

GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ

# JOURNAL OF EDUCATIONAL SCIENCES

GAZİANTEP UNIVERSITY

GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ DERGİSİ



December 2018  
Volume 2, Issue 2  
Aralık 2018  
Cilt 2, Sayı 2

**Owner / İmtiyaz Sahibi**

Asst. Prof. Dr. Erhan Tunç

**Editor-in-chief / Baş Editör**

Asst. Prof. Dr. Mehmet Kılıç

**Associate Editors / Yardımcı Editörler**

Asst. Prof. Dr. Sevil Hasırcı

Asst. Prof. Dr. Ali Çekiç

**Section Editors / Alan Editörleri**

Assoc. Prof. Dr. Ali Bozkurt

*Mathematics and Science Education*

Assoc. Prof. Dr. Ergun Hamzadayı

*Turkish Language Teaching*

Assoc. Prof. Dr. Mehmet Bardakçı

*Foreign Language Education*

Assoc. Prof. Dr. Fulya Türk

*Psychological Counseling and Guidance*

Assoc. Prof. Dr. Betül Balkar

*Educational Management*

Assoc. Prof. Dr. Özkan Akman

*Social Sciences Education*

Asst. Prof. Dr. Bilge Kuşdemir Kayıran

*Elementary Education*

Asst. Prof. Dr. Melike Özyurt

*Curriculum and Instruction*

**Editorial Board / Editörler Kurulu**

Assoc. Prof. Dr. Ali Bozkurt

*Gaziantep University*

Assoc. Prof. Dr. Ergun Hamzadayı

*Gaziantep University*

Assoc. Prof. Dr. Mehmet Bardakçı

*Gaziantep University*

Assoc. Prof. Dr. Fulya Türk

*Gaziantep University*

Assoc. Prof. Dr. Betül Balkar

*Gaziantep University*

Assoc. Prof. Dr. Özkan Akman

*Gaziantep University*

Asst. Prof. Dr. Bilge Kuşdemir Kayıran

*Gaziantep University*

Asst. Prof. Dr. Melike Özyurt

*Gaziantep University*

**Advisory Board / Danışma Kurulu**

Prof. Dr. Ali GÜR

*Gaziantep University*

Prof. Dr. Mehmet Fatih ÖZMANTAR

*Gaziantep University*

Prof. Dr. Abdülvahid ÇAKIR

*Gazi University*

Prof. Dr. Erdoğan BADA

*Çukurova University*

Prof. Dr. İlyas YAVUZ

*Marmara University*

Prof. Dr. İsmail Hakkı MİRİCİ

*Hacettepe University*

Prof. Dr. Nilüfer VOLTAN ACAR

*Hacettepe University*

Prof. Dr. Turan AKBAŞ

*Çukurova University*

Prof. Dr. Ramazan GÜRBÜZ

*Adıyaman University*

Prof. Dr. Zeynep HAMAMCI

*Gaziantep University*

Prof. Dr. Arif SARIÇOBAN

*Selçuk University*

Prof. Dr. Yavuz Akbulut

*Anadolu University*

Prof. Dr. Hasan ÜNAL

*Yıldız Technical University*

**From the editor,**

Dear GAUN-JES readers,

We are glad to publish the 3<sup>rd</sup> issue of our journal, which is dedicated to publish high-quality and up-to-date research concerning any issues regarding education. The vision of our journal is to transform into an acknowledged venue for academic publications in the field of education. We, therefore, thank the authors and reviewers of the current issue for their contribution and effort.

Mehmet Kılıç, PhD in English Language Teaching

**Editörden,**

Değerli GAUN-JES okuyucuları,

Eğitimin bütün alanlarıyla ilgili yüksek kaliteli ve güncel araştırmalar yayımlamayı ilke edinmiş olan dergimizin 3. sayısını yayınlamaktan dolayı büyük mutluluk duymaktayız. Dergimizin vizyonu, eğitim alanında üretilen akademik yayınlar için kabul gören bir mecra haline gelmektir. Bu vesileyle, son sayımız için katkı veren ve çaba sarf eden yazarlara ve hakemlere teşekkürü bir borç biliriz.

Dr. Mehmet Kılıç

**TABLE OF CONTENTS / İÇİNDEKİLER**

A Document Analysis of Master's Theses and PhD Dissertations Written Between the Years of 2009 and 2015 Regarding Inclusive Education at First Level (Grades 1 to 4) of Primary Education in Turkey / 2009-2015 Yılları Arasında Yazılan İlkokuldaki Kaynaştırma Eğitimine Yönelik Yüksek Lisans ve Doktora Tezlerinin İncelenmesi **1-11**

*Beyhan Nazlı KOÇBEKER EİD, Neşe UYGUN, Merve BAĞCI*

Boys' Trade Institutes' Establishment And Development / Erkek Sanat Enstitülerinin Kuruluşu ve Gelişimi **12-29**

*Tekin KAYAHAN*

An Investigation of the Primary School First Grade Students' Reading Comprehension Success and Reading Speed in Terms of Various Variables / İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Başarılarının ve Okuma Hızlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi **30-44**

*Bilge KUŞDEMİR KAYIRAN, Zeliha KATIRCI AĞAÇKIRAN*

Impact of the Topic Familiarity on EFL Students' Speaking Scores / Konu Aşinalığının İngilizce Öğrencilerinin Konuşma Puanlarına Etkisi **45-58**

*Tülin EKLER, Emrah CİNKARA*

The Effect of Programming Instruction on Self-Regulation Strategies and Motivational Beliefs of Secondary School Students / Programlama Öğretiminin Ortaokul Öğrencilerinin Öz-düzenleme Stratejileri ve Motivasyonel İnançları Üzerindeki Etkisi **59-71**

*Ümit ÇİMEN ÇOŞĞUN, Veysel ÇOŞĞUN*

## 2009-2015 Yılları Arasında Yazılan İlkokuldaki Kaynaştırma Eğitime Yönelik Yüksek Lisans ve Doktora Tezlerinin İncelenmesi\*

### A Document Analysis of Master's Theses and PhD Dissertations Written Between the Years of 2009 and 2015 Regarding Inclusive Education at First Level (Grades 1 to 4) of Primary Education in Turkey

Beyhan Nazlı KOÇBEKER EİD\*\*

Neşe UYGUN\*\*\*

Merve BAĞCI\*\*\*\*

#### Özet

Ülkemizde kaynaştırma; sınıf öğretmenine ve özel gereksinimli öğrenciye destek özel eğitim hizmetlerinin sağlanması koşulu ile özel gereksinimli öğrencinin eğitimini genel eğitim sınıflarındaki akranları ile birlikte sürdürmesi olarak bilinen bir eğitim uygulamasıdır. Böyle bir eğitim uygulamasının gelişmesinde ve başarıya ulaşmasında etkili olan öğretmenler, idareciler, özel gereksinimli çocukların ve diğer çocukların ebeveynleri, özel eğitim uzman ve destek sağlayıcıları, fiziki koşullar gibi birçok unsur bulunmaktadır. 80'li yıllarda ülkemizde yasal düzenlemelerle ilkokuldan başlamak üzere tüm kademelerde kaynaştırma eğitimi ve uygulamalarına geçişle birlikte bazı eksiklikler, problemler ve gereksinimler ortaya çıkmıştır. Kaynaştırma eğitimi ile ilgili bilimsel çalışmaların incelenmesinin gerek eğitim sürecine, gerekse alanda yapılan uygulamaların geliştirilmesine katkısı olacağı düşünülmektedir. Bu çalışmada; 2009-2015 yılları arasındaki kaynaştırma eğitime yönelik yüksek lisans ve doktora tezleri incelenerek, doküman analizi yapılmıştır ve veriler bu şekilde elde edilmiştir. Alana ilişkin yazılan tezler doküman analizi ve belirlenen parametreler doğrultusunda temalaştırılarak alana sağladıkları katkılar açısından değerlendirilmiştir. Çalışmayla; ülkemizdeki ilkokuldaki kaynaştırma eğitimi ve uygulamalarıyla ilgili gelişmelerin görülmesi ve bu şekilde gelecekte yapılacak araştırmalara katkı sağlanması ve yol gösterici olunması amaçlanmıştır. Araştırma sonuçları, alana ve kaynaştırma öğrencileriyle yapılan uygulamalara yönelik daha fazla ve nitelikli araştırma yapılması gerektiğini ortaya koymuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Kaynaştırma eğitimi, ilkokulda kaynaştırma, doküman analizi

#### Abstract

In Turkey inclusive education is a practice based on the principle that students with special needs continue to be taught alongside their peers in general education classrooms where support services are offered to both class teachers and students with special needs. There are a lot of factors affecting the success and development of this practice such as teachers, administrators, parents of children with or without special needs, special education support specialists and providers and physical conditions. Since the 1980s, regulations on special education services passed by the Turkish government have moved Turkish schools towards adopting inclusion and its practice for pupils with special needs at all levels starting with primary education. However, some problems and deficiencies have appeared with inclusive education practices. In this study It is thought that a detailed examination of research related with inclusive education will contribute both the process of education and the development of inclusive practices. Therefore, master's theses and dissertations written between the years of 2009 and 2015 were examined and the data were obtained through document analysis. In the analysis part of the study theses related with inclusive education were put into certain themes according to the determined parameters and analyzed from the perspective of the contributions they had made to the field. This study has aimed to help a better understanding of inclusive education practice and its development and provide guidance and support for future research including grades 1 to 4 in primary education. The results of the analysis in the study have revealed the need for more quality research to be done related with inclusive education and its practice with inclusion students.

**Keywords:** Inclusive education, inclusive in primary education, document analysis

\*Bu çalışma 11-14 Mayıs 2016 tarihleri arasında düzenlenen 15. Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumunda (USOS2016) sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

\*\*Dr. Öğr. Üyesi, Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi, bkocbeker@konya.edu.tr

\*\*\*Öğr. Gör., Hasan Kalyoncu Üniversitesi, neşe.uygun@hku.edu.tr

\*\*\*\*Yüksek Lisans Öğrencisi, Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi, bgcmrv@gmail.com

## Giriş

Kaynaştırma eğitimi; sınıf öğretmenine ve özel gereksinimli öğrenciye destek özel eğitim hizmetlerinin sağlanması koşulu ile özel gereksinimli öğrencinin eğitimini genel eğitim sınıflarındaki akranları ile birlikte sürdürmesi olarak bilinen bir eğitim uygulamasıdır (Kırcaali-İftar, 1992). 1900'lü yılların ilk yarısı, farklı engel gruplarına yönelik özel eğitim okullarının sayılarının hızla arttığı yıllardır. Bu yıllar Amerika Birleşik Devletleri'nde ve pek çok Avrupa ülkesinde, özel gereksinimli öğrencilere yönelik sürdürülen hizmetlerin, özel eğitim okullarında gerçekleştirildiği yıllar olarak karşımıza çıkmaktadır (Kargın, 2004). Dünyada kaynaştırma eğitimi ile ilgili çalışmalar 16.yüzyıldan itibaren başlamış olmakla birlikte ülkemizde bu eğitimin yaygınlaşması biraz daha geç olmuştur. Osmanlı devletinde işitme engelli, konuşma engelli ve görme engellilere yönelik okullar açılma da kaynaştırmaya yönelik uygulama benimsenmemiştir. Osmanlı İmparatorluğu döneminde faaliyet gösteren Enderun Mektebi üstün yetenekliler eğitiminin sistematik olarak uygulandığı ilk eğitim kurumudur (Baykoç, 2011). Ülkemizde kaynaştırma eğitimine 1980'li yıllarda yasal düzenlemelerin getirilmesiyle geçilmiştir. Bu geçişle birlikte uygulamada bazı sıkıntılar ortaya çıkmıştır. Ülkemizde bu alanda yapılan çalışmalar yeterli görülmemektedir.

2009-2015 yılları arasındaki tezlerin incelenmesi ile son yıllarda ilköğretim I. kademedeki kaynaştırma eğitime yönelik yapılan çalışmaların sayısının ve alandaki gelişmelerin artmasının araştırma için önemi vurgulanmıştır. Bu çalışmada, 2009-2015 yılları arasında yazılan ilkokuldaki kaynaştırma eğitime yönelik yüksek lisans ve doktora tezlerinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Yüksek lisans ve doktora tezlerinin incelenmesi, yaşanan problemlerin ve bazı gereksinimlerin ortaya konulmasıyla nasıl bir eğitim verilmesi gerektiğinin anlaşılması ve ülkemizde son yıllarda kaynaştırma eğitimiyle ilgili değişimleri görmemiz açısından önem arz etmektedir.

## Yöntem

### Evren ve Örneklem

Araştırmanın kuramsal evreni, Türkiye'de ilkokuldaki kaynaştırma eğitime yönelik yazılan yüksek lisans ve doktora tezleridir. Ancak güncellik ve yöntembilim alanındaki gelişmeler göz önüne alınarak, yayımlanmasında kısıtlama olmayan tezler örnekleme belirleyen bir kriter olmuştur. Araştırmanın kapsamında, 2009-2015 yılları arasında yazılan ilkokuldaki kaynaştırma eğitime yönelik toplam 73 tez bulunmaktadır. Bu tezlerden; 67'si yüksek lisans ve 6'sı doktora tezinden oluşmaktadır.

2009-2015 yılları arasında ilkokuldaki kaynaştırma eğitime yönelik yazılan tezlerin üniversitelere göre sayı dağılımı tablolaştırılmıştır.



**Tablo 1:** 2009-2015 yılları arasında yazılan yüksek lisans tezlerinin üniversitelere göre dağılımı.

Üniversite İsimleri	Sayı (N)
Anadolu Üniversitesi	7
Selçuk Üniversitesi	7
Gazi Üniversitesi	6
Ankara Üniversitesi	6
Atatürk Üniversitesi	5
Abant İzzet Baysal Üniversitesi	5
Dokuz Eylül Üniversitesi	3
Zirve Üniversitesi	3
Yeditepe Üniversitesi	3
Hacettepe Üniversitesi	2
Maltepe Üniversitesi	2
Fatih Üniversitesi	2
Marmara Üniversitesi	1
İstanbul Üniversitesi	1
Necmettin Erbakan Üniversitesi	1
Bülent Ecevit Üniversitesi	1
İnönü Üniversitesi	1
Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi	1
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi	1
Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi	1
Cumhuriyet Üniversitesi	1
Gaziantep Üniversitesi	1
Süleyman Demirel Üniversitesi	1
Ege Üniversitesi	1
Çukurova Üniversitesi	1
Beykent Üniversitesi	1
Uludağ Üniversitesi	1
Ondokuzmayıs Üniversitesi	1
<b>Toplam</b>	<b>67</b>

Tablo 1'e göre; 2009-2015 yılları arasında en fazla yüksek lisans tezi (7 tane) Anadolu ve Selçuk Üniversitelerinde yazılmıştır. Bu üniversiteleri, Gazi ve Ankara (6 tane), Atatürk ve Abant İzzet Baysal (5 tane) takip ettiği görülmektedir. Diğer üniversitelerde ise; üçer, ikişer ve birer adet olacak şekilde bu yıllar arasında yüksek lisans tezleri yazılmıştır.

**Tablo 2:** 2009-2015 yılları arasında yazılan doktora tezlerinin üniversitelere göre dağılımı

Üniversite İsimleri	Sayı (N)
Dokuz Eylül Üniversitesi	2
Anadolu Üniversitesi	1
Gazi Üniversitesi	1
Ankara Üniversitesi	1
Uludağ Üniversitesi	1
<b>Toplam</b>	<b>6</b>

Tablo 2'ye göre; en fazla doktora tezi Dokuz Eylül Üniversitesi'nde yazılmıştır. Diğer üniversitelerde ise; sadece birer adet doktora tezi yazılmıştır. 2009-2015 yılları arasında toplam sadece 6 doktora tezi bulunduğu görülmektedir.

## Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmanın verileri, YÖK bünyesindeki Tez Arama Merkezi'nde konuyla ilgili literatür taraması yapılarak ve buradan elde edilen tezler değerlendirmeye alınarak toplanmıştır.

Araştırmada toplanan veriler, doküman analizi yöntemi ile incelenmiştir. Doküman analizi; örgütsel, klinik veya program kayıtlarının tam metinlerinin ya da bunlardan yapılan alıntılarının, muhtıra ve yazışmaların, resmi yayınlar veya raporların, kişisel günlüklerin, açık uçlu anketlere verilen yazılı cevapların incelenmesini kapsamaktadır (Patton, 2014).

Yıldırım ve Şimşek'e (2006) göre, doküman incelemesinde; araştırmacı, ihtiyacı olan veriyi, gözlem veya görüşme yapmaya gerek kalmadan elde edebilir. Bu yöntemin güçlü yönleri; kolay ulaşılabilecek özneler, tepkiselliğin olmaması, uzun süreli analiz, örneklem büyüklüğü, bireysellik, özgünlük, düşük maliyet, niteliktir. Ayrıca doküman incelemesi; dokümanlara ulaşma, orijinalliği kontrol etme, dokümanları anlama, veriyi analiz etme ve veriyi kullanma aşamalarından oluşmaktadır.

## Bulgular

Yüksek lisans ve doktora tezleri; ailelere, kaynaştırma öğrencilerine, normal gelişim gösteren öğrencilere, öğretmenlere ve öğretmen adaylarına, öğretmene, tek öğrenciye, kaynaştırma eğitiminde karşılaşılan sorunlara, yöneticilere ve bireyselleştirilmiş eğitim programına ve uygulamasına yönelik yedi tema altında toplanmıştır. Bir tez, birden fazla tema içinde yer almıştır.

**Tablo 3:** Temalarına göre, yüksek lisans ve doktora tezlerinin sayısal dağılımı

Temalar	Yüksek Lisans (N)	Doktora (N)
Öğretmenler ve öğretmen adayları	31	2
Kaynaştırma öğrencileri	19	4
Aileler	9	-
Normal gelişim gösteren öğrenciler	4	-
Tek öğrenci ile yapılan çalışmalar	3	-
Yöneticiler	2	-
Bireyselleştirilmiş eğitim programı ve programın uygulaması	2	1

Tablo 3'e göre temalar incelendiğinde; en fazla yüksek lisans tezi öğretmen ve öğretmen adaylarına, en az yüksek lisans tezi yöneticilere, bireyselleştirilmiş eğitim programına ve kaynaştırma eğitiminin uygulamasına yöneliktir. En fazla doktora tezi ise; kaynaştırma öğrencilerine yönelik olan tema içerisinde yer almaktadır.

## Öğretmenlere ve Öğretmen Adayları

2009-2015 yılları arasında ilkökul kademesindeki en çok çalışma, kaynaştırma eğitiminin kilit noktası olan öğretmenlere yönelik yapılmıştır. Bu yıllar arasında ilkökuldaki öğretmenlere yönelik toplamda 31 adet yüksek lisans tezi ve 2 adet doktora tezi yazılmıştır. Yüksek lisans tezlerinden 26 tanesi sadece öğretmenlerle çalışılmış tezlerdir. Sınıf öğretmeni adaylarına yönelik yazılan 1 tez bulunmaktadır. Diğer tezler ise; öğretmen, veli ve/veya öğrencilerle çalışılan tezlerdir. Tezlerin çoğunluğu ilkökul kademesinde en önemli öğe olan sınıf öğretmenleriyle yürütülmüştür. Branş öğretmenleriyle yazılan çalışmalar az da olsa mevcuttur.

Cankaya'nın (2010) yaptığı araştırma sonucunda; özel eğitim ve kaynaştırma eğitimine ilişkin eğitim alan öğretmenlerin, eğitim almayanlara göre; erkek öğretmenlerin, bayan öğretmenlere göre; okulunda kaynaştırma eğitimine ilişkin imkânları daha iyi olan öğretmenlerin, olmayanlara göre ve okulun bulunduğu yerleşim birimi büyük olan öğretmenlerin, küçük olan öğretmenlere göre; kendilerini daha yeterli gördüklerini belirttikleri saptanmıştır.

Sadioğlu'nun (2011) yapmış olduğu doktora tezine göre; sınıf öğretmenleri kaynaştırma eğitimi konusunda yetersiz olduklarını, uzman desteği başta olmak üzere pek çok desteğe ihtiyaç duyduklarını, hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimleri yetersiz bulduklarını, kaynaştırma eğitimi uygulamalarında özel gereksinimli öğrencilerin ailelerinden, görev yaptıkları okulların ve sınıfların fiziki koşullarından kaynaklanan sorunlarla beraber özel gereksinimli öğrencilerle yoğun olarak öğretimle ilgili sorunlar yaşadıklarını ve bu süreçten duygusal olarak olumsuz etkilendiklerini belirtmektedirler.

“Sınıf öğretmenlerinin ve sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi” adlı tezden elde edilen nicel verilerin analizi sonucunda sınıf öğretmenleri ve sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırma eğitimine yönelik görüşleri arasında herhangi bir farka rastlanmamıştır (Güleryüz, 2014). Araştırma sonucuna göre; öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine yönelik tutumlarının olumlu olduğu ortaya konmuştur.

Sınıf öğretmeni adaylarına yönelik yapılan çalışmalar; geleceğin sınıf öğretmenlerinin yani kaynaştırma eğitiminin ayrılmaz ögesinin, kaynaştırma eğitimi ile ilgili algıları ve farkındalıkları hakkında fikir vermesi bakımından oldukça önem taşımaktadır.

### **Kaynaştırma Öğrencileri**

2009-2015 yılları arasında ilkokuldaki kaynaştırma öğrencilerine yönelik toplamda 19 adet yüksek lisans tezi ve 4 adet doktora tezi yazılmıştır. Bu yıllar arasında I. kademeye yönelik en fazla doktora tezi kaynaştırma öğrencilerine ilişkin yazılmıştır. Bu temada yer alan çalışmalar kaynaştırma öğrencilerinin akademik ve sosyal yaşantılarını anlayabilmek, kaynaştırma öğrencileriyle empati kurabilmek, onların sorunlarını ortaya çıkarmak ve bu sorunlara çözüm yolları üretebilmek için yol göstermesi bakımından önem arz etmektedir.

Yekta'nın (2009) yaptığı araştırmanın sonucunda; özel gereksinimi olan öğrencilerin görüşleri doğrultusunda bu öğrencilerin, kaynaştırma uygulaması sürecinde buldukları sınıflara, sınıflarındaki arkadaşlara, öğretmenleri ile ilişkilerine ve okula yönelik yaşantılarının genellikle olumlu olduğu; fakat bu öğrencilerin sınıflarında bazı sorunlar yaşadıkları da belirlenmiştir. Güleryüz'ün (2009) yaptığı araştırma sonucuna göre; kaynaştırma öğrencilerinin normal gelişimli öğrenciler tarafından şiddete ve dışlanmaya maruz kaldığı da ortaya çıkan sonuçlardandır.

Kocadağ'ın (2009) yaptığı araştırmaya göre, dördüncü sınıf Fen ve Teknoloji dersi konu anlatımlarında interaktif eğitim yazılımı kullanımının başarıyı olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Ancak bu durum her kazanım için geçerli olmamıştır.

“Hikâye haritası tekniğinin zihin engelli öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini kazanmalarındaki etkililiği” adlı tezde hafif düzeyde zihinsel engelli öğrencilerle çalışılmıştır. Araştırma sonucuna göre; deney grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin anlamlı bir şekilde arttığı bulunmuştur (Işıkdoğan, 2009).

## Aileler

2009-2015 yılları arasında, ailelere yönelik toplamda 9 adet yüksek lisans tezi yazılmıştır. Doktora tezi çalışması bulunmamaktadır. Ailelerin sürece ve kaynaştırma öğrencisine olan katkısını, kaygı düzeylerini ve süreç hakkında bilgisini görmemiz açısından önemli çalışmalardır. Aile, öğretmen ve öğrencinin temel alındığı çalışmalar kaynaştırma eğitiminde bu üç ögenin ayrılmaz bir parça olduğunu ve birbirinden etkilendiğini, kaynaştırma eğitiminin uygulanmasında önemli bir takım çalışması oluşturduklarını göstermektedir.

Ailelerle ilgili temada; sadece aileye yönelik olmasından ziyade öğretmen ve aileyi birlikte içine alan çalışmalar olduğu görülmüştür. Bu tezlerin genelinde aile ve öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi hakkında yeterli bilgiye sahip olmadığı anlaşılmıştır. Uygulamada sorun olduğu yönünde ortak bir fikir ortaya çıkmıştır. Bu sorunlara yönelik çözüm önerileri sunulmaya çalışılmıştır. Aileye yönelik yazılan kaynaştırma çalışmaları, kaynaştırma alanında ailelerin ve öğretmenlerin yeterli düzeyde bilgi sahibi olmadıklarını göstermektedir (Güldü, 2010; Sanır, 2009). Bu durum; kaynaştırma eğitiminin verimliliğini büyük ölçüde etkilemektedir. Aile temasındaki çalışmaların çok az bir kısmı sadece aileye yönelik olarak yapılmış ve ailelerin sürece ve kaynaştırma öğrencisine olan katkısını daha kapsamlı bir şekilde ortaya koymuştur.

## Normal Gelişim Gösteren Öğrenciler

Normal gelişim gösteren öğrencilerin kaynaştırma öğrencilerine yönelik davranışları, hem kaynaştırma eğitiminin uygulanma sürecine hem de kaynaştırma öğrencilerinin sosyal uyum durumuna etki etmektedir. Kaynaştırma öğrencisinin normal gelişim gösteren öğrencilerle bütünleşmesi ve toplumda kendini bir birey olarak ifade edebilmesi de ümit edilen bir beklentidir. Bu doğrultuda; normal gelişim gösteren öğrencilere yönelik yazılan çalışmalar kaynaştırma eğitimi uygulamasının çok önemli bir olgusu hakkında fikir vermektedir.

2009-2015 yılları arasında, normal gelişim gösteren öğrencilere yönelik toplamda dört yüksek lisans tezi yazılmış olup doktora tezi alanında çalışma yapılmamıştır.

Gümüş'ün (2015), yüksek lisans araştırması sonucunda; cinsiyet, sınıf düzeyi ve babanın eğitim durumu değişkenlerinin farklı olmasının, normal gelişim gösteren öğrencilerin özel gereksinimli öğrencilere yönelik tutumlarında anlamlı bir farklılaşmaya yol açtığı görülmüştür.

Bir diğer çalışmada ise; normal gelişim gösteren öğrencilerle gerçekleştirilen kaynaştırmaya hazırlık etkinliklerinin, özel gereksinimli bireylere yönelik sosyal kabulü arttırdığı görülmüştür (Yaşaran, 2009).

## Tek Öğrenci ile Yapılan Çalışmalar

Her öğrenci biriciktir. Kaynaştırma öğrencilerinin durumları da kendilerine özgüdür. Aynı durum farklı kişilerde farklı şekillerde tezahür edebilir. Bir kaynaştırma öğrencisinin yaşadığı sorunların tespit edilmesi, eğitiminde farklı yöntemlerin denenmesi mevcut olan veya olabilecek başka durumların anlaşılmasını sağlayabilir. Tek öğrenciyle yazılan çalışmalarda bu esas üzerinde durulmuş ve bir kaynaştırma öğrencisi temel alınarak o öğrencideki durumu tanımlama ve çözüm üretme odaklı olunmuştur. Araştırmalarda önemli olan noktalardan biri;

---

ailelerin çocuklarının inceleme konusu olmasını kabul etmeleri ve bu süreçte araştırmacıya destek olmalarıdır.

2009-2015 yılları arasında tek öğrenciye yönelik toplamda üç adet yüksek lisans tezi yazılmış, doktora tezi ise yazılmamıştır. Tezlerin iki tanesinde öğrenciler sadece akademik açıdan değil, sosyal açıdan da incelenmiştir. Bunlardan Çayır'ın (2009) çalışmasına göre, öğrenme güçlüğü çeken bireylerin sosyal uyum becerilerini daha yakından incelemek ve yaşanan problemleri ortaya çıkarmak Türkiye'deki kaynaştırma uygulamalarının başarısının artması için oldukça önemlidir. Bir diğer araştırmacının amacı (Yılmaz, 2009); kaynaştırma eğitimine devam eden dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan bir öğrencinin tenefüs saatlerinde akranları ile olan iletişimini betimlemektir. Ülker'in (2009) araştırmasıyla eğitim ortamına yerleştirilmiş zihinsel yetersizliği olan bir öğrencinin özel eğitim danışmanlığıyla akademik alanlarda yapabildikleri dikkate alınarak yapılan öğretimin amaçlarını gerçekleştirmesine olan etkisi belirlenmiştir.

### **Yöneticiler**

2009-2015 yılları arasında yöneticilere yönelik toplamda iki adet yüksek lisans tezi yazılmıştır. Yazılan tezlerden bir tanesi sadece ilkokul müdürlerine yönelik yazılmıştır. Uzun'un (2009) yazmış olduğu, "Kaynaştırma Uygulamalarında İlköğretim Okulu Müdürlerinin Rolü ve Kaynaştırma Uygulamalarına İlişkin Görüş ve Öneriler" adlı yüksek lisans teziyle yöneticilerin bu konudaki görüş ve önerileri ortaya konulmuştur. Genel olarak okul müdürleri; psikolojik danışman ve rehber öğretmene büyük rol düştüğünü, eğitim personelinin bu konuda daha çok bilgilendirilmesi ve fiziksel olanakların artırılması gerektiğini düşünmektedirler.

Karaer'in (2010) yaptığı araştırmada ise; özel gereksinimli öğrencilerin öncelikle yönetsel bir sorun olarak ele alınması gerektiğini ve okul yöneticilerinin, sınıf ve rehber öğretmenlerine özel gereksinimli öğrenciler ve kaynaştırma eğitimi konusunda nitelikli bir eğitim verilmesini önermiştir.

### **Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı ve Programın Uygulaması**

Kaynaştırma eğitimi öğrencileri normal gelişim gösteren öğrencilerle aynı düzeyde ilerleme kaydetmediği için bireysel bir eğitime ihtiyaç duymaktadırlar. Bu doğrultuda; kaynaştırma öğrencileri için bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlanmaktadır.

Özel eğitim gerektiren birey için geliştirilen ve ailesi tarafından onaylanan bireyselleştirilmiş eğitim programı; bireyin, ailenin, öğretmenin gereksinimleri doğrultusunda hazırlanan ve hedeflenen amaçlarda verilecek destek eğitim hizmetlerini içeren özel eğitim programıdır. Bireyselleştirilmiş eğitim programları; bireyin tüm gelişim alanlarında gözlem, gelişim ve değerlendirme ölçekleri kullanılarak ve hedeflenen amaçların gerçekleşme düzeyi doğrultusunda değerlendirilir. Birey için hazırlanacak bireyselleştirilmiş eğitim programında ve yöneltme kararında bu değerlendirmeler esas alınmaktadır (MEB, 2000).

2009-2015 yılları arasında bireyselleştirilmiş eğitim programına yönelik toplamda iki adet yüksek lisans ve bir adet doktora tezi yazılmıştır. Yüksek Lisans tezlerinden birinde 4. sınıf öğrencilerine yönelik yabancı dil öğretiminde eşzamanlı ipucuyla sunulan bireysel destek eğitimin etkililiği araştırılmıştır (Çulha, 2010). Demir'in (2015) çalışmasında, herhangi bir öğrenciye program geliştirme gibi bir çalışmadan ziyade öğretmenlerin BEP geliştirme ve uygulama sürecinde karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri araştırılmıştır. Doktora tezinde

---

ise; bireysel destek eğitiminin kaynaştırma öğrencilerinin matematik başarıları ve öz yeterlik algıları üzerindeki etkililiği araştırılmıştır (Ünay, 2012).

### Tartışma ve Sonuç

2009-2015 yılları arasında ilkokul kademesinde yapılan tezler incelendiğinde; öğretmenlere yönelik yazılan tezlerin çoğunlukta olduğu, kaynaştırma öğrencilerine ve kaynaştırma eğitiminin uygulanmasına yönelik yazılan tezlerin çok az olduğu görülmüştür. Temaların hepsinin birbiriyle ilişkili olduğu, birinde yaşanan herhangi bir sorunun diğerlerine, dolayısıyla sürece yansıdığı belirtilmiştir.

Kaynaştırma eğitimi ile ilgili yapılan çalışmaların ve çözüm önerilerinin büyük çoğunluğunda, uygulama aşamasında aksaklık varsa kaynaştırma eğitiminin amacına ulaşmasının mümkün olmadığı ifade edilebilir. 80'li yıllarda ülkemizde yasal düzenlemelerle ilkokuldan başlamak üzere tüm kademelerde kaynaştırma eğitimi ve uygulamalarına geçilmiştir. Ancak uygulamada karşılaşılan sorunlar ve aksaklıklar kaynaştırma eğitiminden istenen verimin alınmasını engellemiştir.

Aileye yönelik yazılan tezlerin çoğu; kaynaştırma eğitiminde ailenin çok önemli bir faktör olduğunu, öğrencinin eğitimine bazaen katkı sağladığını bazen de eğitimini olumsuz etkilediğini, ailelerin süreç hakkında bilgilendirilmesini, ailenin sürece etkin katılmasını, ayrıca aileyle işbirliği yapmanın kaynaştırma eğitimi alan öğrenciye verilen eğitimi daha nitelikli hale getireceğini ve ortaya çıkan bazı problemleri ortadan kaldıracağını göstermektedir (Güldü, 2010; Sabancı, 2010; Ünal, 2010; Toros, 2011).

Kaynaştırma öğrencilerine yönelik yazılan tezlerin geneli (Gökçe, 2010; Aykara, 2010; Özkubat, 2010; Kocadağ, 2009; Akay, 2011; Işıkdogan, 2009) işitme, görme ve zihinsel yetersizliği olan ve diğer özel eğitime gereksinimli öğrencilerin akademik olarak gelişmesi için ne gibi çalışmaların yapılabileceği, destek eğitim odalarının etkililiği, bu öğrencilerin sosyal becerileri ve bu konuda yapılabilecekleri, kaynaştırma eğitiminin öğrenciler üzerindeki etkisi, farklı yöntem ve tekniklerin katkısı hakkında fikir vermektedir.

Normal gelişim gösteren öğrencilere yönelik yazılan tezler, bu öğrencilerin kaynaştırma eğitimi alan öğrencilere bakış açısını ortaya koymaktadır. Özel gereksinimli öğrenciler ile normal gelişim gösteren öğrenciler arasında ders dışı ve okul dışı yaşantıdaki iletişimin olumsuz olduğu anlaşılmıştır. Normal gelişim gösteren öğrencilerin; özel gereksinimli öğrencilere ilişkin olumsuz bir akademik algıya sahip olduğu, öte yandan davranışsal bakımdan olumlu algıya sahip oldukları belirlenmiştir (Hasanoğlu, 2013).

Öğretmenlere yönelik yazılan araştırmalar; öğretmenlerin kaynaştırma öğrencileriyle ilgili yeterli düzeyde bilgiye sahip olmadıklarını göstermektedir. Buna bağlı olarak sınıf öğretmenleri sınıf yönetiminde, bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlamada, öğrenciye uygun eğitim vermekte, ölçme ve değerlendirmede, eğitim teknolojilerini kullanmada sorun yaşamaktadırlar (Ünal, 2010; Durğun, 2010; Tas, 2011; Kuyumcu, 2011).

Tek öğrenciyle yapılan çalışmalar incelendiğinde; bu çalışmaların sayısının azlığı dikkat çekicidir. Bu çalışmaların sayısının artması gerekmektedir. Bu tür çalışmalar özel gereksinimli bireye yönelik yapılacak uygulamaların niteliğinin öğrencinin bireysel özelliklerine göre geliştirilmesine olanak sağlayacaktır. Aynı zamanda benzer durumlarda problem çözümlerine yönelik önemli veriler ortaya koyabilmektedirler (Çayır, 2009; Ülker, 2009; Yılmaz, 2009).

Yöneticilere yönelik olarak yapılan araştırmalarda; yöneticilerin kaynaştırma eğitiminde ne derece etkili olduğunu göstermektedir. Ayrıca yöneticilerin ve diğer eğitim

---

personellerinin kaynaştırma eğitimi konusunda bilgilendirilmelerine ve gerekli eğitim ve donanıma sahip olmalarına yönelik sonuçlar ortaya konmuştur (Temel, 2009; Karaer, 2010).

Bireyselleştirilmiş eğitim programına yönelik yapılan araştırmalar sonucunda ise, bireysel destek eğitim verilen kaynaştırma öğrencilerinin başarılarının arttığı gözlemlenmiştir ve bu çalışmaların bireysel destek eğitimi uygulayacak öğretmenler için yol gösterici nitelikte olduğu görülmektedir. Bu alanda yapılan nitelikli araştırmaların artmasının, kaynaştırma eğitimine önemli ölçüde katkı sağlayacağı düşünülmektedir (Kuyumcu, 2011; Ünay, 2012).

Sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırma eğitimi ile ilgili alacağı eğitimlerin; ileride öğretmenlik mesleğini yaparken, kaynaştırma eğitiminde yaşadıkları sorunlara daha etkili çözümler üretmelerine yardımcı olacağı düşünülmektedir. Lisansüstü bilimsel çalışmalar doğrultusunda uygulamadaki problemlerin ve çözümlerinin ayrıntılı olarak görülmesi kaynaştırma öğrencilerine daha nitelikli bir eğitim verilmesi için zemin hazırlayacaktır.

### Kaynakça

- Akay, E. (2011). *Kaynaştırma ortamındaki işitme engelli ilköğretim öğrencilerine sunulan destek eğitim odası sürecinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından erişildi. (Tez no: 298173)
- Aykara, A. (2010). *Kaynaştırma eğitimi sürecindeki bedensel engelli öğrencilerin sosyal uyumlarını etkileyen etmenler ve okul sosyal hizmeti*. (Yüksek lisans tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından erişildi. (Tez no: 258267)
- Baykoç, N. (2011). *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitim*. Ankara: Eğiten Kitap.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. (Çeviren: M. Bütün & B. S. Demir). Ankara: PegemAkademi Yayıncılık.
- Cankaya, Ö. (2010). *İlköğretim I. kademedeki kaynaştırma eğitimi uygulamalarının sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre değerlendirilmesi*. (Yüksek lisans tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından erişildi. (Tez no: 264358)
- Çayır, A. (2009). *Öğrenme güçlüğü çeken bir ilköğretim 3. sınıf öğrencisinin kaynaştırma sınıfındaki sosyal uyum becerilerinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından erişildi. (Tez no: 234874)
- Çulha, S. (2010). *Zihinsel yetersizliği olan ilköğretim kaynaştırma öğrencilerine yabancı dil öğretiminde eşzamanlı ipucuyla sunulan bireysel destek eğitimin etkililiği*. (Yüksek lisans tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından erişildi. (Tez no: 258109)
- Demir, C. (2015). *Kaynaştırma eğitiminin uygulanmasında karşılaşılan sorunların değerlendirilmesine yönelik nitel bir çalışma*. (Yüksek lisans tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından erişildi. (Tez no: 394701)
- Durğun, B. (2010). *Sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunan sınıf öğretmenlerinin, sınıf yönetimi becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Sancaktepe ilçesi örneği)*. (Yüksek lisans tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından erişildi. (Tez no: 262382)
- Gökçe, M. (2010). *Kaynaştırma eğitimine katılan ve katılmayan görme engelli ilköğretim öğrencilerinin benlik saygısının incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından erişildi. (Tez no: 249060)
- Güleryüz, B. (2014). *Sınıf öğretmenlerinin ve sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi*. (Yüksek lisans tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından erişildi. (Tez no: 361911)
-

- Gülyüz, Ş. O. (2009). *Kaynaştırma eğitimine devam eden engelli öğrencilerin akranları ile ilişkilerinde karşılaştıkları sorunların değerlendirilmesi*. ((Yüksek lisans tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından erişildi. (Tez no: 234978)
- Güldü, B. (2010). *Sivas ili örneğinde kaynaştırma eğitimi*. (Yüksek lisans tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından erişildi. (Tez no: 263625)
- Gümüş, M. (2015). *İlkokul ve ortaokul çağında kaynaştırma eğitimi gören öğrencilere karşı normal gelişim gösteren öğrencilerin tutumlarının incelenmesi: Şırnak ili örneği*. (Yüksek lisans tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından erişildi. (Tez no: 395685)
- Hasanoğlu, G. (2013). *Birleştirilmiş sınıflardaki kaynaştırma eğitiminde yaşanan sorunlara ilişkin görüşler*(Yüksek lisans tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından erişildi. (Tez no: 344308)
- Işıkdogan, N. (2009). *Hikâye haritası tekniğinin zihin engelli öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini kazanmalarındaki etkililiği*. (Yüksek lisans tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından erişildi. (Tez no: 324833)
- Karaer, N. (2010). *İlköğretim okullarındaki yönetici, sınıf ve psikolojik danışma ve rehber öğretmenlerin kaynaştırma adayı özel gereksinimli öğrencileri tanıma ve yönlendirme yeterliliklerinin incelenmesi (Gaziantep ili örneği)*. (Yüksek lisans tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından erişildi. (Tez no: 279235)
- Kargın, T. (2004). Kaynaştırma: tanımı, gelişimi ve ilkeleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5 (2), 1-13.
- Kırcaali-İftar, G. (1992). Özel eğitimde kaynaştırma. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 16 (86), 45-50.
- Kocadağ, T. (2009). *İlköğretim 4. sınıf fen ve teknoloji dersinde interaktif eğitim yazılımları kullanımının kaynaştırma öğrencilerinin başarısına etkisi*. (Yüksek lisans tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından erişildi. (Tez no: 278307)
- Kuyumcu, Z. (2011). *Bireyselleştirilmiş eğitim planı (BEP) geliştirilmesi ve uygulanması sürecinde öğretmenlerin yaşadıkları sorunlar ve bu sorunlara yönelik çözüm önerileri*. (Yüksek lisans tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından erişildi. (Tez no: 300709)
- Milli Eğitim Bakanlığı (2000). *Özel eğitim hakkında kanun hükmünde kararname ve özel eğitim hizmetleri yönetmeliği*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Özkubat, U. (2010). *Görme engelli, zihinsel engelli ve olağan gelişim gösteren çocukların sosyal becerilerinin karşılaştırılması*. ((Yüksek lisans tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından erişildi. (Tez no: 278019)
- Sabancı, M. (2010). *Kaynaştırma öğrencilerinin annelerine premack ilkesinin öğretilmesinin, öğrencilerin ev ödevlerini tamamlamalarına etkisinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından erişildi. (Tez no: 279501)
- Sadioğlu, Ö. (2011). *Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin sorunları, beklentileri ve önerilerine yönelik nitel bir araştırma*. (Doktora tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından erişildi. (Tez no: 306363)
- Sanır, H. (2009). *Kaynaştırma eğitimine devam eden öğrencilerin akademik öğrenme ile ilgili karşılaştıkları sorunların öğretmen ve aile görüşleri açısından değerlendirilmesi*. (Yüksek lisans tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından erişildi. (Tez no: 234979)
- Tas, Ş. (2011). *Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitiminde eğitim teknolojileri kullanım durumları*. (Yüksek lisans tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından erişildi. (Tez no: 291192)



- 
- Temel, A. (2009). *Kaynaştırma uygulamalarında ilköğretim okulu müdürlerinin rolü ve kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüş ve önerileri*. (Yüksek lisans tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından erişildi. (Tez no: 250341)
- Toros, F. (2011). *Aile katılımının genel eğitim sınıflarındaki özel gereksinimli öğrencilerin okuma becerileri ile annelerin ilköğretim okulundan memnuniyetleri üzerindeki etkisi*. (Yüksek lisans tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından erişildi. (Tez no: 300707)
- Uzun, G. (2009). *Kaynaştırma uygulamalarında ilköğretim okulu müdürlerinin rolü ve kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüş ve önerileri*. (Yüksek lisans tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından erişildi. (Tez no: 250341)
- Ülker, S. (2009). *Birlikte eğitim ortamına yerleştirilmiş zihinsel yetersizliği olan öğrencinin özel eğitim danışmanlığıyla akademik alanlarda disiplin alanlarda yapabildikleri dikkate alınarak yapılan öğretimin amaçları gerçekleştirmesine olan etkisi*. (Yüksek lisans tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından erişildi. (Tez no: 278300)
- Ünal, F. (2010). *Kaynaştırma uygulamasının yapıldığı sınıflarda, öğretmen, normal gelişim gösteren öğrenci ve engelli öğrenci velilerinin kaynaştırmaya yönelik tutumları*. (Yüksek lisans tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından erişildi. (Tez no: 294452)
- Ünay, E. (2012). *Bireysel destek eğitiminin kaynaştırma öğrencilerinin matematik başarıları ve özyeterlilik alguları üzerindeki etkililiği*. (Doktora tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından erişildi. (Tez no: 313082)
- Yaşaran, Ö. Ö. (2009). *Normal gelişim gösteren öğrencilerin özel gereksinimli bireylerin sosyal kabullerini sağlamada kaynaştırmaya hazırlık etkinliklerinin etkisi*. (Yüksek lisans tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından erişildi. (Tez no: 228453)
- Yekta, Y. (2009). *Kaynaştırma uygulamaları yapılan ilköğretim okullarına devam eden zihinsel engelli bireylerin eğitim yaşantılarına yönelik görüşlerinin betimlenmesi*. (Yüksek lisans tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından erişildi. (Tez no: 263493)
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, G. B. (2009). *Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan bir öğrencinin teneffüs saatlerinde akranları ile olan iletişim davranışları (Kaynaştırma ortamında bir uygulama)*. (Yüksek lisans tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından erişildi. (Tez no: 235242)
-

## Erkek Sanat Enstitülerinin Kuruluşu ve Gelişimi \*

### Boys' Trade Institutes' Establishment And Development

Tekin KAYAHAN \*\*

#### Özet

Bu çalışmada, endüstriye nitelikli işçi ve usta yetiştiren erkek sanat enstitüleri incelenmiştir. Erkek sanat enstitülerinin tarihsel süreç içerisinde geçirdiği değişiklikler araştırılmıştır. Bu çalışma, nitel bir araştırmadır ve araştırmada doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Türklerde meslek eğitimi uzun yıllar Ahilik ve Lonca teşkilatı ile yapılmıştır. Mithat Paşa'nın kurduğu İslahhaneler ile mesleki ve teknik eğitim okullarda verilmeye başlamıştır. Bu gelenek Osmanlı İmparatorluğu'ndan Türkiye Cumhuriyeti'ne aktarılan sanat okulları ile devam etmiştir. Erkek sanat enstitüleri, Talim ve Terbiye Kurulu'nun 94 sayılı 10/5/1943 tarihli kararıyla toplam beş yıl öğretim süreli olarak kurulmuştur. Erkek sanat enstitülerinin üç yıllık birinci devrelerine erkek orta sanat okulu denilmiştir. Erkek sanat enstitülerinde klasik ortaokullardan gelenler için özel şubeler açılarak mesleki ve teknik eğitim almak isteyenler için fırsat sunulmuştur. Erkek orta sanat okullarının klasik ortaokullara dönüştürülmesiyle, erkek sanat enstitülerinin öğretim süresi ortaokul üzerine üç yıl olarak değiştirilmiştir. Erkek sanat enstitüleri uzun yıllar çok sayıda öğrenci mezun ederek ülkenin ekonomisine ve işgücüne önemli katkıda bulunmuştur. Endüstrinin ihtiyaç duyduğu pek çok meslek alanı bu okulda şube olarak açılmıştır. 1943 yılında açılan erkek sanat enstitüleri 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu ile 1973 yılında endüstri meslek lisesine dönüştürülmüştür.

**Anahtar Kelimeler:** Erkek Sanat Enstitüleri, Mesleki ve Teknik Eğitim, Eğitim Tarihi, Türk Eğitim Tarihi

#### Abstract

Boys' Trade Institutes training skilled workers and masters is studied in this research. The changes of Boys' Trade Institutes within the historical process are researched. This study is a qualitative one and document-analysis method is used. The vocational education was mostly applied through Akhism and Guild Organization in the reign of Ottoman Empire. The vocational and technical education started to be given in the Reformaties found by Mithat Pasha. This tradition carried on with the trade schools that were handed down from Ottoman Empire to Turkish Republic. Boys' Trade Institutes were found in order to educate pupils for five years with the decision of Board of Education numbered as 94 on the tenth of May, 1943. The first three years of Boys' Trade Institutes is named as The Boys' Middle Trade School. The opportunity for those who graduated from classical middle school and want to get vocational and technical education in Boys' Trade Institutes were also created through private classes. After The Boys' Middle Trade Schools were transformed into standard middle schools, the educational year of Boys' Trade Institutes was changed as three years. Boys' Trade Institutes contributed to the economy and labour of Turkey by graduating a lot of students. Many vocational sections that the industry mostly need were opened as private classes in this school. Boys' Trade Institutes, opened for education in 1943, were transformed into technical and industrial vocational high school with the Basic Law of National Education numbered as 1739 in 1973.

**Keywords:** Boys' Trade Institutes, Vocational and Technical Education, History of Education, History of Turkish Education

#### Giriş

Bir ülkenin gelişimini etkileyen ana öğeler doğal kaynakları ve yetişmiş insan gücüdür. Doğal kaynaklara sahip olmak tek başına yeterli olmayıp bu süreçte yetişmiş insan gücü de önemlidir. Yetişmiş insan gücünü elde etmek ancak eğitimle olanaklıdır. Sanayileşmeyle birlikte çok sayıda meslek ortaya çıkmış, böylece mesleki eğitim önem kazanmıştır (Alkan, Doğan, & Sezgin, 1998, s. 7; Turan, 1992, s. 16).

\* Bu çalışma, Tekin KAYAHAN tarafından Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde Prof. Dr. M. Çağatay ÖZDEMİR danışmanlığında yürütülen "Erkek Sanat Enstitüleri (1943-1974)" başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

\*\* Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, Gaziantep, Tel: 546 294 72 91, tekinkayahan@gmail.com

Sanayi devriminin getirdiği yenilikler toplumsal kurumları, yönetimi, okul ve aile yapısını değiştirmiştir. Devletin eğitim kurumları olan okullar, meslek eğitimi üstlenmek zorunda kalmıştır (Turan, 1992, s. 15).

Uzun dönemde özellikle teknik insangücünde ortaya çıkan sayısal eksiklikler, eğitim sistemini mesleki ve teknik eğitime yönelmiştir. Kalkınma planları, sanayi sektörünün ihtiyacı teknik insangücünün yetiştirilmesi sorumluluğunu mesleki ve teknik öğretim kurumlarına vermektedir. Yine kalkınma planları, ortaöğretim çağındaki gençlerin büyük bir bölümünün mesleki ve teknik eğitime yönelmesini temel politika ve ilke olarak saptamıştır (Mesleki ve Teknik Öğretim Kitapları, 1975, s. 3).

Osmanlı İmparatorluğu'nun devamı olan Türkiye Cumhuriyeti'nde mesleki ve teknik eğitimin uzun bir geçmişi vardır. Günümüzde faaliyet gösteren mesleki ve teknik okulların bir kısmı 19. yüzyılın ortalarında kurulmuştur. Bu okulların amaçlarında ve programlarında çağın gerekliliklerine, toplumun ihtiyaç duyduğu mesleklere, ülkenin endüstriyel ve ekonomik kalkınmasına göre zaman içerisinde değişiklik yapılmaya çalışılmıştır (Cicioğlu, 1985, s. 239).

Mithat Paşa, 1860'da Niş valiliği sırasında endüstri alanında, Islâhane adında kimsesiz çocukların eğitilmeleri ve sanat öğrenmelerini sağlamak amacıyla bir okul kurmuştur. Daha sonra benzer okullardan Rusçuk ve Sofya'da da açtırmıştır. Kurulan bu okullar daha sonradan kurulacak olan sanat okullarının temelini oluşturmuştur. Bu okullar 1912'de vakıf halinden çıkarılarak vilâyet bütçelerine bağlanmıştır, adları da o devirlerde "Mekteb-i Sanayi" olmuştur (Cicioğlu, 1985, s. 267; Turan, 1992, s. 35).

Mesleki ve teknik eğitim, cumhuriyetin kuruluş döneminden itibaren gerek maddi anlamda gerek yönetim anlamında bir süre bölgesel imkânlarla devam ettirilmiştir. Mesleki ve teknik eğitimin planlı ve merkezi bir anlayışla yönetilmeye başlanması ancak cumhuriyet döneminde Milli Eğitim Bakanlığı merkez örgütü tarafından gerçekleştirilmiştir. Ancak bu süreçte de ilk dönemler mesleki ve teknik eğitime gereken önemin verildiği söylenemez çünkü yeni cumhuriyetin öncelikleri arasında ilköğretim ve okuma-yazma seferberliği bulunmaktadır (Alkan vd., 1998, s. 61; Cicioğlu, 1985, s. 241; Milli Eğitim Bakanlığı, 1949, s. 1).

Türkiye Cumhuriyeti'nin ilk yıllarında 15 erkek sanayi mektebi bulunmaktaydı ve bunların ancak 9'u Milli Eğitim Bakanlığı'na devralınmıştır (Mesleki ve Teknik Öğretim Müsteşarlığı, 1961, s. 11). Cumhuriyetin ilk yıllarında eğitim sistemini gözden geçirip fikir vermesi için 1924 yılında John Dewey, mesleki ve teknik eğitimle ilgili olarak 1925 yılında Alman Ticaret ve Sanayi Bakanlığı Müşaviri Profesör Kühne, 1926 yılında Brüksel Mesleki Öğretim Genel Müdürü Omer Buyse ülkemize davet edilmiştir. Bakanlık, sanat okullarının öğretmen ihtiyacını karşılamak için Avrupa ve Amerika'ya öğrenci göndermiş, yurtdışından uzmanlar çağırarak sanat okullarında görev vermiştir (Cicioğlu, 1985, s. 241; Mesleki ve Teknik Öğretim Müsteşarlığı, 1961, s. 10).

Türkiye'de mesleki ve teknik eğitim üzerine yapılan çok sayıda araştırma bulunmaktadır. Erkek sanat enstitüleriyle ilgili kaynaklara ulaşılrken "mesleki eğitim, meslek eğitimi, mesleki ve teknik eğitim, eğitim tarihi, sanat okulu, sanayi mektebi, sanat enstitüsü, sanat enstitüleri" anahtar kelimeleri kullanılarak sorgulamalar yapılmıştır. Yapılan incelemeler sonucunda aşağıdaki araştırmalara ulaşılmıştır;

Eser ve Orak'ın (2016) hazırladığı "Türkiye'de mesleki ve teknik eğitimin geliştirilmesinde öncü bir kurum: Urfa Erkek Sanat Enstitüsü" adlı araştırmada erkek sanat enstitülerinin kuruluş ve gelişim sürecine kısaca değinilmiştir. Araştırma Urfa Erkek Sanat Enstitüsü'nün Urfa'nın sosyo-kültürel yaşamına katkılarını araştırmayı amaçlamıştır.

Araştırma sonucunda, Urfa Erkek Sanat Enstitüsü'nde kuruluş yıllarından başlayarak ağaç işleri, demircilik ve tesviyecilik olmak üzere üç farklı sanat şubesinin açıldığını, öğrencilerin yapmış olduğu çalışmaların sergilerle halka tanıtıldığını, okulun öğretmen ve öğrenci profiliyle çevreye örnek olduğunu ve saygın bir okul olduğunu bulmuştur.

Değirmenci (2015) yaptığı “Osmanlı İmparatorluğu'nda mesleki eğitim veren okullar(19.yy İstanbul örnekleri)” isimli araştırmasında 19.yy'da İstanbul'da kurulmuş olan mesleki eğitim veren okulları incelemiştir. Çalışmasında okulların çok az bir kısmının kendisine ait binada eğitim verdiğini pek çok okulun konaklarda ya da idari binaların bir bölümünde eğitim verdiğini bulmuştur.

Kılınç (2013) yaptığı “Türkiye’de Mesleki Teknik Eğitimin Tarihi Gelişimi (1908–1986)” adlı araştırmasında Türkiye’de mesleki teknik eğitimin tarihi gelişim seyrini, II.Meşrutiyet (1908) ile 1986 yılı 3308 sayılı kanununa kadar geçen zaman diliminde incelemiştir. Araştırmada II.Meşrutiyet öncesi eğitime kısaca yer verilmiştir. II.Meşrutiyet dönemi mesleki ve teknik eğitim ise ortaöğretim meslek okulları ve mesleki yüksekokullar olarak iki başlık altında incelenmiştir. Cumhuriyet dönemi mesleki teknik eğitimi ise Atatürk dönemi, mesleki ve teknik öğretim müstesarlığının kurulması, 1941-1975 yılları arası mesleki teknik eğitim, 1975-1984 yılları arası mesleki teknik eğitim olarak incelemiştir. Araştırmada erkek sanat enstitüleri ile ilgili olarak okullarda açılmış sanat şubeleri, 1930-1964 yılları arasındaki öğrenci sayıları, erkek sanat enstitüsü mezunlarının devam edebileceği okullar verilmiştir. Birinci Dünya Savaşı ve Kurtuluş Savaşı'nda teknik elemanın öneminin anlaşıldığını dolayısıyla mesleki ve teknik eğitimin Cumhuriyet döneminde eğitim politikası olarak ele alındığını, eğitim politikası oluşturmak için yabancı uzmanlardan yararlanıldığı, erkek sanat enstitülerinin 1973-74 eğitim öğretim yılında isminin endüstri meslek lisesi olarak değiştirildiği sonuçlarına varmıştır.

Tosun (2010) yaptığı “Tanzimat’tan Günümüze Türkiye’de Mesleki ve Teknik Eğitim Politikaları” adlı araştırmasında Cumhuriyet Öncesi ve Cumhuriyet Dönemi’nde mesleki ve teknik eğitimde izlenen politikaları araştırmıştır. Cumhuriyet öncesi dönemi, Tanzimat öncesi ve sonrası, Cumhuriyet dönemini ise Atatürk dönemi, İnönü dönemi, Demokrat Parti dönemi(1950-1960), 27 Mayıs-12 Eylül arası dönem, ANAP dönemi(1983-1991), 1990'lı yıllar ve koalisyonlar dönemi(1991-2002), Adalet ve Kalkınma Partisi dönemi olarak incelemiştir. Araştırma da ayrıca Avrupa Birliği sürecinin de mesleki ve teknik eğitim politikaları üzerindeki etkilerini araştırılmıştır. Mesleki ve teknik eğitim kurumlarının temelini Tanzimat sonrası dönemde atıldığı sonucuna ulaşmıştır.

Demir & Şen'in (2009) yaptığı “Cumhuriyet Dönemi Mesleki ve Teknik Eğitim Reformları” adlı araştırmada 1923 yılından itibaren, ortaöğretim düzeyinde mesleki ve teknik eğitimde yapılan reformların etkileri ve yansımaları araştırılmıştır. Araştırma sonucunda Cumhuriyetin ilk yıllarında yerel yönetimler tarafından düzenlenen mesleki ve teknik eğitimin düzenli bir hale getirilmeye çalışıldığını, 1940'lı yıllardan sonra İkinci Dünya Savaşı sebebiyle mesleki ve teknik eğitimin ülkenin gelişmesi için önemli olduğu sonucuna varılmıştır.

Kocakaya'nın (2007) yaptığı “Niğde Erkek Sanat Enstitüsü ve Meslek Liseleri” adlı araştırmada mesleki ve teknik öğretimin Cumhuriyet öncesi ve sonrası tarihçesini, Niğde'de cumhuriyet öncesi ve sonrası eğitim öğretimin tarihçesini araştırmıştır. Araştırma 1943-2000 yılları arasını kapsamaktadır. Niğde Erkek Sanat Enstitüsü'nün(1973'ten sonra Niğde Endüstri Meslek Lisesi'nin) Niğde ve Türkiye ekonomisine katkılarını ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırmada Niğde Erkek Sanat Enstitüsü'nün kuruluşu, öğrenci sayısı, okulda çalışmış olan idareci ve öğretmenleri, okulun eğitim öğretim programı ve açılan sanat şubeleri, okulda uygulanmış disiplin cezaları, okulun kültürel faaliyetleri araştırılmıştır. Cumhuriyet

---

dönemiyle birlikte eğitimin esaslı bir devlet politikası olarak ele alındığını, 1931 yılında mesleki okulların bölge sanat okulları haline dönüştürüldüğünü, 1935 yılında bu okulların Milli Eğitim Bakanlığı'na devredilmesiyle okulların mali problemlerinin çözüldüğünü, 1940 yılından itibaren sanayileşmeyle birlikte mesleki teknik eğitimde hızlı bir gelişme olduğu, okulun Niğde'de mesleki teknik eleman yetiştirmede önemli bir rolü olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Çınar (2007) yaptığı “XIX. yüzyılda Osmanlı Devleti'nde mesleki ve teknik eğitim” adlı araştırmasında 19.yy'da Osmanlı Devleti'nde mesleki ve teknik eğitim verilen okulların hangi amaç ve koşullarda açıldığı, bu okulların nizamnameleri, müfredat programları, öğretmenleri, öğrenci sayıları, mezunların istihdamı araştırılmıştır. Araştırma sonucunda Osmanlı Devleti'nin içinde bulunduğu olumsuz şartlardan kurtarmak için Batı medeniyetini örnek aldığını, okulların açılmasında maddi zorluklarla karşılaştığı sonuçlarına ulaşmıştır.

Duman (2002) yaptığı “Mesleki ve teknik eğitimin gelişimi” adlı araştırmasında Cumhuriyet'ten önce mesleki ve teknik eğitimin gelişimi incelenmiştir. Araştırma sonucunda Cumhuriyet öncesi dönemde Ahilik teşkilatı haricindeki uygulamalarla meslek eğitiminin arayışlar içerisinde geçtiğini, eğitimde yenileşme ve yeniden yapılanma adına sanat ve meslek okullarının açıldığını ancak savaşlar ve devletin dağılma dönemine girmesi, geleneksel üretim sisteminin gelişen endüstri karşısında rekabet edememesi ve kapütülasyonların buna engel olduğunu belirtmiştir.

Doğan'ın (1983) “Mesleki ve teknik eğitimin ilkeleri ve gelişmesi” isimli araştırmasında mesleki ve teknik eğitim sistemini meydana getiren unsurlar ve bu unsurların analizini yapmıştır. Araştırma sonucunda Mesleki ve teknik eğitimin planlanmasında ve yürütülmesinde mesleki eğitimcilerle birlikte toplum ve iş hayatını temsil eden grupların ortaklaşa çalışmaları, bölgesel ihtiyaçların dikkate alınarak merkezden yapılan sınırlamaların en aza indirilmesi, mesleki ve teknik eğitimde görev alacak öğretmenlerin belirli bir süre sanayi tecrübesine sahip olması gerektiği sonuçlarına ulaşmıştır.

Sezgin (1982) “Mesleki eğitimin kapsam ve gelişimi” adlı araştırmasında mesleki ve teknik eğitimin dünyadaki ve Türkiye'deki gelişimini kısaca incelemek ve mesleki ve teknik eğitime olan ihtiyacı belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda eğitim programlarının bireyin ve iş hayatının ihtiyaçlarına uygun olarak geliştirilmesi, kapsamlı ve tutarlı bir değerlendirme mekanizmasının oluşturulması sonuçlarına ulaşmıştır.

Alkan & Doğan (1976) tarafından yapılan “Mesleki ve teknik eğitimin ana plan ve esasları” adlı çalışmada Devlet Kalkınma Planları doğrultusunda kısa ve uzun dönemli bir Mesleki ve Teknik Öğretim Ana Planının hazırlanması amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda genel eğitim, örgün ve yaygın mesleki eğitimin bir bütün olarak ele alınıp sistem içerisinde yatay ve dikey geçişlerin sağlanması, ülkenin sosyal, ekonomik ve siyasal hedefleri için öncelik gerektiren mesleklerden aranılan yetenekler saptanması, kritik olan mesleklerden başlamak üzere her meslek için ilerleme yolları belirlenmesi gibi sonuçlara ulaşmıştır.

Tezcan'ın (1973) yaptığı “Toplumumuzda mesleki ve teknik öğretim ile ilgili değer yargıları ve değişme eğilimleri” isimli çalışmada mesleki ve teknik öğretimle ilgili değer yargılarının neler olduğunu, bu yargıların sebepleri ve değiştirmek için alınabilecek tedbirleri araştırmıştır. Araştırma sonucunda mesleki ve teknik eğitimin fakir veya kabiliyetsiz çocuklara ait bir gelenek olarak düşünüldüğünü, yüksek öğrenim olanağının mevcut olmayışı, mezunların iş ve sermaye bulma konusunda karşılaştıkları sorunlar, ders programları ile çevre ihtiyacının uyuşmaması gibi sebepler saptamıştır.

Yapılan araştırmalar sonucunda erkek sanat enstitülerini bir bütün olarak tarihsel gelişimini inceleyen bir çalışmanın olmadığı görülmüştür.

---

Bu araştırmanın amacı, Türkiye’de mesleki ve teknik eğitim alanında bir okul türü olarak erkek sanat enstitülerinin Türk eğitim tarihindeki yerini ve önemini çeşitli yönleriyle ortaya koymaktır. Bu araştırmanın genel amacına uygun olarak aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır;

1. Erkek sanat enstitülerinin kurulum ve gelişim sürecinde ne gibi düzenlemeler yapılmıştır?
2. Erkek sanat enstitülerinin gelişim sürecini etkileyen şura kararları nelerdir?

Bu araştırma, erkek sanat enstitülerinin kuruluşu kabul edilen Talim Terbiye Kurulu’nun 10/5/1943 tarih 94 sayılı kararı ile 1973 yılı 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu’yla erkek sanat enstitülerinin endüstri meslek liselerine dönüştürüldüğü süreler arasında sınırlıdır.

## Yöntem

### Araştırma modeli

Erkek sanat enstitüleri üzerine yapılmış olan bu çalışma, bir nitel araştırmadır.

Yıldırım ve Şimşek(2013)’e göre nitel araştırma;

Gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanabilir. Başka bir deyişle nitel araştırma, kuram oluşturmayı temel alan bir anlayışla sosyal olguları bağlı buldukları çevre içerisinde araştırmayı ve anlamayı ön plâna alan bir yaklaşımdır (s. 45).

Araştırmada veri toplama tekniği olarak doküman analizi kullanılmıştır. Doküman analizi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsamaktadır. Nitel araştırmada doküman incelemesi tek başına bir veri toplama yöntemi olabileceği gibi diğer veri toplama yöntemleri ile birlikte de kullanılabilir (Yıldırım & Şimşek, 2013, s. 217).

Araştırmaya yönelik veri toplama çalışmaları sırasında, öncelikle araştırma amaçlarına uygun olarak daha önceden yapılmış çalışmalar incelenmiştir. Bu araştırmada kullanılan kaynaklar ise literatür taraması sonucunda elde edilmiştir.

1974’ten sonra erkek sanat enstitüleri, endüstri meslek liseleri olarak adlandırıldığından araştırma sürecinde 1943-1974 yılları arasında erkek teknik eğitimle ilgili olabilecek kaynaklara ulaşılmaya çalışılmıştır. Bu amaçla Gazi Üniversitesi Kütüphanesi, Milli Kütüphane ve internette yer alan kaynaklara ulaşılmıştır.

Araştırma sürecinde elde edilen veriler konu bütünlüğü içerisinde tarihsel bir akışla ele alınmıştır. Araştırmada ulaşılan bazı kaynaklarda mesleki eğitim veren okulların bütün olarak ele alındığı görülmüştür. Bu sebeple okulları ayrı ayrı inceleyen, Milli Eğitim Bakanlığı ve Devlet İstatistik Enstitüsü yayınları araştırmada kullanılmıştır.

Erkek sanat enstitülerinin tarihsel süreç içerisinde geçirdiği değişiklikler “Erkek Sanat Enstitülerinin Kuruluşu ve Gelişimi” başlığı altında incelenmiştir. Milli eğitim şûralarında erkek sanat enstitüleri ile ilgili alınan kararlar ayrı başlık olarak eklenmemiş, tarihsel akış içerisinde yeri geldikçe araştırmaya eklenmiştir.

Erkek sanat enstitülerinde açılan bazı şubeler zamanla gelişip, büyüyerek müstakil okul olmuştur. Bu okullar yapı ve işleyiş olarak erkek sanat enstitüleriyle benzerdir. Farklı bölgelerde, farklı sanayi kollarında açılmış bu okullar Tablo 2 “Sanat Enstitüleri Okul Sayısı” olarak araştırmaya eklenmiştir.

Araştırma sürecinde mesleki ve teknik eğitim politikasına ve erkek sanat enstitülerine dönük bazı eleştirilere ulaşılmıştır. Bu eleştirilere de sonuç bölümünde değinilmiştir.

## **Bulgular**

### **Erkek Sanat Enstitülerinin Kuruluşu ve Gelişimi**

29.5.1927 tarih ve 1052 sayılı Meslek Mektepleri Hakkında Kanun ile sanat okulları Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlanmıştır. Bu kanunla Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlanan sanat okullarında, bir bütünlük sağlamak amacı ile öğretim süresi ikisi hazırlık ve üçü de mesleki olmak üzere ilkokul üzerine beş yıl olarak düzenlenmiştir. Milli Eğitim Bakanlığı'nın sanat okullarıyla ilgilenmesi bu yasayla başlamıştır.

1931 yılında kabul edilen 1867 sayılı kanunla her il kendi bölgesinde bulunan sanat okulunun masraflarına belli oranlarda katılmaya mecbur tutulmuştur. Sanat okullarının yerel imkânlarla desteklenmeye devam etmesi okulların gelişimi açısından sorun olmuştur. Bu sebeple 2765 sayılı ve 7.6.1935 tarihli kanunla Bölge Sanat Okulları, Maarif Vekâleti bütçesine alınmıştır.

Talim Terbiye Kurulu'nun 11/3/1940 tarih 43 sayılı “beş senelik bölge sanat okullarının tahsil itibari ile iki devreye ayrılması hakkında“ kararıyla bölge sanat okulları ilk devresi üç yıllık, ikinci devresi iki yıllık meslek okulları olarak düzenlenmiştir (Kocakaya, 2007, s. 20).

1941 yılında 2287 sayılı yasaya ek olarak çıkarılan Bakanlık Merkez Örgütü Kanunu, 4113 sayılı yasayla değiştirilerek Mesleki ve Teknik Öğretim Müsteşarlığı kurulmuştur. Bakanlık içinde mesleki ve teknik eğitimin müsteşarlık düzeyinde örgütlenmesi çalışmaların verimini artırmıştır.

Talim ve Terbiye Kurulu'nun 10/5/1943 tarihli 94 sayılı “bölge sanat okulunun her iki devresine ayrı isimler verilmesi hakkında” kararıyla daha önceden iki devreye ayrılmış olan bölge sanat okullarının sadece birinci devresini bulduran okullara erkek orta sanat okulu, iki devresini de bulduran okullara erkek sanat enstitüsü denilmesi kararlaştırılmıştır. Alınan bu kararla erkek sanat enstitüleri kurulmuştur.

Erkek sanat enstitülerinin kurulmasında, endüstrinin çeşitli alanlarına güçlü pratik bilgiyle birlikte teknik ve meslek bilgisi olan kalifiye işçileri ve geleceğin ustabaşılarını yetiştirmek amaçlanmıştır (Maarif Vekaleti, 1959, s. 7).

Erkek orta sanat okullarının amacı Milli Eğitim Bakanlığı (1947)'na göre “Erkek orta sanat okullarıyla orta yapı okulları; öğrencilerine, bir yandan ilköğrenimin üstünde genel ve mesleki bilgi veren ve kısa zamanda bir sanat öğreten, bir yandan da mesleğinde daha çok ilerlemek isteyenlerini sanat ve yapı enstitüleri öğrenimine hazırlayan okullardır.” olarak belirtilmiştir (s. 6).

Erkek sanat enstitülerinin amacı Milli Eğitim Bakanlığı (1947)'na göre “Erkek sanat ve yapı enstitüleri, erkek orta sanat ve orta yapı okulları mezunlarının genel ve meslek bilgilerini genişletmek ve öğrendikleri sanattaki maharetlerini ilerletmek; ortaokul mezunlarından isteyenlere sanat öğrenimi vermek ve öğrencilerini daha üstün dereceli teknik öğrenime hazırlamak amacıyla kurulmuş olan okullardır.” olarak belirtilmiştir (s. 7).

Costat (1956)'a göre orta sanat okullarının amacı “belirli bir iş yapan piyasa işçisinden daha iyi bir seviyede, endüstri sahasında bir iş bulmak isteyen gençlere, oldukça ihtisaslaşmış mesleki bir bilgi vermektir.” (s. 7). Erkek sanat enstitülerinin amacını ise “kalifiye bir işçi olduğu kadar, ekip şeflikleri de yapabilecek imkânlarla endüstri sahasında çalışmak isteyen gençlere daha tam ve ihtisaslaşmış mesleki bir tahsil vermek, daha yüksek seviyeli okullarda (teknik okullara, mühendis okullarına, sanat okullarına öğretmen yetiştiren okullara, Yüksek Maden Okulu'na v. s.) öğrenimini devam ettirmek isteyen öğrencilere esaslı bir mesleki eğitim vermek.” olarak açıklamaktadır (s. 3).

Duyar (1946)'a göre erkek sanat enstitüleri “Mühendislerin hazırladıkları yapım resim ve plânlarını gerçekleştirecek atölye şeflerini, ustabaşlarını, büyük ve küçük endüstrimizle küçük sanatlar için bilgili, kalifiye işçi ve teknisyen yetiştiren kurumlardır.” (s.3).

Kuruldukları dönemde orta sanat okulları en az beş yıllık ilkokulu bitirmiş 12 -17 yaşındaki öğrencilerin alındığı öğrenim süresi üç yıl olan bir kurumdur. Bu üç yıllık teorik ve pratik öğrenim sonunda başarı gösterenler kalifiye işçi olurlar. Bitirme sınavlarını verenler (orta sanat okulu) diploması alırlar ve ortaokul mezunu haklarını da kazanırlar (Maarif Vekaleti, 1959, s. 8).

Erkek sanat enstitüleri, orta sanat okulunu bitirenlerin isterlerse sanat ve bilgilerini ilerletmek üzere devam edebileceği iki yıllık bir okuldur. Bu iki yıllık öğrenimi başarı ile bitirenler enstitü mezunu olurlar ve meslekleri dahilindeki görevlerde lise mezunu hakkını kazanırlar (Maarif Vekaleti, 1959, s. 8).

Beş yıllık erkek sanat enstitüleri'nin ilk yılı (ya da erkek orta sanat okulunun ilk yılı), mesleğe yöneltme sınıfıdır. Öğrenciler ikinci sınıftan itibaren belli meslekleri takip ederler (Maarif Vekaleti, 1959, s. 9). Erkek sanat enstitülerinde öğrenci sanat dalı seçimini yaptıktan sonra, bir başka sanat dalına geçemez. Erkek orta sanat okulu bitirerek erkek sanat ve enstitüsüne giren öğrenci, mezun olduğu okuldaki sanat dalını takip etmek zorundadır (Milli Eğitim Bakanlığı, 1947, s. 10).

Erkek sanat enstitülerinin büyük bir kısmında ilkokul mezunlarının kabul edildiği erkek orta sanat okulları bulunmaktadır. Bu orta sanat okullarının öğretim ve eğitim ilkeleri, genel olarak klâsik öğrenim veren ortaokulların öğretim ve eğitim ilkeleriyle aynıdır. Yalnız, bu okullarda el becerisini öğrencilere kazandırmak için iş bilgisi derslerine daha fazla ders saati ayrılmıştır (Milli Eğitim Bakanlığı, 1964, s. 19,21).

Erkek sanat enstitüleri içinde klasik ortaokul mezunlarının teknik öğretime geçebilmeleri ve sanat öğrenmelerini sağlamak için açılmış özel sınıflar vardır (Duyar, 1946, s. 4). Bu sınıflara mecburi ilkokuldan sonra genel ortaokullara devam edip bu okulları bitirerek mesleki eğitim görmek isteyen ve 15 yaşına gelmiş olanlar erkek sanat enstitülerinin dördüncü sınıflarına kabul edilirler (Maarif Vekaleti, 1959, s. 8).

Erkek sanat enstitülerinin sayılarının artmasında ve gelişiminde İkinci Dünya Savaşı sonrası, toplam iş gücü içinde oranı yükselen genç nüfusa iş olanakları hazırlamak ve sanayinin iş gücü talebindeki artışı karşılama amacı etkili olmuştur (Kerimoğlu, 2006, s. 12). İkinci Dünya Savaşı sonrasında mesleki ve teknik eğitimde önemli gelişmeler olmasına rağmen, İsmet İnönü, 1 Kasım 1944'te TBMM'nin açılış konuşmasında “...Üç dört sene içinde, üç dört misli fazla neticeler aldığımız halde, henüz ihtiyacı bir dereceye kadar karşılayacak dereceden çok uzaktayız. Bir ehemmiyetli başlangıç olan eldeki program önümüzdeki iki üç sene içinde tamamıyla yerine getirdikten sonradır ki, memlekette teknik öğretim temel atmış ve geniş bir ihtiyacın içine girmiş olacağız. Kız ve erkek, şehirli ve köylü teknik öğretim kurumları ve akşam sanat okulları, bütün orta öğretim kurumlarının ve öğrencilerinin birçok misli olması lazımdır.” diyerek çeşitli düzeylerdeki mesleki ve teknik



---

kurumlara devam eden öğrenci sayısının arttığını fakat bunun daha da artması gerektiğini açıklamaktadır (Cihan'dan aktaran Doğan, 2015, s. 37).

Üçüncü Milli Eğitim Şûrası, 2-10 Aralık 1946 tarihinde toplanmıştır. Şûranın gündemini ticaret ortaokulları ve liseleri program ve yönetmeliği, erkek orta sanat okulları ve enstitüleri program ve yönetmeliği, orta derecedeki teknik öğretim okulları öğretmen ve öğreticileriyle ilgili mevzuatın günün ihtiyaçlarına göre düzenlenmesi konuları oluşturmuştur (Milli Eğitim Bakanlığı, 1973, s. 97).

Şûra'da erkek orta sanat okulları ve enstitüleri ile İstanbul Teknik Okulu Komisyonu, orta sanat okulları ve enstitülerinde atölye saatlerinin artırılması, elektrikçilik ve tesviyecilik özel sınıflarının öğrenim sürelerinin ortaokuldan sonra iki yıl olarak tespit edilmesi, erkek sanat enstitülerinin ikinci devresinde müzik ve beden eğitimi dersi için ders dağıtım çizelgesinde birer saatlik zaman ayrılması konularında teklifte bulunmuştur ve bu teklifler kabul edilmiştir (Milli Eğitim Bakanlığı, 1973, s. 97).

Mesleki ve teknik eğitimin önemine inanan İsmet İnönü, 1 Kasım 1948'de TBMM'nin açılışında yaptığı konuşmada "Endüstrileşme davamızda muhtaç olduğumuz teknik elemanları hazırlayan teknik öğretim kurumlarını bütçe imkânları buldukça çoğaltmaya gayret ediyoruz." diyerek mesleki ve teknik eğitime parasal desteğin devam edeceğini belirtmiştir (Cihan'dan aktaran Doğan, 2015, s. 38).

Bu dönemde mesleki ve teknik eğitimin, ulusal eğitim sisteminin bir parçası haline gelmesinde, ülke çapında örgütlenmesinde, parasal kaynakların bulunmasında, öğretmen yetiştirme sisteminin kurulmasında ve tüm olanakların en verimli bir şekilde kullanılmasında Rüştü Uzel'in büyük payı vardır. Meslek okullarının tüm yurda yayılmasında liderlik yapan kişilerin başında gelmiştir (Doğan, 2012, s. 28).

1950 yılında kabul edilen 5642 sayılı kanunla mesleki ve teknik öğretimin gelişmesine destek vermek üzere ikinci kez ek ödenek sağlanmıştır. Bu kanunla 1951 ve 1960 yılları arasında yıllık 7,5 milyonu aşmamak üzere 75 milyon lira ek destek sağlanmıştır. Bu ödeneğin sağlanmasında da Rüştü Uzel'in büyük katkıları olmuştur (Doğan, 2012, s. 28). Bu ödenekle 1951 yılından itibaren yarım kalmış işler tamamlanmış, atölye ve laboratuvar tesisleri donatılmıştır (Alkan vd., 1998, s. 41).

Milli Eğitim Bakanlığı eski müsteşarlarından Ferid Saner, mesleki ve teknik eğitime verilen önem için "İkinci Dünya Savaşı dolayısıyla ordu ihtiyaçlarının belirlenmesi, İnönü'nün cumhurbaşkanı ve Saffet Arıkan'ın Milli Eğitim Bakanı olarak asker oluşları mesleki ve teknik eğitimin zaruretini ortaya koymuştur." şeklinde yorumlamıştır. Mesleki ve teknik eğitimin eski müsteşarlarından Saip Develi ise "İkinci Dünya Harbinde Fransızların yenilmesi ve bunun sebeplerinin Almanya karşısında mesleki ve teknik eğitimin Fransa'da çok ihmal edilmiş olduğunun ifade edilmesi ve bu gerçeğin İnönü ve hükümetlerince iyice kavranmış olması" diyerek mesleki eğitime verilen önemin nedenini yorumlamıştır (Doğan, 2012, s. 28).

1930-1939 yılları arasında devletçilik ilkesi doğrultusunda izlenen devletçi sanayileşme denemesi ile Türkiye ekonomisinin dışa kapanarak devlet eliyle milli sanayileşme denemesinin ana hatlarıyla başarılı olduğu söylenmektedir. Yine aynı dönemde Türkiye sanayileşme doğrultusunda ilk ciddi adımlarını atmış, sanayinin sabit fiyatlarla yıllık büyüme hızları ortalaması %10,3 civarında gerçekleşmiştir (Boratav, 2012, s. 59,71).

---

4 Aralık 1957 tarihinde Ford Vakfı tarafından görevlendirilen üç kişilik<sup>1</sup> bir inceleme heyetinin hazırladığı raporda mesleki ve teknik öğretim okullarının daha verimli çalışmaları ve memleketin muhtaç olduğu kaliteli teknik elemanları yetiştirmek üzere mesleki ve teknik öğretim okullarının, ortaokula dayalı ve süreleri en az üç yıl olan meslek kolejleri veya meslek liseleri halinde kurulması ve bu meslek liselerinde açılacak kolların bölgenin ihtiyaçlarına göre belirlenmesi, sürelerinin de mesleğin gerekliliklerine göre düzenlenmesi önerilmiştir (Milli Eğitim Bakanlığı, 1960, s. 1,54).

1942 ve 1951 yıllarında mesleki ve teknik eğitim için ayrılan ek bütçelerin ardından okul sayısı ve öğrenci mevcudunda ciddi artış yaşanmıştır. Yapılanların yine de yeterli olduğunu söylemek güçtür. 1950’li yılların sonuna mesleki eğitimdeki durumuzu görmek ve diğer ülkeler ile karşılaştırmak için Tablo 1’de bazı ülkelerin örgün eğitim sistemlerinde okuyan öğrenci sayısı ve yüzdeleri kademelere göre verilmiştir.

**Tablo 1 : Bazı Ülkelerde Örgün Eğitimde Kademelere Göre Öğrenci Dağılımı**

Ülkeler	Sayı/Oran	Toplam Öğrenci	İlkokul Öğrencisi	Ortaöğretim Akademik Kol Öğrencisi	Ortaöğretim Mesleki ve Teknik Kol Öğrencisi	Toplam Ortaöğretim Öğrencisi	Yükseköğretim Öğrencisi
Almanya <sup>2</sup>	Sayı	8 635 961	5 031 776	1 222 351	2 208 514	3 430 865	173 320
	Oran	100	58,3	14,2	25,5	39,7	2,0
Fransa <sup>4</sup>	Sayı	6 756 161	4 867 104	1 334 918	324 139	1 659 057	229 000
	Oran	100	72,0	19,8	4,8	24,6	3,4
İsveç <sup>3</sup>	Sayı	1 228 141	839 000	206 344	153 326	359 670	29 471
	Oran	100	68,3	16,8	12,5	29,3	2,4
Japonya <sup>4</sup>	Sayı	21 774 195	13 492 087	6 724 080	991 477	7 715 557	566 551
	Oran	100	62,0	30,9	4,5	35,4	2,6
Portekiz <sup>5</sup>	Sayı	1 061 433	869 207	90 236	81 139	171 375	20 851
	Oran	100	81,9	8,5	7,6	16,1	2,0
İspanya <sup>4</sup>	Sayı	4 408 006	3 726 492	421 346	187 569	608 915	72 599
	Oran	100	84,5	9,6	4,3	13,9	1,6
İsrail <sup>4</sup>	Sayı	423 291	370 356	27547	13 888	41 435	11 500
	Oran	100	87,5	6,5	3,3	9,8	2,7
Türkiye <sup>5</sup>	Sayı	2 982 279	2 514 592	315 500	98 703	414 203	53 484
	Oran	100	84,3	10,6	3,3	13,9	1,8

Kaynak: Kodamanoğlu, N. (1964). *Türkiye’de eğitim (1923-1960)*. Ankara: Milli Eğitim.

Tablo 1’deki verilere bakıldığında ortaöğretimde mesleki ve teknik kol alanı öğrenci oranında gelişmiş ülkelerin bir hayli gerisinde olduğumuz görülmektedir.

<sup>1</sup> Üç kişilik ekip şu kişilerden oluşmaktadır; Prof. Fahri İz: İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Türk Edebiyatı Profesörü, Prof. Mukbil Gökdoğan: İstanbul Teknik Üniversitesi Mimarlık Fakültesi Dekanı, Dr. Samim Sinanoğlu: Ankara Üniversitesi Dil-Tarih ve Coğrafya Fakültesi Klasik Filoloji Doçenti (Milli Eğitim Bakanlığı, 1960, s. 1)

<sup>2</sup> 1958-1959 yılı rakamlarıdır.

<sup>3</sup> 1959-1960 yılı rakamlarıdır.

<sup>4</sup> 1957-1958 yılı rakamlarıdır.

Altıncı Milli Eğitim Şûrası Maarif Vekili Ahmet Özel başkanlığında 18-23 Mart 1957'de toplanmıştır. Şûranın gündemini mesleki ve teknik öğretim, erkek teknik öğretim konuları oluşturmuştur (Kerimoğlu, 2006, s. 42).

Şûra'da Erkek Teknik Öğretim Komisyonu'nun hazırladığı raporda, erkek sanat enstitülerinin birinci devrelerinin ilk iki sınıfında atölye çalışmalarının o yaş çocuğunun özellikleri dikkate alınarak azaltılması, erkek sanat enstitülerinin ikinci devresinin öğrenim sürelerinin üç yıla çıkarılarak sanat lisesi haline getirilmesini, bu okulların programlarının gözden geçirilerek yabancı dil, müzik ve beden eğitimi derslerine de yer verilmesini, araç ve gereçler tamamlanmadıkça yeni okullar açılmamasını, bu okullarda günün ihtiyaçlarına göre yeni şubeler açılması, kalkınma ihtiyacının gerektirdiği teknik personelin yetiştirilme işinin önceden planlanması ve sanat enstitülerinin bazı bölümlerine kız öğrenci alınması imkânının sağlanması konuları ile ilgili tekliflerde bulunulmuştur. Bu tekliflerin çoğunluğu şûra genel kurulunca kabul edilerek uygulamaya konulmuştur (Cicioğlu, 1985, s. 259; Kerimoğlu, 2006, s. 42; Milli Eğitim Bakanlığı, 1973).

Altıncı Milli Eğitim Şûrası'nda alınan kararlar doğrultusunda erkek orta sanat okullarında klasik ortaokul müfredatı uygulanmaya başladığından erkek sanat enstitülerinde yer alan klasik ortaokul mezunları için açılmış özel şubeler kaldırılmıştır (Devlet İstatistik Enstitüsü, 1973, s. 19).

Sanayi alanında yapılan yatırımlar, mesleki ve teknik öğretimdeki gelişmeler, erkek sanat enstitülerinin sayılarındaki artışlarla 1950 yılında devlet sektöründe 76.033 işçi, özel sektörde 86.826 ücretli işçi bulunurken 1961 yılında devlet sektöründe 126.225 işçi ve özel sektörde ise 196.224 işçi çalışmaktaydı. Bu on yıllık sürede devlet sektöründe çalışan işçilerin % 60, özel sektörde ise % 100 den fazla bir artış meydana gelmiştir (Cillov, 1965, s. 322).

Yedinci Milli Eğitim Şûrası 5-15 Şubat 1962 tarihleri arasında toplanmıştır. Şûranın gündeminde, kız teknik öğretim, ticaret öğretimi, erkek teknik öğretim konuları yer almıştır. 1962 yılına kadar orta dereceli meslek okullarından mezun olanlar meslek yüksekokullarına devam ediyorlar ya da iş hayatına atılıyorlardı. Genel yükseköğretime devam etmek isteyen meslek okulu mezunları ise liseyi bitirmek zorundaydı. Bunun sonucunda ülkenin meslek okullarına büyük ihtiyacı olduğu halde, liselere istek artmış ve lise sayısı hızla çoğalmıştır. Bu nedenle Yedinci Şûra'da şu kararlar alınmıştır;

1. Liselerin öğrencilerini sadece yükseköğretime hazırlayan okullar olarak değil, aynı zamanda hayata hazırlayan genel öğretim kurumları olarak düzenlenmeleri,
2. İki yıllık orta dereceli meslek okullarının (erkek sanat enstitülerinin) çeşitli meslekler için eleman yetiştirmek olan esas fonksiyonları aynen muhafaza edilerek öğrenim sürelerinin aynı zamanda ortaöğretim derecesi içinde bütünlüğü ve ahengi sağlamak üzere üç yıla çıkarılmasını,
3. Lise ve dengi meslek okullarından mezun olan başarılı öğrencilere, yetiştikleri alanlarda üniversiteye girebilmeleri için olgunluk sınavlarının konmasını,

karara bağlamıştır (Cicioğlu, 1985, s. 260,261).

Şûra'da erkek sanat enstitüleri için kabul edilen amaçlar;

1. Yapıcı ve yaratıcı bir muhakeme yeteneğine sahip,
2. Girişimci, işini ve mesleğini seven, bununla iftihar edip iş ahlâkını benimsemiş,

3. Mesleği ile ilgili makine, alet ve malzemeleri iyi kullanarak iş yapabilme bilgi ve becerilerini kazanmış,
  4. İnsan münasebetlerine ve iş idaresine vakıf, görev ve sorumluluk duygusu gelişmiş,
- elemanlar yetiştirmek olarak belirtilmiştir.

Bu elemanları, endüstri, bayındırlık ve diğer iş alanlarının ihtiyacı olan çeşitli meslek dallarında beceriler isteyen işlere kolaylıkla uyabilecek, ayrıca bu okullara devam eden üstün kabiliyetlileri branşları ile ilgili yükseköğrenime hazırlamakta amaçlar arasındadır (Milli Eğitim Bakanlığı, 1973, s. 109).

Erkek sanat enstitüleri mezunlarına yükseköğretim yolunun açılması için I. Demirel Hükümeti (27 Ekim 1965 - 3 Kasım 1969) Programında “İmam hatip okulları, mesleki orta ve teknik okul mezunlarına yükseköğretim imkânlarını açık tutarak kabiliyetlerini geliştirmelerini sağlayacağız. Meslek okullarında orta öğretimlerini tamamlayanların kabiliyetlerine göre üniversite ve yüksekokullara devam edebilmelerine fırsat eşitliği bakımından imkân vererek gerekli tedbirler alınacaktır.” denilmiştir (Ekinci, 1994, s. 17).

28 Mart 1969 tarihinde 13160 sayılı Resmi Gazetede yayınlanan Orta Dereceli Teknik ve Meslek Okullarını Bitirenler İçin Lise Bitirme İmtihanları Hakkındaki Yönetmelik ile orta dereceli mesleki ve teknik okulları mezunlarından istekliler yapılacak sınavda başarılı olursa lise diploması almaya hak kazanacaklardır.

1966-1967 öğretim yılından itibaren erkek sanat enstitülerinin öğretim süreleri 2 yıldan 3 yıla çıkarılmıştır. Erkek sanat ortaokullarına ise 1965-66 öğretim yılından itibaren yeni kayıt yapılmamış ve öğrencilerini mezun ettikten sonra kapanmıştır (Devlet İstatistik Enstitüsü, 1973, s. 19).

Sanat enstitülerinin öğretim programları 1969-1970 öğretim yılında gözden geçirilerek birinci sınıflarının programları yeniden düzenlenmiştir. Buna göre sanat enstitülerinin birinci sınıfları teknisyen okullarının da birinci sınıfı olmuştur. Birinci sınıf, genel kültür, fen kültürü, mesleki ve teknik dersler yönünden ortak ve temel bir sınıf haline getirilmiştir. Sanat enstitülerinin ikinci ve üçüncü sınıf programları da daha çok beceri ve mesleki yeterliliğe yönelmiştir (Tuna, 1973, s. 106).

Sekizinci Milli Eğitim Şûrası 28 Eylül - 3 Ekim 1970 tarihlerinde toplanmıştır. Şûranın gündemi, Ortaöğretim Sistemimizin Kuruluşu ile Yükseköğretime Geçişin Yeniden Düzenlenmesi olarak belirlenmiştir (Milli Eğitim Bakanlığı, 1973, s. 120).

Şûra’da milli eğitimin amaçlarını gerçekleştirmek üzere Türk eğitim sistemi birbirine dayalı ilköğretim, ortaöğretim, yükseköğretim olarak üç öğretim devresine ayrılmıştır. Bu sınıflandırma ile ortaokul, ilkokulun devamı ve orta öğretimin birinci devresi olarak kabul edilmiştir. Ortaöğretim ise ortaokula dayalı genel olarak 14 -17 yaş grubundaki öğrencilere verilen genel, mesleki ve teknik eğitimin tümü olarak ifade edilmiştir (Milli Eğitim Bakanlığı, 1973, s. 120).

Şûra kararlarında mesleki ve teknik eğitim ikinci devre ortaöğretimin içinde yer almıştır. Mesleki ve teknik eğitimin amaçları, ortaokula dayalı genel olarak 14-17 yaş grubundaki öğrencilere verilen, bütün öğrencileri çeşitli programlarla ilgi, istidat ve kabiliyetlerine göre iş alanlarına, mesleklere veya yükseköğretime hazırlayan, bütün öğrencilere ortaöğretim seviyesinde asgari ortak bir genel kültür kazandıran ve onlara hem mesleki olarak hem de hayatta yararlanabilecekleri sağlam bir temel hazırlamak olarak belirtilmiştir (Cicioğlu, 1985, s. 243,244).

---

Öğrencilerin, ortaokul başlarında yeteneklerini keşfetmeye başladıkları, bu sebeple mesleki ve teknik eğitimin, ortaöğretimde verilmesinin öğrencilerin ilgi, istidat ve kabiliyetlerinin daha belirgin olacağı belirtilmiştir. Yönelmede yanlışları ve zaman kaybını önlemek, muhtemel gelişmelere göre tekrar yönelmeyi kolaylaştırmak için çeşitli programlar arasında yatay ve dikey geçiş yolları açılmıştır. Öğrencileri programlara yönlendirmek için ikinci devre orta öğretimin birinci yılı bir yöneltme sınıfı olarak belirlenmiştir. Yöneltme sınıfı genel, mesleki ve teknik orta öğretimin ikinci devresinin birinci yılıdır. Bu sınıfta, birinci devreden gelen öğrenciler arasındaki seviye farkları giderilmeğe çalışılmış, sanat enstitüsü ve lise ayrımı kaldırılmış, genel ortaöğretim bütünü içinde ortaöğretimin ikinci kademesinde sadece programlarına göre diğer liselerden ayrılan okullar olmuştur. 1974-1975 öğretim yılından itibaren erkek sanat enstitülerinin adı meslek lisesi olmuştur (Cicioğlu, 1985, s. 243,244; Milli Eğitim Bakanlığı, 1973, s. 123).

Şûra'da mesleki ve teknik öğretim kuramlarında; yapı, tesviyecilik, demircilik, marangozluk, motorculuk, elektrikçilik, elektronik, elektronik hesap makineleri, dökümcülük, modelcilik, laborantlık, matbaacılık, mensucat, otelcilik ve turizm, giyim ve konfeksiyon, el sanatları, besinler ve beslenme, ev idaresi vb. programların gerekli tesisleri olan okullarda uygulanacağı belirtilmiştir. Uygulanacak programların ortak özelliği, öğrenciye seçtiği programda vasıflı işçi seviyesinde bir meslek formasyonu kazandırmaktır. Bunu sağlayabilmek için yöneltme sınıfına dayalı onuncu ve on birinci sınıflarda ders saatlerinin en az üçte ikisi meslek derslerine ve uygulamalara ayrılır (Milli Eğitim Bakanlığı, 1973, s. 127).

Tablo 2'de 1942-1972 yılları arasında öğretime devam eden sanat enstitüleri sayıları verilmiştir.

---

**Tablo 2:** 1942-1972 Yılları Arasında Sanat Enstitüleri Okul Sayısı

Öğretim Yılları	Sanat Enstitüsü Türleri								
	Erkek	Kimya	Yapı	Motor	Elektrik Elektronik	Ağaç ve Metal İşleri	Tekstil	Matbaa	Gemi Yapı
1942-43	14	-	3	-	-	-	-	-	-
1943-44	22	-	2	-	-	-	-	-	-
1944-45	24	-	3	-	-	-	-	-	-
1945-46	28	-	4	-	-	-	-	-	-
1946-47	30	1	4	-	-	-	-	-	-
1947-48	40	1	4	-	-	-	-	-	-
1948-49	53	1	8	-	-	-	-	-	-
1949-50	60	1	8	-	-	-	-	-	-
1950-51	64	1	8	-	-	-	-	-	-
1951-51	64	1	8	-	-	-	-	-	-
1952-53	65	1	6	-	-	-	-	-	-
1953-54	67	1	6	1	-	-	-	1	-
1954-55	68	1	6	1	-	-	-	1	-
1955-56	69	1	6	1	-	-	-	1	-
1956-57	70	1	6	1	-	-	1	1	-
1957-58	73	1	6	1	-	-	1	1	-
1958-59	80	1	6	1	-	-	1	1	-
1959-60	87	1	7	2	-	-	1	1	-
1960-61	86	1	7	3	-	-	1	1	-
1961-62	88	1	7	4	2	-	1	1	-
1962-63	91	1	8	4	2	1	1	1	-
1963-64	91	1	8	4	2	1	1	1	-
1964-65	91	1	8	5	2	1	1	1	-
1965-66	95	1	9	5	1	1	1	1	1
1966-67	97	1	9	5	1	1	1	1	1
1967-68	100	1	9	5	1	1	1	1	1
1968-69	104	1	9	5	-	1	1	1	1
1969-70	112	1	9	5	-	1	1	1	1
1970-71	115	1	9	5	-	1	1	1	1
1971-72	118	1	9	5	-	1	1	1	1

Kaynak: Devlet İstatistik Enstitüsü. (1973). Milli eğitim hareketleri 1942-1972. Ankara. Özalp, R. (1956). Türkiye'de mesleki ve teknik öğretim. Ankara: Maarif.

Yapı Sanat Enstitüleri başlangıçta erkek sanat enstitülerinin içinde bir bölüm olarak kurulduğundan tabloya dahil edilmiştir. Elektrik-elektronik Sanat Enstitüleri 1963-1964 öğretim yılına kadar Elektrik-Radyo Sanat Enstitüsü, Ağaç İşleri Sanat Enstitüsü 1970-1971 yılına kadar Ağaç ve Metal İşleri Sanat Enstitüsü, Matbaa Sanat Enstitüsü 1967-1968 öğretim yılına kadar Matbaacılık Okulu, Tekstil Sanat Enstitüsü 1970-1971 öğretim yılına kadar Mensucat Sanat Enstitüsü, Gemi Yapı Sanat Enstitüsü 1968-1969 öğretim yılına kadar Denizbank Sanat Enstitüsü adı altında faaliyet göstermişlerdir. Elektrik-Elektronik Sanat Enstitüsü 1968-1969 öğretim yılında Yenimahalle Sanat Enstitüsü'nün bir bölümü haline getirildiğinden bu öğretim yılından itibaren ayrı okul olarak alınmamıştır. Bazı kaynaklarda erkek sanat enstitüleri sayıları verilirken müstakil olarak kurulmuş orta sanat okulları da sayıya dahil edilmiştir. Tablo 2'ye erkek orta sanat okulları sayısı dahil edilmemiştir. Erkek sanat enstitülerinin sayıları verilirken erkek

orta sanat okullarının da dahil edildiği tablo için bkz. Maarif Vekaleti. (1959). Türkiye'de mesleki ve teknik öğretim. İstanbul: Maarif Vekaleti Mesleki ve Teknik Öğretim İstatistik ve Yayım Müdürlüğü.

### Tartışma ve Sonuç

Osmanlı Devleti'nde yerel imkanlarla sürdürülen mesleki ve teknik eğitim, Türkiye Cumhuriyeti'nin ilk yıllarında da aynı şekilde devam ettirilmiştir. Merkezi bir yönetimden uzak olan meslek okullarında eğitim süreleri de bölgeden bölgeye değişiklik göstermiştir. 29.5.1927 tarih ve 1052 sayılı Meslek Mektepleri Hakkında Kanun ile sanat okullarının yönetimi Milli Eğitim Bakanlığı'na devredilmiştir. Bu tarihten önce bölgeden bölgeye değişen okulların eğitim süresi, bu kanunla ilkokul üzerine beş yıl olarak belirlenmiştir. Beş yılın, ilk ikisi hazırlık kalan üç yıl ise mesleki eğitime ayrılmıştır.

Kocakaya'nın (2007) araştırmasında ulaştığı gibi 1931 yılında kabul edilen 1867 sayılı kanunla okullar birkaç ilin okulu olarak görülmüş ve bölge sanat okulları olarak adlandırılmıştır. Fakat okulların bütçesi Milli Eğitim Bakanlığı bütçesine alınmamış, yerel imkânlar tarafından karşılanmaya devam edilmiştir. Bu süreçte vilayet bütçeleri, okullara yeterince destek olamamış ve sanat okullarının gelişimi bu süreçte yavaşlamıştır. Çıkarılan 2765 sayılı ve 7.6.1935 tarihli kanunla okulların bütçeleri Milli Eğitim Bakanlığı üzerine alınmıştır. Okul masraflarının Milli Eğitim Bakanlığı tarafından karşılanması okulların gelişimini hızlandırmıştır.

Sanat okullarının ilk kurulduğu yıllarda, yerel koşullar ve bölgesel ihtiyaçlar göz önünde bulundurulmuştur. Bir süre sonra ihtiyaca bakılmaksızın merkezi bir anlayışla her bölgeye sanat okulu kurulmuştur. Endüstrinin çok sınırlı oluşu bu yaklaşımın benimsenmesinde önemli olmuştur. Meslek okulunu bitiren gençlerin dağınık endüstriyi ve küçük sanatkârları toparlayacağı ve onlara liderlik edeceği düşünülmüştür. 1936 yılında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan planda, mesleki eğitim kurumlarının iş birliği yapacağı yeter sayıda iş yeri bulunmadığı düşüncesiyle, doğu ve güney doğu illerinde, bazı istisnalar dışında, yeni meslek okullarının açılmaması önerilmiştir. Ancak bu öneri pek uygulanamamıştır. Bu durum mezunların başka alanlara kaymalarına ya da iş bulmak için göç etmelerine sebep olmuştur.

Erkek sanat enstitülerinin parasız oluşu, ilkokul mezunu bütün öğrencileri kabul etmesi, üç veya beş sene olarak farklı kademelerinin bulunması, teorik eğitimden ziyade pratik becerisi olan ve bir an önce hayata atılmak isteyenler için pratik bölümünün bulunması ile önemli fırsatlar sağlamıştır (Costat, 1956, s. 10; Milli Eğitim Bakanlığı, 1964, s. 23). Meslek eğitiminin erken yaşta başlamasına rağmen fakir aileler için okul hayatı kaybedilen zaman olarak düşünülmüştür. Asher (1962)'in bir erkek sanat enstitüsü son sınıf öğrencisinden aktardığı şu sözler fakir ailelerin eğitime bakış açılarını göstermesi açısından bir örnektir: "Babam diyor ki: ilkokuldan sonra seni çiraklığa verseydim harçlığını çıkarır bize yük olmazdın. Şimdi de senden boğazını sıkıyor gene de ayda yüz lira koparırdım. Hâlbuki okulu bitireceksin de ne olacak?". Fakir aileler için çocukların bir an önce iş hayatına atılması ve kendilerine maddi yük olmaktan çıkması her şeyden önemlidir (s. 19).

1940'lı yıllara kadar sanat okulu mezunlarının sanayide iş bulmasında sorunlarla karşılaşmıştır ancak devlet eliyle önemli bir sanayi kurulunca sanat okulu mezunları aranan elemanlar olmuşlardır. Bazı yerlerde mezunların bakanlıkça işe yerleştirilmesi, okulların tercih edilmesini sağlamıştır (Başgöz, 1995, s. 214).

Mesleki ve Teknik Öğretim Genel Müdürü M. Rüştü Uzel'in de çabalarıyla 1941 yılında 2287 sayılı yasaya ek olarak çıkarılan Bakanlık Merkez Örgütü Kanunu, 4113 sayılı yasayla değiştirilerek Mesleki ve Teknik Öğretim Müsteşarlığı kurulmuştur. Mesleki ve

teknik öğretimin müsteşarlık düzeyinde örgütlenmesi ve 1942 yılında çıkarılan 4304 sayılı yasayla her yıl 8 milyonluk bir paranın mesleki ve teknik eğitime ayrılmasıyla yeni okullar yapılmıştır.

Erkek sanat enstitülerinin kurulması ve gelişmesi Mesleki ve Teknik Öğretim Müsteşarlığının kurulduğu dönemde olmuştur. Yapı ve işleyiş olarak bölge sanat okullarıyla benzer olan erkek sanat enstitüleri yine ilkokul üzerine beş yıl olarak kurulmuştur. Talim Terbiye Kurulu'nun 11/3/1940 tarihli 43 sayılı "beş senelik bölge sanat okullarının tahsil itibari ile iki devreye ayrılması hakkında" kararıyla bölge sanat okulları ilk devresi üç yıllık, ikinci devresi iki yıllık meslek okulları olarak düzenlenmiştir. Talim ve Terbiye Kurulu'nun 10/5/1943 tarihli 94 sayılı "Bölge sanat okulunun her iki devresine ayrı isimler verilmesi hakkında" kararıyla da daha önceden iki devreye ayrılmış olan bölge sanat okullarının sadece birinci devresini bulunduran okullara, erkek orta sanat okulu, iki devresini de bulunduran okullara erkek sanat enstitüsü adı verilmiştir. Erkek orta sanat okulları, erkek sanat enstitüleri içerisinde bulunmaktadır ancak erkek sanat enstitülerinin açılmayacağı bölgelerde müstakil okul olarak da kurulmuştur.

Meslek eğitimini isteyen her bireye ulaştırmak için erkek sanat enstitüleri içinde özel sınıflar oluşturulmuş, klasik ortaokuldan mezun olanlar ya da liseyi terk edenler de erkek sanat enstitülerine kabul edilmiştir.

Kurulacak meslek okullarının çevreye yenilik götüreceği ve çevrenin ekonomik kalkınmasında önderlik edeceği düşünülmüştür. İkinci Dünya Savaşı nedeniyle kapalı bir ekonomik politika izlenen dönemde sanat enstitüleri bölgelerin teknoloji merkezi olmuştur. 1970li yıllara gelindiğinde, ekonominin dışa açılması, özel sektörün gelişmesiyle sanayi pek çok konuda meslek okullarının önüne geçmiştir (Doğan, 2012, s. 49).

Mesleki ve teknik eğitimin yeni bir atılım yaptığı 1940'lı yıllarda yeni açılan erkek sanat enstitülerinin ihtiyaç duyduğu araç ve gereçler daha önceden açılan, kökleşmiş erkek sanat enstitüleri tarafından üretilmiştir. Bursa Erkek Sanat Enstitüsü torna, İzmir Mithatpaşa Erkek Sanat Enstitüsü ağaç işleri tezgâhları, Aydın Erkek Sanat Enstitüsü demir testere tezgâhı, Konya Erkek Sanat Enstitüsü zımpara taşı tezgâhı üreterek ihtiyacı olan okullara göndermişlerdir (Doğan, 2012, s. 39).

Başlangıçta mahalli düzeyde faaliyet gösteren okullar, endüstri alanındaki ihtiyaçlarımızı kendi hammaddemiz ve insan kaynağımızla kendi ülkemizde gerçekleştirmek için çalışmışlardır. Eğitim Araçları ve Teknik İşbirliği Genel Müdürlüğü'nün İşletme ve Donatım Genel Müdürlüğü olarak teşkilatlanmasıyla bu süreç daha da hızlanmıştır. Belli bir süreçten sonra mesleki ve teknik öğretim okul ve kurslarının sınıf, laboratuvar ve büro eşyasının %100'ü, atölye teçhizatının %25'i teknik öğretim okullarının atölyelerinde üretilmiştir. Okulların ihtiyaçları olan Atatürk büst ve maskaları, demir torna, freze, yüzey taşlama, vargel, zımpara, matkap, testere, boru bükme ve kesme tezgâh ve makinaları enstitülerin kendi imkânlarıyla üretilmişlerdir (Milli Eğitim Bakanlığı, 1973, s. 158).

Mithat Paşa'nın Tuna valisi iken, ilk sanat okulunu bir yetim evi olarak açması, okula fakir ve yetim çocukları kabul etmesiyle mesleki ve teknik eğitimde bir gelenek başlamıştır. Meslek eğitimini, fakir ve öksüz çocuklar için ücreti düşük ve güvenli olmayan, aşağı bir iş sayan bu gelenek, şüphesiz gelişmemiş endüstriden kaynaklanmıştır. Maddi durumu iyi ve zengin aileler çocuklarını klasik okullarda okutup onların devlet dairelerinde çalışmalarını istemişlerdir (Başgöz, 1995, s. 214). Lisenin yükseköğrenim için bir hazırlık gibi olması, devlet dairesinde işe girebilmek için lise mezunu olunması gibi şartlar mesleki ve teknik eğitim okullarının çoğu zaman tercih dışında kalmasına sebep olmuştur (Doğan, 1977, s. 44).



Mesleki ve teknik öğretimin, genel öğretimin dışında birbirine rakip olarak düşünülmesi, bir bütün olarak ele alınmaması okullara olan ilginin beklendiği kadar artmamasına sebep olmuştur. Özellikle orta sanat okuluna giren bir öğrencinin meslek seçimini yaptıktan sonra erkek sanat enstitülerinin ikinci devresinde aynı sanat dalından devam edecek olması bazı sorunlar doğurmuştur (Milli Eğitim Bakanlığı, 1973, s. 71).

Erkek sanat enstitülerinin üç yıla çıkarılarak lise dengi okullar haline getirilmeleri, orta sanat okullarının kapatılarak meslek seçiminin ertelenmesi doğru adımlar olmuştur. Aynı şekilde okul programlarına beden eğitimi, müzik ve yabancı dil derslerinin eklenmesi öğrencilerin çok yönlü gelişmelerine imkân vermiştir. Ancak genel kültür derslerinin sanat okulları için özel hazırlanmamış olması, atölye çalışmaları ile bağlantısının sağlanmaması öğrencilerin bu derslerdeki başarılarını etkilemiştir (Costat, 1956, s. 12; Maarif Vekaleti, 1957, s. 6,7).

Savaş yıllarında öncelikli olarak ordunun teknik eleman ihtiyacını karşılayan ana kaynak erkek sanat enstitüleri olmuşlardır. Bu okullardan mezun olanlar, kamu iktisadi kuruluşları, çeşitli bakanlıklar, özel sektör gibi çeşitli alanlarda hizmet vermişlerdir. Küçük esnafın, köylünün karşılaştığı sorunların çözümünde, 1950'li yıllar ve daha sonrasında kurdukları kendi işletmeleri ile özel sektörün çekirdeğini oluşturdukları ve teknolojik yönden gelişmiş illerin mevcut seviyeye gelmelerinde öncü bir rol oynamışlardır (Doğan, 2012, s. 32; Doğan, 2015, s. 40).

Meslek eğitimini daha büyük yaşlarda yapmak amacıyla Altıncı Milli Eğitim Şûrası'nda alınan kararlarla 1960 yılında erkek orta sanat okullarının kapatılarak mesleki eğitimin ortaokuldan sonra verilmesi amaçlanmıştır.

Yedinci Milli Eğitim Şûrası'nda erkek sanat enstitülerinin üç yıla çıkarılması önerilmiş ve 1966-1967 öğretim yılından itibaren erkek sanat enstitülerinin öğretim süreleri 2 yıldan 3 yıla çıkarılmıştır.

Erkek sanat enstitüleri uzun yıllar çok sayıda mezun vererek ülkede ihtiyaç duyulan meslek elemanını yetiştirmiştir. Kocakaya (2007) Niğde'de, Eser ve Orak (2016) Urfâ'da erkek sanat enstitülerinin bölgenin meslek elemanı ihtiyacını karşılamada çok önemli rol aldığı sonucuna ulaşmışlardır.

Erkek sanat enstitüleri, 1973 yılı 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'yla endüstri meslek liselerine dönüştürülmüştür.

Sanayileşmeye çalıştığımız bir dönemde, ihtiyacımız olan meslek elemanını yetiştiren erkek sanat enstitüleri pek çok alanda incelenebilir. Okullarca bir yandan örgün eğitim verip bir yandan yaygın eğitim kursları düzenlenmesi, bu okulların çok yönlü olduğunun göstergesidir. Çalışma sonucunda şu önerilerde bulunulmuştur;

- Erkek sanat enstitülerinin sipariş atölyeleri araştırılabilir.
- Erkek sanat enstitüleri tarafından açılmış ve yönetilmiş kurslar araştırılabilir.
- Pratik sanat okulları, yapı enstitüleri ve diğer sanat enstitüleri ayrıntılı olarak araştırılabilir.

Mesleki ve teknik eğitimin daha nitelikli olması için günümüze dönük şu öneriler de bulunulmuştur;

- Araştırma sonucunda erkek sanat enstitüsü mezunlarının alanları dışına çıktığı bulunmuştur. Günümüzde mesleki ve teknik eğitim mezunlarının, mezuniyet sonrası ne iş yaptıkları takip edilerek alan dışına yönelimin çok olduğu bölümlerle ilgili çalışmalar yapılabilir. Alan dışına yönelimin sebepleri araştırılarak çözüm önerileri bulunabilir.

- Erkek sanat enstitülerinin merkezi bir anlayışla her bölgeye kurulması mezunlarının iş bulmasını zorlaştırmıştır. Mesleki ve Teknik Anadolu liseleri kurulurken bölgesel ihtiyaçlar göz önüne alınabilir.

### Kaynakça

- Alkan, C., & Doğan, H. (1976). Mesleki ve teknik eğitim için ana plan esasları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 9(1), 25-72.
- Alkan, C., Doğan, H., & Sezgin, İ. (1998). *Mesleki ve teknik eğitimin esasları*. İstanbul: Alkim.
- Aslier, M. (1962). *Mesleki ve teknik öğretimde sistem değişikliği*. İstanbul: Mars T. ve S. A. Ş. Matbaası.
- Başgöz, İ. (1995). *Türkiye'nin eğitim çıkmazı ve Atatürk*. Ankara: Başbakanlık Basımevi.
- Boratav, K. (2012). *Türkiye iktisat tarihi 1908-2009*. Ankara: İmge Kitabevi.
- Cicioğlu, H. (1985). *Türkiye Cumhuriyeti'nde ilk ve ortaöğretim (tarihi gelişimi)*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi.
- Cillov, H. (1965). *Türkiye ekonomisi*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Yayınları.
- Costat, M. (1956). *Türkiye'de meslek okulları hakkında rapor*. Ankara: Maarif Basımevi.
- Çınar, E. (2007). *XIX.yy'da Osmanlı Devleti'nde mesleki ve teknik eğitim*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir
- Değirmenci, A. (2015). *Osmanlı imparatorluğu'nda mesleki eğitim veren okullar (19.yy İstanbul örnekleri)*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir
- Demir, E., & Şen, H. Ş. (2009). Cumhuriyet dönemi mesleki ve teknik eğitim reformları. *Ege Eğitim Dergisi*, 39-59.
- Devlet İstatistik Enstitüsü. (1973). *Milli eğitim hareketleri 1942-1972*. Ankara: Devlet İstatistik Enstitüsü.
- Doğan, H. (1983). Mesleki ve teknik eğitimin ilkeleri ve gelişmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 16(1), 167-181.
- Doğan, H. (2012). *İz bırakan eğitimciler cilt 1*. Ankara: Eğitim Araştırmaları Derneği.
- Doğan, H. (2015). *İz bırakan eğitimciler cilt 2*. Ankara: Eğitim Araştırmaları Derneği.
- Duman, T. (2002). Mesleki ve teknik eğitimin gelişimi. *XV*, 61-71. Ankara: Yeni Türkiye.
- Duyar, Ş. (1946). *Eskişehir Erkek Sanat Enstitüsü ve Akşam Sanat Okulu*. İstanbul: İsmail Akgün Matbaası.
- Ekinci, Y. (1994). *Hükümet ve siyasi parti programlarında milli eğitim*. Ankara: Tekışık A.Ş. Web Ofset.
- Eser, G., & Orak, A. (2016, Ekim). Türkiye'de mesleki ve teknik eğitimin geliştirilmesinde öncü bir kurum: Urfa Erkek Sanat Enstitüsü. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(46), 185-199.
- Kerimoğlu, Z. (2006). *1946-1960 arası uygulanan eğitim politikası*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir
- Kılıç, A. (2007). *Türkiye'de orta mesleki-teknik eğitim ve istihdam ilişkisi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir
- Kılınç, M. (2013). *Türkiye'de mesleki teknik eğitimin tarihi gelişimi (1908-1986)*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Kocakaya, N. (2007). *Niğde Erkek Sanat Enstitüsü ve meslek lisesleri*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Kodamanoğlu, N. (1964). *Türkiye'de eğitim (1923-1960)*. Ankara: Milli Eğitim.
- Maarif Vekaleti. (1959). *Türkiye'de mesleki ve teknik öğretim*. İstanbul: Maarif Vekaleti Mesleki ve Teknik Öğretim İstatistik ve Yayım Müdürlüğü.

- 
- Mesleki ve Teknik Öğretim Kitapları. (1975). *Üçüncü beş yıllık kalkınma planında mesleki ve teknik öğretim*. Ankara: Mesleki ve Teknik Öğretim Kitapları Etüd ve Programlama Dairesi Yayınları.
- Mesleki ve Teknik Öğretim Müsteşarlığı. (1961). *Türkiye'de 100 Yıllık Mesleki ve Teknik Öğretim*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Mesleki ve Teknik Öğretim İstatistik Yayım Müdürlüğü.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (1947). *Erkek orta sanat, yapı okullarıyla erkek sanat ve yapı enstitüleri yönetmeliği*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (1949). *Erkek teknik öğretim*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (1960). *Türk eğitim milli komisyonu raporu*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (1964). *Türkiye'de mesleki ve teknik öğretim*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (1965). *Rakam, grafik ve şemalarla Türkiye'de mesleki ve teknik öğretim*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı İnsangücü Eğitimi Genel Müdürlüğü.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (1973). *Cumhuriyetin 50.yılında milli eğitimimiz*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Özalp, R. (1956). *Türkiye'de mesleki ve teknik öğretim*. Ankara: Maarif Basımevi.
- Sezgin, İ. (1982). Mesleki eğitimin kapsam ve gelişimi. *Türk Eğitim Derneği IV.Eğitim Toplantısı*, (s. 21-49).
- Tezcan, M. (1973). Toplumumuzda mesleki ve teknik öğretim ile ilgili değer yargıları ve değişme eğilimleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 5(1), 189-207.
- Tosun, T. (2010). *Tanzimat'tan günümüze Türkiye'de mesleki ve teknik eğitim politikaları*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Tuna, O. (1973). *Türkiye'de mesleki ve teknik eğitim*. Ankara: Ayyıldız.
- Turan, K. (1992). *Mesleki teknik eğitimin gelişmesi ve Mehmet Rüştü Uzel*. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
-

# İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Başarılarının ve Okuma Hızlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi

## An Investigation of the Primary School First Grade Students' Reading Comprehension Success and Reading Speed in Terms of Various Variables

Bilge KUŞDEMİR KAYIRAN\*  
Zeliha KATIRCI AĞAÇKIRAN\*\*

### Özet

Bu çalışmada, ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarıları ve okuma hızları; cinsiyet, anne-baba eğitim durumları, okul öncesi eğitim alıp-almama durumu ve sosyo-ekonomik düzey gibi çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Ayrıca okuduğunu anlama başarısı ve okuma hızı arasındaki ilişkiye de bakılmıştır. Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Çalışma, 2014-2015 eğitim-öğretim yılı ikinci yarısında Gaziantep ilinde bulunan beş ilkokuldan tesadüfi olarak seçilen 311 birinci sınıf öğrencisi ile yapılmıştır. Araştırma sürecinde, "Sosyo-ekonomik düzeyi belirleme anketi", "Okuduğunu anlama başarı testi" ve "Okuma hızını ölçme metni" veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Veriler, SPSS 20 istatistik programından yararlanılarak değerlendirilmiş olup, şu bulgulara ulaşılmıştır: İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin okuma hızları ve okuduğunu anlama başarı puanları, cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Anne ve baba eğitim durumu değişkenine göre ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin okuma hızı ve okuduğunu anlama başarı puanları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin okuma hızları ve okuduğunu anlama başarı puanları, okulöncesi eğitim alıp almama durumuna göre, okul öncesi eğitim alanların lehine anlamlı farklılık göstermektedir. İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarısı ve okuma hızına ait puanlar, sosyo-ekonomik düzeye göre farklılık göstermiştir. Sosyo-ekonomik düzey arttıkça, öğrencilerin okuduğunu anlama başarısı ve okuma hızına ait puanlar yükselmiştir. İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama puanları ile okuma hızı puanları arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Okuma, okuduğunu anlama, okuma hızı

### Abstract

In this study, the primary school 1st grade students' reading speed and reading comprehension success in terms of various variables (gender, parents education levels, pre-school education, socio-economic level) were investigated. Additionally, the relationship between reading comprehension success and reading speed was examined. The study was conducted with a survey design. The data were collected from 311 first graders from randomly selected five public elementary schools in Gaziantep during the 2014-2015 Academic year. In the research process, "Socio-economic level determining survey", "Reading comprehension achievement test" and "reading speed measurement test" were used as a data collection tools. The data were analyzed using the SPSS 20 statistical program, and reached the following findings: There is not significant difference in the primary school 1st grade students' reading speed and reading comprehension success according to gender. According to parents education levels variable, significant differences are found in terms of the read speed and the success of reading comprehension success. According to take pre-school education shows significant differences in favor of pre-school education in terms of the read speed and the success of reading comprehension. Reading speed and reading comprehension success in the primary school 1st grade students have varied according to socio-economic level. When scores of socio-economic levels increases, students' reading comprehension and reading speed has increased. Intermediate, positive and statistically significant relationship is found between reading speed and reading comprehension in the primary school 1st grade students.

**Keywords:** Reading, reading comprehension, reading speed

### Giriş

İnsanlar doğuştan itibaren yoğun bir etkileşim ile karşı karşıya kalırlar. Bu etkileşimin en yoğun yaşandığı çerçeve iletişimdir. İletişimin de en yaygın aracı dildir. Dil insanların duygu, düşünce ve gözlemlerini ifade etmesine, iletişim kurmasına çevreyle etkileşimine olanak sağlayan bir araçtır. Bu nedenle dil öğretimi çok önemli olmakta, küçük yaşlardan

\* Dr. Öğrt. Üyesi, Gaziantep Eğitim Fakültesi, kbilge01@gmail.com

\*\* Öğretmen, zelihakatirci@gmail.com

itibaren dil ve zihinsel becerileri geliştirecek yaklaşım ve modeller üzerinde durulmaktadır (Güneş, 2014, s.1). Anadili, çocuğun genel anlamda ana merkezli öğrenme yaşantılarıyla oluşan, duyu, düşünce ve dilin kültürel iklimiyle beslendiği ve geliştiği bir iletişim aracıdır. Bu araçla çocuk dünyayı algılar, anlar, anlamlandırır ve duyu düşüncelerini dile getirir.

Anadili öğretimi, sınıf ortamında düzenlenen öğrenme ve öğretme yaşantılarıyla gerçekleşmektedir (Güleryüz, 2004, s.6). Anadili öğretimi, öğrencilerde dinleme, konuşma, okuma ve yazma gibi becerileri geliştirmeye yönelik etkinlikler bütünüdür. Bu durum, anadili dersinin bir bilgi dersi olmaktan çok beceri ve alışkanlık kazandırma dersi olduğu gerçeğini ortaya çıkarır. Bu gerçek, eğitim kademelerine göre hazırlanacak Türkçe öğretim programının buna uygun ortam sağlayacak şekilde düzenlenmesini gerekli kılar (Sever, 2004, s.10). Türkçe dersi öğretim programı incelendiğinde, okuma öğrenme alanına yönelik kazanımların birinci sınıfta okumanın öğrenilmesi üzerine odaklandığı; dördüncü sınıfın sonuna kadar ise aşamalı olarak okuduğunu anlama, metin türlerini ayırt etme, okuduklarını canlandırma, görsellerle metin ilişkisini kavrama, metni bütünlük içinde anlama, metnin bölümleri arasındaki ilişkileri kavrama, kelimeleri kullanıldığı bağlam içinde anlamlandırma, akıcı bir şekilde okuma, yazarın bir görüşü veya konuyu gerekçe ve kanıtlarla nasıl desteklediğini anlama gibi becerilerin geliştirilmesinin hedeflendiği görülmektedir (MEB, 2015, s.5).

İlkokuma yazma, eğitim öğretim faaliyetlerinin temel unsuru olduğundan, okuma yazma öğrenmeden eğitim faaliyetlerinde bir ilerlemenin olması söz konusu değildir. Öğrencilerin başarıları okul öncesi basamağından sonra aldıkları iyi bir eğitimle mümkündür (Bay, 2008). Okuma, eğitimin temel yapı taşı olduğundan ilkokul birinci sınıfta eğitim-öğretim faaliyetlerinde zamanın büyük bir bölümü okuma becerilerine ayrılır. İyi okuyamayan, okuduğunu anlayamayan bireylerin süreçte başarısız olması da muhtemeldir (Lucas, 2008; s.3). Öğrenmenin temel basamağı olan birinci sınıfta, okuma öğretilirken okuduğunu anlama becerisinin de bir yandan öğrenciye kazandırıldığı düşünülmektedir. Öğrenciler eğer okuduklarını tam ve doğru anlarsa matematik, Türkçe, tarih, fen bilgisi derslerinde de başarılı olurlar (Güleryüz, 2004, s.19). İlkokul eğitiminde kazanılan anlama yeteneği, okumayı anlama kabiliyetine sahip olan öğrencilerin derslerine olumlu yansımaya rağmen, okuma becerisini geliştiremeyen öğrencilerin derslerinde olumsuz bir şekilde yansımaktadır (Epeçan, 2018). Okuduğunu anlamamanın ve okuma hızının öğrenci başarısı üzerindeki önemi göz önünde bulundurulduğunda, ilkokuma yazma öğretiminin temeli olan ilkokul birinci sınıflar üzerinde hem okuduğunu anlama ve hem de okuma hızını etkileyen faktörlerin bilinmesinin; ortaya çıkacak sorunlara çözüm önerisi getirmek adına daha faydalı olacağı düşünülmektedir. Bu nedenle bu çalışmada, ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve okuma hızları çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir.

### **Araştırmanın Amacı**

Bu çalışmanın amacı, ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin okuma hızlarının ve okuduğunu anlama başarılarının, cinsiyetlerine, anne-baba eğitim düzeylerine, okul öncesi eğitim alıp-almama durumlarına, sosyo-ekonomik düzeylerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşp farklılaşmadığını ve okuma hızı ile okuduğunu anlama başarısı arasında ilişki olup olmadığını belirlemektir. Bu amaçla çalışmada şu sorulara yanıt aranmıştır:

- İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarıları;
- cinsiyetlerine göre,
- anne eğitim düzeylerine göre,
- baba eğitim düzeylerine göre,
- okul öncesi eğitim alıp-almama durumlarına göre,
- sosyo-ekonomik düzeylerine göre farklılaşmakta mıdır?

İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin okuma hızları;

- cinsiyetlerine göre,
- anne eğitim düzeylerine göre,
- baba eğitim düzeylerine göre,
- okul öncesi eğitim alıp-almama durumlarına göre,
- sosyo-ekonomik düzeylerine göre farklılaşmakta mıdır?

Okuma hızı ile okuduğunu anlama başarısı arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

## Yöntem

### Araştırmanın Modeli

Araştırma, betimsel tarama modelinde tasarlanmıştır. Betimsel araştırmalar, verilen bir durumu olabildiğince tam ve dikkatli bir şekilde tanımlar ve eğitim alanında en yaygın betimsel yöntem tarama çalışması kullanılır. Çünkü araştırmacılar bireylerin grupların ya da fiziki ortamların özelliklerini özetler (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2009, s.21). Ayrıca bu çalışmada okuduğunu anlama ve okuma hızı arasındaki ilişki incelendiğinden çalışma bu yönüyle ilişkisel tarama modelindedir. Bu araştırma doğrultusunda, Gaziantep ilinde farklı sosyo-ekonomik düzeylerdeki ilkokulların 1. sınıflarında öğrenim gören öğrencilerin okuma hızları ve okuduğunu anlama başarı düzeyleri, çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir.

### Evren ve Örneklem

Araştırmanın çalışma evrenini, 2014-2015 öğretim yılında Gaziantep İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı Şahinbey, Şehitkâmil ilçelerinde bulunan ilkokullarda öğrenim gören birinci sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Gaziantep ili Şehitkâmil ve Şahinbey ilçelerindeki tüm öğrencilere ulaşmanın güçlüğü örneklem almayı gerekli kılmıştır. Bu sebeple araştırmanın örneklemine Bu sebeple araştırmanın örneklemine, Gaziantep ili Şehitkâmil ve Şahinbey ilçelerinde yer alan alt ekonomik düzeydeki bir, orta düzeydeki iki ve üst sosyo-ekonomik düzeydeki iki okul olmak üzere toplam beş okuldan tesadüfi olarak seçilen 311 birinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır.

### Veri Toplama Araçları

Araştırma sürecinde "Sosyo-ekonomik düzeyi belirleme anketi", "Okuduğunu anlama başarı testi" ve "Okuma hızını ölçme metni" veri toplama aracı olarak kullanılmıştır.

Bacanlı (1997) tarafından düzenlenen "Sosyo-ekonomik düzeyi belirleme anketi", araştırmanın amacına göre yeniden düzenlenerek kullanılmıştır. Ankette 13 soru bulunmaktadır. Bu sorular, öğrencinin adı-soyadını, yaşını, cinsiyetini, öğrencinin okul öncesi eğitim alıp-almama durumunu, anne-babanın öğrenim durumunu, mesleğini, aylık gelirlerini ve sosyo-ekonomik düzeylerini belirlemeye yöneliktir. Son dokuz soru ise sosyo-ekonomik düzeyi belirlemeye yöneliktir.

Okuduğunu anlama başarısını ölçmek amacıyla Bayat (2012) tarafından geliştirilen "Okuduğunu Anlama Başarı Testi" kullanılmıştır. Başarı testi, okuduğunu anlamaya yönelik belirlenen 10 beceriyi ölçmek için hazırlanmış yedi metin ve 25 sorudan oluşmaktadır. Testin KR-20 güvenilirliği .90 olarak hesaplanmıştır. Teste alınan 25 sorunun madde güçlükleri .47 ile .78 arasında, madde ayırt edicilik değerlerinin ise .40 ile .85 arasında değiştiği belirlenmiştir. Okuduğunu anlama başarı testi; okuduğu metne başlık bulma, metni özetleme, metnin konusunu belirleme, metinle ilgili soruları cevaplama, metinde sebep-sonuç ilişkisini

belirleme, metindeki kişilerin özelliklerini söyleme, metin ile ilgili duygu ve düşünceleri ifade etme, metinlerden hareketle bilmediği sözcükleri anlamını tahmin etme ve yarım bırakılan bir okuma metni tahmin etme ve verilen başlığa ya da görsele göre metnin içeriğini tahmin etme becerilerini ölçmektedir (Bayat, 2012).

Okuma hızını ölçmek için iki metin kullanılmıştır. Kullanılan metinler, farklı bölgelerde kullanılan ve Milli Eğitim Bakanlığı tarafından gönderilen 1. Sınıf ders kitaplarından seçilmiştir. Okuma metinleri seçilirken; metnin puntosuna, yazı sitiline, içeriğine, metindeki kelimelerin telaffuzu ve uzunluğuna dikkat edilmiştir. Öğrencilerin sözcük dağarcıkları da göz önünde bulundurulmuştur. Ayrıca metinlerin öğrenci düzeyine uygunluğu ile ilgili beş uzman görüşü alınmıştır. Metinlerin öğrenci düzeyine uygunluğunun yanı sıra öğrencilerin daha önce bu metinlerle hiç karşılaşmamış olmasına da özen gösterilmiştir. Belirlenen metinlerden “Renklerin Lideri” adlı metin 246 kelimededen, “Tarladaki Hazine” adlı metin ise 185 kelimededen oluşmakta olup, kısa hikâye türündedir. Öğrencilerin okuma hızı bu iki metin ile ölçülmüş, dakikada okudukları kelime sayısı bu iki metnin ortalaması alınarak hesaplanmıştır. Buradaki amaç heyecan, kaygı gibi faktörleri en aza indirerek tam ve doğru bir ölçüm yapmaktır.

### **Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi**

Verilerin toplanması, 2014-2015 eğitim öğretim yılı bahar yarıyılında, Gaziantep ili Şehitkâmil ve Şahinbey ilçelerinde bulunan beş devlet ilkokulunun birinci sınıfında okuyan 311 öğrenci ile iki aylık sürede gerçekleştirilmiştir. Uygulama sırasında her sınıfa öğretmeni ile birlikte girilmiş, kısa bir tanışmadan sonra uygulama hakkında kısa bir bilgi verilmiştir. Okuma yazma öğrenmemiş veya okuma yazma etkinliğine yeni geçmiş öğrenciler; sınıf öğretmeni tarafından tespit edilerek, araştırmaya dahil edilmemiştir. Okuduğunu anlama başarı testi, araştırmacı ve sınıf öğretmeni tarafından birlikte uygulanmıştır. Öğrencilere testi bitirmeleri için yeteri kadar zaman tanınmıştır. Genelde öğrencilerin çoğu testi bir ders saati (40 dakika) içinde bitirmiştir. Testi bitirmeyen öğrenciler için ise ilave süre verilmiştir. Okuma hızını ölçme metni için uygulama öncesinde öğrencilere bilgi verilmiştir. Uygulama, her öğrenci tek tek alınarak sessiz bir sınıfta gerçekleştirilmiştir. Öğrenciye okuma parçası verilmiş ve sesli olarak okuması istenmiştir. İlk metin ve ikinci metin arasında öğrenci birkaç dakika dinlenmiştir.

Okuma sırasında öğrencinin bir dakikada kaç kelime okuduğunu belirlemek amacıyla süreölçer kullanılmıştır. Aynı zamanda öğrencinin sesi okuma yaparken ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır. Okumanın olağanlığını kaybetmemesi amacıyla süreölçer ve ses kayıt cihazı öğrencinin göremeyeceği yerde tutularak gözlem yapılmıştır. Sosyo-ekonomik düzeyi belirleme anketi, araştırmacı tarafından öğrencilere dağıtılmış ve öğrenci velileri tarafından doldurulması istenmiştir. Velilerin doldurduğu anket sınıf öğretmenleri aracılığı ile araştırmacıya ulaştırılmış ve çalışmaya alınmıştır.

Bu araştırmada sosyo-ekonomik düzey belirleme anketinden alınan puanlar, yüzde ve frekans kullanılarak betimlenmiştir. İki ilişkisiz örneklem ortalamaları (cinsiyet, okul öncesi eğitim alıp almama durumu) arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını tespit etmek için “bağımsız gruplar t-testi” kullanılmıştır. İki den fazla örneklem ortalaması (anne-babanın öğrenim durumu, sosyo-ekonomik düzey) arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını tespit etmek için “tekyönlü varyans analizi” yapılmıştır. Tek yönlü varyans analizinden sonra farklılık saptanan durumlarda bu farklılığın hangi faktörler arasında olduğunu tespit etmek için “Scheffe-f Testi” yapılmıştır. Okuduğunu anlama ve okuma hızı arasındaki ilişki ise “değişkenler arası Pearson korelasyon katsayıları” kullanarak hesaplanmıştır. Veriler, SPSS 20.0 paket programı ile hesaplanmıştır. Anlamlılık düzeyi .05 olarak kabul edilmiştir.

## Bulgular

### Okuduğunu Anlama Başarılarına İlişkin Bulgular

Cinsiyet değişkenine göre ilkökul birinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarısına ilişkin veriler ve bu verilere ilişkin bağımsız gruplar t-testi sonuçları Tablo1.'de sunulmuştur.

**Tablo 1:** Okuduğunu anlama başarısına yönelik puanların cinsiyete göre bağımsız gruplar t-testi sonuçları

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Kız	155	17.83	5.31	309	.499	.618
Erkek	156	18.12	5.14			

Tablo 1'e bakıldığında, kız öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarına ait puan ortalamaları ( $\bar{X}$  =17.83), erkek öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarına ait puan ortalamalarından daha düşüktür ( $\bar{X}$  =18.12). Bağımsız gruplar t-testi sonuçlarına göre, kız öğrenciler ve erkek öğrenciler arasında okuduğunu anlama başarısı bakımından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir fark bulunmamıştır(p>.05).

Anne öğrenim düzeyi değişkeni açısından, ilkökul birinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarılarına ilişkin aritmetik ortalama, standart sapma değerleri ve tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 2'de verilmiştir.

**Tablo 2:** Anne öğrenim düzeyi değişkenine göre öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarına ilişkin aritmetik ortalama, standart sapma değerleri ve tek yönlü varyans analizi sonuçları

Gruplar	N	$\bar{X}$	S	F	p	Scheffe-f
Okur-yazar değil	24	15.16	6.17	8.321	.000	Lisans >Okuryazar değil
Okur-yazar	19	16.36	5.74			
İlkokul	148	17.18	5.21			
Ortaokul	41	16.73	4.90			
Lise	44	20.59	3.54			
Yüksekokul	5	22.80	1.64			
Lisans	25	22.20	2.08			
Lisans üstü	5	22.60	2.07			
Toplam	311	17.98	5.22			Lise>Okuryazar değil Lise>İlkokul

Tablo 2'ye göre; annesi okuma yazma bilmeyen öğrencilerin ortalaması 15.16, annesi okur-yazar olan öğrencilerin ortalaması 16.36, annesi ilkökul mezunu olan öğrencilerin ortalaması 17.18, annesi ortaokul mezunu olan öğrencilerin ortalaması 16.73, annesi lise mezunu olan öğrencilerin ortalaması 20.59, annesi yüksekokul mezunu olan öğrencilerin ortalaması 22.80, annesi lisans mezunu olan öğrencilerin ortalaması 22.20, annesi lisans üstü eğitim alan öğrencilerin ortalaması 22.60 bulunmuştur. Anne eğitim durumunun artmasıyla öğrencilerin okuduğunu anlama başarıları da artmaktadır. Bu artışın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi sonuçlarına baktığımızda, anne eğitim durumu değişkeni açısından anlamlı farklılık bulunmuştur (F=8.321; p<.05). Bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu anlamak için Scheffe-f testi sonuçlarına baktığımızda, annesi lisans mezunu olanlarla okuryazar olmayanlar, okuryazarlar, ilkökul ve ortaokul mezunları arasında lisans mezunu olanların lehine; lise mezunu olanlar ile de okuryazar olmayanlar ve ilkökul mezunları arasında lise mezunu olanlar lehine anlamlı bir fark olduğu görülmektedir.



Baba öğrenim düzeyi değişkeni açısından ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarılarına ilişkin aritmetik ortalama, standart sapma değerleri ve tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 3'te verilmiştir.

**Tablo 3:** Baba öğrenim durumu değişkeni ile öğrencilerin okuduğunu anlama başarıları arasında aritmetik ortalama, standart sapma değerleri ve tek yönlü varyans analizi sonuçları

Gruplar	N	$\bar{X}$	S	F	p	Scheffe-f
<b>Okur-yazar değil</b>	4	15.25	7.93			
<b>Okur-yazar</b>	16	15.43	6.08			
<b>İlkokul</b>	104	17.20	5.33			
<b>Ortaokul</b>	57	16.40	4.96			Lisans>Okuryazar
<b>Lise</b>	73	18.36	4.99	6.452	.000	Lisans >İlkokul
<b>Yüksekokul</b>	5	17.40	6.18			Lisans >Ortaokul
<b>Lisans</b>	45	21.71	2.77			
<b>Lisans üstü</b>	7	22.14	1.95			
<b>Toplam</b>	311	17.98	5.22			

Tablo 3'e baktığımızda, babası okuma yazma bilmeyen öğrencilerin ortalaması 15.25, babası okur-yazar olan öğrencilerin ortalaması 15.43, babası ilkokul mezunu olan öğrencilerin ortalaması 17.20, babası ortaokul mezunu olan öğrencilerin ortalaması 16.40, babası lise mezunu olan öğrencilerin ortalaması 18.36, babası yüksekokul mezunu olan öğrencilerin ortalaması 17.40, babası lisans mezunu olan öğrencilerin ortalaması 21.71, babası lisans üstü eğitim alan öğrencilerin ortalaması 22.14 bulunmuştur. Baba öğrenim düzeyi arttıkça öğrencilerin okuduğunu anlama başarıları da artmaktadır. Bu artışın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi sonuçlarına baktığımızda, baba öğrenim düzeyi açısından anlamlı farklılık bulunmuştur ( $F=6.452$ ;  $p<.05$ ). Bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu anlamak için Scheffe-f testi sonuçlarına baktığımızda, babası lisans mezunu olanlarla okuryazar, ilkokul, ortaokul mezunları arasında lisans mezunu olanlar lehine anlamlı bir fark olduğu görülmektedir.

Okul öncesi eğitim alıp almama değişkenine göre ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarısına ilişkin veriler ve bu verilere ilişkin bağımsız gruplar t-testi sonuçları Tablo 4'te sunulmuştur.

**Tablo 4:** Öğrencilerin okul öncesi eğitim alıp almama durumu değişkenine göre okuduğunu anlama başarısına ilişkin bağımsız gruplar t -testi sonuçları

Okul öncesi eğitim alma	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
<b>Evet</b>	204	19.12	4.65	309	5.57	.000
<b>Hayır</b>	107	15.80	5.57			

Tablo 4'e bakıldığında, okul öncesi eğitim alan öğrencilerin okuduğunu anlama başarısına ait puan ortalamaları ( $\bar{X}=19.12$ ) okul öncesi eğitim almayan öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarına ait puan ortalamalarına göre daha yüksektir ( $\bar{X}=15.80$ ). Bu fark, istatistiksel olarak anlamlıdır. Bu sonuçlara göre öğrencilerin okuduğunu anlama başarıları, okul öncesi eğitim alıp almama durumuna göre okul öncesi eğitim alanların lehine anlamlı farklılık göstermektedir.

Tablo 5'te sosyo-ekonomik düzeye göre okuduğunu anlama başarısına ilişkin aritmetik ortalama, standart sapma değerleri ve tek yönlü varyans analizi sonuçları sunulmuştur.

**Tablo 5:** Sosyo-ekonomik düzeye göre okuduğunu anlama başarısına ilişkin aritmetik ortalama, standart sapma değerleri ve tek yönlü varyans analizi sonuçları

Gruplar	N	$\bar{X}$	S	F	p	Scheffe-f
<b>Alt SED</b>	108	16.13	5.38			
<b>Orta SED</b>	99	16.76	5.38	32.899	.000	Üst>alt
<b>Üst SED</b>	104	21.04	3.17			Üst>orta
<b>Toplam</b>	311	17.98	5.22			

Tablo 5'e bakıldığında, alt sosyo-ekonomik düzeyde bulunanların okuduğunu anlama başarısı puanları ortalaması 16.13, orta düzeyde bulunanların okuduğunu anlama başarısı puanları ortalaması 16.76, üst düzeydekilerin ortalaması 21.04 olarak bulunmuştur. Farklı sosyo-ekonomik düzeydeki öğrenciler arasında okuduğunu anlama başarı puanları açısından anlamlı farklılık bulunmuştur ( $F=32.899$ ;  $p<.000$ ). Ortaya çıkan farkın hangi gruplar arasında olduğunu görmek amacıyla yapılan Scheffe-f testi sonuçlarına göre, sosyo-ekonomik düzeyi yüksek öğrencilerin diğer öğrencilere göre okuduğunu anlama başarıları daha yüksektir.

### Okuma Hızına İlişkin Bulgular

Cinsiyet değişkenine göre ilkökul birinci sınıf öğrencilerinin okuma hızlarına ilişkin veriler ve bu verilere ilişkin bağımsız gruplar t-testi sonuçları Tablo 6'da sunulmuştur.

**Tablo 6:** Okuma hızlarına yönelik puanlara ilişkin cinsiyete göre bağımsız gruplar t-testi sonuçları

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
<b>Kız</b>	155	39.46	14.00	309	.653	.514
<b>Erkek</b>	156	38.40	14.44			

Tablo 6 incelendiğinde, erkek öğrencilerin okuma hızlarına ait puan ortalamaları ( $\bar{X}=38.40$ ), kız öğrencilerin okuma hızlarına göre daha düşüktür ( $\bar{X}=39.46$ ). Ancak kız ve erkek öğrencilerinin okuma hızlarına ait ortalama puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır. Bu sonuçlara göre öğrencilerin okuma hızları, cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermemektedir.

Anne öğrenim düzeyi değişkeni açısından ilkökul birinci sınıf öğrencilerinin okuma hızlarına ilişkin aritmetik ortalama, standart sapma değerleri ve tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 7'de verilmiştir.

**Tablo 7:** Anne öğrenim düzeyine göre öğrencilerin okuma hızlarına ilişkin aritmetik ortalama, standart sapma değerleri ve tek yönlü varyans analizi sonuçları

Gruplar	N	$\bar{X}$	S	F	p	Scheffe-f
<b>Okur-yazar değil</b>	24	30.58	13.60			
<b>Okur-yazar</b>	19	29.78	13.89			Lisans >Okuryazar
<b>İlkokul</b>	148	37.61	12.56			değil
<b>Ortaokul</b>	41	38.60	14.94			Lisans >Okuryazar
<b>Lise</b>	44	43.38	12.84	7.027	.000	Lisans >İlkokul
<b>Yüksekokul</b>	5	46.10	7.15			Lise> Okuryazar
<b>Lisans</b>	25	50.72	15.61			değil
<b>Lisans üstü</b>	5	50.10	14.95			
<b>Toplam</b>	311	38.93	14.21			

Tablo 7'ye göre; annesi okuma yazma bilmeyen öğrencilerin ortalaması 30.58, annesi okur-yazar olan öğrencilerin ortalaması 29.78, annesi ilkokul mezunu olan öğrencilerin ortalaması 37.61, annesi ortaokul mezunu olan öğrencilerin ortalaması 38.60, annesi lise mezunu olan öğrencilerin ortalaması 43.38, annesi lisans mezunu olan öğrencilerin ortalaması 50.72, annesi lisans üstü eğitim alan öğrencilerin ortalaması 50.10 bulunmuştur. Anne öğrenim düzeyi arttıkça öğrencilerin okuma hızları da artmaktadır. Bu artışın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi sonuçlarına baktığımızda, anne öğrenim düzeyi açısından anlamlı farklılık bulunmuştur ( $F=7.027$ ;  $p<.05$ ). Bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu anlamak için Scheffe-f testi sonuçlarına baktığımızda annesi lisans mezunu olanlarla okuryazar olmayan, okuryazar, ilkokul mezunları arasında lisans mezunları lehine; lise mezunu ile de okuryazar olmayanlar arasında lise mezunu olanlar lehine anlamlı bir fark olduğu görülmektedir.

Baba öğrenim düzeyi değişkeni açısından ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin okuma hızlarına ilişkin aritmetik ortalama, standart sapma değerleri ve tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 8'de verilmiştir.

**Tablo 8:** Baba öğrenim düzeyine göre öğrencilerin okuma hızlarına ilişkin aritmetik ortalama, standart sapma değerleri ve tek yönlü varyans analizi sonuçları

Gruplar	N	$\bar{X}$	S	F	p	Scheffe-f
<b>Okur-yazar değil</b>	4	32.37	8.44			
<b>Okur-yazar</b>	16	30.18	12.66			Lisansüstü>
<b>İlkokul</b>	104	35.91	12.59			Okuryazar
<b>Ortaokul</b>	57	35.68	11.47			Lisans >Okuryazar
<b>Lise</b>	73	39.96	15.42	7.590	.000	Lisans >İlkokul
<b>Yüksekokul</b>	5	46.20	20.21			Lisans >Ortaokul
<b>Lisans</b>	45	48.83	13.25			
<b>Lisans üstü</b>	7	54.28	8.7			
<b>Toplam</b>	311	38.93	14.21			

Tablo 8'e göre, babası okuma yazma bilmeyen öğrencilerin ortalaması 32.37, babası okur-yazar olan öğrencilerin ortalaması 30.18, babası ilkokul mezunu olan öğrencilerin ortalaması 35.91, babası ortaokul mezunu olan öğrencilerin ortalaması 35.68, babası lise mezunu olan öğrencilerin ortalaması 39.96, babası yüksekokul mezunu olan öğrencilerin ortalaması 46.20, babası lisans mezunu olan öğrencilerin ortalaması 48.83, babası lisans üstü eğitim alan öğrencilerin ortalaması 54.28 bulunmuştur. Baba öğrenim düzeyi arttıkça

öğrencilerin okuma hızları da artmaktadır. Bu artışın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi sonuçlarına baktığımızda, baba öğrenim düzeyi değişkeni açısından anlamlı farklılık bulunmuştur ( $F=7.590$ ;  $p<.05$ ). Bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu anlamak için Sheffe-f testi sonuçlarına baktığımızda babası lisans üstü mezunu olanlarla okur-yazar olanlar arasında lisans üstü mezunları olanların lehine, lisans mezunu olanlarla okuryazar, ilkökul, ortaokul mezunları arasında lisans mezunu olanlar lehine anlamlı bir fark olduğu görülmektedir.

Okul öncesi eğitim alıp almama değişkenine göre ilkökul birinci sınıf öğrencilerinin okuma hızlarına ilişkin veriler ve bu verilere ilişkin bağımsız gruplar t-testi sonuçları Tablo 9’da sunulmuştur.

**Tablo 9:** Öğrencilerin okul öncesi eğitim alıp almama durumuna göre okuma hızına ilişkin bağımsız gruplar t-testi sonuçları

Okul öncesi eğitim alma	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Evet	204	41.27	14.20	309	4.10	.000
Hayır	107	34.47	13.19			

Tablo 9 incelendiğinde, okul öncesi eğitim alan öğrencilerin okuma hızlarına ait puan ortalamaları ( $\bar{X}=41.27$ ), okul öncesi eğitim almayan öğrencilerin okuma hızlarına ait puan ortalamalarına göre daha yüksektir ( $\bar{X}=34.47$ ). Bu fark, istatistiksel olarak anlamlıdır. Bu sonuçlara göre öğrencilerin okuma hızları, okul öncesi eğitim alıp almama durumuna göre okul öncesi eğitim alanların lehine anlamlı farklılık göstermektedir.

Sosyo-ekonomik düzeye göre okuma hızına ilişkin aritmetik ortalama, standart sapma değerleri ve tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 10’da sunulmuştur.

**Tablo 10:** Sosyo-ekonomik düzeye göre okuma hızına ilişkin aritmetik ortalama, standart sapma değerleri ve tek yönlü varyans analizi sonuçları

Gruplar	N	$\bar{X}$	S	F	p	Scheffe-f
Alt SED	108	33.49	12.34	27.039	.000	Üst>alt Üst>orta
Orta SED	99	37.02	12.29			
Üst SED	104	46.39	14.67			
<b>Toplam</b>	311	38.93	14.21			

Tablo 10’a göre, alt sosyo-ekonomik düzeyde bulunan öğrencilerin okuma hızına ilişkin ortalamaları 33.49, orta sosyo-ekonomik düzeyde bulunanların ortalamaları 37.02, üst sosyo-ekonomik düzeydeki öğrencilerin ortalamaları 46.39 olarak bulunmuştur. Farklı sosyo-ekonomik düzeydeki öğrenciler arasında okuma hızı ortalamaları açısından anlamlı farklılık bulunmuştur ( $F=32.899$ ;  $p<.000$ ). Gruplar arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu görmek amacıyla yapılan Sheffe-f testi sonuçlarına göre, sosyo-ekonomik düzeyi yüksek öğrencilerin okuma hızına ilişkin başarıları da yüksektir.

Araştırmada cevap aranan “İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okuma hızları ile okuduğunu anlamaya yönelik başarıları arasında ilişki var mıdır?” sorusuna ilişkin yapılan analiz bulguları Tablo 11’de sunulmuştur.

**Tablo 11:** Değişkenler arası Pearson korelasyon katsayıları (N=311)

Değişkenler	Okuduğunu anlama puanı	Okuma hızı
Okuduğunu anlama puanı	1	.56*
Okuma hızı	.56*	1

\* p&lt; 0.05

Tablo 11 incelendiğinde, okuduğunu anlama puanı ile okuma hızı arasındaki orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki ( $r=0.56$ ) olduğu görülmektedir.

### Tartışma ve Sonuç

Birinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarıları ve okuma hızlarının çeşitli değişkenler açısından incelendiği bu çalışmada, cinsiyet değişkenine ilişkin sonuçlara bakıldığında, ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarısı cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Yaden'in (1982) çalışmasında da; ölçülen hiçbir değişken üzerinde cinsiyet farklarına rastlanmamıştır (Akt. Obalar, 2009). Yılmaz (2006), Sabak (2007), Demirci (2008), Göktaş ve Gürbüz Türk (2012), Baştuğ (2012) tarafından yapılan araştırmalarda da cinsiyetlerine göre öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri arasında anlamlı bir farkın olmadığı bulunmuştur. Yapılan araştırmalarda da görüldüğü üzere cinsiyet okuduğunu anlama başarısını yordamada etkili bir değişken değildir. Yılmaz (2006) bu durumu, günümüzde kız-erkek arasında cinsiyetten kaynaklı herhangi bir farkın olmadığını, farkın bireysel farklılıklardan kaynaklı olduğunu ifade etmiştir. Günümüzde ailelerin tüm ilgi ve imkânlarını çocukları arasında cinsiyet ayrımı yapmadan sunduğu düşünülmektedir. Bunun sonucunda da eşit şartlara sahip olan çocuklar arasında cinsiyetin okuduğunu anlama konusunda belirleyici bir değişken olmadığı söylenebilir.

Anne eğitim durumu değişkenine göre, öğrenciler arasında okuduğunu anlama başarısı puanları açısından anlamlı farklılık bulunmuştur. Sert (2010), Sabak (2007), Köseoğlu (2011) tarafından yapılan araştırmalarda bulunan sonuçlar, araştırma sonuçlarını destekler niteliktedir. Anılan'ın (2004) yaptığı çalışmada da yine, bazı değişkenler açısından Türkçe dersinde okuduğunu anlama becerileri araştırılmış ve buna göre okuduğunu anlamada anne eğitim düzeyi değişkeni ile ilgili olarak; eğitim düzeyi yüksek annelerin çocuklarının okuduğunu anlama testi başarılarının aritmetik ortalamalarının diğerlerinden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Anne eğitim düzeyi arttıkça, öğrencilerin okuduğu anlama başarı puanları da artmaktadır.

Baba eğitim durumu değişkeni açısından da öğrenciler arasında okuduğunu anlama başarısı puanları açısından anlamlı farklılık bulunmuştur. Anılan (2008), Obalar (2009), Sert (2010), Köseoğlu (2011) tarafından yapılan çalışmalarda da babanın eğitim durumu incelendiğinde, eğitim düzeyleri yüksek olanların lehine okuduğunu anlama başarısı bakımından anlamlı farklılık ortaya çıkmıştır. Neufeld'un (1997) birinci sınıflarda okuryazarlık algıları konulu çalışmasında ebeveynlerin çocuklarına basılı malzeme ile etkileşim için bir fırsat vererek çocuklarının okuryazarlık gelişimlerinde önemli rol oynadıklarını göstermektedir. Sert de (2010) anne ile sürekli etkileşim halinde olan çocuğun ondan etkilenmesinin doğal bir durum olduğunu belirtmiştir. Eğitimli anne ve babalar çocuğun akademik gelişimi anlamındaki ihtiyaçlarını daha iyi bilebilir ve çocuğun bu ihtiyaçlarına yönelik eksiklerini tamamlayabilirler. Eğitimli anne-babaların kullandığı kelime sayısının fazla olması ve iletişim ortamının daha iyi olması, öğrencilerin kelime haznesinin

güçlenmesine katkı sağladığı söylenebilir. Böylelikle kelime haznesi yüksek olan öğrencinin okuduğunu anlamasının da yüksek olması beklenmektedir.

Araştırma sonuçlarına göre, öğrencilerin okuduğunu anlama başarıları, okul öncesi eğitim alıp almama durumuna göre okul öncesi eğitim alanların lehine anlamlı farklılık göstermektedir. Obalar (2009), Köseoğlu (2011), Tural (2013) tarafından yapılan çalışmalarda da araştırma sonuçlarını destekler niteliktedir. Cimem(2017) tarafından yapılan araştırmaya göre öğrencilerin okul öncesi eğitim alma ile okuduğunu anlama düzeylerine bakıldığında anlamlı farklılıklar görülmektedir. Tural'a (2013) göre okul öncesi eğitim, öğrencilerin okuma-yazmaya hazır oluş düzeylerini yükseltmekte ve böylelikle bu öğrencilerin okuma yazma öğrenmede başarıya ulaşmalarını sağlamaktadır. Pehlivan (2006) ise çalışmasının neticesinde okul öncesi eğitim alan öğrencilerin, okul öncesi eğitim almayan öğrencilere göre okula daha hazırlıklı gelmekte olduğunu ifade etmiştir. Bu sonuçlarda yola çıkarak okul öncesi eğitimin, çocuğun zihinsel ve bedensel olarak yeterince etkileşimde bulunabileceği ve gelişiminin destekleneceği bir ortam sağladığı söylenebilir. İlkokula başlamak, çocukların hayatındaki en önemli geçiş noktalarından biridir ve okul öncesi eğitim almış çocukların ilkököl birinci sınıfa başladıklarında bu sorunlarla daha kolay baş ettikleri söylenebilir. Çünkü çocuk annesinden ve evinden ayrılmaya alışmış, okul kavramıyla tanışmış, eğer ilköğretim bünyesinde bir anasınıfına devam etmişse diğer kademeleri ve çocukları görme ve bu atmosferi soluma şansı bulmuştur (Yalman, 2007, s.2).

Okul öncesi eğitim programları çocukların bilişsel gelişimlerini destekleyerek, onları okula hazır hale getirir. Böylelikle bu okula hazır olma durumu, çocuğun okula uyumunu sağlayarak onun okula devamını da olumlu yönde etkileyeceği düşünülmektedir. Dolayısıyla programın kısa dönemde çocukların bilişsel gelişimini desteklerken, uzun dönemde ise çocuğun okul başarısına da katkı sağlayacağı söylenmektedir (Kartal, 2007, s.246) Dolayısıyla okul öncesi eğitimin, çocukların ilköğretime hazırlanmasında da önemli bir adım olduğu söylenebilir.

Araştırma sonuçlarına göre, alt, orta ve üst sosyo-ekonomik düzey arasında, okuduğunu anlama başarıları puanları anlamlı bir şekilde farklılaşmıştır. Bu farklılaşmaya göre, sosyo-ekonomik düzeyi yüksek öğrencilerin okuduğunu anlama puanlarına ait başarıları da yüksektir. İlgili literatür incelendiğinde, yapılan diğer çalışmalarda da (Küçük, 1998; Ahioğlu, 2006; Çiftçi, 2007; Obalar, 2009; Saracaloğlu vd., 2011; Baştuğ, 2012) sosyo-ekonomik düzeyi yüksek öğrencilerin akademik olarak daha başarılı oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Robertson (1997) tarafından yapılan araştırmada da, düşük SED çocuklarının fonolojik farkındalık adımlarında daha yavaş ilerledikleri ortaya çıkmıştır (Akt. Obalar, 2009).

Ahioğlu'nun (2006) araştırma sonuçlarına göre; üst, orta, alt sosyo-ekonomik bölgede bulunan okullarda görev yapan öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucunda orta ve üst sosyo-ekonomik grupta bulunan okullardaki öğretmenlerin aileden ve ailenin çocuğun başarısı ile ilgili konulardaki yardımlarından daha memnun olduklarını belirtmişlerdir. Özellikle üst sosyo-ekonomik düzeyde çalışan öğretmenlerin, çocuk ve ailelerden beklentilerinin eksiksiz olarak karşılandığı tespit edilmiştir. Alt sosyo-ekonomik düzeyde çalışan öğretmen ise; çocuk ve aileden beklentilerinin en alt düzeyde karşılandığını belirtmiştir. Bunun sebebinin ise anne babaların eğitim durumları, sosyo-ekonomik düzeyleri, evlerinin uygun bir çalışma ortamına sahip olmaması, anne-babaların okula olan olumsuz yaklaşımları gibi nedenler olabileceğini ifade etmiştir. Baştuğ (2012) ise sosyo-ekonomik düzeyi yüksek olan çocuklar düşük olanlara göre kitaba ulaşma, ailenin okumaya bakışı ve ilgisi, evdeki kitap sayısı vb. açılardan daha avantajlı olabileceğini, bu durumun öğrencilerin okuma becerilerinde daha başarılı olmasına katkı sağlayabileceğini ifade etmektedir.

Sosyo-ekonomik düzeyin çocukların eğitim hayatına doğrudan etki ettiği söylenebilir. Çünkü aileler sahip oldukları imkânları çocuklarına yansıtır. Alt sosyo-ekonomik düzeyde bulunan ailelerin çocukları kâğıt kalemle bile daha geç tanışmakta, orta ve üst sosyo-ekonomik düzeyde bulunan aileler çocuğunun eğitimi için daha fazla bütçe ayırabilmektedir. Ailenin imkânları arttıkça çocuğun sahip olduğu koşullar da değişir. Örneğin çocuğun düzenli ders çalışacağı ortamın olması, kitap alımının artması gibi faktörlerin çocuğun eğitim hayatını olumlu şekilde etkileyebileceği söylenebilir.

Okuduğunu anlamanın, okuma yazma öğrenmiş her bireyden beklenen bir beceri olduğu ve bu becerinin öğrencinin; anne-babasının eğitim durumuna, okul öncesi eğitim alıp-alınmış olmasına, bulunduğu sosyo-ekonomik düzeye bağlı olarak değişkenlik gösterdiği söylenebilir.

Cinsiyet değişkeninin göre okuma hızına ilişkin sonuçlara bakıldığında; ilkökul birinci sınıf öğrencilerinin okuma hızları cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Yılmaz (2006), Demirci (2008), Saracaloğlu vd. (2011) tarafından yapılan çalışmalarda da cinsiyet ile okuma hızı arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Kaya ve Yıldırım'ın (2018) yaptığı araştırmada öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama düzeyleri arasındaki ilişkilerin cinsiyete göre değişip değişmediği incelenmiştir. Yapılan analizlerden elde edilen bulgulara göre, hem kız hem erkek öğrencilerde akıcı okuma ile okuduğunu anlama arasında anlamlı ve olumlu ilişkiler bulunmakta fakat bu ilişki cinsiyet bağlamında farklılık göstermemektedir.

Anne ve baba eğitim durumu değişkenine göre öğrenciler arasında okuma hızı açısından anlamlı farklılık bulunmuştur. Obalar (2009) tarafından yapılan araştırmada da anne ve baba eğitim durumunun okuma hızını etkilediği görülmüştür. Paris (2017) yaptığı araştırmada da anne eğitim düzeyi orta olan öğrencilerin toplam ve doğru okunan kelime sayıları en az iken anne eğitim düzeyi yüksek olan öğrencilerin toplam ve doğru okunan kelime sayılarının en fazla çıktığı görülmektedir.

Öğrencilerin okuma hızları, okul öncesi eğitim alıp almama durumuna göre okul öncesi eğitim alanların lehine anlamlı farklılık göstermektedir. Obalar (2009) tarafından yapılan çalışmada da benzer sonuçlar bulunmuştur. Sivri'nin (2016) yaptığı araştırmaya göre, okuma hızı boyutunda, okul öncesi eğitim alan öğrencilerin, almayan öğrencilere göre daha yüksek puan aldığı görülmüş olup, aralarındaki fark anlamlıdır. Cimem'in (2017) yaptığı araştırmaya göre, öğrencilerin okul öncesi eğitim alma ile okuma hızına bakıldığında anlamlı farklılıklar görülmektedir. İki yıl eğitim alan öğrencilerin okuma hızları ortalaması 91,19 iken, hiç eğitim almayan öğrencilerde bu ortalamanın 72,52 olduğu görülmektedir. Okul öncesi eğitim, çocuğun başarısını birçok yönden olumlu bir şekilde etkilemektedir. Günümüzde okul öncesi eğitimin önemi daha iyi bilinmekte ve okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılması için çalışmalar yapılmaktadır.

Araştırma sonuçlarına göre, alt, orta ve üst sosyo-ekonomik düzey arasında, okuma hızı anlamlı bir şekilde farklılaşmıştır. Bu farklılaşmaya göre sosyo-ekonomik düzeyi yüksek öğrencilerin okuma hızına ait başarıları yüksektir. Coşkun (2002) tarafından yapılan araştırmada da sosyo-ekonomik düzey ile okuma hızı arasında ilişki bulunmuştur. Yani üst sosyo-ekonomik düzeyde bulunan öğrencilerin okuma hızı bakımından daha başarılı olduğu görülmüştür. Dökmen'e (1994) göre, bu farkın sebebi "yaşantı zenginliğidir", okuma becerisi ne kadar yüksek olursa olsun bireyler ekonomik sebepten kitap alamıyor ve kitaptan uzak kalıyorsa; okuma becerisi sönük kalacaktır.

Okuma hızının, okuma başarısını açıklayan bir faktör olduğu düşünülmektedir. Okuma hızının ise öğrencinin; anne-babasının eğitim durumundan, okul öncesi alıp-alınmama durumundan ve içinde bulunduğu sosyo-ekonomik şartlardan değişebildiği söylenebilir. Bu faktörler göz önünde bulundurularak, yapılacak çalışmalarla okuma hızı iyileştirilebilir.

Araştırma sonuçlarına göre,okuduğunu anlama puanı ile okuma hızı arasındaki orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Fuchs, Fuchs, Hosp ve Jenkins (2009), metni konuşma hızında okuyabilen bireylerin bahsi geçen becerileri zorunlu olarak ama otomatik ve zahmetsizce kullandığını; bu sebepten okumadaki yetkinliği kolay ve güvenilir bir şekilde ölçmek için okuma hızının rahatlıkla kullanılabilceğini söylemektedirler.

Başaran (2012) okuduğunu anlama için, konuşma hızında bir okuma hızına ulaşılması gerektiği;bu hıza ulaşan okuyucuların daha hızlı okumalarının anlamayla ilişkilendirilemeyeceği; hatta çok hızlı okumanın anlamayı olumsuz etkileyebileceği ve yavaş okuyan öğrencilerin anlamalarında bir problem olabileceğini ifade etmiştir. Dökmen'e (1990) göre ise hızlı okuyanlar daha fazla anlamakta, yavaş okuyanlar ise daha az anlamaktadırlar.

Okuma hızının yüksek olması, öğrencilerin bilgileri çabuk öğrenmesini, zamanını iyi kullanması ve derslerinde başarılı olmasını beraberinde getirmektedir. Ayrıca öğrencinin, zihinsel becerilerinin gelişmesi için de hızlı okuma gereklidir (Bay, 2008, s.54). Okuma hızı ve anlama ile ilgili sonuçlara bakıldığında; ilkokulun ilk yıllarının okuma yazma, anlama ve zihinsel becerileri geliştirmek adına önemli olduğu söylenebilir.

Bu araştırmada ilkokul 1. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersindeki okuduğu anlama başarısı ve okuma hızını etkileyen faktörler incelenmiştir. Benzer çalışmalarda okuma hızını ve okuduğunu anlamayı etkileyebilecek bir değişken olarak tutum ve okuma hataları incelenebilir. Bu araştırma da okuduğunu anlama başarısını ölçmek için çoktan seçmeli test kullanılmıştır, başka araştırmalarda açık uçlu sorular sorulabilir. Okuduğunu anlama becerisi ile ilgili farklı öğretim kademelerinde ve farklı sınıf düzeylerinde deneysel araştırmalar yapılabilir.

### Kaynakça

- Ahioğlu, Ş. (2006). Öğretmen ve veli görüşlerine göre farklı sosyo-ekonomik düzeydeki ailelerin ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okuma yazma sürecini etkileme biçiminin değerlendirilmesi. *Yayımlanmamış yüksek lisans tezi*, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Anılan, H. (2004). Bazı değişkenler açısından Türkçe dersinde okuduğunu anlama, *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6 (2).
- Bacanlı, H. (1997). *Sosyal ilişkilerde benlik kendini ayarlamının psikolojisi*, İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Başaran, M. (2012). Okuduğunu anlamanın bir göstergesi olarak akıcı okuma, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13 (4), 2277-2290.
- Baştuğ, M. (2012). İlköğretim I. kademe öğrencilerinin akıcı okuma becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Yayımlanmamış doktora tezi*, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Bay, Y. (2008). Ses temelli cümle yöntemiyle ilk okuma yazma öğretiminin değerlendirilmesi (Ankara İli Örneği). *Yayımlanmamış doktora tezi*, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Bayat, S. (2012). Stake'in uygunluk/olasılık modeline göre ilkokuma yazma programının değerlendirilmesi. *Yayımlanmamış doktora tezi*, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, Ankara: Pegem Akademi Yayınları.



- 
- Cimem, Ö. (2017). Okula başlama yaşına göre ilkokul ikinci sınıf öğrencilerinin okuma becerilerine dair bir araştırma, *Yayımlanmamış yüksek lisans tezi*, İstanbul Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Coşkun, E. (2002). Lise 2. sınıf öğrencilerinin sessiz okuma hızları ve okuduğunu anlama düzeyleri üzerine bir araştırma. *Yayımlanmamış yüksek lisans tezi*, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çiftçi, Ö. (2007). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin Türkçe öğretim programında belirtilen okuduğunu anlamayla ilgili kazanımlara ulaşma düzeyinin belirlenmesi. *Yayımlanmamış doktora tezi*, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Demirci, M. (2008). Okuma becerisini ses temelli cümle yöntemi ile kazanan ilköğretim okulu ikinci ve üçüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma hızı ve okumada doğruluk düzeyleri. *Yayımlanmamış yüksek lisans tezi*. Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Dökmen, Ü. (1990). Lise ve üniversite öğrencilerinin okuma becerileri, ilgileri, okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıkları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 23(2), 395-418.
- Dökmen, Ü. (1994). *Okuma becerisi ilgisi ve alışkanlığı üzerine psiko-sosyal bir araştırma*. Ankara: MEB Yayınları.
- Epçaçan, C. (2018). Okuma ve anlama becerilerinin öğretim sürecine etkisi üzerine bir değerlendirme. *Electronic Turkish Studies*, 13(19), 615-630.
- Fuchs, L. S.; Fuchs D.; Hosp M. K. ve Jenkins J. R. (2009). Oral reading fluency as an indicator of reading competence: A theoretical, empirical, and historical analysis. *Scientific Studies of Reading*, 5(3), 239-256.
- Göktaş Ö. ve Gürbüz Türk O. (2012). Okuduğunu anlama becerisinin ilköğretim ikinci kademe matematik dersindeki akademik başarıya etkisi. 9 Haziran 2016, <https://www.pegem.net/dosyalar/dokuman/138895-2014012516424-5.pdf>.
- Güleryüz, H. (2004). *Türkçe ilkokuma yazma öğretimi*, Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Güneş, F. (2014). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: Pegem Yayıncılık..
- Kartal, H. (2007). Erken çocukluk eğitimi programlarından anne-çocuk eğitim programının altı yaş grubundaki çocukların bilişsel gelişimlerine etkisi. *İlköğretim Online*. 6(2), 246.
- Kaya, D. ve Yıldırım, K. (2018). Akıcı okuma ve okuduğunu anlama arasındaki ilişkilerde cinsiyet nasıl bir rol oynamaktadır?. *Journal of Human Sciences*.15(2).
- Köseoğlu, (2011). İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Yayımlanmamış yüksek lisans tezi*, Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Küçük, S. (1998). Şehirleşmenin ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin okuma-anlama becerisine etkileri. *Yayımlanmamış doktora tezi*, Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Lucas, M. P. (2008). Reading and the elementary principal: Implications for policy and practice. *Yayımlanmamış doktora tezi*, Graduate Faculty of University of Pittsburgh, School of Education, Pittsburgh.
- MEB, (2015). *Türkçe dersi (1- 8. sınıflar) öğretim programı*, Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
-

- 
- Neufeld, S. M. (1997). Perceptions of literacy in a first grade classroom. *Unpublished dissertation*, University of Southern California, USA.
- Obalar, S. (2009). İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin ilkokuma yazma becerileri ile sosyal duygusal uyum ve zeka düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Yayımlanmamış doktora tezi*, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Paris, H. (2017). İlkokul öğrencilerinin akıcı okuma becerilerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi, *Yayımlanmamış yüksek lisans tezi*, Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Pehlivan, D. (2006). Nitel bir okul öncesi eğitim alan ve almayan öğrencilerin ilkokuma yazmaya geçiş sürecinin öğretmen ve öğrenci görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi araştırma. *Yayımlanmamış yüksek lisans tezi*, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Sabak-Kaldan, E. (2007). İlköğretim 3. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersinde okuduğunu anlama becerilerini etkileyen ekonomik ve demografik faktörler. *Yayımlanmamış yüksek lisans tezi*, Gaziantep Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Saracaloğlu, S., Dedebe, N. ve Karasakaloğlu, N. (2011). Sekizinci sınıf öğrencilerinin sessiz okuma hızları ve okuduğunu anlama düzeyleri, *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12 (3), 177-193.
- Sert, A. (2010). İlköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Yayımlanmamış yüksek lisans tezi*, Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Sever, S. (2004). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Total, Ö. (2013). İlkokuma yazma öğrenmede okula başlama yaşının okuma-yazma başarısına etkisi. *Yayımlanmamış yüksek lisans tezi*, Dicle Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Sivri, D. (2016). İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin okuma becerileri ile görsel algı düzeylerinin incelenmesi. *Yayımlanmamış yüksek lisans tezi*, Bülent Ecevit Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yalman, D. (2007). İlköğretim okulu yöneticilerinin, birinci sınıf öğretmenlerinin, ana sınıfı öğretmenlerinin ve okul öncesi eğitim almış birinci sınıf öğrencilerinin okul öncesi eğitimden ilköğretime geçişte yaşanan uyum sorunlarıyla ilgili görüşleri. *Yayımlanmamış yüksek lisans tezi*. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yılmaz, Ö. (2006). Okuma becerisini çözümlene yöntemi ile kazanan ilköğretim okulu ikinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma hızı ve okumada doğruluk düzeyleri. *Yayımlanmamış yüksek lisans tezi*, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
-

# Konu Aşinalığının İngilizce Öğrencilerinin Konuşma Puanlarına Etkisi

## Impact of the Topic Familiarity on EFL Students' Speaking Scores

Tülin EKLER\*  
Emrah CİNKARA\*\*

### Özet

Konu aşinalığı, sözlü değerlendirme açısından önemli bir kavramdır. Öğrencilerin başarısını etkileyen bir takım faktörler (sınıf içi etkinliklerle veya öğrencilerin arka plan bilgisi ile hazırlıkları gibi) vardır. Ayrıca, sınavlardan önce “sınav” konularına aşina olmak, öğrencilerin sınav performansına katkıda bulunabilir. Bu nedenle, bu çalışma öğrencilerin sınav öncesi sınav konularına aşina olmalarının öğrencilerin konuşma puanları üzerinde olumlu bir etkisi olup olmadığını araştırmıştır. Çalışma Gaziantep Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulu'nda 245 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Veriler üç aşamada toplanmıştır. İlk ve ikinci aşamada, öğrencilerin konuya aşina oldukları konuyla ilgili iki farklı uygulama arasındaki fark incelenmiştir. Üçüncü aşama, öğrencilerin uygulama hakkındaki görüşlerini ile ilgili veri toplandı. Sonuçlar, öğrencilerin sınavdan önce konuşma konularına aşina olmalarının öğrencilerin konuşma sınavı puanları üzerinde hiçbir fark yaratmadığını ortaya koymuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Konuşma sınavı, konu aşinalığı, konuşma sınavına hazırlık

### Abstract

Topic familiarity is an important issue for oral assessment. There may be factors such as readiness through in-class activities or background knowledge of the students that affect students' success. Furthermore, familiarity with the 'speaking exam' topics before the exams may contribute to this issue. Therefore, this study investigated if students' familiarity with the 'speaking exam' topics before the exams has a positive effect on students' speaking scores or not. The study was conducted at Gaziantep University School of Foreign Languages with 245 students and 25 interviewers. The data were collected by means of interviews in three stages. The first and second stages were to examine the differences between two different implementations about students' speaking topic familiarity. The third stage was to investigate the opinions of the students about the implementation. The results revealed that the students' un/familiarity with the speaking topics before the exams made no difference on the students' speaking scores.

**Keywords:** Speaking tests, topic familiarity, preparation for the speaking test

### Introduction

As long as four language skills are thought, they should be tested because any skill which is not tested is simply ignored by the students (Parker, 2013). In this context, speaking assessment is also a vital part of overall foreign language assessment as it is directly related to students' performance. When students' speaking performances are assessed, two important things should be taken into consideration: microskills and macroskills. As Brown (2000, p.142) indicates:

Microskills produce differences among English phonemes and allophonic variants, chunks of language of different lengths, English stress patterns, rhythmic structure, and intonation contours, reduced forms of words and phrases, an adequate number of lexical units (words), fluent speech, various strategic devices— pauses, fillers, self-corrections, backtracking, grammatical word classes (nouns, verbs, etc.), systems (e.g., tense, agreement, pluralisation), word order, patterns, rules, and elliptical forms, a particular meaning in different grammatical forms, cohesive devices in spoken discourse. Macroskills produce communicative functions, appropriate styles, registers, implicature, redundancies, pragmatic conventions, conversation rules, interrupting, and other sociolinguistic features in face-to-face conversations, connections between events, events and feelings, new information and given information, generalization and exemplification, facial features, kinesics, and other nonverbal cues along with verbal language, a battery of speaking strategies, such as emphasizing key words, rephrasing, providing a context for interpreting the meaning of words, appealing for help, and accurately assessing how well your interlocutor is understanding you.

\* School of Foreign Languages, Gaziantep University, tulinekler@gmail.com

\*\* Faculty of Education, ELT Department, Gaziantep University, emrahcinkara@gmail.com

During the assessment process, the constituent parts of microskills and macroskills can be performed through the speaking topics. Ruth and Murphy (1988, p.253) stated “no topic can absolutely guarantee equal access to knowledge of the subject matter for all participants in a test. But some topics provide more opportunities than others”. As Chou Hare and Devine (1983, p.159) stated:

Chance and life circumstances that dictate world knowledge levels seem to exert a powerful influence on comprehension, in spite of professed disinterest in a given topic. Conversely, inadequate background knowledge may thwart attempts at understanding, in spite of observed motivation and enthusiasm over a listening or reading activity.

He and Shi (2012) suggest that a lack of topical knowledge in relation to particular task prompts may place ESL students at a risk of failing a timed impromptu writing test. Moreover, Khabbazzbashi (2017, p.23) concludes that participants’ different levels of background knowledge were shown to have a systematic effect on performance, however, these statistically significant differences also failed to translate into practical significance.

Additionally, results of the comparisons of processing strategies across different levels of language proficiency and prior knowledge revealed that both these factors exert significant effects on the frequency and types of processing strategies EAP (English for Academic Purposes) readers employ while dealing with multiple technical documents (Karimi, 2018, p.235).

Furthermore, Mahmoudi and Mahmoudi state that topic familiarity cannot override language proficiency in reading comprehension; that is, low-proficiency students could not catch up with high-proficiency students even in familiar topics (2017).

There can be different factors that affect students’ speaking performance. Foreign language anxiety has a debilitating effect on the oral performance of speakers of English as a second language (Woodrow, 2006, p.308). In this context, familiarity with the speaking topics can reduce students’ anxiety, which has an effect on students’ grades. The rater comments in the study of Khabbazzbashi (2015, p.44) suggested that when encountering an unfamiliar topic, some individuals appeared to ‘be caught off-guard’, feel ‘baffled’, ‘surprised’ or at times, ‘scared’ and that candidates could not really use complex grammar or lexis when saying that they know nothing about a topic. Additionally, comprehension of spoken material may depend on the degree of the listener’s familiarity with the speaker's accent and background knowledge, and the problems of the listeners can be different from each other (Kitao & Kitao, 1996).

In the light of the studies above, it can be said that familiarity with speaking topics is important to oral language assessment as it affects students’ foreign language success. All of the above mentioned studies have contributed to the “topic familiarity” issue in writing, reading, listening, and speaking exams. They include background knowledge and proficiency levels of the students. There are also studies about the factors (such as anxiety and washback effect) that affect students’ oral performances. However, whether the students’ familiarity with the ‘speaking exam’ topics before the exams has any possible effect on their success or not is an unexplored territory in the literature field. In line with the purposes of the study, the following research question was constructed: Does students’ topic familiarity have a positive effect on students’ speaking exam scores?

## **Method**

### **Context**

This study was carried out in the School of Foreign Languages in Gaziantep University in Turkey with required permission of the institution. The institution has about

1600 students. The students are supposed to be at proficiency level to meet the requirements of their departments where English is the medium of instruction. To start their education in their departments, the students have to pass exemption exam after they enrol the university. Otherwise, based on the placement test results, they are enrolled to intensive English program to improve their language skills. These students have 25-hour-education weekly in the intensive EFL programme. There are four modules in a year. The program ranges from levels A1 to B2. Besides, the students can reach level C1, if they start in B1 level and complete all the modules successfully. They take five quizzes and one exit exam in each module. Three of these quizzes includes listening, language use (vocabulary and grammar), and reading parts in accordance with the objectives given in the pacing schedule. The other two quizzes are for the students' writing skill. One of them is Portfolio Quiz, in which students are supposed to write a paragraph or an essay in concordance with the objectives of the pacing schedule. The other quiz grade is earned from the Portfolio File that includes three portfolio items. Exit exams that are administered at the end of each module contain reading comprehension, listening, writing, speaking, and language use (vocabulary and grammar). At the end of four modules, they take a final exam which assesses the overall foreign language skills of the students.

The students have speaking exams as a part of their exit exams and final exam. The students are provided with the speaking topics before the exit exams so that they improve their speaking skills in an intended and better way. The speaking topics are not given for the last exit exam and final exam. The study was conducted at the School of Foreign Languages of Gaziantep University at the end of 2017-2018 education year.

## Participants

This study included 245 students in the School of Foreign Languages in Gaziantep University in Turkey. They were mainly engineering students. There were also students of the faculty of architecture and economics. The study included only B2 level students' speaking score in their last module (module 4), and their speaking score in the previous module (module 3) because B2 level students compose the main part of total students of the school. Two hundred students were picked from B2 level randomly. The number of participants in each group is presented in Table 1:

**Table 1:** The number of the participants taking speaking tests and interviews

	Number of participants	
	Speaking test	Interview
Module 3	200	24
Module 4	200	24
Focus group	45	1

The participants were included into the study in three stages. The first stage was to gather the speaking scores of two hundred students in module 3. The second stage was to gather the speaking scores of two hundred students in module 4. The third stage was focus group discussion. There were 45 students totally. The purpose was to ask the opinions of forty five B2-level students about the implementation of providing the students with the speaking exam topics.

## Data Collection Tools

The purpose of this study is to investigate if students' familiarity with the speaking topics before the exams has an effect on their speaking scores. For that purpose, qualitative

and quantitative methods were used to gather detailed data. Interview was used twice as data collection tool to gather data for different purposes: 1) semi-structured (face-to-face) interviews, 2) focus group interview.

### **Speaking tests**

Speaking tests were in-house designed oral test to assess students' speaking skills at the school of foreign languages. The test is done with two raters who serve as raters and interlocutors independently. The test prompts and questions were gathered from the course content, which builds a content related evidence for the tool. And, Pearson Product-Moment Correlation analysis revealed that the scores from the two raters were consistent ( $r=.82$ ).

### **Semi-structured (face-to-face) interviews with the participants**

Semi-structured (face-to-face) interview tool was used twice to gather data about the possible effect of the students' familiarity with the speaking topics before the exams. With this object, in module 3 and 4, on the exam days, the participants were supposed to go to the designated classes in allocated time. When the participant came to the class, the interviewers wanted him/her to choose two of the speaking topics randomly, but the participant was supposed to talk about only one of them. They were given five minutes to talk. The interviewers were allowed to ask follow-up questions if required. The interviewers assessed the performance of the students and the marks are given in accordance to the rubric containing five parts (task achievement, lexical resource, grammatical range and accuracy, fluency and coherence, pronunciation). The results were used to o t-test.

### **Focus group interview**

There was a need of detailed information from the students, so two classes at the level of B2 in the School of Foreign Languages in Gaziantep University were chosen randomly. There were twenty students in one of the class and twenty five in the other class. The ideas of the students about the implementation (providing the students with the speaking topics before the exam) were asked. Their common ideas were also reported.

### **Procedures**

Firstly, the required permission was received from the institution. In module 3, the students were provided with twenty speaking exam topics which were prepared for the speaking part of the exit exam. ten days before the exit exam so that the students could have the chance to study the topics in detail. The provided topics were parallel to the speaking topics of their course book. On the exam day, the participants were divided into groups of 15 or 16 students. There were two interviewers for each group. The students were supposed to go to the designated classes in allocated time. When the students came to the class one by one, the interviewers wanted them to choose two of the pre-given topics randomly, but the students were supposed to talk about only one of them. They were given five minutes to talk. The interviewers were allowed to ask follow-up question if required. Two researchers used analytic scoring method with the help of the same speaking rubric that included five parts (task achievement, lexical resource, grammatical range and accuracy, fluency and coherence, pronunciation). The grades of the interviewers were averaged. The averages that were on the scale of hundred were determined as the score of the students.

---

In module 4, the implementation was the same with one difference. The topics were prepared in conformity with the speaking topics of their course book, but the topics were not given the students beforehand. The students were supposed to go to the designated classes in allocated time to talk about the topics. There were two interviewers. The interviewers asked the students to choose two of pre-prepared twenty topics randomly, but they were supposed to talk about only one of them. The interviewers used the same rubric that they used in module 3. They gave the grades analytically. The averages of the grades of the interviews (on the scale of hundred) were considered as the scores of the participants. The results were used to specify how students' familiarity with the speaking topics before the exams affected their speaking scores.

After the students took the exam, a focus group interview was carried out with forty-five students in two groups on different occasions (Group 1: 20 students and group 2: 25 students). Their opinions about the implementation (giving the students the speaking topics before the exam) were asked. Their comments were noted by the researcher and collected data were analyzed through content analysis.

### Data analysis

The data were collected from two hundred participants through the agency of twenty four interviewers to see the differences between the scores of the students in module 3 and 4. The data were entered into SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) in two different columns (scores of module 3 and module 4). Paired-sample t test was used to analyze the scores.

Moreover, the data were collected from forty five students in focus group. The data included the students' personal opinions about the implementation (providing the students with the speaking topics before the exam). The common ideas were written up.

## Findings

### Findings of the paired-sample t test

The data were analysed to discover if there was a significant difference between the scores of the students in two modules. The findings are given in Table 2;

**Table 2:** Paired samples t-test results

	Mean	N	Sd	t	df	p
Speaking Module4	71,98	200	14,68	-1,819	199	,07
test scores Module3	73,87	200	13,32			

As seen in the table, the speaking scores of the same 200 students in Module 3 and 4 were analyzed, and the independent samples t-test results show that participants' pre-test scores ( $M=73,87$ ;  $sd=13,32$ ) were not found statistically different from participants' post-test scores ( $M=71,98$ ;  $sd=14,68$ ;  $t(199): -1,819$ ,  $p=,07$ ). It cannot be concluded that a significant difference exists between the speaking scores of the participants in the modules for which different implementations were done. In other words, pre-given topics did not affect their speaking scores significantly. To interpret the results in detail, the opinions of the students about the implementation were also asked.

### **Findings of the interviews with focus group**

The findings of the interviews conducted with the students of two different classes that were chosen randomly are worth mentioning. The students usually found the implementation (providing the students with the speaking topics before the exam) useless. They said that the exit exam was more important than their speaking exam. It is important to mention here that speaking grades constitute 15% of their total exit exam. Moreover, they also mentioned that they did not study all the topics as it would take too much time. When they were asked how many topics they studied, they said only eight or nine out of twenty topics, and they also told that if they did not like the topic, they ignored the grade they would take.

The students were also asked about a better implementation for better oral performance for them. They said that they needed to practice during lessons more, so there should be speaking lessons. Then, they were asked if the speaking tasks of the course book were enough. They usually said that they were insufficient. In summary, the findings of the focus group interviews and semi-structured interviews were parallel to each other.

### **Discussion**

First of all, the study was conducted to find an answer to the research question “Does students’ familiarity with the speaking topics before the exams have a positive effect on students’ speaking scores?” One different application was done, and the opinions of the participants were taken. The findings concluded that there was not an important difference between the implementations. However, it is worth drawing attention to the fact that the topics in two implementations were parallel to the speaking topics and tasks of the course book of the students. The results may prove that the proficiency level and readiness of the students can contribute to the development of the students’ success more than the implementation of providing the students with the topics before the exams, so it is worth mentioning that in-class training has crucial role. This may mean that the students were made ready for the speaking exam during the lessons, which can support the idea in the literature (Hare & Devine, 1983; He & Shi, 2012).

Moreover, it is also worth mentioning again the fact that the speaking exams constitute only 15% of their five out of their twenty five exams, and the fact that the students stated they placed more emphasis on the rest of the exit exam (except speaking exam section), and tended to ignore the topics they were not interested in. All of these defend the idea that there is a negative washback effect of the current speaking exam, probably as a result of low percentage of the exam. In spite of the difficulties inherent in testing speaking, a speaking test can be a source of beneficial backwash, and if speaking is tested, unless it is tested at a very low level, such as reading aloud, this encourages the teaching of speaking in classes (Kitao, & Kitao, 1996). The notion of ‘washback’ is common in the language teaching and testing literature, and tests are held to be powerful determiners of what happens in classrooms (Alderson, J. C., & Wall, D. (1993).

In the literature, it is mentioned that topic familiarity cannot override language proficiency in reading comprehension; that is, low-proficiency students could not catch up with high proficiency students even in familiar topics (Mahmoudi, & Mahmoudi, 2017). If we take it in terms of speaking, the findings in this study are not enough to support this idea. To illustrate, the pass mark of the school is 65. It can be said that our sample (200 students) was usually successful as the 75% of the students could get 65 points or more. Even though the number of the students is enough in respect of reliability of the study, the findings are associated with the results of B2 level students as the study does not include findings related

---



to the performance of the students from other levels (A1, A2, B1, C1, and C2). Our findings give support to the idea that as students get more proficient in their second language, their reliance on background knowledge diminishes (Mahmoudi, & Mahmoudi, 2017, p.503).

### Conclusion and Implications

The purpose of the study was to investigate if there was a significant difference between two different implementations for oral assessment. The study showed us pre-given topics did not affect the results. There might be more important factors such as readiness, proficiency levels of the students, negative washback affect, in-class training.

The topics for the assessments were prepared in accordance with the speaking topics and tasks of the course book of the students. The researchers should place more emphasis on how different topics that are not parallel to in-class training of the students can affect the results. Furthermore, it is significant to mention that there was topic variety (20 topics) for 200 students for each assessment in this research, so it can be said that 10 students on average talked about the same topic. The students talked about only one topic, so it is suggested to conduct a research with the students who talk about more than one topic. The aim of this is to find out if the performances of the students change when they talk about different topics, which can affect the results.

The reliability of the study was high as there were 200 students. However, the two stage sampling was carried out. The first one is criterion sampling (Only B2 level groups were chosen). The second one is random sampling (The students from the determined groups were chosen randomly.). This may result in falsification. Moreover, with the aim of making the students show their best performance during assessment, they were allowed to talk about one of the topics that they chose, and the interviewers were allowed to ask follow-up questions when necessary. These factors might also have affected the results.

### References

- Alderson, J. C., & Wall, D. (1993). Does washback exist?. *Applied linguistics*, 14(2), 115-129.
- Brown, H. D. (2000). Principles of language learning and teaching. *White Plains, NY: Pearson Education*.
- Chou Hare, V., & Devine, D. A. (1983). Topical knowledge and topical interest predictors of listening comprehension. *The Journal of Educational Research*, 76(3), 157-160.
- He, L., & Shi, L. (2012). Topical knowledge and ESL writing. *Language Testing*, 29(3), 443-464.
- Karimi, M. N. (2018). Prior topical knowledge and L2 proficiency as determinants of strategic processing in English for Academic Purposes multi-texts comprehension. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 12(3), 235-246.
- Khabbazzbashi, N. (2017). Topic and background knowledge effects on performance in speaking assessment. *Language Testing*, 34(1), 23-48.
- Kitao, S. K., & Kitao, K. (1996). Testing speaking (Report No. TM025215). *ERIC Document Reproduction Service No. ED398261*. Retrieved from <http://eric.ed.gov/?q=Testing+Speaking+Kitao>
- Mahmoudi, S., & Mahmoudi, A. (2017). Can topic familiarity override language proficiency in reading comprehension?. *Journal of Language Teaching and Research*, 8(3), 496-506.
- Ruth, L., & Murphy, S. (1988). *Designing writing tasks for the assessment of writing* (Vol. 4). Greenwood Publishing Group.

Woodrow, L. (2006). Anxiety and speaking English as a second language. *RELC journal*, 37(3), 308-328.

---

---

## Appendices

### 1. B1 Speaking Exam Topics (For Module 3)

#### 1. POSSIBILITIES

- \*What would you do if you were your teacher?
- \*What would you do if you were your father / mother?
- \* What would you do if won the lottery?
- \*What would you do if you split up from your boyfriend / girlfriend?
- \* What would you do if you had the power to change the world?

#### 2. PROS AND CONS

- \* What are the pros and cons of social networking sites?
- \* What are the pros and cons of the mobile phone?
- \* What are the pros and cons of television?
- \* What are the pros and cons of computer games?

#### 3. TALKING ABOUT A FILM

- \* What was the last film you saw?
- \* What kind of film is it?
- \* What is the plot?
- \* Who are the actors and actresses?
- \* Does the film have a happy ending?
- \* Did you enjoy it? Why or why not?

#### 4. IDEAL FAMILY

- \* What are the pros and cons of all-girl or all-boy families?
- \* What is the ideal family?
- \* How many children is the ideal? Why?
- \* Are / Were there many house rules in your family?
- \*What do / did you have to do?
- \* What can be the house rules for the ideal family?

#### 5. AGREE OR DISAGREE

- \* I think girls / boys are better at making conversations.
  - \* I think girls / boys are better at learning foreign languages.
  - \* I think girls / boys are better at playing computer games.
  - \* I think girls / boys are better at talking about their feelings.
  - \* I think girls / boys are better at driving.
-

## 6. LEAVING YOUR OWN COUNTRY

- \* When people go to a foreign country, they can experience culture shock.  
What do you understand by this?
- \* Why do people leave their own country?
- \* What are they looking for?
- \* What are the possible opportunities in a foreign country?

## 7. THE PEOPLE IN YOUR FAMILY

- \* How are your family members different from or similar to each other?
- \* What are they like?
- \* What do they look like?
- \* What do you like or dislike about them? Why or why not?

## 8. COMPLAINTS

- What do the generations complain about?
- Think of typical complaints for these people;
- \* Very young children
- \* teenagers
- \* parents
- \* the middle-aged
- \* old people
- How about your teachers?
- What about you?

## 9. THINGS THAT DRIVE YOU CRAZY

- What drives you crazy ? Why?
- \* in your school life
  - \* in your family life
  - \* in the dormitory or flat
  - \* when you eat out

## 10. THE USES OF INTERNET

- \* What do you use internet for?
- \* Can you imagine a life without the internet?
- \* What would happen?
- \* What are the pros and cons of the internet?

### 11. INVENTIONS

Which inventions do you think are most important? Why?

- \* telephone
- \* printing press
- \* paper
- \* PC
- \* TV
- \*any other

### 12. MOBILE PHONE

- \* Could you live if you didn't have a mobile phone?
- \* How do you use it?
- \* Do you always have it with you?
- \* Do you ever switch it off?

### 13. HAPPINESS CRITERIA

-Do you agree or disagree with these statements?

- \*Buying things makes us happy.
- \*Experiences such as holidays and living abroad make us happier.
- \*We can be happy with what we have.
- \*We can enjoy what we are doing.
- \*Socializing with friends makes us happy.
- \*Knowing more about ourselves and learning our own way to be happier is important.

### 14. YOUR OPINIONS

- \*Do you agree or disagree with these statements?
- \*Using face-to-face communication is better than online communication
- \*The best thing about the internet is chatting to friends on Facebook.
- \*Making new friends is easy using social networking sites.
- \*Shopping online is better than shopping from the supermarket.
- \*Playing online games is a waste of time.

### 15. ORDER OF IMPORTANCE

What is the order of importance of these for you?

- Good friends
- Success
- Having fun
- Earning a lot of money
- A good family
- Being healthy
- Tell it by giving reasons.

**16. FEELINGS**

When did you last have such a feeling?

- \* nervous
- \* angry
- \* upset
- \* delighted
- \* proud

**17. COMPARISON OF NOW AND BEFORE**

\*When you first started university, what were the difficulties you had to deal with?

\*Are you used to your present life here at university?

\*What are the continuing problems in your life as a student?

\*Which problems did you overcome?

**18. A JOB OFFER**

\*Imagine that you have been offered a job on the other side of the world.

\* What questions could you ask about this position?

\*Would you leave your all your family and friends to work there?

\* What are the pros and cons of working in a such a far away place?

**19. IMPORTANT THINGS FOR YOU**

-Which of the things are important to you? Tell in detail.

- \*healthy outdoor activities
- \*good manners
- \*being truthful and kind
- \*putting yourself first
- \*peace not war

**20. SPACE TOURISM**

\*Can space tourism be possible for more people in the future?

\*Is it a good idea?

\*Is it necessary for humans to be in space?

\*If you had a chance ,would you travel space? Why or why not?

**2. B2 Speaking Exam Topics (For Module 3)**

1. Do you think football is a global passion? Does it unite or divide the world? Can you give some examples?

2. Think of a time in your life when things went wrong. When was it? How did you deal with this situation?

3. What can you say about your current life — what do you find meaningful, enjoyable and important or stressful and time-wasting?

- 
4. If you were rich and didn't need to worry economically, how would you spend your time?
  5. How would your life be different if you weren't a university student?
  6. What kind of changes do you think will take place in your life 50 years later in  
-transport    -jobs    -communication    -the home    -food    -health    -sports
  7. What 'working conditions' do you think are most important? What does 'great working conditions' mean to you?
  8. If you had a chance, what would you invent? How would your invention affect your life? In what way would it be beneficial for humanity?
  9. Which of the things are important to you?  
- recycling rubbish        -healthy outdoor activities    -having lots to eat and drink  
- being truthful and kind    -putting yourself first        - having strong opinions about everything
  10. What is your biggest fear in life? Are you afraid that it might come true? How do you cope with your fears? What is your biggest fear for the world?
  11. What are the negative and positive effects of using the internet for children, for adults and for old people?
  12. "Laughter is the best medicine." Do you agree? Why or why not? How can laughter affect the people as social beings?
  13. Are you a good decision-maker? Talk about a time when you had to make a choice. What did you decide? How did you make your decision? Do you think it was the right one? Why or why not?
  14. The purposes of imprisonment are:  
A) to punish the criminal  
B) to protect the society from the criminal  
C) to rehabilitate the criminal.  
Do you think these aims are achieved? What other forms of punishment might be more effective?
  15. Are you a light sleeper (everything wakes you up) or a heavy sleeper (nothing wakes you up)? Do you get enough sleep in general? What happens when you don't get enough? Talk about yourself as a sleeper.
  16. Name a person who you truly admire. Describe the person and say why you admire him/her.
  17. Do you think computers help society?  
Do you think computers are bad for health?  
How do you think computers changed the world?
-

18. Can you make a comparison of your childhood and your parents?

Do you think a lot of children are spoiled these days?

What household rules do you think are a good idea for families?

19. "Social networking sites have positive effects on society." Do you agree with the statement? Why or why not?

20. Describe in your life when you set a goal and didn't give up. What were you trying to do? What made it hard? How did you reach your goal, or were you disappointed?

---



# Programlama Öğretiminin Ortaokul Öğrencilerinin Öz-düzenleme Stratejileri ve Motivasyonel İnançları Üzerindeki Etkisi \*

## The Effect of Programming Instruction on Self-Regulation Strategies and Motivational Beliefs of Secondary School Students

Ümit ÇİMEN ÇOŞĞUN \*\*  
Veysel ÇOŞĞUN \*\*\*

### Özet

Bu çalışmada ortaokul öğrencilerinin öz-düzenleme, bilişsel strateji kullanımı, içsel değer, sınav kaygısı ve öz-yeterlik düzeylerinin programlama öğretimi sürecinden etkilenip etkilenmediğinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı iki ortaokulda öğrenim gören 130 öğrenci oluşturmaktadır. Öğrenciler daha önce bilgisayar programlama eğitimi almamışlardır. Araştırmada veri toplamak amacıyla, Pintrich ve De Groot (1990) tarafından geliştirilen ve dilsel eşdeğerliği Üredi (2005) tarafından yapılan "Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler" ölçeği kullanılmıştır. Ölçeğin öz-düzenleme, bilişsel strateji kullanımı, içsel değer, sınav kaygısı ve öz-yeterlik olmak üzere 5 alt boyutu bulunmaktadır. Araştırmada deneysel desenlerden tek grup öntest-sontest desen kullanılmıştır. Öğrencilere 16 hafta planlanan Problem Çözme, Programlama ve Özgün Ürün Geliştirme Ünitesi'nin öğretimi öncesinde ve sonrasında Öğrenmede Motive Edici Stratejiler ölçeği uygulanmıştır. Öğrencilerin öğretim uygulaması öncesi ve sonrasında ölçeğin tüm alt boyutlarından aldıkları puanların sontest-öntest fark analizleri yapılmıştır. Analizlerde istatistiksel analiz yöntemlerinden ilişkili örneklem t-testi ve Wilcoxon işaretli sıralar testi kullanılmıştır. Öğrencilerin ölçeğin tüm alt boyutlarından aldıkları sontest-öntest puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Bu bulgulardan yola çıkılarak programlama öğretiminin ortaokul öğrencilerinin öz-düzenleyici öğrenme becerileri, bilişsel strateji kullanımı ve öz-yeterlik, içsel değer ve sınav kaygısı üzerinde herhangi bir farklılık oluşturmadığı görülmüştür.

**Anahtar Kelimeler:** Öz-düzenleme, motivasyon, öz-yeterlik, bilişsel strateji kullanımı, bilgisayar programlama eğitimi

### Abstract

The aim of this study is to determine whether secondary school students' self-regulation, cognitive strategy use, intrinsic value, test anxiety and self-efficacy levels are affected by computer programming instruction. The study group consisted of 130 students from two secondary schools affiliated to the Ministry of National Education. Students have not studied computer programming before. In order to collect data in the study, Motivated Strategies for Learning Questionnaire developed by Pintrich and De Groot (1990) and conducted by the linguistic equivalence study Üredi (2005) was used. The scale has 5 sub-dimensions: self-regulation, cognitive strategy use, intrinsic value, test anxiety and self-efficacy. In the research, one group pre-test and post-test design was used. The Motivated Strategies for Learning Questionnaire was applied to the students before and after the teaching of the Problem Solving, Programming and Original Product Development unit of the 16-week planned IT and Software course. Posttest-pretest difference analysis of the scores obtained from all sub-dimensions of the scale before and after the teaching practice were conducted. Dependent samples t test and Wilcoxon signed rank test were used in the analyzes. It was determined that there was no significant difference between the posttest-pre-test scores of all sub-dimensions of the scale. Based on these findings, it has been observed that teaching programming does not make any difference on self-regulating learning skills, cognitive strategy use and self-efficacy, intrinsic value and test anxiety in secondary school students.

**Keywords:** Self-regulation, motivation, self-efficacy, use of cognitive strategy, computer programming education

\* Bu çalışma 27. Uluslararası Eğitim Bilimleri Kongresinde, 18-22 Nisan 2018, Antalya-Türkiye' de sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

\*\* Milli Eğitim Bakanlığı, Hatay/Türkiye, umitcimen@gmail.com

\*\*\*Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Hatay/Türkiye, vcosgun@mku.edu.tr

## Giriş

Öğrenme sürecinde bilişsel ve davranışsal öğeler kadar motivasyonel öğelerin de önemine dikkat çeken araştırmacılar, bireylerin öğrenme sürecinin düzenlenmesinde öz-düzenleme stratejileri ve bu stratejilerin kullanılmasını sağlayan motivasyon kaynakları olan motivasyonel inançlar olmak üzere iki öge üzerinde durmuşlardır (Üredi, 2005). Bu yaklaşımdaki temel varsayım öz-düzenleme ve motivasyonel öğelerin bireyin öğrenme süreçlerini yönetme ve yöneltme konusundaki yetkinlik durumuna doğrudan etki ettiği şeklindedir. Bu nedenle araştırmacılar bu öğeleri öğrenenler arasındaki başarı farklılıklarını açıklamada bir faktör olarak ele almışlardır.

Öz-düzenleme, Risemberg ve Zimmerman (1992) tarafından, amaçlar tespit etme, bu amaçlara ulaşmak için stratejiler geliştirme ve bu stratejilerin kazandırdıklarını denetleme olarak tanımlanmaktadır. Kauffman' a (2004) göre ise öz-düzenleme, öğrenenin karmaşık öğrenme etkinliklerini kontrol etmeye ve yönetmeye yönelik çabasıdır. Öz-düzenlemeye ilişkin yapılan tanımlarda ortak olarak üzerinde durulan nokta, öğrencilerin öğrenme süreçleri üzerinde davranışsal, bilişsel ve motivasyonel olarak etkin rol oynamalarıdır (Üredi, 2005). Görüldüğü gibi öz-düzenleyici öğrenmenin çeşitli tanımları vardır, fakat öğretim sürecinde meydana gelen performans bakımından özellikle üç önemli nokta öne çıkmaktadır. Bunlardan birincisi, öz-düzenleyici öğrenmenin, öğrencinin kendi bilişini düzenlemek için planlama ve izleme gibi biliş üstü stratejileri içermesi, ikincisi öğrencinin sınıftaki akademik görevler için kendinin gösterdiği çabayı yönetmesi ve izlemesi, üçüncüsü ise materyali öğrenmek, anlamak hatırlamak için gerçek biliş üstü stratejiler kullanmasıdır (Pintrich ve De Groot, 1990).

Öz-düzenleme, bireyin göstereceği davranışlarla ilgili olarak kendi yeteneklerini ve kapasitesini düşünmesi olarak ele alınmaktadır (Çiltaş ve Bektaş, 2009). Bu nedenle öz-düzenleme zeka gibi bir zihinsel yetenek ya da akademik bir beceri değil; öğrenenlerin zihinsel yeteneklerini akademik beceriye dönüştürdükleri bir öz-yönetim süreci olarak düşünülmelidir (Zimmerman, 1998). Bu süreçte öğrenenlerin öğrenme ihtiyaçları doğrultusunda yönlendirilen biliş, davranış ve motivasyonlarını kontrol etmek, düzenlemek ve gözlemek gibi işlemleri etkin bir şekilde yapması gerekir (Pintrich, 1999). Bunu başarabilmek için öğrenenler bilişsel (tekrar, ayrıtılma, örgütlenme vb.) bilişüstü (planlama, izleme ve düzenleme), davranışsal (yardım arama, zaman ve çevre yönetimi) stratejileri işe koşarlar (Pintrich ve De Groot, 1990).

Öte yandan, başarıyı sağlamak için bilişsel ve biliş üstü stratejileri kullanmanın yanı sıra öğrencilerin bu stratejileri kullanma konusunda motive olması da önemlidir. Öz-düzenlemede öğrencilerin motive olmalarına yardımcı olan en önemli öğelerden biri motivasyonel inançlarıdır (Üredi, 2005). Motivasyonel inançlar; Pintrich ve De Groot (1990) tarafından öğrenenin akademik performansına ve kendi bilişsel faaliyetlerine dönük bakış açısını ve inançları olarak tanımlanmaktadır. Öğrenenin bir görev ile ilgili performansına ilişkin öz yeterlik inancı, görevin önemi hakkındaki inancı ve değer düzeyi ilgili alandaki motivasyonel inançlarını belirleyen temel değişkenler olmaktadır (Pintrich ve De Groot, 1990). Bu nedenle, Üredi (2005) öğrencilerin kendi denetim ve yeterlilik derecelerine dair inançlarının, onların gelecek uygulamalarını ve katılımlarını tahmin etme yolunda önemli bir ipucu sağlayabileceğini öne sürmektedir.

Öz-düzenleme ve motivasyonel inançlar konusu öğrenciler arasındaki başarı farklılıklarını açıklamaya yardımcı olan bir mekanizma olarak görülmektedir (Schunk, 2005). Bu nedenle eğitim ve öğrenme alanındaki araştırmalarda sıklıkla ele alınan bir değişkendir. Yapılan çalışmalarda öz-düzenleme ve motivasyonel inançlar ile akademik başarı arasında pozitif yönlü anlamlı ilişkiler olduğunu bulgulayan sonuçlara rastlanabilmektedir (Credé ve Phillips, 2011; Kitsantas, Winsler ve Huie, 2008; Malpass, O'Neil ve Jr, 1999; Pintrich ve De

Groot, 1990; Young Suk Hwang ve Vrongistinos, 2002). Örneğin Malpass ve diğerleri (1999) tarafından yapılan bir araştırmada, matematik konusunda yetenekli lise öğrencilerinin öz-düzenleme, amaç yönelimi, öz-yeterlik ve matematik başarıları arasındaki yüksek bir ilişki olduğunu tespit etmişlerdir. Öte yandan, Duncan ve McKeachie (2005) öğrencilerin motivasyonlarının derslere göre farklılık gösterebileceği ve akademik görevin doğasına göre farklı stratejileri kullanabileceklerini belirtmişlerdir. Zimmerman (2002) ise bu durumu bireyin sahip olduğu öz düzenleme yaklaşımının gerektiğinde farklı alanlara transferinin yapılabildiği şeklinde ifade etmektedir.

Öz-düzenleme ve motivasyonel inanç arasında, öğrenme süreçlerinde birbirini destekler nitelikte bir ilişki bulunmaktadır. Öğrenebileceğine yüksek düzeyde yeterlik inancına sahip olan, öğrenme becerilerine güvenen, öğrendiği konunun, derste yaptıklarının ilgi çekici, önemli ve faydalı olduğuna inanan ve öğrenmeye yönelik amaçlar oluşturan öğrenciler, öz-düzenleyici öğrenme stratejilerini kullanmada daha başarılı olurlar (Üredi, 2005). Buna ek olarak, Zimmerman (2002) eğer birey yüksek düzeyde öz-düzenleme stratejisi kullanabiliyorsa ve bir alanda acemi ise motivasyonunu geliştirmenin mümkün olduğunu belirtmiştir.

Literatürde öz-düzenleyici öğrenmenin nasıl gerçekleştiğini açıklamaya çalışan modeller bulunmaktadır (Boekaerts, 1997; Pintrich, 2000; Winne ve Hadwin, 1998; Zimmerman, 2002). Pintrich'in öz düzenleme modelinde öz-düzenlemeyi meydana getiren süreçler; biliş, motivasyon, davranış ve çevre olmak üzere dört farklı alanda sınıflandırmıştır. Her bir alanda yürütülen işlemler planlama, izleme, kontrol ve değerlendirme olmak üzere dört ayrı aşamada ele alınmaktadır (Pintrich, 2000, Akt. Schunk, 2005). Öte yandan Zimmerman'ın (2002) modelinde öz-düzenleyici öğrenme süreci ön düşünce, performansa geçme, kendi kendini değerlendirme olmak üzere 3 evrede ele alınmıştır. Modeller genel olarak ele alındığında bir öğrenme görevi sırasında ilk aşamada bir hazırlık sürecinden bahsedildiği görülmektedir. Bu süreçte bireyin görevi anlamaya çalıştığı, planlama yaptığı ve bu görev için öz-motivasyonunu değerlendirme gibi süreçleri yönetmesi gerektiği vurgulanmaktadır. İkinci aşamada ise bir görev için harekete geçildiği çeşitli stratejilerin kullanıldığı ve performans sırasında kendini kontrol ve gözleme ile ilgili işlemlerin gerçekleştiği görülmektedir. Son aşama ise değerlendirme aşamasıdır. Burada bireyin öğrenme performansı konusunda öz-değerlendirme yapması, üst biliş uygulamalarını işe koşması ve buna göre sürece tekrar yön vermesi ifade edilmektedir. Modeller, bu süreçleri doğrusal sonlu bir süreç olarak değil, daha çok döngüsel ve tekrar eden bir süreç olarak ele almaktadırlar.

Öz-düzenleme becerisi ile ilgili yapılan çalışmaların çoğu, öz-düzenlemeye dayalı öğrenme stratejileri ve motivasyonel inançları ile ders başarısı arasında da pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğunu ortaya koymuştur. Bu nedenle öğrencilerin öğrenme becerilerini kazanmalarını sağlamak için öğretim ortamlarında, onların öz-düzenleme becerilerini geliştirecek etkinliklere yer vermek gerekmektedir (Tosun ve Taşkesenligil, 2012). Literatürde öz-düzenleyici süreçlerin öğretilbilir olduğu ve öğrencilerin başarı ve motivasyonlarında gelişime yol açabileceğini gösteren bulgulara rastlamak mümkündür (Schunk ve Zimmerman, 1998, Akt. Zimmerman, 2002). Hedef belirleme, strateji kullanımı, kendi kendini değerlendirme gibi tüm öz-düzenleme süreçleri veya inanç, ebeveynler, öğretmenler ve akranlar tarafından öğretim veya modelleme yoluyla öğrenilebilir. Dahası, bilginin kaynağı, bu bilgiyi nasıl elde edecekleri, bunları nasıl değerlendirecekleri, doğru strateji ile problemi çözmek için nasıl kullanacakları konusundaki çalışmalar öğrencilere öz düzenlemeye dayalı becerilerin kazandırılmasında katkı sağlayabilmektedir (Tosun ve Taşkesenligil, 2012).

Problem çözüme bilgisayar programlamada gerekli bir beceridir (Jenkins, 2001, s. 69). Bir problemin çözüm sürecinde öncelikle problemi anlamak gerekir. İkinci olarak bir plan yapmak, çözüm fikrini elde etmek için öğeler arasındaki bağlantılar görülmelidir. Üçüncüsü çözüm planını gerçekleştirmektir. Son aşama, yapılan işlemleri gözden geçirip incelemek ve tartışmaktır (Polya, 1957, s. 5–6). Bir problemin bilgisayarda nasıl çözümleneceğini, çözüm için nasıl bir yol izleneceğini belirleyen ve bilgisayarın çalışmasını bu doğrultuda yönlendiren komutlar dizisine bilgisayar programı, hazırlanan programın bilgisayara girilmesi, derlenmesi ve çalıştırılması işlemlerine bilgisayar programlama denir (Kesici ve Kocabaş, 2007, s. 3). Program bilgisayara problemi çözerken hangi verileri, nasıl işleyeceğini ve ne tür sonuçlar üreteceğini bildirir. Bunu bilgisayara ürettirebilmek için temelde problemin çözüm yolunun insan tarafından bilinmesi gerekir. Bu nedenle, bir program yazılmadan önce çözülecek problemin iyice irdelenmesi, uygun çözüm yolunun belirlenmesi ve bilgisayara doğru bir şekilde aktarılması gerekir (Vatansever, 2005, s. 14).

Programlama sürecinin ilk aşamaları problemi tanımlamak ve tanımlanan problemin çözüm yolu hakkında fikir geliştirmektir. Bu açıdan bakıldığında problem çözüme ile programlama süreçlerinin benzerlik taşıdığı söylenebilir. Bilgisayar programlanırken doğru sonuçlara ulaşılabilmesi için programın doğru bir mantık akışı içinde, anlaşılabilir, kolay değiştirilebilir ve etkin biçimde çalışır olma özelliklerine sahip olması gerekir. Bir bilgisayar programının hazırlanabilmesi için sırasıyla yerine getirilmesi gereken işlemler vardır. Genel olarak sıralanan temel aşamalar aşağıda verilmiştir (Kesici & Kocabaş, 2007, s. 6):

1. Problemin Tanımı
2. Çözüm Yolunun Belirlenmesi (Algoritmanın Hazırlanması)
3. Programın Kodlanması
4. Programın Yorumlanması veya Derlenmesi
5. Programdaki Hataların Belirlenmesi ve Giderilmesi

Programlama karmaşık bir iştir. Deneyimli bir programcı, bir bilgisayar için çalışan kodu üretme sürecinde ilk bakışta az ilişkili gibi görünen pek çok beceriyi kullanır. Bunlar; problem çözüme, soyutlama, matematik mantığı kullanma, mekanik, test etme-hata ayıklama, yaşam beceriler gibi becerileridir (Jenkins, 2001, s. 69). Bu nedenle, Shein (2014) temel bilgisayar programlama becerilerinin yaşanan çağın bir gerekliliği olduğunu, herkesin kodlama becerilerine ihtiyacının olmadığını fakat “bir programcı gibi düşünmeyi öğrenmenin” birçok disiplinde yararlı olabileceğini vurgulamıştır. Bu görüşleri destekler nitelikte bir başka gelişme ise zorunlu eğitim kapsamındaki öğretim programlarında programlama öğretimi kazanımlarının yer almaya başlamasıdır. Bu öğretim süreçlerinde, söz konusu yaş grubunun zorlanması muhtemel olan kısmı, geliştirilen çözüm yolunun bir programlama dilinin kurallarına uygun olarak kodlanmasıdır. Diğer yandan bu sorun blok tabanlı programlama yaklaşımı sayesinde şimdilik önemli ölçüde aşılmış gibi görünmektedir. Çünkü blok tabanlı programlama ortamları kullanıcılara belli bir söz dizimine göre olan kodu yazmak yerine blokları sürükleyip bırakarak, uygun blokları birleştirerek program geliştirme olanağı tanımaktadırlar.

Demir (2015) tarafından yapılan çalışmanın bulgularına göre eğitsel programlama dilinin dersin hem teori hem de uygulama kısmına entegre edilmesinin bilişsel ve üst düzey bilişsel beceriler açısından öğrencilerin programlamaya yönelik akademik başarılarını, performanslarını ve bilgisayar programlamaya yönelik kaygılarını olumlu yönde etkilediği belirtilmiştir. Coşar (2013) tarafında yapılan araştırmadan elde edilen sonuçlara göre; problem temelli öğrenme ortamında ilkökul 7. sınıf öğrencilerine verilen bilgisayar programlama eğitiminin, onların programlama akademik başarılarına, eleştirel düşünme eğilimlerine ve

bilgisayara yönelik tutumlarına olumlu etkiler yaptığı ortaya çıkmıştır. Gülbahar ve Kalelioğlu (2014) blok tabanlı programlamanın 5. sınıf öğrencilerinin problem çözme becerilerine etkisini araştırmışlardır. Beş hafta süren bir programlama öğretimi sürecinin sonunda problem çözme becerileri bakımından zayıf da olsa bir gelişme tespit ettiklerini raporlamışlardır. Benzer bulgular, Çetin (2012), Nam, Kim ve Lee (2010), Shin ve Park (2014) tarafından yapılan araştırmalarda da tespit edilmiştir. Bu bulguların yanı sıra Wang, Huang ve Hwang (2014) tarafından yapılan çalışmada blok tabanlı programlama yaklaşımının öğrencilerin motivasyonlarını da olumlu etkilediğini tespit etmişlerdir.

Bilgisayar programlama süreci ile öz-düzenleyici öğrenme süreci arasında benzerlikler söz konusudur. Öz-düzenleyici öğrenmeyi ele alan modellerin süreci; planlama, izleme, kontrol ve değerlendirme gibi aşamalarla açıkladıkları görülmektedir (Schunk, 2005). Diğer yandan buna çok benzer bir sürecin bilgisayar programı geliştirmekte olan kişi tarafından tekrar tekrar gerçekleştirilmesi gerekmektedir. Öte yandan, probleme dayalı öğretim yaklaşımının öğrencilerin bilişsel ve biliş üstü öz düzenleme ve kaynakları yönetme stratejilerine olumlu etki yaptığını tespit edilmiştir (Tosun ve Taşkesenligil, 2012). Ramalingam ve Wiedenbeck (1999) tarafından C++ programlama dili ile programlamaya giriş dersini alan 421 öğrenci üzerinde yürütülen çalışmada 12 haftalık öğretim süreci sonunda öğrencilerin öz-yeterlik algılarının geliştiği tespit edilmiştir. Araştırmacılar özellikle düşük öz-yeterlik algısına sahip öğrencilerde bu etkinin daha yüksek olduğunu belirtmişlerdir. Cigdem (2015) tarafından 267 yüksekokul öğrencisi üzerinde yürütülen çalışmada öğrencilere 15 hafta boyunca yüz yüze ve çevrimiçi ortam üzerinden bilgisayar programlama eğitimi verilmiştir. Verilen eğitimler sonucunda öğrencilerin programlama dersi başarıları ile öz-düzenleme becerileri arasında herhangi bir anlamlı ilişki bulunmamıştır. Öte yandan, araştırmacı öz-yeterlik algısının pozitif bir başarı yordayıcı olduğunu raporlamıştır. Bergin, Reilly ve Traynor (2005) tarafından yapılan bir başka çalışmada, programlama performansı yüksek olan öğrencilerin kaynakları yönetme ve bilişsel strateji kullanma konusunda düşük programlama performansına sahip olan öğrencilere göre daha iyi olduklarını tespit edilmiştir. Feng ve Chen (2014) tarafından 6. sınıf öğrencileri üzerinde yapılan yarı deneysel bir çalışmada, 8 haftalık bir süreçte, öğrencilere bilgisayar programlama yoluyla bilgisayar oyunu tasarlama eğitimi verilmiştir. Öğrencilerin program geliştirme süreçlerinde bilişsel koçluk yoluyla çözmesi gereken görevlerde durumun problematize edilerek verilmesi öğrenenlerin daha iyi problem çözme ve öz-düzenleme performansı göstermesine neden olmuştur. Echeverry ve diğerleri (2018) tarafından yapılan çalışmada programlama dersi bağlamında uygulanan öz-düzenlemeyi öğrenme düzeylerinden yola çıkılarak çok değişkenli analiz yöntemleri yoluyla öğrencileri programlama akademik başarılarına göre yüksek, orta ve düşük başarı alt gruplarına ayırmanın mümkün olduğunu belirtmişlerdir. Bu nedenle programlama öğretiminin öğrencilerin öz-düzenleme stratejilerini kullanma ve motivasyonları üzerinde nasıl bir etkiye neden olduğunun araştırılması önemli bulunmaktadır. Eğer programlama öğretimi öz-düzenleme becerisi üzerinde etkili ise başarı üzerindeki etkisi birçok araştırma ile tespit edilmiş olan bir beceriyi geliştirmek için eğitimcilere önerilebilecek bir disiplin olacaktır.

### **Araştırmanın Amacı**

Araştırma, programlama eğitimi alan ortaokul öğrencilerinin öz-düzenleyici öğrenme stratejileri ve motivasyonel inançları üzerindeki etkisini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda çalışmada yanıt aranan sorular şunlardır:

1. Ortaokul öğrencilerinin öz-düzenleyici öğrenme becerilerinde programlama eğitimi öncesi ve sonrası fark var mıdır?

2. Ortaokul öğrencilerinin motivasyonel inançlarında programlama eğitimi öncesi ve sonrası fark var mıdır?

## Yöntem

### Araştırmanın Modeli

Araştırmada deneysel desenlerden tek grup öntest-sontest desen kullanılmıştır. Bu desende deneysel işlemin etkisi tek bir grup üzerinde yapılan çalışmayla test edilir. Deneklerin bağımlı değişkene ilişkin ölçümleri uygulama öncesinde öntest, sonrasında sontest olarak aynı denekler ve aynı ölçme araçları kullanılarak elde edilir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2017, s. 209). Bu araştırmada ise programlama öğretimi süreci öncesi ve sonrasındaki öz-düzenleme ve motivasyonel inanç düzeyleri öntest ve sontest olarak ölçülerek karşılaştırılmıştır. Buna göre araştırmanın deneysel süreci Tablo 1’ de gösterilmiştir.

**Tablo 1:** Araştırmanın deneysel süreci

Grup	Öntest	İşlem	Sontest
G	O <sub>1</sub>	X	O <sub>2</sub>
	Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeği	BTY* Dersi - Problem Çözme, Programlama ve Özgün Ürün Geliştirme Ünitesi (16 Hafta)	Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeği

\*Bilişim Teknolojileri ve Yazılım

Tablo 1’ de görüldüğü üzere araştırmanın deneysel işlemi öncesi ve sonrasında öz-düzenleyici öğrenme becerileri ve motivasyonel inançları ölçülmüştür. Bu ölçümler için Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeği kullanılmıştır. Deneysel işlem sürecinde Bilişim Teknolojileri ve Yazılım dersinin Programlama ve Özgün Ürün Geliştirme ünitesi işlenmiştir. Elde edilen bulgular üzerinden öntest ve sontest puanları arasındaki fark incelenmiştir.

### Araştırmanın Örnekleme

Araştırmada uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Hatay ili Antakya ilçesinde 77 ortaokul bulunmaktadır. Bunlar arasından bünyesinde programlama eğitimi için elverişli bilgisayar dersliğine sahip olanların sayısı ise 32’dir. Bu okullar içerisinde kadrosunda araştırmaya katılmaya gönüllü bilişim teknolojileri öğretmeni bulunan iki okul araştırmaya dahil edilmiştir. Araştırmaya bu iki ortaokulun altı ve yedinci sınıfta öğrenim gören 130 öğrencisi katılmıştır. Katılımcılar daha önce programlama ve algoritma ve dijital ürün geliştirme konusunda eğitim almamışlardır.

### Araştırmada Kullanılan Veri Toplama Araçları

Araştırmada öğrencilerin öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançları Pintrich ve De Groot (1990) tarafından geliştirilen Üredi (2005) tarafından Türkçe’ye uyarlanan 44 maddeden oluşan “Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeği” (ÖMSÖ-Motivated

Strategies for Learning Questionnaire) aracılığıyla ölçülmüştür. Sınıftaki akademik performansa ilişkin öz düzenleyici öğrenme stratejilerini kullanım düzeyini ve motivasyonel inançları ölçmek amacıyla 7. sınıf öğrencileri için geliştirilmiştir. Ölçme aracının öz-düzenleyici öğrenme stratejileri boyutu altında öz- düzenleme (9 madde) ve bilişsel strateji kullanımı (13 madde) olmak üzere iki alt boyutu bulunmaktadır. Diğer yandan motivasyonel inançlar boyutunda öz-yeterlik (9 madde), içsel değer (9 madde) ve sınav kaygısı (4 madde) olmak üzere üç alt boyutu bulunmaktadır. Bilişsel strateji kullanım ölçeğinde tekrarlamaya, anlamlandırma ve örgütlenme stratejilerinin kullanım sıklığını ölçen ölçme aracı, öz düzenleme ölçeğinde planlama, izleme, gözden geçirme gibi üst biliş stratejileri ile çaba yönetimi stratejilerini içermektedir. Motivasyonel inançlar boyutunun öz-yeterlik ölçeğinde sınıftaki performansa ilişkin algılanan yeterlik ve güveni ölçen ölçme aracı, içsel değer ölçeğinde içsel ilgi, sınıf çalışmasının önemine ilişkin algı ve öğrenme yönelimini; sınav kaygısı ölçeğinde ise sınavlara ilişkin kaygı düzeyini ölçmektedir (Üredi, 2005). Üredi (2005) tarafından dilsel eşdeğerlik çalışması sonucunda oluşturulan Türkçe form üzerinden hesaplanmış olan güvenilirlik katsayıları; bilişsel strateji kullanımı için .82, öz-düzenleme için .84, öz-yeterlik için .92, içsel değer için .88, sınav kaygısı için .81 olarak tespit edilmiştir.

### **Verilerin Toplanması**

2016-2017 eğitim-öğretim yılının ikinci döneminin başlangıcında araştırmacılar tarafından Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeği öğrencilere uygulanmıştır. Takip eden süreçte öğretim programında 16 hafta olarak planlanan Problem Çözme, Programlama ve Özgün Ürün Geliştirme Ünitesi'nin öğretimi programa uygun olarak okullarda görevli olan bilişim teknolojileri öğretmenleri tarafından yürütülmüştür. Öğretim sürecinde blok tabanlı programlama yaklaşımı kullanılmış ve bu süreçte öğretmenler gösterip yaptırma tekniği kullanmışlardır. Öğretim süreci sonunda araştırmacılar tarafından Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeği öğrencilere sınıfta bir kez daha uygulanmıştır.

### **Verilerin Analizi**

Programlama öğretimi öncesinde ve sonrasında uygulanmış olan Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeği' ndeki her bir maddeye öğrenciler tarafından verilen cevaplar değerlendirilerek dijital ortamda aktarılmıştır. Ölçme aracının değerlendirilmesi, “bana tamamen uyuyor” ve “bana hiç uymuyor” uçları arasında belirlenen 7 dereceye göre gerçekleştirilmiştir. Elde edilen veriler SPSS 20 programına aktarılarak analiz edilmiştir. Verilerin analizinde istatistiksel analiz yöntemlerinden ilişkili örneklem t-testi kullanılmıştır.

## **Bulgular**

### **Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular**

Araştırmanın birinci alt problemi ortaokul öğrencilerinin öz-düzenleyici öğrenme becerilerinde programlama öğretimi öncesi ve sonrası arasında fark olup olmadığına ilişkindir. Öğrenmeye ilişkin motivasyonel stratejiler ölçeğinde öz-düzenleyici öğrenme becerileri öz-düzenleme ve bilişsel strateji kullanımı olmak üzere iki alt boyut altında ölçülmektedir. Bu boyutlarda katılımcıların sınıfta-önce fark puanlarının basınlık ve çarpıklık katsayılarının incelenmesi yoluyla normal dağılım özelliği gösterdiği tespit edilmiştir. Katılımcıların öz-düzenleme ve bilişsel strateji kullanımına ilişkin önce ve sonra

puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığının analizinde ilişkili örneklem t testi kullanılmıştır. Elde edilen veriler

Tablo 2’de verilmiştir.

**Tablo 2:** Öz-düzenleyici öğrenme becerilerine ilişkin öntest ve sontest puanlarının karşılaştırılması

Ölçüm	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Öz-düzenleme Öntest	130	44,01	8,663	129	0,95	0,35
Öz-düzenleme Sontest	130	44,85	8,181			
Bilişsel Strateji Kullanımı Öntest	130	72,18	12,307	129	0,69	0,49
Bilişsel Strateji Kullanımı Sontest	130	71,28	12,683			

Tablo 2’ de görüldüğü üzere programlama öğretiminin öz-düzenleyici öğrenme becerileri üzerindeki etkisinin araştırıldığı 130 kişilik grupta, öz-düzenleme testi puan ortalamalarının programlama öğretimi öncesi ( $\bar{X}_{\text{Öntest}}=44,01$ ) ve sonrasında ( $\bar{X}_{\text{Sontest}}=44,85$ ) anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı tespit edilmiştir [ $t_{(129)}=0,95$ ,  $p>0.05$ ]. Buna ek olarak, bilişsel strateji kullanımı testi puan ortalamalarının programlama öğretimi öncesinde ( $\bar{X}_{\text{Öntest}}=72,18$ ) ve sonrasında ( $\bar{X}_{\text{Sontest}}=71,28$ ) farklılaşmadığı tespit edilmiştir [ $t_{(129)}=0,49$ ,  $p>0.05$ ]. Bu bulgulardan hareketle programlama öğretiminin ortaokul öğrencilerin öz-düzenleme ve bilişsel strateji kullanımı becerileri üzerinde bir etki oluşturmadığı söylenebilir. Daha genel bir ifade ile programlama öğretiminin öz-düzenleyici öğrenme becerilerine bir etkisi olmadığı söylenebilir.

### Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi ortaokul öğrencilerinin motivasyonel inançlarında programlama öğretimi öncesi ve sonrası arasında fark olup olmadığına ilişkindir. Öğrenmeye ilişkin motivasyonel stratejiler ölçeğinde motivasyonel inançlar, öz-yeterlik, içsel değer ve sınav kaygısı olmak üzere üç alt boyut altında ölçülmektedir. Katılımcıların içsel değer boyutundan aldıkları sontest-öntest fark puanlarının basıklık ve çarpıklık katsayılarının incelenmesi yoluyla normal dağılım özelliği gösterdiği tespit edilmiştir. Katılımcıların içsel değer puanlarına ilişkin öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığının analizi için ilişkili örneklem t testi kullanılmıştır. Elde edilen veriler Tablo 3’te verilmiştir.

**Tablo 3:** İçsel değere ilişkin öntest ve sontest puanlarının karşılaştırılması

Ölçüm	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	p
İçsel Değer Öntest	130	50,31	8,609	129	1,95	0,06
İçsel Değer Sontest	130	51,82	7,580			

Tablo 3’te görüldüğü üzere programlama öğretiminin öz-düzenleyici öğrenme becerileri üzerindeki etkisinin araştırıldığı 130 kişilik grupta, içsel değer testi puan ortalamalarının programlama öğretimi öncesi ( $\bar{X}_{\text{Öntest}}=50,31$ ) ve sonrasında ( $\bar{X}_{\text{Sontest}}=51,82$ ) anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı tespit edilmiştir [ $t_{(129)}=1,95$ ,  $p>0.05$ ]. Bu bulgudan hareketle programlama öğretiminin içsel değer puanları üzerinde anlamlı bir fark oluşturmadığı söylenebilir.



Katılımcıların öz-yeterlik ve sınav kaygısı boyutundan aldıkları sontest-öntest fark puanlarının basıklık ve çarpıklık katsayılarının incelenmesi yoluyla normal dağılım özelliği göstermediği tespit edilmiştir. Bu nedenle katılımcıların öz-yeterlik ve sınav kaygısı öntest ve sontest puanları arasında farkın anlamlılığına ilişkin analizde Wilcoxon işaretli sıralar testi kullanılmıştır. Katılımcıların öz-yeterlik ve sınav kaygısı testi ölçümlerinden aldıkları öntest ve sontest puan ortalamalarına ilişkin bulgular Tablo 4' te verilmiştir.

**Tablo 4:** Katılımcıların öz-yeterlik ve sınav kaygısı testlerinden aldıkları öntest ve sontest puan ortalamaları

Ölçüm	N	$\bar{X}$	S
Sınav Kaygısı Öntest	130	15,85	6,774
Sınav Kaygısı Sontest	130	15,86	6,367
Öz-yeterlik Öntest	130	51,71	9,361
Öz-yeterlik Sontest	130	52,57	9,113

Tablo 4' te görüldüğü üzere katılımcıların sınav kaygısı testinden programlama öğretimi öncesinde aldıkları puan ortalamaları ile programlama öğretimi sonrasında aldıkları puan ortalamaları ( $\bar{X}_{\text{öntest}}, \bar{X}_{\text{sontest}} \approx 15,85$ ) eşit kabul edilebilir. Bu durumda programlama öğretimi öncesi ve sonrasındaki sınav kaygısı durumlarında bir farklılaşma olmadığı söylenebilir. Katılımcıların öz-yeterlik testinden programlama öğretimi öncesi ( $\bar{X}_{\text{öntest}}=51,71$ ) ve sonrasında ( $\bar{X}_{\text{sontest}}=52,57$ ) aldıkları puan ortalamaları arasındaki farkın analizi için Wilcoxon işaretli sıralar testi kullanılmıştır. Elde edilen veriler Tablo 5' te verilmiştir.

**Tablo 5:** Katılımcıların öz-yeterlik testi öntest ve sontest puan ortalamalarının karşılaştırılması

Öz-yeterlik Sontest – Öz-yeterlik Öntest	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıralar	56	69,22	3876,50	-0,65	0,52
Pozitif Sıralar	64	52,87	3383,50		
Fark Olmayan	10				

Tablo 5' te görüldüğü üzere programlama öğretimi öncesi ve sonrası katılımcıların öz-yeterlik durumları arasında fark olup olmadığını ortaya koymak için yapılan Wilcoxon işaretli sıralar testi sonucuna göre öğretim öncesi ve sonrası öz-yeterlik puanları arasında anlamlı bir farklılık oluşmadığı tespit edilmiştir [ $z=-0,65, p>0,52$ ]. Bu bulgudan hareketle programlama öğretiminin öğrencilerin öz-yeterlik algıları üzerinde bir etki oluşturmadığı söylenebilir. Araştırmanın ikinci alt problemine ilişkin elde edilen bulgular göz önüne alındığında Bilişim Teknolojisi ve Yazılım dersine ilişkin olarak katılımcıların motivasyonel inançları programlama öğretimi ile farklılaşmadığı söylenebilir. Bu bulgu, araştırmanın birinci alt problemine ilişkin elde edilen bulgularla birlikte ele alınırsa bilişim teknolojisi ve yazılım dersi alan ortaokul öğrencilerinin öz-düzenleyici öğrenme becerileri ve derse yönelik motivasyonel inançları programlama öğretiminden etkilenmemektedir.

## Sonuç

Başarı ve akademik performansın en önemli etmenlerinden birisi olduğu düşünülen öz-düzenleme, pek çok kuramsal bakış açısı tarafından tanımlanmış ve modellendirilmiştir. Öğrenme sürecinin düzenlenmesi konusu; öz-düzenleme stratejileri ve bu stratejilerin kullanılmasını sağlayan motivasyon kaynakları olan motivasyonel inançlar olmak üzere iki

temel üzerine oturtulmaktadır. Bu iki temel, başarıyı sağlamak için bilişsel ve biliş üstü stratejileri kullanmanın yanı sıra öğrencilerin bu stratejileri kullanmaya motive olmasının önemine vurgu yapmaktadır.

Öz-düzenlemenin eğitime uygulanması, onun kapsamını da genişletmiştir. Öz-düzenleyici öğrenme öğrenciler arasındaki başarı farklılıklarını açıklamaya yardım eden bir mekanizma olarak görülmektedir (Schunk, 2005). Literatürde öz-düzenleme ile başarı arasındaki ilişkileri açıklayan çok sayıda çalışma vardır. Yapılan çalışmalarda, öz-düzenleyici öğrenme stratejileri ile motivasyonel inançların farklı eğitim kademelerinde ve farklı derslerde başarı ile ilişkileri ortaya konmaya çalışılmıştır (Ocak ve Yamaç, 2013). Yapılan çalışmalarda öz-düzenleme ve motivasyonel inançlar ile akademik başarı arasında pozitif yönlü anlamlı ilişkiler olduğu bulunmuştur (Credé ve Phillips, 2011; Kitsantas ve diğerleri, 2008; Malpass ve diğerleri, 1999; Pintrich ve De Groot, 1990; Young Suk Hwang ve Vrongistinos, 2002). Öte yandan, Cigdem (2015) programlama başarısı ile öz-düzenleme arasında her hangi bir ilişki olmadığını bulmuştur. Bu çalışmada ise öğrenenlerin öz-düzenleme ve motivasyonel inançlarının programlama dersi öğretim sürecinden ne şekilde etkilendiği incelenmiştir. Tek grup öntest sontest deneysel desende 130 ortaokul öğrencisi üzerinde yürütülen çalışmada, 16 haftalık programlama öğretiminin öğrencilerin öz-düzenleyici öğrenme stratejilerini kullanma ve derse ilişkin motivasyonel inançları üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin öz-düzenleyici öğrenme becerileri testi puanlarının programlama öğretim süreci öncesinde ve sonrasında anlamlı bir değişim göstermediği tespit edilmiştir. Benzer şekilde öz-düzenleyici öğrenme becerileri testi alt boyutları olan öz-düzenleme ve bilişsel strateji kullanımı puanları bakımından da programlama öğretimi öncesi ve sonrası alınan ölçümlerde anlamlı bir fark tespit edilmemiştir. Bu bulgulardan yola çıkılarak programlama öğretiminin ortaokul öğrencilerinin öz-düzenleyici öğrenme becerileri üzerinde olumlu ya da olumsuz bir etkiye neden olmadığı söylenebilir.

Bu çalışmada elde edilen bulgunun aksine programlama öğretiminin eleştirel düşünme becerilerine (Coşar, 2013), problem çözme becerilerine (Çetin, 2012; Gülbahar ve Kalelioğlu, 2014; Nam ve diğerleri, 2010; Shin ve Park, 2014), üst düzey bilişsel becerilerine (Demir, 2015) olumlu katkı yaptığını ifade eden bir çok bulguya rastlamak mümkündür. Bunlara ek olarak, bilginin kaynağı, bu bilgiyi nasıl elde edecekleri, bunları nasıl değerlendirecekleri, doğru strateji ile problemi çözmek için nasıl kullanacakları konusundaki çalışmaların öğrencilere öz düzenlemeye dayalı becerilerin kazandırılmasında katkı sağlaması beklenmektedir (Tosun ve Taşkesenligil, 2012). Dahası, Echeverry ve diğerleri (2018) öz-düzenleyici öğrenme düzeylerinden yola çıkılarak öğrencilerin programlama akademik başarılarını yordamanın mümkün olduğunu ortaya koymuşlardır. Bu bulgular programlama öğretiminin öz-düzenleyici öğrenme becerilerinde bir değişime neden olabileceğini düşündürse de bu çalışma kapsamındaki bulgular bu düşüncüyü desteklememektedir. Feng ve Chen (2014) tarafından yapılan çalışmada programlama öğretiminin öğrenenlerin öz-düzenleme becerilerine katkı sağladığına ilişkin bulgular elde edilmiştir. Ancak, bu bulgunun bilişsel koçluk yöntemi üzerinden görevlerin olabildiğince problem cümleleri halinde verildiği bir oyun geliştirme eğitimi sürecinden elde edildiği gözden kaçırılmamalıdır.

Bunlara ek olarak, bu çalışmada, araştırmaya katılan öğrencilerin motivasyonel inançlar testi puanlarının programlama öğretim süreci öncesinde ve sonrasında anlamlı bir değişim göstermediği tespit edilmiştir. Benzer şekilde motivasyonel inançlar testi alt boyutları olan içsel değer, sınav kaygısı ve öz-yeterlik puanları bakımından da programlama öğretimi öncesi ve sonrası alınan ölçümlerde anlamlı bir fark tespit edilmemiştir. Bu bulgulardan yola çıkılarak programlama öğretimi öncesi ve sonrasında ilgili derse yönelik motivasyonel inançlarının olumlu ya da olumsuz herhangi bir değişim göstermediği söylenebilir. Öte

yandan, Zimmerman (2002) eğer birey yüksek düzeyde öz-düzenleme stratejisi kullanabiliyorsa ve bir alanda acemi ise motivasyonunu geliştirmenin mümkün olduğunu belirtmiştir. Bu çalışmada motivasyonel inançlar boyutu içsel değer, sınav kaygısı ve öz-yeterlik alt boyutlarıyla birlikte ele alınmıştır. Literatürde programlama öğretim sürecinin özellikle öz-yeterlik alt boyutu üzerinde olumlu etkiler yaptığının ilişkin bulgulara rastlanabilmektedir (Cigdem, 2015; Ramalingam ve Wiedenbeck, 1999).

Öz-düzenleyici öğrenmeyi ele alan modellerin süreci; planlama, izleme, kontrol ve değerlendirme gibi aşamalarla açıkladıkları görülmektedir (Schunk, 2005). Diğer yandan buna çok benzer bir sürecin bilgisayar programı geliştirmekte olan kişi tarafından tekrar tekrar gerçekleştiriliyor olmasının doğrudan öz-düzenleyici öğrenme becerilerinin gelişimine katkı sağladığı söylenemez. Başka bir ifade ile, öz-düzenleme becerisini geliştirmek için ortaokul öğrencilerine programlama eğitimi vermek uygun bir yöntem değildir. Bu bulgular ışığında, araştırmacılar için önerilenler aşağıda listelenmiştir:

- Programlama öğretiminin öz-düzenleme becerilerine etkisini farklı öğretim yöntem ve teknikleri kullanılarak (probleme dayalı öğretim ve bilişsel koçluk gibi) araştırılması,
- Kurgulanan araştırmaların daha uzun süreli veya boylamsal olarak planlanması,
- Programlama öğretimi ile öz-yeterlik algısı ilişkisini derinlemesine incelenmesi

### Kaynakça

- Bergin, S., Reilly, R. ve Traynor, D. (2005). Examining the Role of Self-regulated Learning on Introductory Programming Performance. *Proceedings of the First International Workshop on Computing Education Research* içinde , ICER '05 (ss. 81–86). New York, NY, USA: ACM. doi:10.1145/1089786.1089794
- Boekaerts, M. (1997). Self-regulated learning: A new concept embraced by researchers, policy makers, educators, teachers, and students. *Learning and Instruction*, 7(2), 161-186. doi:10.1016/S0959-4752(96)00015-1
- Cigdem, H. (2015). How Does Self-Regulation Affect Computer-Programming Achievement in a Blended Context? *Contemporary Educational Technology*, 6(1), 19-37.
- Coşar, M. (2013). *Problem temelli öğrenme ortamında bilgisayar programlama çalışmalarının akademik başarı, eleştirel düşünme eğilimi ve bilgisayara yönelik tutuma etkileri*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ulusal Tez Merkezi.
- Credé, M. ve Phillips, L. A. (2011). A meta-analytic review of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire. *Learning and Individual Differences*, 21(4), 337-346. doi:10.1016/j.lindif.2011.03.002
- Çetin, E. (2012). *Bilgisayar programlama eğitiminin çocukların problem çözme becerileri üzerine etkisi / The effect of computer programming education on children's problem-solving skills*. (Yayımlanmamış yüksek lisans). Gazi Üniversitesi, Ulusal Tez Merkezi.
- Çiltaş, A. ve Bektaş, F. (2009). Sınıf Öğretmenliği Öğrencilerinin Matematik Dersine İlişkin Motivasyon Ve Öz-Düzenleme Becerileri. *Journal of Qafqaz University*, (28).
- Demir, F. (2015). *Programlama öğretiminde eğitsel programlama dilinin farklı kullanımlarının programlama başarısı ve kaygısına etkisi*. (Yayımlanmamış doktora). Atatürk Üniversitesi / Atatürk Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü / Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı, Ulusal Tez Merkezi.

- Duncan, T. G. ve McKeachie, W. J. (2005). The Making of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire. *Educational Psychologist*, 40(2), 117-128. doi:10.1207/s15326985ep4002\_6
- Echeverry, J. J. R., Rosales-Castro, L. F., Restrepo-Calle, F. ve González, F. A. (2018). Self-Regulated Learning in a Computer Programming Course. *IEEE Revista Iberoamericana de Tecnologías del Aprendizaje*, 13(2), 75-83. doi:10.1109/RITA.2018.2831758
- Feng, C.-Y. ve Chen, M.-P. (2014). The effects of goal specificity and scaffolding on programming performance and self-regulation in game design. *British Journal of Educational Technology*, 45(2), 285-302. doi:10.1111/bjet.12022
- Gülbahar, Y. ve Kalelioğlu, F. (2014). The Effects of Teaching Programming via Scratch on Problem Solving Skills: A Discussion from Learners' Perspective. *Informatics in Education - An International Journal*, 13(1), 33-50.
- Jenkins, T. (2001). The Motivation of Students of Programming. *Proceedings of the 6th Annual Conference on Innovation and Technology in Computer Science Education* içinde , ITiCSE '01 (ss. 53-56). New York, NY, USA: ACM. doi:10.1145/377435.377472
- Kauffman, D. F. (2004). Self-Regulated Learning in Web-Based Environments: Instructional Tools Designed to Facilitate Cognitive Strategy Use, Metacognitive Processing, and Motivational Beliefs. *Journal of Educational Computing Research*, 30(1-2), 139-161. doi:10.2190/AX2D-Y9VM-V7PX-0TAD
- Kesici, T. ve Kocabaş, Z. (2007). *Bilgisayar 2*. Ankara: Semih Ofset.
- Kitsantas, A., Winsler, A. ve Huie, F. (2008). Self-Regulation and Ability Predictors of Academic Success During College: A Predictive Validity Study. *Journal of Advanced Academics*, 20(1), 42-68. doi:10.4219/jaa-2008-867
- Malpass, J. R., O'Neil, H. F. ve Jr, D. H. (1999). Self-regulation, goal orientation, self-efficacy, worry, and high-stakes math achievement for mathematically gifted high school students. *Roeper Review*, 21(4), 281-288. doi:10.1080/02783199909553976
- Nam, D., Kim, Y. ve Lee, T. (2010). The Effects of Scaffolding-Based Courseware for The Scratch Programming Learning on Student Problem Solving Skill. 18th International Conference on Computers in Education, sunulmuş bildiri, <http://lexitron.nectec.or.th/public/ICCE%202010%20Putrajaya%20Malaysia/ICCE2010%20Main%20Proceedings/c6/short%20paper/C6SP153.pdf> adresinden erişildi.
- Ocak, G. ve Yamaç, A. (2013). İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin öz-düzenleyici öğrenme stratejileri, motivasyonel inançları, matematiğe yönelik tutum ve başarıları arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(1), 369-387.
- Pintrich, P. R. (1999). The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning. *International journal of educational research*, 31(6), 459-470.
- Pintrich, P. R. (2000). Chapter 14 - The Role of Goal Orientation in Self-Regulated Learning. M. Boekaerts, P. R. Pintrich ve M. Zeidner (Ed.), *Handbook of Self-Regulation* içinde (ss. 451-502). San Diego: Academic Press. doi:10.1016/B978-012109890-2/50043-3
- Pintrich, P. R. ve De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of educational psychology*, 82(1), 33.
- Polya, G. (1957). *How to Solve It: A New Aspect of Mathematical Method* (2.nd.). Princeton: Princeton University Press.
- Ramalingam, V. ve Wiedenbeck, S. (1999). Development and Validation of Scores on a Computer Programming Self-Efficacy Scale and Group Analyses of Novice

- 
- Programmer Self-Efficacy: *Journal of Educational Computing Research*. doi:10.2190/C670-Y3C8-LTJ1-CT3P
- Risemberg, R. ve Zimmerman, B. J. (1992). Self-regulated learning in gifted students. *Roeper Review*, 15(2), 98–101.
- Schunk, D. H. (2005). Self-Regulated Learning: The Educational Legacy of Paul R. Pintrich. *Educational Psychologist*, 40(2), 85-94. doi:10.1207/s15326985ep4002\_3
- Schunk, D. H. ve Zimmerman, B. J. (1998). *Self-regulated learning: From teaching to self-reflective practice*. Guilford Press.
- Shein, E. (2014). Should everybody learn to code? *Communications of the ACM*, 57(2), 16-18. doi:10.1145/2557447
- Shin, S. ve Park, P. (2014). A Study on the Effect affecting Problem Solving Ability of Primary Students through the Scratch Programming (ss. 117-120). doi:10.14257/astl.2014.59.27
- Tosun, C. ve Taşkesenligil, Y. (2012). Probleme dayalı öğrenme yönteminin öğrencilerin kimya dersine karşı motivasyonlarına ve öğrenme stratejilerine etkisi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 9(1), 104–125.
- Üredi, I. (2005). *Algılanan Anne Baba Tutumlarının İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Öz-Düzenleme Stratejileri ve Motivasyonel İnançları Üzerindeki Etkisi*. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Üredi, I. Ü. & L. (2005). İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Öz-düzenleme Stratejileri ve Motivasyonel İnançlarının Matematik Başarısını Yordama Gücü. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2). <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/mersinefd/article/view/5000003018> adresinden erişildi.
- Vatanserver, F. (2005). *Algoritma geliştirme ve programlamaya giriş*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Wang, H. Y., Huang, I. ve Hwang, G. J. (2014). Effects of an Integrated Scratch and Project-Based Learning Approach on the Learning Achievements of Gifted Students in Computer Courses. *2014 IIAI 3rd International Conference on Advanced Applied Informatics* içinde (ss. 382-387). 2014 IIAI 3rd International Conference on Advanced Applied Informatics, sunulmuş bildiri. doi:10.1109/IIAI-AAI.2014.85
- Winne, P. H., Hadwin, A. F. ve others. (1998). Studying as self-regulated learning. *Metacognition in educational theory and practice*, 93, 27–30.
- Young Suk Hwang ve Vrongistinos, K. (2002). Elementary In-Service Teachers' Self-Regulated Learning Strategies Related to Their Academic Achievements. *Journal of Instructional Psychology*, 29(3), 147.
- Zimmerman, B. J. (1998). Academic studing and the development of personal skill: A self-regulatory perspective. *Educational psychologist*, 33(2-3), 73–86.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into practice*, 41(2), 64–70.
-