilerini toplamak için fenomenoloji deseninin veri toplama aracı olan yarı yapılandırılmış bir metafor formu kullanılmıştır.

Uygulama, ders saati başlamadan önce dersin sorumlu öğretim elemanından izin alınarak gerçekleştirilmiştir. Öğrencilere araştırma konusu, amacı ve metafor kavramı hakkında kısaca bilgi verilmiştir. Formdaki ifadeler: “Standart Arapça ... gibidir, çünkü ...” ve “Arapça diyalektler ... gibidir, çünkü ...” şeklinde yazılmıştır. Metaforun konusu ve kaynağı arasındaki ilişki “gibi” kelimesi ile belirlenmeye çalışılmıştır. “Çünkü” ile bu metafora yüklenen anlam ve nedeni ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır.

3.4. Verilerin Analizi

Katılımcılar tarafından doldurulan formlar araştırmacılar tarafından kodlanmış ve ardından Excel programına aktarılmıştır. Belirtilen metaforların analiz sürecinde ise bu bağlamda yapılan muhtelif araştırmalarda (Saban, 2008; Güven ve Güven, 2009) izlenen yöntem esas alınmıştır. Belirlenen bu analiz yöntemi şu aşamalardan oluşmaktadır: Metaforların belirlenmesi, ayıklanması ve kodlanması, örnek metaforların derlenip ana metaforların oluşturulması, ana metaforların kendi arasında gruplandırılması.

1. Aşama: Metaforların Belirlenmesi, Ayıklanması ve Kodlanması

Bu aşamada, katılımcıların standart Arapça ve Arapça Diyalektlere ilişkin yazdıkları metaforlar alfabetik sıraya göre dizilmiştir. Sıralama işleminin ardından, metafor gerekçesini boş bırakan ya da mantıksal bir gerekçe sunmayan katılımcıların verileri değerlendirme dışında bırakılmıştır. Kodlama yapılırken, adayların K ve E olarak cinsiyetleri ve yaşları kodlanmıştır. Oluşturulan liste sayesinde hangi metafora yoğunluk gösterildiği görülmüştür. Bu araştırmada analizler geçerli 27 standart Arapça ve 27 Arapça diyalektler metaforu üzerinden gerçekleştirilmiştir.

2. Aşama: Kategori Geliştirme

Katılımcıların ürettikleri metaforlar incelendiğinde standart Arapçaya ilişkin 27 metafor elde edilmiştir. Bu metaforlardan benzer olanları birlikte gruplandırılmıştır. Grubu en iyi temsil eden metaforların cümleleri doğrudan alınarak tablolar altında verilmiştir. Aynı şekilde Arapça diyalektlere dair de 27 metafor elde edilmiş ve benzer metaforlar birlikte gruplandırılmıştır. Grubu en iyi temsil eden metaforların cümleleri doğrudan alınarak tablolar altında verilmiştir.

3. Aşama: Ana Metaforların Kendi Aralarında Gruplandırılması

Üretilen metaforlar ortak özellikleri bakımından standart Arapça için dört, Arapça diyalektler için üç farklı kavramsal kategori altında toplanmıştır. Araştırmanın bulgularında analiz edilen bu metaforlar ayrıntılı olarak ele alınmıştır.

3.4.1. Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmanın geçerliğini sağlamada, Yıldırım ve Şimşek (2011), inandırıcılık ve aktarılabirlik kavramlarının oldukça önemli olduğunu vurgulamaktadır. Araştırmada toplanan verilerden eksik ve hatalı olduğu tespit edilenlerin ayıklanmasının, araştırma sonuçlarındaki inandırıcılık açısından etkili olduğu düşünülmektedir. Ayrıca, araştırma sonuçlarının sunumunda katılımcıların kimlikleri verilmeden doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Alıntılar, her katılımcı için atanmış bir kod numarası (K1, K2, gibi) ifadenin başında yer alacak şekilde sunulmuştur. Araştırmanın aktarılabirliği için elde edilen metaforlar ayrıntılı şekilde betimlenmiş; bununla birlikte veri toplama ve analiz süreci tüm ayrıntıları ile verilmiştir.

Bir nitel çalışmanın güvenirliliğini arttırmak için araştırmacıların çeşitli önlemler alması gerekmektedir. Alınan bu önlemler araştırmada kullanılan stratejilerin neden ve nasıl kullanıldığının açık olarak belirtilmesi ve böylelikle diğer araştırmacıların da yapılan araştırmayı daha iyi anlamalarına olanak sağlaması açısından önemlidir (Silverman, 2000; Yıldırım ve Şimşek, 2011). Araştırmacının izlediği her yol ve bu yolla elde edilen sonuçlar rapor edilirken, bulguların orijinalliği bozulmadan sunulması araştırmanın iç güvenirliliğini yükseltecektir (Maykut ve Morehouse, 1994; Türnüklü, 2001).

“Güvenirlik = (Görüş birliği / [Görüş birliği + Görüş ayrılığı]) * 100”

formülüne göre %96,3 olarak hesaplanmıştır. Bu değer .90'nın üzerinde olması kodlamaların oldukça yüksek güvenirliliğe sahip olduğunu göstermektedir. Kodlayıcıların görüş birliği, farklı yorumlanan veriler üzerinde anlaşma yapıldıktan sonra %4.7'lik kısım üzerinde de tamamen anlaşma sağlanmıştır.

4. Bulgular

Araştırmanın çalışma grubu 27 katılımcıdan oluşmaktadır. Katılımcıların her birine “Standart Arapça ... gibidir, çünkü ...” ve “Arapça diyalektler ... gibidir, çünkü ...” ifadelerinin yer aldığı bir form verilmiştir. Bu bilgiler ışığında bulguları iki aşamada incelemek daha uygun olacaktır.

4.1. Standart Arapçaya İlişkin Bulgular

Çalışmaya 27 katılımcı katılmıştır, bu araştırmada elde edilen genel bulgulara göre katılımcılar standart Arapça kavramına ilişkin 27 tane geçerli metafor üretmiştir. Katılımcıları ürettiği 27 metafor 4 kategoriye ayrılmıştır. Çalışmada ulaşılan bulgular, önce metaforlar olarak, ardından oluşturulan 4

temel kavramsal kategori üzerinden genel olarak; ardından da her bir kategori bazında ayrı ayrı ele alınarak sunulmuştur.

Tablo 1

Katılımcıların Standart Arapça Kavramına İlişkin Geliştirdikleri Metaforlar

Metafor Sırası	Metafor Adı	f
1	Anne	7
2	Köprü	3
3	Araba	3
4	Güneş	3
5	Su	2
6	Üniversite	2
7	Yuva	1
8	Pusula	1
9	Çiçek	1
10	Ansiklopedi	1
11	ABD	1
12	Vatan	1
13	Gps	1

Tablo bir incelendiğinde katılımcıların “standart Arapça” kavramına ilişkin 13 çeşit metafor ürettikleri ve bunun için 27 görüş belirttikleri görülmektedir. Metaforların *anne* (7) başta olmak üzere *köprü* (3), *araba* (3), *güneş* (3), *su* (2) ve *üniversite* (2) metaforları üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir.

Katılımcıların açıklamaları analiz edildiğinde standart Arapça kavramına yönelik elde edilen 27 adet metafor dört kategori altında toplanmıştır. Geliştirilen metaforların bu kategorilere göre frekans ve yüzde dağılımları Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2

Katılımcıların standart Arapça kavramına ilişkin geliştirdikleri metaforların kategorilere göre dağılımı

Kategoriler	f	%
1. Arap dünyasının çocuklarını birleştiren etken olarak standart Arapça	13	48.1
2. Arapların birbirini anlamasına vesile olan standart Arapça	6	22.2
3. Tek başına bir yol gösterici olarak standart Arapça	5	18.5
4. Kuran-ı Kerim dili olarak berrak ve güzel standart Arapça	3	11.1

Tablo 2’de görüldüğü gibi, katılımcıların ‘standart Arapça’ kavramına ilişkin geliştirdikleri metaforlar çoğunlukla “Arap dünyasının çocuklarını birleştiren etken olarak standart Arapça” (f: 13, %48.1) kategorisine yöneliktir. Bunu sırasıyla “Arapların birbirini anlamasına vesile olan standart Arapça” (f: 6, %22.2), “Tek başına bir yol gösterici olarak standart Arapça” (f: 5, %18.5), “Kuran-ı Kerim

dili olarak berrak ve güzel standart Arapça” (f: 3, %11.1) kategorileri izlemektedir. Aşağıda bu kategorilerin içerdiği metaforlar, ayrı ayrı ele alınarak sunulmuştur.

Kategori 1: Arap Dünyasının Çocuklarını Birleştiren Etken Olarak Standart Arapça

Tablo 3’te Arap dünyasının çocuklarını birleştiren etken olarak standart Arapça kategorisini oluşturan metaforlar ve bu metaforları oluşturan katılımcı sayısı sunulmuştur.

Tablo 3

Arap dünyasının çocuklarını birleştiren etken olarak standart Arapça

Metafor	f
Anne	7
Üniversite	2
Ansiklopedi	1
ABD	1
Vatan	1
Yuva	1

Tablo 3’te görüldüğü üzere bu kategoriye 13 katılımcı ve 6 metafor oluşturmaktadır. Bu kategori altında belirlenen metaforlar ‘anne’, ‘üniversite’, ‘ansiklopedi’, ‘ABD’, ‘vatan’ ve ‘yuva’dır. Bu metaforlarda standart Arapçanın bir birleştirici unsur olarak görüldüğü belirlenmiştir. Aşağıda bu kategoride yer alan bazı katılımcı ifadeleri yer almaktadır.

“Standart Arapça anne gibidir, Arap ülkelerini bir araya getirir. Tıpkı annenin çocuklarını bir araya getirdiği gibi” (K 23).

“Standart Arapça ana gibidir, çünkü bir anneden çocuklar doğduğu gibi standart Arapçadan da diyalektler doğmuştur” (K 15).

Kategori 2: Arapların Birbirini Anlamasına Vesile Olan Standart Arapça

Tablo 4’te Arapların birbirini anlamasına vesile olan standart Arapça kategorisini oluşturan metaforlar ve bu metaforları oluşturan katılımcı sayısı sunulmuştur.

Tablo 4

Arapların birbirini anlamasına vesile olan standart Arapça

Metafor	f
Köprü	3
Araba	3

Tablo 4’te görüldüğü üzere *Arapların birbirini anlamasına vesile etken olarak standart Arapça* kategorisini oluşturan metaforların 2 ve bu metaforları geliştiren katılımcı sayısının 6 olduğu anlaşılmaktadır. Bu metaforlar ‘köprü’ ve ‘araba’dır. Bu metaforlarda standart Arapçanın, Araplar için

ortak bir dil olduğu vurgusu görülmektedir. Aşağıda bu kategoride yer alan bazı katılımcı ifadeleri yer almaktadır.

“Standart Arapça köprü gibidir, Arapların birbirini anlamasında en önemli faktördür. Arapların birbirine kavuşmasına yol açar” (K 19).

“Standart Arapça güzel bir araba gibidir, Arapların ifade etmek istediklerini doğru bir şekilde aktarmada en etkili araçtır, böylece birbirlerini net olarak anlarlar” (K 21).

Kategori 3: Tek Başına Bir Yol Gösterici Olarak Standart Arapça

Tablo 5’te Tek başına bir yol gösterici olarak standart Arapça kategorisini oluşturan metaforlar ve bu metaforları oluşturan katılımcı sayısı sunulmuştur

Tablo 5

Tek başına bir yol gösterici olarak standart Arapça

Metafor	f
Güneş	3
Pusula	1
Gps	1

Tablo 5’te görüldüğü üzere bu kategoriyi 5 katılımcı ve 6 metafor oluşturmaktadır. Bu kategori altında belirlenen metaforlar ‘güneş’, ‘pusula’ ve ‘gps’dir. Bu metaforlarda standart Arapçanın, diyalekt farklılıklarından dolayı anlaşmakta zorlananların yol göstericisi olarak görüldüğü anlaşılmaktadır. Aşağıda bu kategoride yer alan bazı katılımcı ifadeleri yer almaktadır.

“Standart Arapça parlak bir güneş gibidir, çünkü o peygamberimizin bize yol gösterirken kullandığı dildir” (K 9).

“Standart Arapça pusuladır, mutlak yabancılığı (kaybolmayı) engelleyen bir ortaklığa işaret eder” (K 5).

Kategori 4: Kuran-ı Kerim Dili Olarak Berrak ve Güzel standart Arapça

Tablo 6’da Kuran-ı Kerim dili olarak berrak ve güzel standart Arapça kategorisini oluşturan metaforlar ve bu metaforları oluşturan katılımcı sayısı sunulmuştur.

Tablo 6

Kuran-ı Kerim dili olarak berrak ve güzel standart Arapça

Metafor	f
Su	2
Çiçek	1

Tabloya göre bu kategoriye 3 katılımcı ve 2 metafor oluşturmaktadır. Bu kategori altında belirlenen metaforlar 'su' ve 'çiçek'tir. Bu metaforlarda standart Arapçanın edebi açıdan, berraklığı, temizliğinden dolayı kuranın dili olduğuna değinilmiştir. Aşağıda bu kategoride yer alan bazı katılımcı ifadeleri yer almaktadır.

“Standart Arapça su gibidir, Arapçanın en edebi en doğal en düz ve en anlaşılır halidir. Bu yüzden de kuranı kerimin dili standart Arapçadır.” (K 27).

4.2. Arapça Diyaleklere İlişkin Bulgular

Katılımcılar tarafından Arapça diyaleklere ilişkin 27 adet geçerli metafor elde edilmiştir.

Çalışmada ulaşılan bulgular, önce metaforlar olarak, ardından oluşturulan 3 temel kavramsal kategori üzerinden genel olarak; ardından da her bir kategori bazında ayrı ayrı ele alınarak sunulmuştur.

Tablo 7

Katılımcıların Arapça Diyaleklere İlişkin Geliştirdikleri Metaforlar

Metafor Sırası	Metafor Adı	f
1	Hızlı tren	5
2	Evlat	4
3	Akıllı Telefon	3
4	Yemek (lahmacun ve kebab)	3
5	Mevsimler	3
6	Gök kuşağı	2
7	Ağaç	2
8	Sıkışık bir trafik	2
9	Kelebek	1
10	Üvey kardeşler	1
11	Kişisel gelişim kitabı	1
12	Gülün diki	1

Tablo 7 incelendiğinde katılımcıların “Arapça Diyalektler”e ilişkin 12 çeşit metafor ürettikleri ve bunun için 27 görüş belirttikleri görülmektedir. Metaforların *hızlı tren (5) evlat (4), akıllı telefon (3), yemek (3), mevsimler (3) gök kuşağı(2) ağaç (2) ve sıkışık bir trafik (2)* metaforları üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir.

Katılımcıların açıklamaları analiz edildiğinde Arapça diyalektlere yönelik elde edilen 27 adet metafor 3 kategori altında toplanmıştır. Geliştirilen metaforların bu kategorilere göre frekans ve yüzde dağılımları Tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 8

Katılımcıların Arapça diyalektlere ilişkin geliştirdikleri metaforların kategorilere göre dağılımı

Kategori	f	%
İletişimi hızlandırması bakımından Arapça diyalektler	15	55.5
Dile zenginlik ve güzellik katan bir değer olarak Arapça diyalektler	7	25.9
İletişimi kısmen engelleyen bir faktör olarak Arapça diyalektler	5	18.5

Katılımcıların açıklamaları analiz edildiğinde Arapça diyalektler kavramına yönelik toplam 27 metafor geliştirildiği saptanmış, elde edilen bu metaforlar 3 kategori altında toplanmıştır. Geliştirilen metaforların bu kategorilere göre frekans ve yüzde dağılımları Tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 8’de görüldüğü gibi, katılımcıların ‘Arapça diyalektler’ kavramına ilişkin geliştirdikleri metaforlar çoğunlukla “İletişimi hızlandırması bakımından Arapça diyalektler” (f: 15, %55.5) kategorisine yöneliktir. Bunu sırasıyla “Dile zenginlik ve güzellik katan bir değer olarak Arapça diyalektler” (f: 7, %25.9), “İletişimi kısmen engelleyen bir faktör olarak Arapça diyalektler” (f: 5, %18.5), kategorileri izlemektedir. Aşağıda bu kategorilerin içerdiği metaforlar, ayrı ayrı ele alınarak sunulmuştur.

Kategori 1: İletişimi Hızlandırması Bakımından Arapça Diyalektler

Tablo 9’da iletişimi hızlandırması bakımından Arapça diyalektler kategorisini oluşturan metaforlar ve bu metaforları oluşturan katılımcı sayısı sunulmuştur.

Tablo 9

İletişimi hızlandırması bakımından Arapça diyalektleri

Metafor	f
Hızlı tren	5
Evlat	4
Akıllı Telefon	3
Yemek	3

Tablo 9 da görüldüğü üzere bu kategoriyi 15 katılımcı ve 5 metafor oluşturmaktadır. Bu kategori altında belirlenen metaforlar ‘Hızlı tren’, ‘Evlat’, ‘Akıllı telefon’ ve ‘Yemek’tir Bu metaforlarda Arapça diyalektlerin iletişim ve etkileşimin süratli bir şekilde yapılmasına katkı sağladığına değinilmiştir. Aşağıda bu kategoride yer alan bazı katılımcı ifadeleri yer almaktadır.

“Arapça diyalektler hızlı tren gibidir çünkü ifade etmek istediklerini hızlıca söyleyebilme olanak verir” (K 2).

“Arapça diyalektler yeni bir evlat gibidir, çünkü kardeşler arasındaki iletişim hızlı ve kısadır. Diyalektler de standart Arapça ile kurulan cümlelere nazaran daha kısa ve hızlıdır” (K 3).

“Arapça diyalektler akıllı telefon gibidir çünkü standart Arapçaya göre hem daha moderndir hem de daha hızlıdır” (K 26).

“Arapça diyalektleri lahmacun gibidir çünkü içerisinde lezzet vardır ve ben lahmacunu hızla yerim” (K 11)”

Kategori 2: Dile Zenginlik ve Güzellik Katan Bir Değer Olarak Arapça Diyalektler

Tablo 10 de dile zenginlik ve güzellik katan bir değer olarak Arapça diyalektler kategorisini oluşturan metaforlar ve bu metaforları oluşturan katılımcı sayısı sunulmuştur.

Tablo 10

Dile zenginlik ve güzellik katan bir değer olarak Arapça diyalektler

Metafor	f
Mevsimler	3
Gök kuşağı	2
Ağaç	2
Kelebek	1

Tablo 8 incelendiğinde bu kategoriyi 7 katılımcı ve 4 metafor oluşturmaktadır. Bu kategori altında belirlenen metaforların ‘*mevsimler*’, ‘*gök kuşağı*’, ‘*ağaç*’ ve ‘*kelebek*’ olduğu görülmektedir. Bu metaforlarda genel olarak Arapça diyalektlerin Araplara ve standart Arapçaya zenginlik kattığı hususuna değinilmiştir. Aşağıda bu kategoride yer alan bazı katılımcı ifadeleri yer almaktadır.

“Arapça diyalektler yılın mevsimleri gibidir çünkü her biri farklı bir havadadır ve dile zenginlik ve çeşitlilik katar” (K 14).

“Arapça diyalektler gök kuşağı gibidir çünkü gökkuşağındaki gibi farklı renklere sahip farklı yapılara sahiptirler, dile zenginlik katarlar ve gökkuşağının renkleri farklı olsa da bir aradadır, diyalektler de bir farklı olsalar da bir aradadırlar, bir nevi ayrılacak da beraberiz durumu yani” (K 25).

“Arapça diyalektler ağaç gibidir çünkü ormanı oluşturan da bir ağaçtır” (K 5).

“Arapça diyalektler kelebek gibidir çünkü kelebek hızlı yaşar ve hayatın tadını çıkarır. Renklidir, tıpkı lehçelerin standart Arapçaya renk katması gibi hayata renk katar” (K 22).

Kategori 3: İletişimi Kısmen Engelleyen Bir Faktör Olarak Arapça Diyalektler

Tablo 11 iletişimi kısmen engelleyen bir faktör olarak Arapça diyalektlere ilişkin kategoride yer alan metaforları ve metaforları geliştiren katılımcı sayısını göstermektedir.

Tablo 11

İletişimi kısmen engelleyen bir faktör olarak Arapça Diyalektler

Metafor	f
Sıkışık bir trafik	2
Üvey kardeşler	1
Kişisel gelişim kitabı	1
Gülün diken	1

Tablo 11 incelendiğinde bu kategoriyi 5 katılımcı ve 4 metafor oluşturmaktadır. Bu kategori altında belirlenen metaforların ‘sıkışık bir trafik’, ‘üvey kardeşler’, ‘kişisel gelişim kitabı’ ve ‘gülün diken’ olduğu görülmektedir. Bu metaforlar ile Arapça diyalektlerin farklı Arap ülkelerinde yaşayan halklar arasında iletişim sorunu yarattığı hususuna değinilmiştir. Aşağıda bu kategoride yer alan bazı katılımcı ifadeleri yer almaktadır.

“Arapça diyalektler sıkışık bir trafik gibidir çünkü her diyalekti anlamak zor ve karmaşık bir yapıya sahiptir, Araplar bile birbirlerini anlamak da zorlanırken ben nasıl zorlanmayayım?” (K 1).

“Arapça diyalektler üvey kardeşler gibidir çünkü üvey kardeşler arasında benzerlik olması beklenemez, dolayısıyla Arapların kolayca anlaşmalarını engelleyen diyalektler de birbirine benzemez” (K 13).

“Arapça diyalektler kişisel gelişim kitapları gibidir çünkü kesin bilgiler içermeyen kişisel gelişim kitaplarındaki gibi farklı bakış açılarından farklı anlamlar çıkabilir, kesin bilgiler yoktur ve yanlış anlaşılmaya müsaittir” (K 9).

“Arapça diyalektler gülün diken gibidir çünkü benim için bir zorluktur bir gül dalında birden fazla diken olduğu gibi Arapçada da birden fazla lehçe vardır. Ayrıca Araplar için de zorluktur. Birbirlerini tam anlayamayabilirler ve bu durumda standart Arapçaya başvururlar (K 23).

5. Tartışma ve Sonuç

Arap dili eğitimi bilim dalında öğrenim gören lisansüstü öğrencilerinin standart Arapça ve Arapça diyalektlere yönelik sahip oldukları algıları metaforlar yardımıyla belirlemeyi amaçlayan bu çalışmada konuyla ilgili önemli sonuçlara ulaşılmıştır.

Katılımcıların “standart Arapça” kavramıyla ilişkili toplam 13 metafor ürettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu metaforlarla standart Arapça kavramının farklı yönlerine vurgu yaptıkları anlaşılmaktadır. Katılımcıların en fazla *Anne (7)*, *Köprü (3)*, *Araba (3)* ve *Güneş (3)* metaforlarını belirtmişlerdir. Bu metaforların ortak noktası “birleştiricilik” olarak ifade edilebilir.

Standart Arapçaya yönelik 13 adet metafor dört kategori altında toplanmıştır. Bunlar: *Arap dünyasının çocuklarını bileştiren etken olarak, Arapların birbirini anlamasına vesile olan, Tek başına bir yol gösterici olarak ve Kuran-ı Kerim dili olarak berrak ve güzel standart Arapça.*

Katılımcıların "Arapça diyalektler" kavramıyla ilişkili toplam 12 metafor ürettikleri sonucuna ulaşılmıştır. En çok belirtilen metaforlar ise; *Hızlı Tren (5), Evlat (4), Akıllı Telefon (3), Yemek ve Mevsimlerdir (3)*. Bu metaforların ortak noktası hız ve çeşitlilik olarak ifade edilebilir.

Arapça diyalektlere ilişkin 12 adet metafor 3 kategori altında toplanmıştır. Bunlar: *İletişimi hızlandırması bakımından, Dile zenginlik ve güzellik katan bir değer olarak, İletişimi kısmen engelleyen bir faktör olarak Arapça diyalektler* şeklindedir.

Çalışma sonucunda elde edilen veriler doğrultusunda, Arapça öğretmenliği programında yüksek lisans ve doktora öğrenimi gören öğrencilerin standart Arapça ve Arapça diyalektler ile ilgili algılarında farklılıklar olduğu görülmüştür.

Ayrıca çalışmanın bulgularına bakıldığında metaforların katılımcıların zihinlerinde doğru/yanlış/eksik bilgileri ve imgeleri ortaya çıkartma hususunda etkili olduğu anlaşılmıştır. Literatürde metaforun bu amaçla kullanımına dair çalışmalar mevcuttur (Balcı, 1999; Saban, 2008; Semerci, 2007; Öztürk, 2007; Aydoğdu, 2008; Cerit, 2008; Charmé & Horowitz, 2008; Shaw, Barry & Mahlios, 2008; Saban, 2009; Aydın, 2010). Fakat standart Arapça ve Arapça diyalektlere ilişkin metaforik algıları inceleyen herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Kaynaklar

- Aksan, D. (1987) *Her Yönüyle Dil Ana Çizgileriyle Dilbilim*, Türk Dil Kurumu Yay., 3. Baskı, Ankara
- Aydın, F. (2010). Ortaöğretim öğrencilerinin coğrafya kavramına ilişkin sahip oldukları metaforlar, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10 (3). 1293-1322.
- Aydoğdu, E. (2008). İlköğretim okullarındaki öğrenci ve öğretmenlerin sahip oldukları okul algıları ile ideal okul algılarının metaforlar yardımıyla analizi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Osmangazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Balcı, A. (1999). Metaphorical images of school: School perspectives of students, teachers and parents from four selected schools. Yayınlanmamış Doktora Tezi, ODTÜ, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Cerit, Y. (2008). Öğretmen kavramı ile ilgili metaforlara ilişkin öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(4), 693-712.
- Charmé, S. & Horowitz, B. (2008). Jewish identities in action: an exploration of models, metaphors, and methods, *Journal of Jewish Education*, 74, 115–143.
- Çetin, M. (1991) "Arap-Dil" Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi, c. 3, İstanbul.
- Çıkar., M., Ş. & Timurtaş., A. (2009) Siirt Yöresinde Konuşulan Arapçanın Temel Özellikleri, *Nüsha* 9(28), 87-112
- Draaisma, D. (2007). Bellek metaforları: zihinle ilgili fikirlerin tarihi (Çev. G. Koca). İstanbul: Metis.

- Ekici, G. (2016) Biyoloji Öğretmeni Adaylarının Mikroskop Kavramına İlişkin Algılarının Belirlenmesi: Bir Metafor Analizi Çalışması, Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD) 17 (1), s.615-636
- Güven, B. ve Güven S., (2009). İlköğretim öğrencilerinin sosyal bilgiler dersinde metafor oluşturma becerilerine ilişkin nicel bir araştırma. Kastamonu Eğitim Fakültesi Dergisi, 17(2), 503-512.
- Küçükcalay, H. (1967) "Kur'an Hadis ve İslamiyetin Arap Dili Üzerindeki Tesirleri", İslam Medeniyeti Dergisi, c. 1, sayı 5, İstanbul
- Lakoff, G., & Johnson, M. (2003). *Metaphors we live by*. G. Y. Demir (Çev.). İstanbul: Paradigma Yayıncılık.
- Maykut, P. ve Morehouse, R. (1994). *Beginning qualitative research*. London: Falmer Press.
- Merriam-Webster, (2011). *Metaphor*. Retrieved from <http://www.merriam-webster.com/dictionary/metaphor>.
- Muhammed, S.O. (2016). اللغة العربية الفصحى وتراجع استخدامها Fasih Arapça ve Kullanımının Azalması, Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 16 (1), 261-276.
- Ocak, G. ve Gündüz, M. (2006), Eğitim fakültesini yeni kazanan öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine giriş dersini almadan önce ve aldıktan sonra öğretmenlik mesleği hakkındaki metaforlarının karşılaştırılması, AKÜ Sosyal Bilimler Dergisi, 8(2), 293-310.
- Öztürk, Ç. (2007). Sosyal bilgiler, sınıf ve fen bilgisi öğretmen adaylarının 'coğrafya' kavramına yönelik metafor durumları, Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD), 8(2), 55-69.
- Saban, A. (2008). Okula ilişkin metaforlar. *Educational Administration: Theory and Practice*, 55, 459-496.
- Saban, A. (2009). Öğretmen adaylarının öğrenci kavramına ilişkin sahip oldukları zihinsel imgeler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 281-326.
- Semerci, Ç. (2007). "Program geliştirme" kavramına ilişkin metaforlarla yeni ilköğretim programlarına farklı bir bakış. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 31(2), 125-140.
- Shaw, D. M., Barry A. & Mahlios M. (2008). Preservice teachers' metaphors of teaching in relation to literacy beliefs, *Teachers And Teaching: Theory And Practice*, 14(1), 35-50.
- Silverman, D. (2000). *Doing qualitative research: A practical handbook*. London: Sage.
- Taylor, W. (1984). *Metaphors of Education*. Heineman Educational Books Ltd, London.
- Timurtaş A., Çıkar M.Ş., (2012) "Mardin Yöresi Arapçasının Temel Özellikleri", *Nüsha Şarkiyat Araştırmalar Dergisi*, s.103-118
- Türnüklü, A. (2001). Eğitimbilim alanında aynı araştırma sorusunu yanıtlamak için farklı araştırma tekniklerinin birlikte kullanılması, *Eğitim ve Bilim*, 26(120), 8-13.
- Uysal., H. (2016), İnsan Konulu Sözcükler Bağlamında Fasih Arapça Ve Mısır Lehçesi Bir Karşılaştırma Denemesi, *Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 18 (33), s.111-142
- Yazıcı., H. (1996) Arapça'da Mahalli Lehçelerin Yazı Dili Yerine Kullanılma Teşebbüsleri, *İlmi Araştırmalar*, 159-174.
- Yıldırım A. ve Şimşek H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Determination of the Arabic Language Education Post-graduate Students' Perceptions of Standart Arabic and Arabic Dialects: Example for Methapor Analysis

EXTENDED SUMMARY

Aim of the Research Study

The aim of this research was to identify the perceptions of the participants on the concepts of "Standard Arabic" and "Arabic Dialects" with the help of metaphors. Within the scope of this general objective, the following questions were sought:

1. Which metaphor do the attendants use to clarify the perceptions related to the concept standard Arabic?
2. In what categories are these metaphors related to standard Arabic, in terms of common features?
3. Which metaphor do the attendants use to clarify the perceptions related to the concept Arabic dialects?
4. In what categories are these metaphors related to Arabic dialects being grouped in terms of common features?

Research Methodology

The study was conducted through phenomenology design which was found among qualitative research approach. The basic aim of the qualitative studies is not to obtain results that can be generalized through numbers, but to present a descriptive and realistic case related to the issue investigated.

Findings

Findings For Standard Arabic

27 participants attended the study, according to the findings from this survey overall, participants produced the concept of metaphor in relation to the current standard Arabic. At the end of the analysis, it was observed that the participants used 13 metaphors and expressed their views with 27 ideas. These metaphors were classified under 4 categories.

Metaphores developed by participants in relation to the concept of 'standard Arabic' are mostly categorized as " Standard Arabic as the factor that united the children of the Arab world " (f: 13, 48.1%). This is followed by " Standard Arabic that conduces to Arabs understanding each other

better " (f: 6, 22.2%), " Standard Arabic as a stand-alone guide " (f: 5, 18.5%) and " Standard Arabic as the beautiful and clear language of the holy Quran " (f: 3, 11.1%).

Findings For Arabic Dialects

27 participants attended the study, according to the findings from this survey overall, participants produced the concept of metaphor in relation to the current Arabic dialects. At the end of the analysis, it was observed that the participants used 12 metaphors and expressed their views with 27 ideas. These metaphors were classified under 3 categories.

Metaphores developed by participants in relation to the concept of 'Arabic dialects' are mostly categorized as " Arabic dialects to speed up communication " (f: 15, %55.5). This is followed by " Arabic dialects as wealth and beauty " (f: 7, %25.9), and " Arabic dialects as a factor that partially obstruct communication " (f: 5, %18.5).

Conclusion and Discussion

This study aimed to determine the perceptions of the participants on the concepts of "Standard Arabic" and "Arabic Dialects" with the help of metaphors, and the following results have been reached.

Participants have achieved a total of 13 metaphors that are associated with the concept of "standard Arabic". It is understood that these metaphors emphasize different aspects of the standard Arabic concept. The participants indicated the most metaphor for Mother (7), Bridge (3), Car (3) and Sun (3). The common point of these metaphors can be expressed as "uniting".

13 metaphors for standard Arabic were collected under four categories. These are "Standard Arabic as the factor that united the children of the Arab world ", " Standard Arabic that conduces to Arabs understanding each other better ", " Standard Arabic as a stand-alone guide " and " Standard Arabic as the beautiful and clear language of the holy Quran".

Participants produced 12 metaphors associated with the concept of "Arabic Dialects" The most mentioned metaphors are; High Speed Train (5), Child (4), Smart Phone (3), Food and Seasons (3). The common point of these metaphors can be expressed as speed and diversity.

12 metaphors related to Arabic dialects were collected under three categories. These are: " Arabic dialects to speed up communication ", " Arabic dialects as wealth and beauty " and " Arabic dialects as a factor that partially obstruct communication ".

It has been observed that there is a difference in the perceptions of the participants regarding the standard Arabic and Arabic dialects in the direction of the data obtained as a result of the study.

In addition, from the findings of the study, it was understood that metaphors were effective in revealing true / false / incomplete information and images in the participants' minds. There are studies in the literature about the use of metaphors for this purpose (Balci, 1999; Saban, 2008; Semerci, 2007; Öztürk, 2007; Aydoğdu, 2008; Cerit, 2008; Charmé & Horowitz, 2008; Shaw, Barry & Mahlios, 2008; Saban, 2009; Aydın, 2010). However, there were no studies examining the metaphorical perceptions of the standard dialects of Arabic and Arabic.



Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi
Cilt 2, Sayı 2, 103 - 116
The Journal of Limitless Education and Research
Volume 2, Issue 2, 103 - 116

Gönderilme Tarihi: 18.06.2017

Kabul Tarihi: 23.06.2017

Geliştiren Anne-Baba

Kitap İncelemesi

Hacı ÖZDEMİR, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, nefier55@gmail.com

Özet: Ailelerin çocuk eğitimi konusunda bilgili olmaları çocukların zihinsel, fiziksel ve psikolojik gelişimleri için son derece önemlidir. Bununla birlikte bu çalışmanın amacı; çocuk eğitimi konusunda ailelere rehberlik etme niteliği taşıyan, Doğan Cüceloğlu tarafından yazılmış Geliştiren Anne-Baba kitabını içeriksel olarak incelemektir. Bu amaçla, söz konusu kitap, içeriksel açıdan bir kitap inceleme çalışması örneği olarak incelenmiş ve nitel araştırma yöntemlerinden olan doküman inceleme yöntemi kullanılmıştır. İnceleme sonucunda elde edilenler, bulgular bölümünde verilmiş, sonuçlar bölümünde ise değerlendirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Geliştiren Anne Baba, Doğan Cüceloğlu

Developing Parents

Book Review

Abstract: The fact that parents are knowledgeable about child education is extremely important for the mental, physical and psychological development of children. The aim of this study, however, is a content review of the Developing Parent's Book written by Doğan Cüceloğlu, which is a guideline for parents on child education. For this purpose, the book was examined as an example of a book review study from the contextual point of view and the method of document analysis which is one of the qualitative research methods was used. The results obtained in the investigation are given in the findings section and in the results section.

Key Words: Developing Parents, Doğan Cüceloğlu

1. Giriş

Toplumsal bir varlık olan insanın toplumla olan ilişkileri hayat serüveninin başlangıcıyla yani doğumla başlamaktadır. Hayat serüvenine başlayan insanın ilk etkileşimi, yeni katıldığı aile ortamındaki aile üyeleriyle olmaktadır. Aile ortamında meydana gelen sosyalleşme sürecinde çocuk ve aile arasında ilerleyen bir etkileşim gelişmektedir.

Aile, çocuğun ilk sosyal yaşantıları yaşayarak öğrendiği ve kişiliğinin özünü oluşturan en temel nitelikleri edindiği bir kurumdur. Aile ortamında hiç şüphe yok ki en etkin rolü olan anne ve babalara, çocuklarının gelecekteki kişiliklerini ve hayatlarını olumlu yönde etkileyecek büyük görevler düşmektedir. Çünkü çocukların büyüüp geliştiği ortamın merkezinde anne-baba bulunmaktadır (Sayar ve Bağlan, 2010, 23).

Sürekli değişen ve gelişen dünyamızda tüm alanlardaki gelişmelerle toplumların aile ve çocuk kavramlarına bakış açıları değişmektedir. Çocuk yetiştirme konusunda geçmişten süregelen, ailelerin klasik çocuk yetiştirme tutumları tartışılmakta ve geleneksel tutumlardan vazgeçilmesi genel olarak savunulmaktadır. Bununla birlikte aileler de çocuk yetiştirme konusunda doğru bilgilere ihtiyaç duymaktadırlar (Şahin ve Kalburan, 2009, 2).

Ebeveyn ile çocuk ilişkilerinde tutum ve davranışların olumlu yönde değiştirilerek çocuk yetiştirme noktasında istenilen beklendik davranışların artmasını sağlamak amacıyla ailelere rehberlik etmek son derece önemlidir. Ayrıca ailelerin çocuk gelişimi ve eğitimi konusunda bilgilendirilmelerini sağlamak, her yaşın gelişim özelliğine göre çocuklarını tanımalarına yardımcı olmak, ana-babaları çocukları ile sağlıklı iletişim kurmanın önemi konusunda bilgilendirmek, çocukların gelecekteki yaşamları açısından hayati önem taşımaktadır (Çomaklı, 2006, 56).

Tüm bunlar göz önüne alındığında çocuk yetiştirme konusunda ailelere yardımcı olabilecek her türlü doküman çocuklar ve aileler açısından çok önemlidir. Bu amaçla, Doğan Cüceloğlu'nun Geliştiren Anne-Baba kitabı bir kitap inceleme çalışması örneği olarak incelenmiştir.

1.1. Yazarın ve Kitabın Tanıtımı

Doğan CÜCELOĞU, İstanbul Üniversitesi psikoloji bölümünden mezun olduktan sonra ABD'de Illinois Üniversitesi'nde Bilişsel Psikoloji (Algılama, düşünme, iletişim) alanında doktorasını yapmıştır. Daha sonra Türkiye'de Hacettepe ve Boğaziçi üniversitelerinde görev yapan Cüceloğlu, Fulbright bursuyla bir yıl süreyle Berkeley'de Kalifornia Üniversitesinde ziyaretçi öğretim üyesi olarak çalışmalarda bulunmuştur. 1980-1996 yılları arasında ABD'de Fullerton şehrindeki Kalifornia Eyalet Üniversitesinde görev yapan Cüceloğlu'nun, kırkı aşkın Türkçe ve İngilizce bilimsel makalesi yayınlanmıştır. 1996 yılından bu yana Türkiye'de üniversite öğrencilerine, öğretmenlere, ana-

babalara ve işadamlarına yönelik seminerlere, konferanslara ve atölye çalışmalarına ağırlık vermiştir. 1990'dan bu yana Cüceloğlu, Türk insanının düşünce, duygu ve davranışlarını bilimsel psikoloji kavramları içinde inceleyen kitaplar yazmaktadır.

Remzi Kitabevi tarafından Kasım 2016'da ilk basımı Mayıs 2017'de de on üçüncü basımı yapılan Geliştiren Anne-Baba kitabı 191 sayfadan oluşmaktadır. ISBN (International Standard Book Number) 978-975-14-1748-0 olan Ömer Erduran ve Nezahat Arslan tarafından yayına hazırlanan kitabın kapak fotoğrafı Volodymyr Tverdokhlib, kapak tasarımı Ömer Erduran tarafından hazırlanmıştır. Teşekkür ve Başlarken kısımlarıyla başlayan kitap, kitabın asıl anlatmak istediğini içeren beş bölüm, bitirirken, notlar, kitaptaki bazı kavramlarla ilgili daha ayrıntılı okuma için bölümler ve kaynakça ile sona ermektedir. Kitabın asıl anlatmak istediğini içeren 5 bölüm 'Kucağımda tuttuğum bu çocuk özünden nasıl biri?', Niyetim ne? Çocuğumdan beklentilerimin farkında mıyım?', 'Anne-baba olarak ben kimim?', 'Anne-baba olarak neleri bilmeli, nelerin farkında olmalıyım?', 'Aile toplantıları ve ailede yaşayan değerler' başlıkları altında ele alınmıştır. Gayet sade ve anlaşılır bir dille yazılan kitapta yukarıda belirtilen bölümler halinde ele alınan konular örneklerle zenginleştirilerek daha anlaşılır hale getirilmeye çalışılmıştır.

Yazar kitabın Başlarken isimli kısmında kitabı yazma amacını;

'...çocuklarına olduğu kadar kendilerine de saygı duymayan anne babaları görünce içim acıyor. Kucaklarındaki o muhteşem varlıkların hayatlarını bilmeden mahvetmelerini görmeye dayanamıyorum. Sabırsızım çünkü anne babaların kucaklarında tuttıkları sadece kendi çocukları değil, aynı zamanda benim ülkemizin geleceği. Bu çocuklar, Türkiye'nin çağdaş bir ülke olmasının anahtarı. Kitabı bu inançla yazdım. Çağdaş uygar bir aile olmadan çağdaş uygar bir ülke olunamaz mümkün değil...' cümleleriyle ifade ediyor.

Yazar kendi ifadesiyle kitaba akademik bir hava vermemek maksadıyla bilimsel araştırma kaynaklarına metin içinde yer vermemiştir. Kitap içinde tanımlanan bazı kavramlar yazarın daha önce yazdığı kitaplarda bulunduğu için özet olarak kitap sonunda verilmiştir.

2. Amaç ve Yöntem

Bu çalışmanın amacı, çocuk eğitimi konusunda ailelere rehberlik etme niteliği taşıyan Geliştiren Anne Baba kitabını içeriksel olarak incelemektir. Bu amaçla nitel araştırma yöntemlerinden olan doküman inceleme yöntemi kullanılmıştır.

Doküman inceleme, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar. Doküman incelenmesi, hemen her araştırma için kaçınılmaz olan bir veri toplama tekniğidir. Dokümanlar, nitel araştırmalarda etkili bir şekilde kullanılması gereken

önemli bilgi kaynaklarıdır. Bu tür araştırmalarda, araştırmacı, ihtiyacı olan veriyi, gözlem veya görüşme yapmaya gerek kalmadan elde edebilir. Bu anlamda doküman incelemesi, araştırmacıya, zaman ve para tasarrufu anlamında katkıda bulunacaktır. Öte yandan, nitel araştırmalarda gözlem ve görüşme gibi diğer veri toplama yöntemleriyle birlikte kullanıldığında verinin çeşitlendirilmesi amacına hizmet edecek ve araştırmanın geçerliğini önemli ölçüde arttıracaktır (Madge, 1965, 75).

3. Bulgular

Kucağımda tuttuğum bu çocuk özünde nasıl biri sorusuyla başlayan birinci bölümde ilk olarak insanın muhteşem bir potansiyelle dünyaya geldiği belirtiliyor. Sinir sisteminde 124 milyar nöron olduğu, bu nöronların trilyonlarca sinaps geliştirdiği ve bu sinapsların öğrenmenin kaynağı olduğu ifade ediliyor. Nöron ve sinapslar bilgisayar terminolojisinde donanıma (hardware) benzetiliyor. Buradan hareketle dünyaya gelen çocuğun sınırsız bir öğrenme potansiyeli ile dünyaya geldiğinin altı çiziliyor. Bunların yanı sıra çocuğun merak güdüsüyle dünyaya geldiği, bu merak güdüsüyle öğrendikleri arasında ilişki kurduğu, kurduğu ilişkilerle de sürekli sorgulayıp yeni yaşam deneyimleri edindiği belirtiliyor. Bu noktada bazı ailelerin çocuklarının bu sorgulayıcı tarafına değer verip geliştirdikleri, bazı ailelerinse çocuklarının bu yönünü köreltikleri ifade ediliyor. Yazar çocuğun merak duygusuyla başlayıp sorgulayan tarafını bilgisayar terminolojisinde yazılıma (software) benzetiyor. Bahsedilen bu yazılım ve donanıma sahip olan çocuğun doğuştan filozof, sanatçı ve bilim insanı potansiyeline sahip olduğu ifade ediliyor. Verilen büyükanne çocuk örneği ile çocukların dünyayı keşfetmeye ilgi duydukları, büyüklerin buna fırsat veren bir aile ortamı sağlamaları gerektiği vurgulanıyor. Doğumla birlikte hayat serüvenine başlayan bireyin yaşamındaki ilk altı saatte sevilip sevilmediğini, güvende olup olmadığını hisleriyle ve sezgileriyle anladığı belirtiliyor. Araştırmaların yeni doğan çocuğun; sesinin tonundan, onu kucaklayışından, annesinin onun gözüne bakmasından anne babasının duygularını hissettiğini, sevilip sevilmediğini, gerçekten değerli görüp görmedikleri, değerli gördüklerini ona hissettirip hissettirmediklerinin farkında olmaları gerektiği vurgulanıyor. Aile içinde kendine değer verildiğini hisseden çocukların bedensen ve ruhsal olarak gelişim gösterdiği, değer verilmediğini hisseden çocukların içten içe korku içinde oldukları belirtiliyor. Çocuğa ilgisinin, çocuğun potansiyeline ulaşmasını sağlayacak bilgisinin, çocuğun kendisinden bağımsız olarak gelişmesine saygısının, çocuğun gelişmesi için emek ve zaman vermeye isteğinin olup olmadığı ailelerin kendilerine sormaları gerektiği vurgulanıyor. Çocuğa gösterilecek gerçek bir ilginin çocukla geçirilebilecek kaliteli bir zamanla olabileceği, çocuğun gelişimi için ailelerin seminerlere katılmaları, kitapları okumaları gerektiği ifade ediliyor. Birinci bölümün son kısmında çocuğun kendini hem özgür hem de ait hissetmesinin son derece önemli olduğu belirtiliyor. Mama yeme, su içme, tek başına yürüme, düştüğünde kalkma gibi çocuğun kendisi için büyük başarı olan

olağan faaliyetlerin çocuğun kendisi tarafından yapılmasının çocuğa kendisini özgür hissettireceği bunun da gelişimine önemli katkılar yapacağı vurgulanıyor.

Niyetim ne ve çocuğumdan beklentilerimin farkında mıyım sorularıyla başlayan ikinci bölümde yazar, ilk olarak kötü niyetli anne baba görmediğini, lakin iyi niyetlerin de bazen çocuklarımız için kötü sonuçlar doğurduğunu ifade ediyor. Anne babaların çocukları için planlar yaparak onların istemeyeceği hedefler koyduğunun, onlar için uygun olmayan beklentiler içine girdiklerinin altı çiziliyor. Bu hedef koyma sürecinde anne babaların bazılarının görüş farklılıklarının olduğu, çocuk yetiştirme konusunda farklı düşündükleri ve süreç sonunda da çocuğun bu durumdan olumsuz etkilendiği vurgulanıyor. Tutarsız anne baba beklentilerinin sağlıksız bir çocuk yetiştirme ortamı yarattığı ifade ediliyor. Yazar, anne babaların çocuklarını kalıplamak mı yoksa geliştirmek mi istediklerine dair soruyu kendilerine sormalarını istiyor. Çocukların kendilerini keşfetmiş biri olarak da çevresindeki insanların hemen hemen aynısı olarak da yetişebileceği ifade ediliyor. Anne babaların genellikle bireyselliğini keşfetmiş bir çocuk istediklerinin, lakin bunu çocuk yetiştirme tutumlarına yansıtmadıklarının altı çiziliyor. Anne babalar genellikle geleneksel kültürün egemen olduğu bir ailede yetiştikleri için ve uysal çocuğa anne baba olmak daha kolay olduğu için çocuklarının kendisini keşfetmesini engelledikleri belirtiliyor. Anne babaların ortak hedeflerinin çocuğu yaşama hazırlamak, onun gelecekte güçlü, başarılı, hayatı üzerinde kontrol sahibi bir birey olmasını sağlamak olması gerektiği vurgulanıyor. Ailelerin kafalarında çocuklarının geleceği ili ilgili birçok sorunun var olduğu, bu soruların varlığının bile ailenin çocuk hakkında ne kadar büyük ve önemli bir iş yüklendiği ifade ediliyor. Bu noktada çocuğun gelecekte kendi sorumluluklarını alan bir birey olabilmesi için ailelerin çocuğun kendi gelişmesine özgürlük tanıması gerektiğinin, bunun da sevgi, güven dolu bir aile ortamında olabileceğinin, sevgi dolu bir aile ortamında çocuğun özgürce seçimler yaparak seçimlerinin sonuçlarını yaşayabileceğinin altı çiziliyor. Çocuğumuzla ilgili beklentilerimizin niyetlerimizin, ailelerin mi yoksa içinde yaşadığımız toplumun oluşturduğu kültürün mü olduğu yazar tarafından ailelere soruluyor. Çocukların, anne babaların büyükanelerin hayalleri doğrultusunda bir meslek sahibi olmak, bizim sosyal sigortamız olmak için doğmadıkları vurgulanıyor. Yazar bu noktada bazı ailelerin çocuklarından beklentilerinin saf olmadığını söylüyor. Çocuğun çocukluğunu doya doya yaşayarak olabileceği en iyi insan olabilmesi için gayret göstermenin aileler için ortak hedef olması gerektiği belirtiliyor. İkinci bölümün son kısmında insanın toplumsal ve bireysel olmak üzere varoluşunun iki tarafının olduğu belirtiliyor. Toplumsal ve kendi özünde varoluşun dengelenmesi gerektiği üzerinde duruluyor. Bazı ailelerin ait olma duygusuyla toplumsal olana daha önem vermeleri sebebiyle çocuklarının bireyselliğini engellediği vurgulanıyor. Bu süreçte de çocukların kendi olamadıkları kendi hedeflerini seçemedikleri başkalarının (anne, baba, büyükanne, öğretmen) seçtiği hedeflere güdülerinin olmadığı için de

başarılı olamadıkları belirtiliyor. Akıllı anne babaların sohbet halinde çocuklarına bilinçli seçim yapmaları konusunda yardımcı olabildikleri, lakin çocukları adına seçim yapmadıkları hatırlatılıyor.

Anne baba olarak ben kimim sorusu altında ele alınan üçüncü bölümde genel olarak anne babalara kim oldukları sorusu soruluyor ve cevapların çocuklar üzerindeki olumlu olumsuz etkileri vurgulanıyor. İlk olarak evliliğin ne olduğu ve evliliğin aslında kadın ve erkek arasındaki 'insan' orta ortak paydasıyla ele alınması gerektiği ifade ediliyor. Evlilik ilişkisinin çocuğun doğumuyla aile ilişkisine dönüştüğü söyleniyor. Kadın ve erkeğin kendilerini sadece kadın ve erkek olarak değil de aynı zamanda bir insan olarak görüp iletişim kurdukları aile ortamlarına doğan çocukların kendilerini güvende ve özgür hissettikleri belirtiliyor. Çocuğun anne babayı sağlıklı bir ilişki içinde görmesinin önemi ifade ediliyor. Bu noktada evlilikte eşler arasındaki ilişkinin sağlıklı olabilmesinin koşulları açıklanıyor. Sağlıklı ilişkinin ilk koşulunun insanın ilk olarak kendisiyle sağlıklı bir ilişki kurması olduğu, kendisiyle sağlık ilişkisi kuran bir insanın kendisini gerçekçi değerlendireceği ve karşısındaki insana doğru bir ilişki ve iletişim içerisinde yaklaşacağı belirtiliyor. Etkili insan ilişkileri için insan doğasının iyi bilinmesi gerektiği ve insan doğasının toplumsal ve bireysel olmak üzere iki yönünün var olduğu ifade ediliyor. Toplumsal olarak insanlar birbirlerini cinsiyete, işe, yaşa, pasaporta göre tanımlayabildiği lakin bireysel yönünün tanımlanmasının zor olduğu söyleniyor. Bu zorluğun sebebinin ise kişinin kendini kabul edip etmemesi, sevip sevmemesiyle ilgili olduğu vurgulanıyor. Aile içinde bireylerin sürekli iletişim içerisinde oldukları, iletişimin konuşmanın dışında yüz ifadeleriyle, suskunlukla, sesin tonuyla, dokunuş tarzıyla, yakın veya uzak durmayla da gerçekleştirildiği ifade ediliyor. Bu iletişim sürecinde çocuğun önemsenme, kabul edilme, değer verilme, güvenilme, sevmeye değer olma, hem ilgiye hem de saygıya değer olma noktalarında olumlu veya olumsuz geri dönütler aldığı belirtiliyor.

Aile içerisinde hâkim olan duygunun çocuk gelişimi için önemli olduğu; korkunun ve güvensizliğin hâkim olduğu ailelerde çocuğun; yetersiz, sevilmez, güçsüz, başarısız, değer verilmez olduğuna dair kendilik algısının oluştuğu belirtiliyor. Sevgi ve güven duygusunun hâkim olduğu ailelerde çocuğun kendini değerli, yeterli, sevmeye layık, özgür ve ait hissettiği vurgulanıyor. Üçüncü bölümün son kısmında geliştiren anne babalık ve denetleyen anne babalık üzerinde duruluyor. Çocuğuna istediği davranışı yaptırmaya çalışan ve davranışlarını kontrol etmeye çalışan anne babalar denetleyen anne baba; ilk olarak kendilerini eğitmeye geliştirmeye çalışan, anne baba olmayı önemseyen, çocuğunun özüne yönelik onun farkındalıklarını konuşan anne babalar ise geliştiren anne baba olarak tanımlanıyor. Geliştiren anne babaların çocuklarına karşı doğru bir dil ve üslupla konuştuğunu, iyi ve doğru olanı söyleyerek değil kendisi yaparak örnek olduğu belirtiliyor.

Anne baba olarak neleri bilmeli neleri, nelerin farkında olmayım sorusu altında ele alınan dördüncü bölümde genel olarak geliştiren anne baba olmak için nelerin bilinmesi nelerin farkında olunması gerektiği üzerinde duruluyor. Aile içinde sağlık bir ilişkinin olup olmadığı vurgulanıyor ve sağlık bir aile ilişkisinde kadın ve erkeğin kendini önemli ve var hissettiği, kendilerini olduğu gibi kabul edilmiş hissettiği, kendilerini değerli hissettiği, eşlerin birbirlerine güvendiği, eşlerin birbirlerine zaman ayırdığı, eşlerin evliliklerinde hem ait hem de bağımsız hissettiği belirtiliyor. Böyle sağlıklı evliliklerde sağlıklı aile ortamının olacağı bu sağlıklı aile ortamından da çocukların olumlu yönde etkileneceği vurgulanıyor. Sağlıklı anne baba tavrı gösterebilmeleri için anne babaların kendi çocukluklarıyla yüzleşmeleri gerektiği, kendi kök aileleri tarafından yetiştiriliş tarzlarını bilmeleri gerektiği belirtiliyor. Yazar bu konunun önemini '*Çocukluğunun farkında olan, bugün nasıl bir yetişkin olduğunuzu daha iyi anlar. Bugün nasıl bir yetişkin olduğunuzu anlayan insan daha bilinçli ve daha etkili bir baba ve anne olma olanağına sahiptir.*' cümleleriyle ifade ediyor.

Üzerinde durulan bir diğer konu eşlerin çocuk yetiştirme konusundaki düşünce ve tarzlarının birbirlerinden ne kadar ayrıldığı veya benzediği noktasıdır. Örneğin başarı konusunda ailenin başarıya verdiği değer veya ailece başarının ne olduğu ve çocuktan ne beklendiği açık ve net olması gereken konulardır. Bu konularda anne babaların uzlaşmaya varmış olmalarının çocuğun sağlıklı gelişimi için önemi üzerinde duruluyor. Çocuk yetiştirilirken sorumlulukların anne babalar için net olması gerektiği, çocuk yetiştirmenin bir ekip işi olduğu ve sorumlulukların paylaşılması gerektiği belirtiliyor. Süreç içerisinde gelişen ve değişen çocuğumuzla kuracağımız ilişkide çocuğumuzun arkadaşı veya dengi gibi değil anne babası gibi olmamız gerektiği vurgulanıyor. Çocuklarımızda karşılıklı iletişimde dikkatli olmamız gerektiği gibi çocuklarımız hakkında başkalarıyla konuşurken de cümlelerimizi özenle seçmemizin öneminin altı çiziliyor ve çocuğumuzun bir başkalarıyla kıyaslanmasının çocuğun gelişimine zarar verdiği belirtiliyor. Ailelerin çocuklarına isim verme hakkı olduğunu lakin bunun ötesinde haklarının olmadığı, çocukların kendilerine özgü bir mahremiyet alanının olması gerektiği, çocuğun özel alanına izin alınarak girilmesi gerektiği, çocuğun zihinsel ve duygusal gelişimi için özel alanlara ihtiyaç duyduğunun altı çiziliyor. Ailelerin çocuklarla sohbet halinde olması gerektiği ve bu sohbet halinde aileler tarafından çocuklara söylenen şeylerin ailelerin aslında olmadıkları yapmadıkları şeyler olmaması gerektiği, sohbetin direktif veriri gibi değil de karşılıklı paylaşım içinde olması gerektiği vurgulanıyor. Ailelerin çocuklarıyla sohbet ederken; sakin, değer veren bir insan olması, çocukların kendileriyle yaşamla ilgili her şeyin farkında olduklarının bilmesi, çocuğunu dinlerken dikkatli bir şekilde dinlenmesi, çocukların davranışlarından kendilerini sorumlu tutmamaları, çocukların mahrem alanlarına saygılı olması, çocukların kendilerinden farklı düşünme özgürlüğüne sahip olduğunun unutulmaması gerektiği, çocukla iletişim kurarken çaba gösterilmesi gerektiği belirtiliyor. Mükemmeliyetçi ve tutarsız tavırların,

ihtiyaç ile istek arasındaki farkın önemsenmemesinin, güçlü ve güvenilir bir otorite olunamamasının, olumlu bir rol model olunamamasının çocukla aile arasındaki sohbeti engelleyen unsurlar olduğunun altı çiziliyor.

Aile toplantıları ve ailede yaşanan değerler başlığı altında ele alınan beşinci bölümde genel olarak aile toplantılarından ve çocuğun içinde yetiştiği aile ikliminde yaşayan temel değerlerden bahsediliyor. Ailelerin, aileleri için 'iyi olan ne', 'doğru davranış hangisi', 'adil ortam nasıl kurulur' bu üç temel unsur konuşmak ve uzlaşma sağlamak için yaşlarına göre çocukların da ciddi olarak katıldıkları bir sohbet ortamı oluşturmaları gerektiği belirtiliyor. Bu üç unsur üzerinde ilk olarak anne babanın uzlaşması gerektiği, uzlaşamamaları halinde aile içerisinde çocuklara yansıyacak gergin bir ortamın olacağı vurgulanıyor. Aile toplantılarının bir korku kaygı kültürü içinde değil, saygı güven kültürü içinde gerçekleşmesi gerektiği, anne babaların daha çocukları doğmadan ailevi konuları konuştukları toplantılarla kendilerini hazırlamaları gerektiği belirtiliyor. Aile toplantılarının her hafta 30-45 dakika arasında yapılabileceği, bu toplantılarda evdeki işler hakkında liste çıkarılıp iş bölümü yapılabileceği, toplantıda konuşulanların oluşturulan aile toplantı tutanak defterine yazılabileceği belirtiliyor. Aile toplantılarında tartışılacak değerler, aile toplantılarının kazandırdıkları, toplantıların anne babalara sağladığı olanaklar, aile toplantılarının altyapısı, toplantıların yönetimi, aile toplantıları için bazı gündem önerileri üzerinde duruluyor.

4. Sonuç

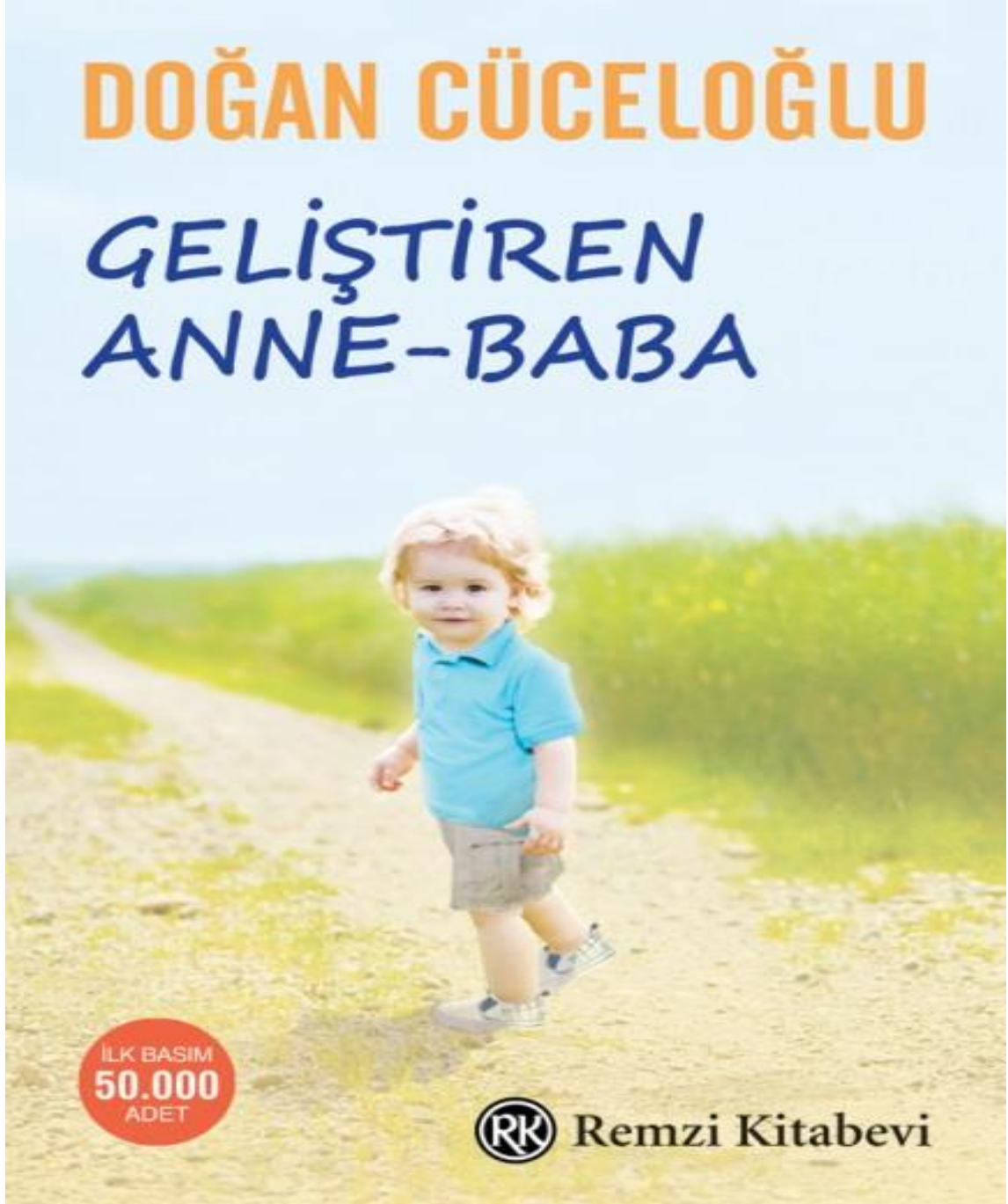
Hızla gelişen ve değişen dünyamızda değişmeyen tek olgunun değişimin kendisi olduğu aşikârdır. Bu değişim ve gelişim sürecinde insan, değişimin öznesi veya nesnesi olarak aktif rol almaktadır ve buna bağlı olarak hayatımızda ve bakış açımızda revizyona gitmekteyiz. Çocuk yetiştirme konusu da klasik ve geleneksel çocuk yetiştirme anlayışını tartıştığımız bu günlerde güncel bilgilere muhtaçtır. Bu noktada Geliştiren Anne-Baba kitabının ailelere çocuk eğitimi konusunda olumlu rehberlik edeceği ileri sürülebilir. Yazarın kitabın bitirirken kısmında ifade ettiği şu cümlelerin kitabın içeriğine uygun olduğu ve ailelere çocuk yetiştirme konusunda yardımcı olabileceği ileri sürülebilir: *"Evet inanıyorum. Bir toplum çocuklarına duyduğu saygı kadar uygardır. Çocuklarımızın beden ve ruhen sağlıklı yetişmesini toplumun en önemli konusu olarak görüyorum. Bu konuya kendimce katkı sağlamak için bu kitabı yazdım."* Kitabın çocuk eğitimi konusunda ailelere katkı sağlayacak önemli bir çalışma olduğu söylenebilir.

Kaynaklar

Cüceloğlu, D. (2016). *Geliştiren Anne-Baba*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

- Çomaklı, D. (2006). *Türk ve Alman Ailesinde Kadının Çocuk Eğitimindeki Yeri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Erzurum.
- Madge, J. (1965). *The Tools of Science An Analytical Description of Social Science Techniques*. Anchor Books Doubleday and Comp.
- Sayar, K. ve Bağlan F. (2010). *Koruyucu Psikoloji. Çocuk Eğitiminde Duygusal Rehberlik*. (1.Baskı). İstanbul: Timaş Yayınları.
- Şahin, F. T. ve Kalburan, F. N. C. (2009). Aile Eğitimi Programları ve Etkililiği: Dünyada Neler Uygulanıyor? *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25 (1), 1-12.

Kapak Resmi



Developing Parents

Book Review

EXTENDED SUMMARY

The relationship of a person who is a social entity with society starts with the birth of life adventure. The first interaction of the person who starts the life adventure is with the family members of the newly joined family environment. In the process of socialization that takes place in the family environment, a progressive interaction develops between the child and the family.

The family is an institution where the child learns by experiencing the first social experiences and the most basic qualities of the personality that constitute the essence of the person. There is no doubt that the most effective role in the family environment, the parents and grandparents, has a great role to play in positively affecting the future personalities and lives of their children. Because parents are at the center of the environment in which children grow up and develop (Sayar ve Bağlan, 2010: 23).

In our ever-changing and developing world, advances in all areas are changing the way societies look at the concepts of family and children. In the past on child rearing, the classroom childrearing attitudes of families are being discussed and the abandonment of traditional attitudes is generally advocated. However, families also need accurate information about raising children (Sahin and Kalburan, 2009: 2).

It is extremely important to guide families in order to ensure that attitudes and behaviors in relation to parents and children are changed positively so that desired behaviors are enhanced at the child-rearing point. It is also vital for the future life of the children to ensure that their families are informed about child development and education, to help them identify their children according to their developmental characteristics at every age, and to inform parents about the importance of healthy communication with their children (Çomaklı, 2006: 56).

With all this in mind, any document that can help parents about raising children is very important in terms of children and their families. For this purpose, Doğan Cüceloğlu's Developing Parents Book is examined as a book review study.

The purpose of this study is to examine the Developing Parents book, which is a guideline for parents on child education, contextually. For this purpose, document review method which is one of qualitative research methods has been used.

First edition published by Remzi Bookstore in November 2016 In May 2017, the thirteenth published edition of the Developing Parents Book consists of 191 pages. The cover photo Volodymyr Tverdokhlib, prepared by Omer Erduran and Nezahat Arslan, ISBN (International Standard Book Number) 978-975-14-1748-0, was prepared by Ömer Erduran. Starting with the Acknowledgment and Getting Started sections, the book ends with five chapters, the chapters, notes, and chapters for more detailed reading about some of the concepts in the book, including the book itself. The book contains 5 episodes of what he really wanted to say: 'What is this child's essence I've kept in my lap?', 'What is my intention? I am aware of what I expect from my child? ', 'Who am I as a parent? ', 'What should I know as parents? What should I be aware of? ', 'Family gatherings and family living values '. It is tried to be made more understandable by enriching the subjects covered in the above mentioned sections in the book written in a plain and understandable dille with examples.

The author intends to write a book in the section titled Getting Started;

'... it hurts me to see my parents who do not respect themselves as much as their children. I can not stand to see their magnificent beings ruin their lives without knowing their lives. I am impatient because the parents hold their children on their lap not only their own children, but also my country's future. These children are the key to Turkey being a contemporary country. I wrote this book with this belief. It is impossible to be a contemporary civilized country without a contemporary civilized family ... '

In his own words, the author did not include scientific research resources in the text in order to give the academic academic atmosphere. Some of the concepts described in the book are given at the end of the book as they are in the books that the author wrote earlier.

In the first chapter, which begins with the question of what kind of person this child I hold in my lap, it is stated that the person first comes to the world with a wonderful potential. It is stated that 124 billion neurons in the sinior system, these neurons have developed trillions of synapses, and that these synapses are the source of learning. Neurons and synapses are compared to hardware in computer terminology. From here it is underlined that the world has come to the world with an unlimited learning potential. In addition to these, it is stated that the child has come to the world with curiosity, has a relationship with the curiosity of the learners, has always questioned with the relationships he has established and has experienced new life.

In the second part, which begins with the question of what I intend to do and whether I am aware of my child's expectations, the writer expresses that sometimes good intentions that parents

do not see as malicious parents sometimes have bad consequences for our children. It is underlined that parents make plans for their children, put goals they do not want, enter into unsuitable anticipations for them. It is emphasized that in this goal setting process, some of the parents have different opinions, they think that they are different about raising children and that the child is adversely affected by this process at the end of the process. It is expressed that inconsistent parents expectations created an unhealthy environment for raising children. The author wants parents to ask their children whether they want to mold or improve their children.

As the parents, I am asked the question of who are the parents in general in the third part, which is underlined and the positive negative effects of the answers on the children are emphasized. First, it is expressed that what is marriage and marriage is actually the "human" middle-man partnership between men and women. It is said that the marriage relationship has turned into a family relationship with the birth of the child. It is stated that children born to family environments where women and men see themselves as men and not men and women at the same time communicate and feel safe and free.

In the fourth part, which is handled under the question of what to know and what to not know as a parent, it is emphasized as to what to know and what to know in order to be a parent who develops in general. Whether or not there is a health relationship in the family is emphasized, and it is said that they feel they are accepted as they are, that they feel valued themselves, they trust each other, the spouses have time to each other, the spouses both feel independent and independent in their marriage.

The fifth chapter, under the heading of family meetings and family values, discusses in general the basic values of family gatherings and the family climate in which the child lives. It is stated that families need to create an atmosphere of conversation in which their children seriously participate according to their age in order to talk about these three basic elements and to reach a consensus about 'what is good', 'what is right behavior', 'fair environment how to be established' for their families. On these three elements, it is emphasized that there will be a tense atmosphere that will be reflected to children in the family in the case of compromises that parents need to reach agreement first.

It is obvious that the only change that does not change in our rapidly developing and changing world is change itself. In this process of change and development, people are actively involved as subjects or objects of change and as a result we go to revision in our lives and in our point of view. Child raising is also in need of up-to-date information in these days when we discuss classical and traditional child raising. At this point it can be argued that the Developing Parent's

book will provide positive guidance to parents about the education of children. In the part of the author who finished the book 'Yes I believe. A society is as good as respect for children. I see the healthy growth of our children in body and mind as the most important issue of society. I wrote this book in order to contribute to this topic myself. "It can be argued that these statements are appropriate to the contents of the book and may help families raise children. It can be said that the book is an important work that will contribute to families about child education.