

cilt **21** sayı **1** / 2019



**ERZİNCAN
ÜNİVERSİTESİ**

**EĞİTİM
FAKÜLTESİ
DERGİSİ**



**Erzincan Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi**

Sahibi:

Dekan
Prof. Dr. Recep POLAT

Sorumlu Müdür:

Doç. Dr. Mahmut Abdullah ARSLAN

Baş Editörler:

Dr. Esra TELLİ
Dr. Ali DİNCER

Editörler:

Dr. Ahmet Ragıp ÖZPOLAT
Dr. Ali DİNCER
Dr. Alper KAŞKAYA
Dr. Anıl TÜRKELİ
Dr. Burcu ÇILDIR
Dr. Ebru GÜLER
Dr. Esra TELLİ
Dr. Ersin TÜRE
Dr. Fatih BAŞ
Dr. Güntay TAŞÇI
Dr. M. Said AKAR
Dr. Mustafa EKŞİSU
Dr. Müge YURTSEVER KILIÇGÜN
Dr. N. Hümevra ÖZDEMİR EREM
Dr. Orhan TAŞKESEN
Dr. Sena COŞGUN KANDAL
Dr. Taner ULUÇAY

Editör Yardımcısı:

Arş. Gör. Murat AĞIRKAN

Dil Editörü:

Arş. Gör. Ayşe MERZİFONLUOĞLU

Kapak Tasarımı:

Ayşenur DİLBER

Bu dergi yılda üç kez elektronik ortamda yayımlanır.

2. Cilt 2. Sayıdan itibaren hakemli bir dergidir.

e-ISSN: 2148-7510

Cilt: 21 Sayı: 1 Yıl: 2019

Adres: Erzincan Binali Yıldırım
Üniversitesi Eğitim Fakültesi,
Yalnızbağ Yerleşkesi, 24100,
Erzincan, Türkiye

Web: <http://eefdergi.ebyu.edu.tr>

E-posta: eefdergi@erzincan.edu.tr

**Erzincan University Journal
of Education Faculty**

Owner:

Dean
Prof. Dr. Recep POLAT

Responsible Manager:

Assoc. Prof. Dr. Mahmut Abdullah ARSLAN

Editors in Chief:

Dr. Esra TELLİ
Dr. Ali DİNCER

Editors:

Dr. Ahmet Ragıp ÖZPOLAT
Dr. Ali DİNCER
Dr. Alper KAŞKAYA
Dr. Anıl TÜRKELİ
Dr. Burcu ÇILDIR
Dr. Ebru GÜLER
Dr. Esra TELLİ
Dr. Ersin TÜRE
Dr. Fatih BAŞ
Dr. Güntay TAŞÇI
Dr. M. Said AKAR
Dr. Mustafa EKŞİSU
Dr. Müge YURTSEVER KILIÇGÜN
Dr. N. Hümevra ÖZDEMİR EREM
Dr. Orhan TAŞKESEN
Dr. Sena COŞGUN KANDAL
Dr. Taner ULUÇAY

Associate Editor:

Res. Asst. Murat AĞIRKAN

Language Editor:

Res. Asst. Ayşe MERZİFONLUOĞLU

Cover Design:

Ayşenur DİLBER

This journal is published electronically three times per year .

It is a double-blind peer reviewed journal.

e-ISSN: 2148-7510

Volume: 21 Issue: 1 Year: 2019

Address: Erzincan Binali Yıldırım
University, Faculty of Education,
Yalnızbağ Campus, 24100, Erzincan,
Turkey

Web: <http://eefdergi.ebyu.edu.tr>

E-mail: eefdergi@erzincan.edu.tr

YAYIN KURULU

Prof. Dr. Adnan KÜÇÜKÖNDER
Prof. Dr. Ahmet IŞIK
Prof. Dr. Ali Fuat ARICI
Prof. Dr. Ali SÜLÜN
Prof. Dr. Ali Paşa AYAS
Prof. Dr. Azita MANOUCHEHRI
Prof. Dr. Daniella Ramos BARROQUEIRO
Prof. Dr. Glem W. MUSCHERT
Prof. Dr. Hüseyin Hüsni BAHAR
Prof. Dr. Metin DALİP
Prof. Dr. Mehmet BEKDEMİR
Prof. Dr. Mehmet GÜROL
Prof. Dr. Remzi Y. KINCAL
Prof. Dr. Suat UNGAN
Prof. Dr. Samih BAYRAKÇEKEN
Prof. Dr. Selahattin ARIBAŞ
Prof. Dr. Sırrı AKBABA
Prof. Dr. Tayyip DUMAN
Prof. Dr. Tuncay ERGENE
Doç. Dr. Aygulum AITBAYEVA
Doç. Dr. Halit KARATAY
Doç. Dr. Mahmut Abdullah ARSLAN
Doç. Dr. Oğuzhan YILMAZ
Doç. Dr. Orhan TAŞKESEN
Doç. Dr. Yakup KOÇ

EDITORIAL BOARD

Prof. Dr. Adnan KÜÇÜKÖNDER
Prof. Dr. Ahmet IŞIK
Prof. Dr. Ali Fuat ARICI
Prof. Dr. Ali SÜLÜN
Prof. Dr. Ali Paşa AYAS
Prof. Dr. Azita MANOUCHEHRI
Prof. Dr. Daniella Ramos BARROQUEIRO
Prof. Dr. Glem W. MUSCHERT
Prof. Dr. Hüseyin Hüsni BAHAR
Prof. Dr. Metin DALİP
Prof. Dr. Mehmet BEKDEMİR
Prof. Dr. Mehmet GÜROL
Prof. Dr. Remzi Y. KINCAL
Prof. Dr. Suat UNGAN
Prof. Dr. Samih BAYRAKÇEKEN
Prof. Dr. Selahattin ARIBAŞ
Prof. Dr. Sırrı AKBABA
Prof. Dr. Tayyip DUMAN
Prof. Dr. Tuncay ERGENE
Assoc. Prof. Dr. Aygulum AITBAYEVA
Assoc. Prof. Dr. Hali KARATAY
Assoc. Prof. Dr. Mahmut Abdullah ARSLAN
Assoc. Prof. Dr. Oğuzhan YILMAZ
Assoc. Prof. Dr. Orhan TAŞKESEN
Assoc. Prof. Dr. Yakup KOÇ

HAKEM KURULU

Dr. Adem YÜCEL

Dr. Ahmet ÇEKİÇ

Dr. Bengü TÜRKÖĞLU

Dr. Berna ASLAN

Dr. Burak ŞİŞMAN

Dr. Derya ORHAN GÖKSÜN

Dr. Durmuş ÖZDEMİR

Dr. Erkan KÜLEKÇİ

Dr. Ferhat ÖZTÜRK

Dr. Gökhan DAĞHAN

Dr. Gökhan DUMAN

Dr. Hatice Kübra KOÇ

Dr. İlhan ERDEM

Dr. Kader SÜRMEİ

Dr. Merve GEÇİKLİ

Dr. Meryem ÖZTURAN SAĞIRLI

Dr. Murat İNCE

Dr. Muzaffer OKUR

Dr. Müge YURTSEVER KILIÇGÜN

Dr. Nurşat BİÇER

Dr. Orhan TAŞKESEN

Dr. Ömer DEMİRCİ

Dr. Ömer Faruk ÇETİN

Dr. Özgür BABAYİĞİT

Dr. Özkan ÇELİK

Dr. Özlem ÇAMLİBEL ÇAKMAK

Dr. Ramazan KAYA

Dr. Sacide Güzin MAZMAN

Dr. Salih BARDAKCI

Dr. Seda ALTUNBAŞ YAVUZ

Dr. Sena COŞĞUN KANDAL

Dr. Serap YILMAZ ÖZELÇİ

Dr. Sevda KÜÇÜK

Dr. Süleyman Erkam SULAK

Dr. Temel KÖSA

Dr. Yasin SOYLU



İçindekiler

Araştırma Makaleleri

- Otizimli Çocukların Eğitiminde Robot Yardımcılar: Robot ve Çocuk Arasındaki Etkileşim**
Yavuz YAMAN & Burak ŞİŞMAN 1-19
- Boşlukları Doldurunuz: Öğrenciler Okulda ... Oynamak İstiyor**
Yavuz SAMUR & Zeynep ÖZKAN..... 20-43
- Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının FeTeMM Farkındalıklarının Değerlendirilmesi**
Zeynep KOYUNLU ÜNLÜ & Zeynep DERE 44-55
- İkinci Dil Araştırmalarında Kayıp Veri Yönetim Uygulamaları: İyi, Kötü ve Çirkin**
Talip GÖNÜLAL..... 56-73
- Öğretmen Adaylarının Gelecekteki Derslerinde Teknoloji Kullanma Kabullerinin Sınıf Düzeylerine ve Branşlara Göre Farkı**
Özlem BAYDAŞ, Serap UZUNER YURT & Elif AKTAŞ..... 74-89
- Bağımsız Öğrenme Danışmanlığı Birimi Eğitim ve Uygulama Faaliyetleri**
Hatice KARAASLAN & Mümin ŞEN..... 90-112
- Tarihi Dizilerle Yaşam Boyu Öğrenme Algısının Televizyon İzlenme Durumuna Göre İncelenmesi**
Cansu KALÇIK 113-134
- Temel Geometri Kavramlarına İlişkin Matematik Öğretmen Adaylarının Genel Alan Bilgisi**
Nurullah YAZICI..... 135-155
- Ortaokul Matematik Öğretmenlerinin Aritmetik ve Cebir Problemleri Hakkındaki Görüşleri ve İnançları**
Yaşar AKKAN, Mesut ÖZTÜRK, Pınar AKKAN & Betül KÜÇÜK DEMİR 156-176
- Resim İş (Görsel Sanatlar) Öğretmenliği Öğrencilerinin Sanatsal Yaratım Süreçleri**
Şenay BAŞ & Ata Yakup KAPTAN..... 177-194
- Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrencilerin Okuma Kaygıları**
Hasan BAĞCI & Dilek BAZ..... 195-210
- Türkiye’ de Okul Öncesi Eğitimde Dil Gelişimi ile İlgili Yapılan Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi**
Hilal KAROĞLU & Aysel ESEN ÇOBAN..... 211-229
- İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerinin Dik Temel Yazı ile Kelime Yazım Hatalarının İncelenmesi**
Özgür BABAYİĞİT..... 230-246
- Program Değerlendirme Doktora Tezlerine Ait İçerik Çözümlemesi (1996-2017)**
Alper YETKİNER, Tuba ACAR ERDOL & Şahika ÜNLÜ 247-269
- Sınıf Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Becerisini Geliştirmeye Yönelik Yöntem ve Teknikleri Kullanım Sıklıklarının İncelenmesi**
Melike ÖZYURT & Gözde BEZİRGAN..... 270-287

Contents**Research Articles**

- Robot Assistants in Education of Children with Autism: Interaction between the Robot and the Child**
Yavuz YAMAN & Burak ŞİŞMAN 1-19
- Fill in the Blanks: Students Want to Play ... At School**
Yavuz SAMUR & Zeynep ÖZKAN..... 20-43
- Assessment of Pre-service Preschool Teachers' Awareness of STEM**
Zeynep KOYUNLU ÜNLÜ & Zeynep DERE 44-55
- Missing Data Management Practices in L2 Research: The Good, The Bad and The Ugly**
Talip GONULAL..... 56-73
- Difference of Preservice Teachers' Acceptance of Technology Use in Future Classes by Levels and Branches**
Özlem BAYDAŞ, Serap UZUNER YURT & Elif AKTAŞ..... 74-89
- Independent Learning Advisory Education and Related Applications**
Hatice KARAASLAN & Mümin ŞEN..... 90-112
- Examination of Lifelong Learning Allegory According to Television Monitoring Status by Historical Lines**
Cansu KALÇIK 113-134
- Common Content Knowledge of Mathematics Teacher Candidates Related to Basic Geometry Concepts**
Nurullah YAZICI..... 135-155
- Opinions and Beliefs of Middle School Mathematics Teachers about Arithmetic and Algebra Problems**
Yaşar AKKAN, Mesut ÖZTÜRK, Pınar AKKAN & Betül KÜÇÜK DEMİR 156-176
- Art Teaching Students' Artistic Creation Process**
Şenay BAŞ & Ata Yakup KAPTAN.....177-194
- Reading Anxieties of Students Learning Turkish as A Foreign Language**
Hasan BAĞCI & Dilek BAZ..... 195-210
- Investigation of Graduate Theses on the Language Development in Pre-school Education in Turkey**
Hilal KAROĞLU & Aysel ESEN ÇOBAN..... 211-229
- Examination of Primary School First Grade Students' Manuscript Misspelling**
Özgür BABAYİĞİT.....230-246
- Content Analysis of PhD Dissertations on Curriculum Evaluation (1996-2017)**
Alper YETKİNER, Tuba ACAR ERDOL & Şahika ÜNLÜ247-269
- Analysis of Elementary School Teachers' Frequencies of Use of Methods and Techniques to Improve Critical Thinking Skill**
Melike ÖZYURT & Gözde BEZİRGAN.....270-287



Robot Assistants in Education of Children with Autism: Interaction between the Robot and the Child

Yavuz YAMAN*, Burak ŞİŞMAN**

Received date: 18.10.2018

Accepted date: 19.11.2018

Abstract

This study examined the interaction between humanoid robot and children with autism. In this study, multiple probe design was used from single-sample research models. The study was conducted in a special rehabilitation center. Participants of the study were three boys and one girl, four children with autism, aged between 6-9 years. Within the scope of the study, four social activities have been developed in which humanoid robot and children could interact. The study lasted for three weeks and each week 20-minute sessions were held for each student. Video footages and structured interview forms developed by the researchers were used as data collection tools. Video footage of the third trial was analyzed to determine the interaction level of the robot and the children. In addition, the content analysis of the interviews with the families was conducted. The interaction level scores of the students were calculated and it was concluded that there was a high interaction between the robot and autism with children. This result is parallel to similar studies using robot and robot systems in the education of children with autism in the literature. The future studies can be designed using humanoid robots to gain basic skills for children with autism.

Keywords: Autism, humanoid robots, interaction, interaction level.

* Istanbul University, Hasan Ali Yücel Education Faculty, Department of Special Education, Istanbul, Turkey; email: yyaman@istanbul.edu.tr

** Istanbul University, Hasan Ali Yücel Education Faculty, Department of Computer Education, Istanbul, Turkey; email: burak@istanbul.edu.tr

Otizimli Çocukların Eğitiminde Robot Yardımcılar: Robot ve Çocuk Arasındaki Etkileşim

Yavuz YAMAN*, Burak ŞİŞMAN**

Geliş tarihi: 18.10.2018


Kabul tarihi: 19.11.2018

Öz

Bu çalışmada insansı robot ile otizmli çocukların arasındaki etkileşim incelenmiştir. Araştırmada tek denekli araştırma modellerinden denekler arası çoklu yoklama deseni kullanılmıştır. Araştırma özel bir rehabilitasyon merkezinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın katılımcıları yaşları 6-9 arasında değişen 3 erkek ve 1 kız, dört otizmli çocuktur. Araştırma kapsamında insansı robot ve çocukların etkileşime girebileceği dört sosyal etkinlik geliştirilmiştir. Çalışma üç hafta sürmüştür ve her hafta her bir öğrenci için 20'şer dakikalık oturumlar düzenlenmiştir. Veri toplama aracı olarak denemelerde yapılan video kayıtları ve araştırmacılar tarafından geliştirilen yapılandırılmış görüşme formları kullanılmıştır. Üçüncü denemedeki video kayıtları analiz edilerek robot ile çocukların etkileşim düzeyi belirlenmiştir. Ayrıca ailelerle yapılan görüşmelerin betimsel analiz yapılmıştır. Öğrencilerin etkileşim düzey puanları hesaplanmış ve elde edilen verilerin değerlendirilmesiyle robot ile otizmli çocuklar arasında yüksek bir etkileşim olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç alanyazındaki otizmli çocukların eğitimlerinde robot ve robot sistemlerinin kullanıldığı benzer çalışmalarla da paralellik göstermektedir. Gelecekteki çalışmalar sosyal etkileşimli insansı robotlar ile otizmli çocuklara temel beceriler kazandırmaya yönelik olarak tasarlanabilir.

Anahtar kelimeler: Otizm, insansı robotlar, etkileşim, etkileşim düzeyi.

*  İstanbul Üniversitesi, Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, İstanbul, Türkiye; email: yyaman@istanbul.edu.tr

**  İstanbul Üniversitesi, Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü, İstanbul, Türkiye; email: burak@istanbul.edu.tr

1. Introduction

Autism is a neurodevelopmental disorder that shows itself within social interaction, especially in verbal communication, with stereotypical behaviors (Myles, 2007; Zimmerman, 2008). Researchers do not know the exact causes of autism (Hergüner & Hergüner, 2011). In 1943, Leo Kanner was the first to identify a group of children displaying extreme withdrawal and disability in forming usual social relations with others. Complex developmental disabilities associated with Autism Spectrum Disorder (ASD) can be realized in the first three years of life (Kircaali-iftar, 2007). This inefficacy can adversely affect the brain, the structure and/or functioning as a neurological origin. Individuals with ASD face problems in interaction, communication and behavior (American Psychiatric Association, 2001). Autism shows itself on many different levels and forms (Jordan, 1999). The main characteristics of individuals with autism, according to the National Autistic Society (NAS, 2005), are impaired social interaction, communication, and imagination:

Impairment in social interaction: This refers to an inability to relate to others in meaningful ways. The condition is comprised of a difficulty in forming social relationships and in understanding others' intentions, feelings, and mental states.

Impairment in social communication: This includes verbal and non-verbal communication. It manifests itself, for example, as a difficulty in understanding gestures and facial expressions as well as metaphors or other 'non-literal' interpretations of verbal and non-verbal language.

Impairment in imagination and fantasy: The development of the ability to play and to perform imaginative activities is limited.

Children exhibiting normal development use a wide range of social interaction (such as mimics, gestures, speech, social association and face expressions, etc.) while interacting with their families and peers (Charlop, Dennis, Carpenter, & Greenberg, 2010). Contrary to this situation, individuals with ASD may also exhibit deficiencies in some skills related to social interaction. In these individuals, resistance to touch or hug, preference of objects to people, requesting to be alone, lack of common attention and expressing their thoughts on limited subject can be observed (Ingersoll & Dvortcsak, 2010). The difficulties experienced in the social interaction and communication fields of individuals with ASD restrict their interaction with their environment and hence prevent them from expressing their needs, wishes or preferences. This situation causes individuals diagnosed with ASD to face certain problems in their lives and to show inappropriate behavior characteristics. People with ASD experience difficulties in establishing and maintaining relationships. They are unable to respond to various forms of non-verbal communication that many people take for granted, such as facial expressions, physical gestures and eye contact. Difficulties in social interaction may manifest themselves in one or more of the following ways: avoidance, gazing, touching, keeping distance, vocal and facial expressions (Robins & Kerstin, 2007). For this reason, increasing the level of interaction of these individuals with their environment will help them to adapt more easily to the social life.

Recent advancements in diagnosis of this disorder and setting up criteria, as well as growing public awareness about autism have led children with ASD to become more visible and uncovered new educational problems and needs in this area (Fombonne, 2005). The number of people with autistic characteristics is gradually increasing in the community (King & Bearman, 2011). The

majority of applications to deal with autism in educational settings are not scientifically-based. Realization of this fact has amplified the information needs of professionals working in the field and led to a search for scientifically-based practices in education (Ryan, Hughes, Katsiyannis, McDaniel, & Sprinkle, 2011).

Individuals with ASD should be given the opportunity to be useful and productive, by being accepted and respected within society. For this reason, educating individuals with ASD with the intent to strengthen the development of their social skills is an important factor (Laarhoven, Jhonson, Laarhoven-Myers, Grider, & Grider, 2009). Many methods and tools are used to gain social skills in the education of individuals with ASD. Technology integration is one of these methods. This technology is also used in the education of individuals with ASD and provides effective results (Hedges, Odom, Hume, & Sam, 2018). One of the technologies that has become widespread in recent years is the robotics (Torresen, 2018). The number of studies involving integration of robotics into education is increasing (Causo, Vo, Chen, & Yeo, 2016; Mubin, Stevens, Shahid, Al Mahmud, & Dong, 2013; Özdemir, Karaman, Özgenel, & Özbolat, 2015; Pandey & Gelin, 2016). In addition, studies have been carried out in which robots are used in the education of children with ASD.

Robots, as they first appeared in the media and in literature, are often taken as a servant which is meant to help people. Today, robots are not only used as servants but also utilized in several different applications. These applications vary from a support element for education, to treatment or rehabilitation, and entertainment (Flores, Tobon, Cavallaro, Cavallaro, Perry, & Keller, 2008) Human-robot interaction (HRI) reflects the need for attention to many interdisciplinary problems such as motor and cognitive abilities, limitations, robotics and computer software, robot hardware features and interfaces (Rahimi & Karwowski, 1992).

The use of robots for individuals with ASD is a relatively novel therapeutic tool gaining traction over the last decade (Coeckelbergh et al., 2016). Scassellati, Admoni, and Matarić (2012) indicated that a new generation of methods of education and therapy where robots are included are effective in educating individuals with ASD and help them adapt appropriate social skills. Computer software and robotic-based interactive learning environments have been used in the treatment and education of individuals with ASD in recent years (Robins, Dautenhahn, Te Boekhorst, & Billard, 2005). People with ASD generally feel comfortable in predictable environments, and more specifically, enjoy interacting with computers and robots (Robins et al, 2005). Robot-assisted therapy and education require a different interdisciplinary collaboration with disciplines such as psychology, social sciences, cognitive science, language, artificial intelligence, mathematics, computer science, and robotics (Dautenhahn, 2007).

Recent developments in the robotics field have led to the emergence of a new research field known as interaction-oriented robots or socially interactive humanoid robots. Socially interactive robots are designed to communicate with people and are a part of human society (Fong, Nourbakhsh, & Dautenhahn, 2003; Kanda, Hirano, Eaton, & Ishiguro, 2004). A social robot is an autonomous robot that interacts and communicates with humans or other autonomous physical agents by following social behaviors and rules. Interactive features of interactive humanoid robots include various degrees of capability with respect to biological motion (walking, dancing, etc.), body language (shrugging shoulders, tilting, turning, shaking head, etc.), gaze direction to indicate attention, facial expression (smiling or frowning, lip/eyebrow/eyelid/ear movement, etc.), and vocalization (with varying levels of emotional prosody, from more robotics to more human-like speech)

(Pennisi et al., 2016). Socially interactive robots are used in communicating and understanding feelings and perceptions, maintaining social relationships, and developing social competencies (Fong, Nourbakhsh, & Dautenhahn, 2003; Li, Cabibihan & Tan, 2011). Research has begun to use socially interactive humanoid robots and practice with them in the therapy and education of children with ASD (Costa, Lehmann, Dautenhahn, Robins, & Soares, 2015; Kozima, Michalowski, & Nakagawa, 2009; Wainer, Dautenhahn, Robins, & Amirabdollahian, 2014). Social interactive humanoid robots create interesting and attractive interactive environments that allow children with ASD to interact with themselves (Dautenhahn & Werry, 2004). According to the Yun, Choi, Park, Bong and Yoo (2017) children with ASD showed clear interest in the robots and responded positively and correctly to them throughout the treatment sessions.

Studies have shown that children with ASD interacted with robots using vocal communication as a social behavior (Kozima, Michalowski, & Nakagawa, 2009; Robins et al, 2005). Some of these studies have further indicated that children with ASD interacted with a parent, teacher, or another human while engaged with a robot partner (Kozima, Michalowski, & Nakagawa, 2009; Robins et al, 2005). Kozima, Michalowski and Nakagawa (2009) observed that children with ASD demonstrated their excitements to a robot and transferred these excitements to parents.

Research results have been obtained along with using socially interactive robots in children with ASD for the development of children's social-communicative behaviors, because robots are simpler and more predictable (Robins et al, 2005). According to Robins et al. (2005) children with ASD paid more attention to a robot than a human therapist and followed its instructions almost as well. The human-robot interaction process helps children to overcome fears about complexities of verbal and nonverbal communication, as well as improving their communication process (Dautenhahn, 2003). Children with ASD can overcome their verbal and nonverbal communication fears and focus their attention; interactive social robots can also provide support for parents, educators, and clinicians (Scassellati, 2007).

There are only a few studies using social interactive humanoid robots to educate children with ASD, and the results showed robots could be more efficient in education of children with ASD. The interaction is one the most significant part of education. The main goal of this study is to reveal the level of interaction between a humanoid robot and children with ASD. Determination the level of interaction with the humanoid robot could offer insights into other educational and therapeutic programs for children with ASD, in which humanoid robots could be implemented.

2. Method

In this study a humanoid robot, called ROB, was employed. Moreover, interactive activities were developed by researchers. Video footages of children were recorded to analyze their level of interaction. Detailed information about the robot, children and procedure are given in the following.

2.1. Research Model

In the study, multiple probe design were used from single-sample research models. The single-subject research method developed on the basis of quantitative research methods is included in the experimental research group. In single-subject studies, the effect of the independent variable on the dependent variable is investigated on a single subject. In the case of more than one subject in the study, the cause-effect relationship between the independent variable and the dependent variable is examined separately with each subject without comparison between the subjects

(Kircaali-İftar & Tekin, 1997). Moreover, interviews were conducted with families to determine children's attitudes towards activities with robot and how these activities reflected in their daily lives.

2.2. Participants

A total of four children (3 boys, 1 girl) with ASD, ranging from ages 6 to 9 who were attending a special education and rehabilitation center, participated in the study. Necessary permissions were obtained from the parents. Informed consents were obtained from the parents. Students were given the pseudonyms as C1, C2, C3 and C4. Children were selected according to their individual educational program by their teacher to participate in the study. All of the participants were identified by DSM-IV. The characteristics of the children were as follows:

C1 was 8 years old. He was in the first grade. He had high-functioning autism. He was enrolled in a supportive intervention program. The support modules in his intervention program included social skills, motor skills, mathematics, expressive language, game and music skills, reading and writing skills. For two years, his intervention program was continued as 2-hour-long individual and 2-hour-long group interventions per a week.

C2 was 8 years old and in the second grade. He had high-functioning autism. His special support program contained social skills, mathematics, expressive language, game and music skills, reading and writing skills modules. He was given a 2-hour-long individual and 2-hour-long group intervention programs per week. He attending to the rehabilitation center for two years.

C3 was 7 years old. She was enrolled in preschool. She attended the center for a year, and her program included 2-hour-long individual and 2-hour-long group interventions. She had high-functioning autism. Besides autism, she was also diagnosed with attention deficit hyperactivity disorder (ADHD). She also had limited verbal expression. The modules in her supportive program contained language, motor, and cognitive skills.

C4, aged 9, had problems in interaction and communication with other students. He had low-functioning autism. He was in the second grade. In the center, he was given a 4-hour-long intervention program consisting of 2 hours of individual, an hour of group and an hour of sensory integration. His supportive program contained the following: direction skills, social skills, mathematics, expressive language, game and music skills, reading and writing skills modules.

2.3. Research Process

The study was conducted once a week and lasted for three weeks in total. Each trial lasted about 20 minutes. The research process is given in Figure 1.

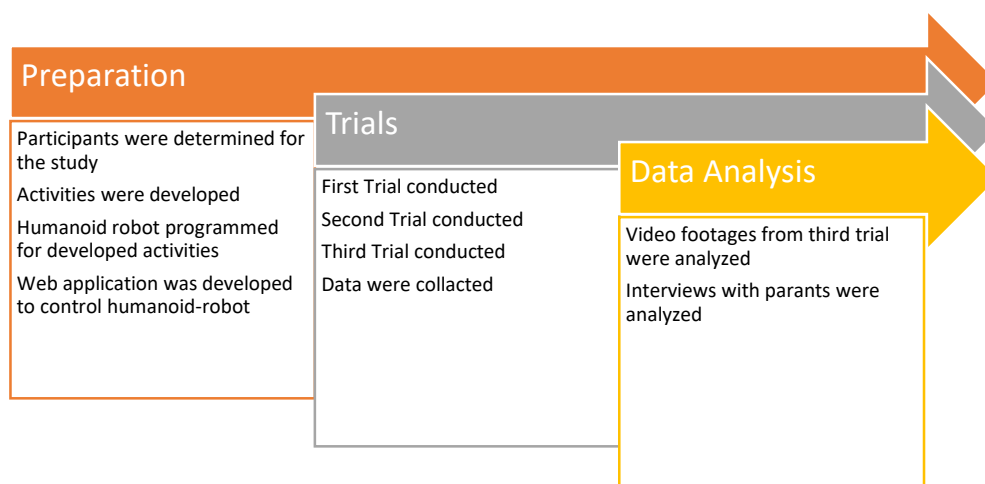


Figure 1. Research process

A Nao H25 model humanoid robot (manufactured by Aldebaran Robotics Inc.) was used in the study. This type of robot was used also in other studies (Anzalone et al., 2018; Bekele, Crittendon, Swanson, Sarkar & Warren, 2014; Esteban et al., 2017; Fridin, 2014). The robot is 58 cm high and its voice is like a child. The picture of the robot is given in Figure 2. Nao is more similar to human than the other humanoid robots. Therefore, this robot was preferred in this study.



Figure 2. Nao H25 model robot

Four social activities were developed by researchers. The activities were introducing, one-to-one conversation, one-to-one dancing/singing and dancing/singing as a group.

Introducing activity: The robot greets the child and introduced itself by saying: "I am a robot. My name is Rob.". Afterwards, the robot asks the child his/her name. When child tells his/her name. The robot answers "Nice to meet you". Later, the robot sings two children's songs and performs two popular dances (Macarena and Gangnam style).

One-to-one conversation: The robot asks child to come next to it. During this activity, the robot calls the child by his/her name. The robot first asks to child such questions "How are you today?, Have you had your breakfast?" and waits for a response. This activity includes daily life dialogs.

One-to-one dancing/singing: The robot invites the child to sing together, asks the child some questions (e.g. "Would you like to dance together?"), and waits for a positive response. Once the child gives a positive response, the robot begins to sing a Turkish children's song called "Vücutumuz" ("our body" in English) and dance. While the robot is dancing, the child should stand in front of the robot, sing and/or dance together.

Dancing/singing as a group: The robot invites all children to come together and the robot again asks some questions (e.g. "Do you want to dance altogether?" "Are you ready?"). If the children do not give any response, the robot insists on receiving a response from children by saying more loudly "Don't you want to dance?" If any child gives a positive response, the robot says "Good. Let's start." The robot starts the group dance activity with the same song as the one used in the one-to-one dancing/singing activity.

Possible course scenario (reactions of children, possible answers or questions that might come up during an interaction) was examined and created flow diagrams to programing the robot. A part of an example flow diagram is given in Figure 3.

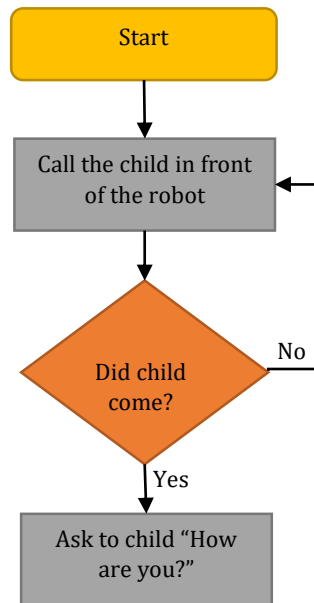


Figure 3. A flow diagram example

Depending on the flow diagrams dialogues, questions and movements programmed to the robot. Moreover, a web application developed (which could have accessed from smart phones, tablets or computers) to control the robot remotely during the trials by researchers.

The physiotherapy room was used for trials. The room was designed for child to sit on cushion. The robot was placed in the room. The distance between the child and the robot was about 2 meters. Teacher was in the room throughout the trails, seated next to the door, one meter away

from the robot and child. The teacher occasionally provided support and encouragement when the child did not want to participate. A researcher who managed the robot was positioned in a corner in order not to draw the child's attention. Two cameras were placed in the room to obtain as much information as possible during the trials. All trials were set up in the same way and recorded on video to measure children's level of interaction in detail. The schema of the trial room is given in Figure 4. A picture from trials is given in Figure 5.

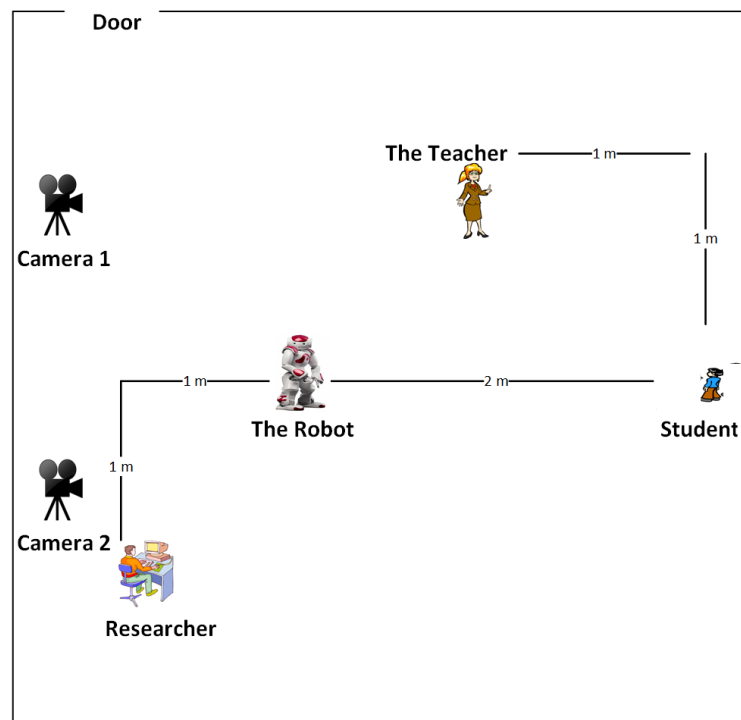


Figure 4. The trial room

Three trials were conducted to examine the level of interaction between the humanoid robot and the children. The trials were designed to move progressively from a very simple exposure to the robot to more complex opportunities for interaction. Activities of trials are given in Figure 6. The first two trials were carried out to introduce the robot to children and to get them to familiarize with the robot. The children met the robot for the first time. In this case, the possibility of the novelty effect may have an impact on measurement and results. Therefore, the data of first two trials were not analyzed. Only the data of the third trial were examined. These three trials are described in detail as follows:



Figure 5. A picture from trials

First trial: This trial was intended for introducing the robot to the children and engaging them with it. When the children were in their regular classroom (not in the trial room), the teacher gave them an introduction about robots during preparation for the trial. Then, the teacher brought the child one by one into the trial room. The robot performed introducing activity. The trial was designed mainly for the children to familiarize themselves with the robot. Therefore, the teacher did not give any instructions or tasks for the child to do. The teacher simply provided minimal verbal encouragement when needed (e.g. "Look there," "What is it?" etc.).

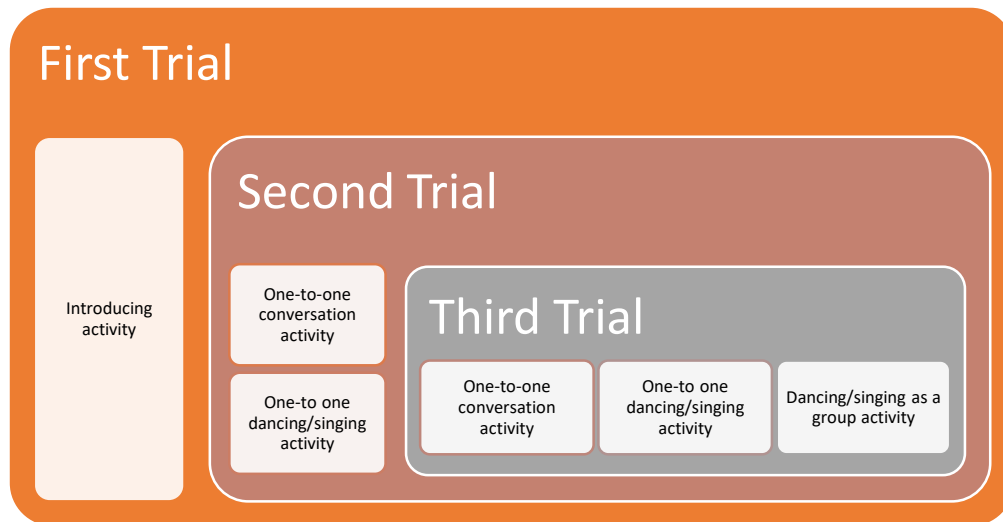


Figure 6. Activities of the trials

Second trial: This trial was designed to prepare the children for the third trial. In this trial, the one-to-one conversation activity and one-to-one dancing/singing activity were performed, respectively. The teacher mimicked and responded to the robot during the activities. For instance, when the robot said "Hi," the teacher said "Hi, Rob" just for this trial. Once this activity was completed, the child was ready to move on to interact with the robot on his/her own.

Third trial: Firstly, the one-to-one conversation activity and the one-to-one dancing/singing activity was performed with each child. Afterwards, all children were placed into the trial room altogether. The trial was ended with the dancing/singing as a group activity. The teacher gave as

minimum encouragement as possible to the children when needed. Children were allowed to touch the robot if they wanted to.

2.3.1. Data Collection Tools and Measurement

Video data were recorded during the trials for analysis. Video cameras were located behind the robot to capture the faces of children clearly. Moreover, the researchers developed a structured interview form to allow families to investigate the status of their children at home. The interview form was re-shaped after taken three experts' opinion. Interviews were conducted with the families of children two weeks after the third trial. The family interview form had four questions: Has your child mentioned the robot at home? Has your child mentioned if she/he loves the robot? Has your child sung any song you have not heard before? If your child sang, did he also dance at the same time?

To investigate the level of interaction between the robot and the children, six behaviors were defined as criteria. These behaviors are:

- Avoidance (avoiding the robot or moving away from the setting)
- Eye Gaze (staring at the robot)
- Touch (touching any part of the robot).
- Distance (approaching the robot and standing in close proximity to the robot)
- Vocal Expression (making a sound)
- Facial Expression (creating a gesture when performing the task)

A new formula (in Equation 1) was generated by using Fridin's (2014) formula to evaluate the level of child-robot interaction (ID). The formula was created using the six behaviors as determined by the researchers. The formula is:

$$\text{Child-robot interaction [CRI]} = \text{Avoidance [A]} \times (\text{Eye Gaze [EG]} \times (\text{Distance [D]} + \text{Touch [T]} + \text{Vocal Expression [VE]} + \text{Facial Expression [FE]}))$$

The formula can briefly be presented as:

$$\text{CRI} = \text{A}(\text{EG}(\text{D}+\text{T}+\text{VE}+\text{FE})) \quad (1)$$

According to the formula, the level of interaction varies from -1 to 14. Therefore, the highest score that can be obtained from the formula is 14. The formula indicates whether a child forms an interaction with the robot and what the level of interaction is. The coding scheme consisted of six criteria created from the behaviors listed in the formula. The schema for eye gaze (EG), Distance (D), Touch (T), Vocal Expression (VE), Avoidance (A) and Facial Expression (FE) is given in Table 1.

Table 1. Coding schema

parameters	by himself/herself	support/encouragement from teacher or other children	no interaction
EG	2	1	0
D	2	1	0
T	2	1	0
VE	2	1	0
child stays			child leave from the setting
A		1	0
	positive	negative	no FE
FE	1	-1	0

The parameters of the formula are explained as follows:

Avoidance: If the child leaves the setting because he/she ignores or is scared of the robot, this indicates that there is not any engagement with the robot and A gets the value of 0. If the child does not leave the setting, the score is 1. If A=0, CIR equals to 0, too.

Facial Expression: Facial expression is an important source of communication. One can obtain social and emotional information through facial expressions (Adolphs, 2003). Face communicates a great deal of information (Calder & Young, 2005). In the context of this study, face is hoped to facilitate understanding the emotion of children when carrying out a task. FE was coded based on the following rules: If the child has a positive facial expression, FE=1. If the child has a negative facial expression, then facial expression will be negative, so FE=-1. If the child has no facial expression during the task, FE=0.

Eye Gaze: In order to investigate the gaze pattern of the children, their gaze direction is manually coded by using 0, 1 or 2. Eye gaze and distance were chosen because they play significant roles in social communication and interaction (Bancroft, 1995). These parameters also represent areas of deficiency for children with autism (Dautenhahn & Werry, 2004; Robins, Dickerson, Stribling & Dautenhahn 2004). Eye gaze is an essential component of human communication. If there is an eye gaze, the level of attention will be the highest, and therefore, the engagement in human-robot interaction is at its height. EG was coded based on the following rules: if the child looks at the robot's eyes for at least 3 seconds during the activity without any intervention or encouragement, EG=2. If the child looks at it for at least 3 seconds by the support of the surrounding children or the teacher, EG=1. If the child does not look at the robot's eyes or looks at it for less than 3 seconds, EG=0.

Distance: The distance means moving towards and getting close to the robot, to be within at least 50 cm near it. This approach must also be a deliberate movement towards the robot. D was coded based on the following rules: if the child approaches the robot within at least 50 cm from it during the activity without any intervention or encouragement, D=2. If the child approaches the robot to

be at least 50 cm away from it by the support of the surrounding children or the teacher, D=1. If the child does not approach the robot to be within at least 50 cm from it or approaches the robot to be at a distance further than 50 cm, D=0.

Touch: Touch refers to the physical contact with the robot while performing the task for interaction, rather than for aggression or fear. Touch is considered the most fundamental means of contact with the external world. The sense of touch is a channel of communication (Hertenstein, 2002). Field (2001) claims that touch is ten times stronger than verbal or emotional contact. Coding rules for T was as: if the child touches any part of the robot during the activity without any intervention or encouragement, T=2. If the child touches any part of the robot during the activity by the support of the surrounding children or the teacher, T=1. If the child does not touch any part of the robot during the activity, T=0.

Vocal Expression: The human voice is one of the basic conveyers of communication. Voice continues to be a primary channel of emotion expression during development (Shackman & Pollak, 2005). Voice is the basic building block of speech that is necessary for learning, interacting with others, and personal development. During the trials, sounds the children made as they interacted with the robot such as yelling, mumbling, word utterances, echolalia, non-speech sounds with repetition or without clear purpose were ignored. VE was coded based on the following rules: if the child demonstrates vocal expression in response to the robot's conversation during the activity without any intervention or encouragement, VE=2. If the child performs vocal expression in response to the robot's conversation during the activity by the support of the surrounding children or the teacher, VE=1. If the child does not give any vocal expressions to the robot during the task, VE=0.

2.4. Data Analyses

Behaviors of children were analyzed in terms of the behaviors (Eye Gaze, Touch, Distance, Vocal Expression, and Facial Expression) that were presented in the formula (Equation 1) to reveal interaction level. Qualitative evaluations are important and useful for analyzing the interaction between robots and children (Scassellati, Admoni, & Matarić, 2012). In order to analyze the video footages regarding the children's behaviors, coding scheme (Table 1) was used. Two independent observers coded the video data to ensure reliability. The average agreement between the two observers was 88%. This level of agreement between observers is commonly considered to be 'good' (Bakeman, 1986).

Voice recordings were made during interviews with parents based on structured interview forms. These records were typed-up transcript. Afterwards, descriptive analysis was performed according to two categories: "positive" and "negative."

3. Findings

Three social contexts, which were determined in the 3rd trial session, were analyzed from the video data, and the children's level of interaction in each activity was calculated using the formula (Equation 1). The interaction level results are given in Table 2.

Table 2. Interaction levels

Section	C1	C2	C3	C4	Mean
One-to-one conversation	14	10	10	8	10.5
One-to-one dancing/singing	14	10	10	8	10.5
Dancing/Singing as a group	10	10	10	2	8.0
Mean	12,7	10	10	6	9.7

According to the one-to-one conversation activity, C1's interaction level is 14, which is the highest value. While C2's and C3's interaction levels are 10, C4's interaction level is 8. The average interaction level of one-to-one conversation is 10.5. Each child's interaction levels in the one-to-one dancing/singing activity were the same as those in the one-to-one conversation. With regard to the group dancing/singing activity, the interaction levels of C1, C2 and C3 were 10. However, C4's interaction level was down to 2. Separate mean interaction levels of all children are as follows: C1,12.7; C2 and C3, 10; C4, 6. The mean interaction level of dancing/singing as group activity is 8. The average interaction level scores of all students is 9.7.

The descriptive analyze method was used to examine interviews. The results are given in Table 3.

Table 3. The results of interviews

Questions	Family of C1	Family of C2	Family of C3	Family of C4
Has your child mentioned the robot at home?	Positive	Positive	Positive	Positive
Has your child mentioned whether she/he loves the robot?	Positive	Positive	Positive	Negative
Has your child sung any song you have not heard before?	Positive	Positive	Positive	Positive
If your child sang, did he also dance at the same time?	Negative	Negative	Negative	Negative

All of the families indicated that their children had a positive attitude towards the humanoid robot and the children loved the robot. In addition, all families stated that their children sang the song at home which the robot sang. They also added that none of the children danced at home. Some quotes from the family interviews are given in following:

C1's family: "Today we met with a robot named Bob. Bob sang a song to us." (Here, the child remembered the robot named Bob, and he told the robot's name to his family.)

C2's family: *"I heard that he sang the song only once at the house."*

C3's family: *"She was trying to tell us about the robot very excitedly."*

C4's family: *"My son said that he had met a robot at school. I asked him if he had liked the robot. He approved by nodding his head."*

4. Discussion

The main goal of this study is to reveal the level of interaction between a humanoid robot and children with ASD. Therefore, three different social contexts were evaluated according to a formula (Equation 1) developed to calculate the level of interaction. 14 points was the highest score that could be taken from this formula. The children's average level of interaction was 9.7 points. This shows that the robot-child interaction was high. This result is parallel with the literature. Research shows that children with ASD enjoy interacting with other robot models due to robots' simple and predictable behaviors (Robins et al, 2005). Children with ASD demonstrate attentional preferences for robotic interactions over brief intervals of time (Bekele et al., 2014).

One-to-one activities hold the highest average interaction level in the three social contexts. The one-to-one conversation (m=10.5) and one-to-one dancing/singing (m=10.5) activities have higher interaction levels than the group activity (m=8). Similarly, Ülke-Kürkçüoğlu (2007) have found that behaviors of children with ASD are more closely related to the actions provided in one-to-one activities, and this leads to higher interaction rates.

C4's interaction level score is 6. This score shows that the interaction with C4 and the robot is not high. C4 has low-functioning autism, this situation probably affects the interaction level. Children with low-functioning autism show less social involvement with peers and other people compared to children with high-functioning autism (Bauminger, Shulman, & Agam, 2003). Moreover, children with high-functioning autism display a greater capacity for social-emotional expressiveness and responsiveness compared to children with low-functioning autism (Sigman & Ruskin, 1999). Therefore, it is thought that C1, C2, C3 were diagnosed with high-functioning autism so that their interaction levels are higher than C4. In addition, although C4's interaction level is not high (he did not sing the song) in the trials, but his parents stated that he sang the song at home. This may indicate that C4 has a higher interaction than the interaction exhibited in trials.

It was ensured that a pleasant and attractive atmosphere was offered to the students with games and musical events using the robot, which might have encouraged the child to interact with the robot freely. The results, concurring with the literature, shows that socially interactive humanoid robots help children with ASD to participate in enjoyable and interesting game activities (Kozima, Nakagawa, & Yasuda, 2007).

According to the interviews with the families, children talked about the robot at their home. They stated that their children even hummed the song at home. Families' feedbacks are important, because skills, which are acquired at schools, can be repeated and actualized by the children in daily life largely with the help of participation of their family (Mesibov, Shea, & Schopler, 2004). Based on the results from the descriptive analyze, it can be said that the children with ASD interacted with the robot at a high level as indicated by the calculations through the formula 1.

In addition, this study shows that the robots could be used in the education of autism, and robots would be ideal for simplifying social behaviors to facilitate learning. The results parallel with the

literature, which shows that robots play an important role in education and treatment of children with ASD (Robins & Dautenhahn, 2007).

There were some methodological limitations of this study that are worthy to highlight. The robot's movement were limited to certain actions based on its model, which were not capable to perform all kinds of dances. However, it is important for future research on robots —with the aim to educate children with ASD— to focus on determining which features of robots are most effective in facilitating the acquisition of different skills by children with ASD.

The potential role of robots as social mediators can also be investigated in terms of encouraging interaction between children with autism and other people (e.g. peers and adults). In the present study, the robot, the teacher, and the researchers were all together in the classroom with the child during the trials. In the future studies, similar investigations can be conducted in an environment where robot and children are alone, in order to eliminate the independent variables that may affect the level of interaction. Moreover, the studies can be designed using robots to gain basic skills for children with ASD. In addition, similar studies can be performed using humanoid robots for other children need special education.

Acknowledgments

This study was supported by the Scientific Research Project Coordination Unit of Istanbul University. Project number: 53244.

References

- Adolphs, R. (2003). Cognitive neuroscience of human social behaviour. *Nat Rev Neurosci*, 4(3), 165-78.
- American Psychiatric Association. (2001). Work Group on Borderline Personality Disorder. Practice guideline for the treatment of patients with borderline personality disorder. American Psychiatric Pub. 2015].
- Anzalone, S. M., Xavier, J., Boucenna, S., Billeci, L., Narzisi, A., Muratori, F., ... & Chetouani, M. (2018). Quantifying patterns of joint attention during human-robot interactions: An application for autism spectrum disorder assessment. *Pattern Recognition Letters*.
- Bakeman, R., (1986). *Observing interaction: an introduction to sequential analysis*. Cambridge University Press.
- Bancroft, W. J. (1995). *Research in Nonverbal Communication and Its Relationship to Pedagogy and Suggestopedia*. ERIC.
- Bauminger, N., Shulman, C., & Agam, G. (2003). Peer interaction and loneliness in high-functioning children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 33(5), 489-507.
- Bekele, E., Crittendon, J. A., Swanson, A., Sarkar, N., & Warren, Z. E. (2014). Pilot clinical application of an adaptive robotic system for young children with autism. *Autism*, 18(5), 598-608.
- Calder, A. J., & Young, A. W. (2005). Understanding the recognition of facial identity and facial expression. *Nature Reviews Neuroscience*, 6(8), 641-651.
- Causo, A., Vo, G. T., Chen, I. M., & Yeo, S. H. (2016). *Design of robots used as education companion and tutor*. In *Robotics and Mechatronics* (pp. 75-84). Springer, Cham.

- Charlop, M. H., Dennis, B., Carpenter, M. H., & Greenberg, A. L. (2010). Teaching socially expressive behaviors to children with autism through video modeling. *Education & Treatment of Children, 33*(3), 371-393.
- Coeckelbergh, M., Pop, C., Simut, R., Peca, A., Pintea, S., David, D., Vanderborght, B., (2016). A survey of expectations about the role of robots in robot-assisted therapy for children with ASD: ethical acceptability, trust, sociability, appearance, and attachment. *Sci. Eng. Ethics 22*, 47—65.
- Costa, S., Lehmann, H., Dautenhahn, K., Robins, B., & Soares, F. (2015). Using a humanoid robot to elicit body awareness and appropriate physical interaction in children with autism. *International Journal of Social Robotics, 7*(2), 265-278.
- Dautenhahn, K. (2003). Roles and functions of robots in human society: implications from research in autism therapy. *Robotica, 21*(4), 443-452.
- Dautenhahn, K. (2007). Methodology and themes of human-robot interaction: A growing research field. *International Journal of Advanced Robotics Systems, 4*(1), 103–108.
- Dautenhahn, K., & Werry, I. (2004). Towards interactive robots in autism therapy: Background, motivation and challenges. *Pragmatics and Cognition, 12*(1), 1-35.
- Esteban, P. G., Baxter, P., Belpaeme, T., Billing, E., Cai, H., Cao, H. L., ... & Fang, Y. (2017). How to build a supervised autonomous system for robot-enhanced therapy for children with autism spectrum disorder. *Paladyn, Journal of Behavioral Robotics, 8*(1), 18-38.
- Field, T. (2001). *Touch*. MIT Press, Cambridge, MA
- Flores, E., Tobon, G., Cavallaro, E., Cavallaro, F. I., Perry, J. C., & Keller, T. (2008). Improving patient motivation in game development for motor deficit rehabilitation. In *Proceedings of the 2008 International Conference on Advances in Computer Entertainment Technology* (pp. 381-384). ACM.
- Fombonne, E. (2005). The changing epidemiology of autism. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities, 18*(4), 281-294.
- Fong, T., Nourbakhsh, I., & Dautenhahn, K. (2003). A survey of socially interactive robots. *Robotics and autonomous systems, 42*(3), 143-166.
- Fridin, M. (2014). Kindergarten social assistive robot: First meeting and ethical issues. *Computers in Human Behavior, 30*, 262-272.
- Hedges, S. H., Odom, S. L., Hume, K., & Sam, A. (2018). Technology use as a support tool by secondary students with autism. *Autism, 22*(1), 70-79.
- Hergüner, S., & Hergüner, A. (2011). Otistik Bozukluğu Olan Çocuk ve Ergenlerde Kolesterol Düzeyleri. *Selçuk Üniversitesi Tıp Dergisi, 27*(4),226-228.
- Hertenstein, M.J. (2002). Touch: its communicative functions in infancy. *Human Development 45*, 70–94.
- Ingersoll, B., & Dvortcsak, A. (2010). *Teaching social communication to children with autism: A practitioner's guide to parents training*. New York: The Guilford Press.

- Jordan, R. (1999) *Autistic spectrum disorders: an introductory handbook for practitioners*. David Fulton, London
- Kanda, T., Hirano, T., Eaton, D., & Ishiguro, H. (2004). Interactive robots as social partners and peer tutors for children: A field trial. *Human-computer interaction*, 19(1), 61-84.
- Kanner, L. (1943). Autistic disturbances of affective contact. *Nervous Child*, 2, 217-250.
- Kırcaali-İftar, G. (2007). *Otizm spektrum bozukluğu*. İstanbul: Daktylos Yayınları.
- Kıcaali-Iftar, G. & Tekin, E. (1997). *Tek denekli araştırma yöntemleri*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- King, M. D., & Bearman, P. S. (2011). Socioeconomic status and the increased prevalence of autism in California. *American sociological review*, 76(2), 320-346.
- Kozima, H., Nakagawa, C., & Yasuda, Y. (2007). Children-robot interaction: a pilot study in autism therapy. *Progress in Brain Research*, 164, 385-400.
- Kozima, H., Michalowski, M. P., & Nakagawa, C. (2009). Keepon: A playful robot for research, therapy, and entertainment. *International Journal of Social Robotics*, 1(1), 3-18.
- Laarhoven, T. V., Johnson, J. W., Laarhoven-Myers, T. V., Grider, K. L., & Grider, K. M. (2009). The effectiveness of using a video iPod as a prompting device in employment settings. *Journal of Behavioral Education*, 18, 119-141.
- Li, H., Cabibihan, J.J. & Tan, Y.K. (2011). Towards an effective design of social robots. *International Journal of Social Robotics*, 3(4), 333-335.
- Mesibov, G. B., Shea, V., & Schopler, E. (2004). *The TEACCH approach to autism spectrum disorders*. Springer Science and Business Media. New York, NY: Plenum Press.
- Mutlu, B., Forlizzi, J., & Hodgins, J. (2006). A storytelling robot: Modeling and evaluation of human-like gaze behavior. In *Humanoid Robots, 2006 6th IEEE-RAS International Conference*, 518-523. IEEE.
- Mubin, O., Stevens, C. J., Shahid, S., Al Mahmud, A., & Dong, J. J. (2013). A review of the applicability of robots in education. *Journal of Technology in Education and Learning*, 1(209-0015), 13.
- Myles, B. S. (2007). *Autism spectrum disorders: a handbook for parents and professionals*. Greenwood Publishing Group.
- NAS, (2005). *National Autistic Society UK*, Retrieved: 14.05.2018, Retrieved from: <http://www.nas.org.uk>
- Özdemir, Ö. G. D., Karaman, S., Özgenel, C., & Özbolat, A. R. (2015). Zihinsel engellilere yönelik robot destekli öğrenme ortamlarında etkileşim alternatiflerinin belirlenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 332-343.
- Pandey, A. K., & Gelin, R. (2016). *Humanoid Robots in Education: A~ Short~ Review*. Humanoid Robotics: A Reference, 1-16.
- Pennisi, P., Tonacci, A., Tartarisco, G., Billeci, L., Ruta, L., Gangemi, S., Pioggia, G., (2016). Autism and social robotics: a systematic review. *Autism Res.* 9 (2), 165-183.
- Rahimi, M., & Karwowski, W. (1992). *Human-robot interaction*. Taylor and Francis, Inc..

- Robins, B., Dickerson, P., Stribling, P., & Dautenhahn, K. (2004). Robot-mediated joint attention in children with autism: A case study in robot-human interaction. *Interaction studies*, 5(2), 161-198.
- Robins, B., Dautenhahn, K., Te Boekhorst, R., & Billard, A. (2005). Robotic assistants in therapy and education of children with autism: can a small humanoid robot help encourage social interaction skills?. *Universal Access in the Information Society*, 4(2), 105-120.
- Robins, B. & Dautenhahn, K. (2007). Encouraging social interaction skills in children with autism playing with robots. *Enfance*, 59.1: 72-81.
- Ryan, J. B., Hughes, E. M., Katsiyannis, A., McDaniel, M., & Sprinkle, C. (2011). Research-based educational practices for students with autism spectrum disorders. *Teaching Exceptional Children*, 43(3), 56.
- Scassellati, B. (2007). *How social robots will help us to diagnose, treat, and understand autism*. In Robotics research, Springer Berlin Heidelberg.
- Scassellati, B., Admoni, H., & Matarić, M. (2012). Robots for use in autism research. *Annual Review of Biomedical Engineering*, 14, 275-294.
- Shackman, J.E., Pollak, S.D. (2005). Experiential influences on multimodal perception of emotion. *Child Development*, 76, 1116-1126.
- Sigman, M., and Ruskin, E. (1999). Continuity and change in the social competence of children with autism, Downs syndrome, and developmental delays. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 64(1), 109-113.
- Torresen, J. (2018). A Review of Future and Ethical Perspectives of Robotics and AI. *Frontiers in Robotics and AI*, 4, 75.
- Ülke-Kürkçüoğlu, B. (2007). *Otistik özellik gösteren çocuklara birebir öğretimde etkinlikler içi ve arası seçim fırsatları sunmanın etkilerinin karşılaştırılması*. (Unpublished doctoral thesis), Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Wainer, J., Dautenhahn, K., Robins, B., & Amirabdollahian, F. (2014). A pilot study with a novel setup for collaborative play of the humanoid robot KASPAR with children with autism. *International Journal of Social Robotics*, 6(1), 45-65.
- Yun, S. S., Choi, J., Park, S. K., Bong, G. Y., & Yoo, H. (2017). Social skills training for children with autism spectrum disorder using a robotic behavioral intervention system. *Autism Research*, 10(7), 1306-1323.
- Zimmerman, A.W. (2008). *Autism: Current theories and evidence*. Springer Science and Business Media. Baltimore.

Research article: Yaman, Y., Şişman, B. (2019). Robot assistants in education of children with autism: Interaction between the robot and the child. *Erzincan University Journal of Education Faculty*, 21 (1), 1-19.



Fill in the Blanks: Students Want to Play ... At School

Yavuz SAMUR*, Zeynep ÖZKAN**

Received date: 02.10.2018

Accepted date: 11.02.2019

Abstract

Everybody, especially kids, like playing games and we want them to play games at school as they become the new "streets" now. However, we do not know which games they would like to play at school. This study aims to answer "Which games do students like to play at school?" and "Why do students want to play those games?" ; to find answer to these two questions this study was conducted with 5218 primary and middle students at the private schools in Turkey. Within the scope of the study, the opinions of the students were taken through online open-ended questionnaire. The opinions were examined using both qualitative and quantitative data analysis methods. Afterwards, game preferences of students and their reasons for playing the game were categorized by grade level and gender. According to results of the study, the games which students would like to play at school are respectively football, hide and seek, basketball, high above the ground and volleyball. The game preferences of the students change according to their gender; however, they show similarities according to the grade levels. Another result of the study is that students prefer games because they have fun and they have similar reasons for playing games according to both gender and grade level.

Keywords: Game, school, physical game, digital game, board game.

* Bahçeşehir University, Faculty of Education, Department of Primary School, İstanbul, Turkey; yavuz.samur@es.bau.edu.tr

** Bahçeşehir University, Faculty of Education, Department of Primary School, İstanbul, Turkey; zeynep.ozkan@es.bau.edu.tr

Boşlukları Doldurunuz: Öğrenciler Okulda ... Oynamak İstiyor

Yavuz SAMUR*, Zeynep ÖZKAN**


Geliş tarihi: 02.10.2018


Kabul tarihi: 11.02.2019

Öz

Herkes özellikle çocuklar oyun oynamayı sever ve biz onların okulda oyun oynamasını istiyoruz çünkü artık okullar yeni “sokaklarımız” oldu. Ancak biz onların hangi oyunları oynamayı istediğini bilmiyoruz. Bu çalışma “Öğrenciler okulda hangi oyunları oynamak istiyor?” ve “Öğrenciler okulda belirttikleri oyunları neden oynamak istiyor?” sorularına yönelik olarak 2017-2018 eğitim öğretim yılında Türkiye’de özel okulda öğrenim görmekte olan 5218 ilkokul ve ortaokul öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Çalışma kapsamında internet üzerinden açık uçlu anket ile öğrencilerin görüşlerine başvurulmuştur. Elde edilen görüşlerden elde edilen bulgular incelenerek öğrencilerin oyun tercihleri ve oyunu tercih etme nedenleri sınıf düzeylerine ve cinsiyetlerine göre belirlenmiştir. Çalışma sonuçlarına göre öğrencilerin okulda oynamayı istediği oyunlar futbol, saklambaç, basketbol, yerden yüksek ve voleyboldur. Öğrencilerin okulda oynamayı tercih ettiği oyunlar cinsiyetlere göre farklılık göstermektedir ancak sınıf düzeylerine göre ise benzerdir. Çalışmanın bir diğer sonucu da öğrencilerin oyunları eğlenceli oldukları için tercih etmektedir ve öğrencilerin oyunları oynama nedenleri hem cinsiyete hem de sınıf düzeyine göre incelendiğinde benzer olduğu belirlenmiştir.

Anahtar kelimeler: Oyun, okul, fiziksel oyun, dijital oyun, kutu oyunu.

*  Bahçeşehir Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi Öğretmenliği, İstanbul, Türkiye; yavuz.samur@es.bau.edu.tr

**  Bahçeşehir Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi Öğretmenliği, İstanbul, Türkiye; zeynep.ozkan@es.bau.edu.tr

1. Giriş

Oyunlar insanlığın en eski eğlence araçlarıdır. Çocuklar için gerçek yaşamın provası niteliğinde olan oyunlar; motor becerileri, el göz koordinasyonu, analitik düşünme, eleştirel düşünme, zamanı etkili kullanma gibi becerilerin gelişimini, dikkat süresini ve motivasyonu desteklemektedir (Koçyiğit, Tuğluk ve Kök, 2007; Lin ve Chen, 2016; Martinovic, Burgess, Pomerolu ve Martin, 2015; Papanastasiou, Drigas, Skianis ve Lytras, 2017; Zuhrotlanwar, Hartoto ve Kartiko, 2017; Schöning ve Witcomb, 2017; Squire, 2003). Bireyin mevcut sağlık durumunun sürekliliğinin sağlanmasında ve ileriki yaşlarda tansiyon ya da diyabet gibi kronik rahatsızlıklardan korunmasında, çağımızın en önemli sorunlarından biri obezitenin ve kaygı bozukluğunun önlenmesinde özellikle fiziksel hareket gerektiren oyunlar etkili olmaktadır (Anderson, Gooze, Lemeshow ve Whitaker, 2012; Başar, Ersoy, Karaoğlu, Derman ve Kanbur, 2006; Ercan, Alikasıfoğlu, Erginöz, Albayrak-Kaymak ve Uysal, 2009; Piko, 2000). Dijital oyunlar ise merak ve başarı gibi duyguların deneyimlenmesine yardım ederken, problem çözme, eleştirel düşünme, algoritmik düşünme, kaynak yönetimi ve iş birliği kurma gibi becerilerin kazandırılması süreçlerinde de öne çıkmaktadır (Lin ve Chen, 2016; Martinovic, Burgess, Pomerolu ve Martin, 2015; Squire, 2003). Dolayısıyla hem dijital hem de fiziksel oyunlar bireyin bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor becerilerin gelişimi üzerinde etkili olduğundan oyunlar türü ne olursa olsun bireyin gelişim sürecinin ayrılmaz bir parçasıdır (Koçyiğit vd., 2007).

Ancak bugün plansız kentleşme ve güvenlik gibi nedenlerden dolayı oyun oynayabilecek alanlar kentlerde yetersiz kalmaktadır. Bu durumun sonucunda çocukların vakitlerinin çoğunu ekran karşısında geçirmektedir (Hinkley, Salmon, Okely, Crawford ve Hesketh, 2012; Laurson, Eisenmann, Welk, Wickel, Douglas, Gentile ve Walsh, 2008; Staiano ve Calvert, 2012). Ek olarak ulusal ya da uluslararası sınav başarısı odaklı gerçekleştirilen düzenlemeler çocukların günün büyük bir kısmında okulda geçirmelerine, okullarda dinlenme ve temel ihtiyaçlarının giderilmesi için ayrılan teneffüs sürelerinin kısaltılmasına neden olmaktadır (Gülderen-Alacapınar, 2012; Sezer ve İşgör, 2010). Dolayısıyla bugünün öğrencilerinin de geçmişteki sokaklar gibi oyun oynayabilecekleri güvenli alanlara ve yeterli süreye ihtiyaçları vardır. Bu noktada okullar geçmişteki sokak rolünü üstlenebilirler. Okulların bu yeni rolü için öncelikle bugünün öğrencilerinin hangi oyunları ve neden bu oyunları oynamak istediklerinin belirlenmesi gerekmektedir. Bu çalışmada ilkököl ve ortaokul öğrencilerinin okulda oynamayı tercih ettikleri oyunlar ve bu oyunları tercih etme gerekçeleri “Öğrenciler cinsiyetlerine ve yaşlarına göre okulda hangi oyunları oynamak istiyorlar?” ve “Öğrenciler belirttikleri oyunları neden oynamak istiyorlar?” araştırma soruları ile belirlenmeye çalışılmıştır. Öğrencilerin yanıtları demografik özellikler açısından incelenmiştir.

2. Yöntem

Bu çalışma hem nitel hem de nicel veri analizi yöntemlerinden yararlanan betimsel bir çalışmadır. Örneklemde yer alan öğrencilerin okulda oynamak istediği oyunlar tablolaştırma programı ile betimsel yöntemlerle incelenerek her bir oyuna ait frekans değeri hesaplanırken oyun oynama nedenleri kodlara ayrılmış ardından benzer kodlar ortak temalar altında bir araya getirilmiştir.

2.1. Evren-Örneklem/Çalışma Grubu/ İncelenen Dokümanlar

Bu çalışma 2017-2018 eğitim ve öğretim yılında ülkemiz ilkököl ve ortaokul öğrencilerinin okulda oynamak istedikleri oyunları ve bu oyunları oynama nedenlerini belirlemek üzere Türkiye genelinde 125 kampüsü bulunan bir özel okulun ilkököl ve ortaokul öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Çalışma kapsamında oluşturulan sorular okullara iletilerek toplam 5218 öğrenciye ulaşılmıştır. Araştırmanın örnekleminde 2123'ü ilkököl ve 3005'i ortaokul öğrencisi bulunmaktadır. Örnekleimde yer alan öğrencilerin sınıf düzeyleri ve cinsiyetlerine göre dağılımı Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Örnekleimde yer alan öğrencilerin sınıf düzeyleri ve cinsiyetlerine göre dağılımı

Sınıf	Kız	Erkek	Toplam
1. Sınıf	193	219	412
2. Sınıf	333	363	696
3. Sınıf	288	322	610
4. Sınıf	252	243	495
5. Sınıf	380	408	788
6. Sınıf	345	406	751
7. Sınıf	391	456	847
8. Sınıf	310	309	619
Toplam	2492	2726	5218

2.2. Verilerin Toplanması Süreci ve Analizi

Örnekleimde yer alan öğrencilerin tamamının gönüllü katılımı esas alınarak belirlenen iki açık uçlu soruya çevrimiçi ortamdan yanıt vermiştir. Öğrencilerin yanıtlarını sınırlandırmamak ve yönlendirmemek adına çalışmada açık uçlu sorular yerine çoktan seçmeli sorular tercih edilmemiştir. Öğrencilerin yanıtlarında yer alan “saklanbaç” ya da “sek sek” gibi yazım hataları gözden geçirilerek MS Office Excell programına aktarılmıştır. Bu adımda öğrencilerin bazıları oyun adı bazıları ise oyun türünü belirterek yanıt vermeyi tercih etmiş olduğu tespit edilmiş ve bu cevaplar ayrı ayrı ele alınmıştır. Ardından Text Analyzer üzerinden öğrencilerin her bir soruya ait yanıtları kod ve temalara ayrılarak öğrencilerin oyun tercihleri ve nedenlerine ait frekans değerleri hesaplanmıştır. Çalışma kapsamında öğrencilerin yalnızca ilk 10 tercihi sunulmuştur.

2.2.1. Veri toplama araçları

Örnekleimde yer alan öğrencilerin okulda oynamak istedikleri oyun tercihlerini ve oyun oynama nedenlerini belirleyebilmek amacıyla ilkököl ve ortaokul öğrencileri için anlaşılır olabilmesi için bir ölçme-değerlendirme uzmanının görüşü alınmıştır. “Okulda oynamak istediğiniz oyun(lar) nedir?” ve “Neden bu oyun(ları)u oynuyorsunuz?” iki açık uçlu soru oluşturulmuştur. Oluşturulan sorular katılımcılara çevrimiçi (*online*) olarak yöneltmiştir.

3. Bulgular

Çalışmanın bu bölümünde öğrencilerin “Okulda oynamak istediğiniz oyun(lar) nedir?” ve “Neden bu oyunları oynamak istiyorsunuz, lütfen açıklayınız.” sorularına verdikleri yanıtlar üzerinden belirlenen oyun tercihleri sunulmuştur. Tablolarda öğrencilerin oyun tercihleri arasında en yüksek frekansa sahip olan ilk 10 oyuna yer verilmiştir. Oyunların tercih edilme sıklıkları farklılık gösterdiğinden her bir tabloda toplam frekans değer olarak farklılık göstermektedir.

3.1. Öğrencilerin Oyun Tercihleri

Öğrencilerin okullarında oynamak istedikleri oyunları belirlemeye yönelik olarak “Okulda oynamak istediğiniz oyun(lar) nedir?” sorusu sorulmuş ve öğrencilerin bu soruya verdikleri ilk on yanıt ve bu yanıtlara ait frekans değerleri Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Öğrencilerinin okulda oynamak istedikleri oyunlar, bu oyunlara ait frekanslar ve yüzde değerleri

Oyun	f	%
1 Futbol	883	9,26
2 Saklambaç	748	7,84
3 Basketbol	648	6,79
4 Yerden Yüksek	564	5,91
5 Voleybol	468	4,91
6 Minecraft	394	4,13
7 Monopoly	337	3,53
8 Dijital Oyun	281	2,95
9 Kutu oyunları	270	2,83
10 Counter Strike Global Offensive/CSGO	256	2,68
Toplam	4849	50,83

Örnekleme yer alan tüm öğrencilerin yanıtlarına göre okulda oynamayı tercih ettikleri ilk 5 oyun sırasıyla; futbol (%9,26), saklambaç (%7,84), basketbol (%6,79), yerden yüksek (%5,91) ve voleybol (%4,91) şeklindedir.

3.2. Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Oyun Tercihleri

Örneklemedeki öğrencilerin okulda oynamak istedikleri oyunlar, bu oyunlara ait frekans ve yüzde değerleri cinsiyetlerine göre Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3. Öğrencilerin cinsiyetlerine göre okulda oynamak istedikleri oyunlar, bu oyunlara ait frekanslar ve yüzde değerleri

Erkek Öğrenciler			Kız Öğrenciler		
Oyun	f	%	Oyun	f	%
Futbol	824	16,83	Saklambaç	491	10,68
Basketbol	529	10,80	Voleybol	398	8,65
Minecraft	394	8,05	Monopoly	243	5,28
Counter Strike Global Offensive (CSGO)	269	5,49	Kutu oyunu	214	4,65
Saklambaç	257	5,25	Yerden Yüksek	177	3,85
Dijital Oyun	179	3,66	Minecraft	173	3,76
Fifa	175	3,57	Tabu	159	3,46
GTA	143	2,92	Fiziksel oyun	156	3,39
Lego	122	2,49	Körebe	154	3,35
Clash Royale: Enter the Arena	103	2,10	Yakar Top	137	2,98
Toplam	2995	61,16	Toplam	2302	50,05

Örneklem grubunda yer alan erkek öğrencilerin vermiş oldukları yanıtlara göre okulda oynamak istedikleri ilk 5 oyun sırasıyla; futbol (%16,83), basketbol (%10,80), Minecraft (%8,05), CSGO (%5,49) ve saklambaç (%5,25) şeklindedir. Öte yandan kız öğrencilerin vermiş oldukları yanıtlara göre okulda oynamak istedikleri ilk 5 oyun ise sırasıyla; saklambaç (%10,68), voleybol (%8,65), Monopoly (%5,28), kutu oyunları (%4,65) ve yerden yüksek (%3,85) şeklindedir.

3.3. İlkokuldaki Öğrencilerin Sınıflarına Göre Oyun Tercihleri

İlkokul öğrencilerinin okullarında oynamak istedikleri oyunları belirlemeye yönelik olarak “Okulda oynamak istediğiniz oyun(lar) nedir?” sorusu sorulmuş ve öğrencilerin bu soruya verdikleri yanıtlar ve bu yanıtlara ait frekans değerleri Tablo 4’te sunulmuştur

Tablo 4. İlkokuldaki Öğrencilerin okulda oynamak istedikleri oyunlar, bu oyunlara ait frekanslar ve yüzde değerleri

	1. Sınıf Öğrencileri		2. Sınıf Öğrencileri		3. Sınıf Öğrencileri		4. Sınıf Öğrencileri	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Saklanbaç	84	17,57	132	17,84	176	20,30	115	16,79
Ebelemece- Yakalamaca	54	11,30	94	12,70	131	15,11	91	13,28
Futbol	51	10,67	80	10,81	92	10,61	74	10,80
Fiziksel oyun	31	6,49	54	7,30	74	8,54	63	9,20
Minecraft	30	6,28	53	7,16	60	6,92	32	4,67
Yerden Yüksek	30	6,28	48	6,49	57	6,57	32	4,67
Basketbol	29	6,07	38	5,14	40	4,61	30	4,38
Legø	22	4,60	36	4,86	32	3,69	30	4,38
Satranç	14	2,93	20	2,70	22	2,54	20	2,92
Bilgisayar Oyunu	12	2,51	19	2,57	17	1,96	18	2,63
Toplam	357	74,70	574	77,57	701	80,85	505	73,72

Örneklem grubunda yer alan 1. Sınıftaki öğrencilerin vermiş oldukları yanıtlara göre okulda oynamak istedikleri ilk 5 oyun sırasıyla; saklambaç (%17,57), ebelemece-yakalamaca (%11,30), futbol (%10,67), fiziksel oyun (%6,49) ve Minecraft (%6,28) ve 2. Sınıftaki öğrencilerinin vermiş oldukları yanıtlara göre okulda oynamak istedikleri ilk 5 oyun sırasıyla; saklambaç (%17,84), futbol (%12,70), Minecraft (%10,81), yerden yüksek (%7,30) ve ebelemece-yakalamaca (%7,16) şeklindedir. 3. Sınıftaki öğrencilerinin vermiş oldukları yanıtlara göre okulda oynamak istedikleri ilk 5 oyun sırasıyla; saklambaç (%20,30), futbol (%15,11), Minecraft (%10,61), yerden yüksek (%8,54) ve basketbol (%6,92) iken 4. Sınıftaki öğrencilerin ise okulda oynamak istedikleri ilk 5 oyun sırasıyla; saklambaç (%16,79), futbol (%13,28), Minecraft (%10,80), basketbol (%9,20) ve körebe (%4,67) şeklindedir.

3.4. İlkokuldaki Erkek Öğrencilerin Sınıflarına Göre Oyun Tercihleri

İlkokuldaki (1., 2., 3. ve 4. sınıf) erkek öğrencilerin okulda oynamak istedikleri oyunlar, bu oyunlara ait frekans ve yüzde değerleri Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. İlkokul erkek öğrencilerin okulda oynamak istedikleri oyunlar, bu oyunlara ait frekanslar ve yüzde değerleri

Oyun	1. Sınıf Erkek Öğrenciler		2. Sınıf Erkek Öğrenciler		3. Sınıf Erkek Öğrenciler		4. Sınıf Erkek Öğrenciler				
	f	%	Oyun	f	%	Oyun	f	%			
Futbol	51	16,78	Futbol	94	20,94	Futbol	126	22,74	Futbol	85	17,49
Saklambaç	38	12,50	Minecraft	63	14,03	Minecraft	70	12,64	Basketbol	56	11,52
Ebelemece- Yakalamaca	28	9,21	Saklambaç	45	10,02	Saklambaç	68	12,27	Minecraft	56	11,52
Basketbol	25	8,22	Basketbol	40	8,91	Basketbol	53	9,57	Saklambaç	36	7,41
Minecraft	20	6,58	Lego	24	5,35	Yerden Yüksek	23	4,15	Lego	24	4,94
Lego	14	4,61	Ebelemece- Yakalamaca	20	4,45	Clash Royale: Enter the Arena	17	3,07	Counter	20	4,12
Araba Yarışı	11	3,62	Dijital oyun	15	3,34	Lego	13	2,35	Fifa	15	3,09
Fiziksel oyun	10	3,29	Satranç	13	2,90	iPad	12	2,17	Monopoly	14	2,88
Satranç	9	2,96	Yerden Yüksek	11	2,45	Ebelemece- Yakalamaca	11	1,99	Ebelemece- Yakalamaca	12	2,47
Tablet/iPad	9	2,96	Araba Yarışı	10	2,23	GTA	10	1,81	GTA	11	2,26
Toplam	215	70,73	Toplam	335	74,62	Toplam	403	72,76	Toplam	329	67,70

Örnekleme grubunda yer alan 1. sınıf erkek öğrencilerin vermiş oldukları yanıtlara göre okulda oynamak istedikleri ilk 5 oyun sırasıyla; futbol (%16,78), saklambaç (%12,50), ebelemece-yakalamaca (%9,21), basketbol (%8,22) ve Minecraft (%6,58) ve 2. sınıf erkek öğrencilerinin vermiş oldukları yanıtlara göre okulda oynamak istedikleri ilk 5 oyun sırasıyla; futbol (%20,94), Minecraft (%14,03), saklambaç (%10,02), basketbol (%8,91) ve Lego (%5,35) şeklindedir. 3. Sınıf erkek öğrencilerinin vermiş oldukları yanıtlara göre okulda oynamak istedikleri ilk 5 oyun sırasıyla; futbol (%22,74), Minecraft (%12,64), saklambaç (%12,27), basketbol (%9,57) ve yerden yüksek (%4,15) iken 4. Sınıf erkek öğrencilerin ise okulda oynamak istedikleri ilk 5 oyun sırasıyla; futbol (%17,49), basketbol (%11,52), Minecraft (%11,52), Lego (%9,57) ve saklambaç (%7,41) şeklindedir.

3.5. İlkokuldaki Kız Öğrencilerin Sınıflarına Göre Oyun Tercihleri

İlkokuldaki (1., 2., 3. ve 4. sınıf) kız öğrencilerinin okulda oynamak istedikleri oyunlar, bu oyunlara ait frekans ve yüzde değerleri Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. İlkokul kız öğrencilerin okulda oynamak istedikleri oyunlar, bu oyunlara ait frekanslar ve yüzde değerleri

Oyun	1. Sınıf Kız Öğrenciler		2. Sınıf Kız Öğrenciler		3. Sınıf Kız Öğrenciler		4. Sınıf Kız Öğrenciler				
	f	%	Oyun	f	%	Oyun	f	%			
Saklambaç	46	16,55	Saklambaç	87	17,72	Saklambaç	108	19,96	Saklambaç	79	17,14
Ebelemece- Yakalamaca	26	9,35	Yerden Yüksek	43	8,76	Yerden Yüksek	51	9,43	Voleybol	38	8,24
Fiziksel oyun	21	7,55	Ebelemece- Yakalamaca	33	6,72	Körebe	49	9,06	Körebe	27	5,86
Yerden yüksek	21	7,55	Körebe	32	6,52	Ebelemece- Yakalamaca	29	5,36	Ebelemece- Yakalamaca	18	3,90
Barbie	10	3,60	Barbie	21	4,28	Voleybol	26	4,81	Minecraft	18	3,90
Minecraft	10	3,60	Evcilik	21	4,28	Evcilik	22	4,07	Monopoly	18	3,90
Lego	8	2,88	Minecraft	17	3,46	Minecraft	22	4,07	Dans	17	3,69
Bilgisayar Oyunları	7	2,52	Hırsız Polis	14	2,85	Monopoly	10	1,85	Yerden Yüksek	17	3,69
Evcilik	7	2,52	Jimnastik	13	2,65	İp Atlamak	9	1,66	Jimnastik	12	2,60
Puzzle	7	2,52	Lego	12	2,44	Hırsız polis	8	1,48	Kutu oyunları	11	2,39
Toplam	163	58,64	Toplam	293	59,68	Toplam	334	61,75	Toplam	255	55,31

Örnekleme grubunda yer alan 1. sınıf kız öğrencilerinin vermiş oldukları yanıtlara göre okulda oynamak istedikleri ilk 5 oyun sırasıyla; saklambaç (%16,55), yakalamaca-ebelemece (%9,35), fiziksel oyun (%7,55), yerden yüksek (%7,55) ve Barbie-bebek (%3,60) iken 2. sınıf kız öğrencilerin yanıtlarına göre oyun tercihleri sırasıyla saklambaç (%17,72), yerden yüksek (%8,76), ebelemece-yakalamaca (%6,72), körebe (%6,52) ve Barbie (%4,28) şeklindedir. Yine örnekleme grubundaki 3. Sınıftaki kız öğrencilerin vermiş oldukları yanıtlara göre okulda oynamak istedikleri ilk 5 oyun sırasıyla; saklambaç (%19,96), yerden yüksek (%9,43), körebe (%9,06), yakalamaca-ebelemece (%5,36) ve voleyboldur (%4,81). Son olarak 4. Sınıfta okumakta olan kız öğrencilerin ise saklambaç (%17,14), voleybol (%8,24), körebe (%5,86), ebelemece-yakalamaca (%3,90) ve Minecraft (%3,90) okulda oynamayı en çok istediği ilk 5 oyundur.

3.6. Ortaokuldaki Öğrencilerin Sınıflarına Göre Oyun Tercihleri

Ortaokuldaki (5., 6., 7. ve 8. sınıf) öğrencilerin okulda oynamak istedikleri oyunlar, bu oyunlara ait frekans ve yüzde değerleri Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7. Ortaokuldaki öğrencilerin oyun tercihleri

Oyun	5. Sınıf Öğrenciler		6. Sınıf Öğrenciler		7. Sınıf Öğrenciler		8. Sınıf Öğrenciler				
	f	%	Oyun	f	%	Oyun	f	%			
Futbol	153	11,38	Minecraft	126	11,38	Futbol	138	11,38	Basketbol	98	10,99
Saklambaç	144	10,71	Futbol	111	10,03	Basketbol	122	10,06	Voleybol	97	10,87
Basketbol	125	9,30	Basketbol	103	9,30	CSGO	91	7,50	Futbol	93	10,43
Minecraft	113	8,41	Dijital Oyun	73	6,59	Monopoly	87	7,17	CSGO	88	9,87
Dijital Oyun	83	6,18	Voleybol	69	6,23	Tabu	83	6,84	LOL	52	5,83
Voleybol	80	5,95	Kutu Oyunları	62	5,60	Fifa	76	6,27	Monopoly	43	4,82
Yakar Top	66	4,91	Monopoly	61	5,51	Kutu Oyunları	61	5,03	Fiziksel Oyun	42	4,71
Monopoly	53	3,94	Saklambaç	53	4,79	Dijital Oyun	44	3,63	Fifa	36	4,04
Fiziksel Oyun	46	3,42	CSGO	44	3,97	Fiziksel oyun	35	2,89	Kutu Oyunları	35	3,92
CSGO	40	2,98	Fiziksel Oyun	41	3,70	GTA	33	2,72	Dijital Oyun	34	3,81
Toplam	903	67,18	Toplam	743	67,10	Toplam	770	63,49	Toplam	618	69,29

Örnekleme grubunda yer alan 5. Sınıftaki öğrencilerin vermiş oldukları yanıtlara göre okulda oynamak istedikleri ilk 5 oyun sırasıyla; futbol (%11,38), saklambaç (%10,71), basketbol (%9,30), Minecraft (%8,41) ve dijital oyun (%6,18) iken 6. Sınıftaki öğrencilerin ise Minecraft (%11,38), futbol (%10,03), basketbol (%9,30), dijital oyun (%6,59) ve voleybol (%6,23) şeklindedir. 7. Sınıftaki öğrenciler okulda oynamak istedikleri oyunlar arasındaki tercihi sırasıyla; futbol (%11,38), basketbol (%10,06), CSGO (%7,50), Monopoly (%7,17) ve Tabu (%6,84) dur. Son olarak 8. Sınıftaki öğrencilerin ise sırasıyla; basketbol (%10,99), voleybol (%10,87), futbol (%10,43), CSGO (%9,87) ve LOL (%5,83) şeklindedir.

3.7. Ortaokuldaki Erkek Öğrencilerin Sınıflarına Göre Oyun Tercihleri

Ortaokuldaki (5., 6., 7. ve 8. sınıf) erkek öğrencilerin okulda oynamak istedikleri oyunlar, bu oyunlara ait frekans ve yüzde değerleri Tablo 8'de sunulmuştur

Tablo 8. Ortaokuldaki (5., 6., 7. ve 8. sınıf) Erkek Tablo 8. Ortaokuldaki erkek öğrencilerin okulda oynamak istedikleri oyunlar, bu oyunlara ait frekanslar ve yüzde değerleri

Oyun	5. Sınıf Erkek Öğrenciler		6. Sınıf Erkek Öğrenciler		7. Sınıf Erkek Öğrenciler		8. Sınıf Erkek Öğrenciler				
	f	%	Oyun	f	%	Oyun	f	%			
Futbol	153	15,84	Futbol	111	15,31	Futbol	125	12,89	CSGO	88	13,02
Basketbol	99	10,25	Basketbol	89	12,28	Basketbol	92	9,48	Futbol	79	11,69
Minecraft	79	8,18	Minecraft	87	12,00	CSGO	91	9,38	Basketbol	75	11,09
Dijital Oyun	53	5,49	Dijital Oyun	45	6,21	Fifa	76	7,84	LOL	43	6,36
CSGO	40	4,14	CSGO	44	6,07	GTA	33	3,40	Fifa	36	5,33
GTA	40	4,14	Monopoly	26	3,59	Dijital Oyun	28	2,89	GTA	27	3,99
Saklambaç	38	3,93	Saklambaç	20	2,76	Pinball	27	2,78	NBA	21	3,11
Masa tenisi	28	2,90	Clash Royale: Enter the Arena	18	2,48	Legø	23	2,37	Monopoly	19	2,81
Roblox	27	2,80	Masa tenisi	18	2,48	Masa tenisi	23	2,37	Dijital Oyun	18	2,66
Clash Royale: Enter the Arena	25	2,59	Satranç	18	2,48	Voleybol	20	2,06	Masa Tenisi	16	2,37
Toplam	582	60,26	Toplam	476	65,66	Toplam	538	55,46	Toplam	422	62,43

Örneklem grubunda yer alan 5. Sınıftaki erkek öğrencilerin vermiş oldukları yanıtlara göre okulda oynamak istedikleri ilk 5 oyun sırasıyla; futbol (%15,84), basketbol (%10,25), Minecraft (%8,18), dijital oyun (%5,49) ve CSGO (%4,14) iken 6. Sınıftaki erkek öğrencilerin ise futbol (%15,31), basketbol (%12,28), Minecraft (%12,00), dijital oyun (%6,21) ve CSGO (%6,07) şeklindedir. 7. Sınıftaki erkek öğrenciler okulda oynamak istedikleri oyunlar arasındaki tercihi sırasıyla; futbol (%13,02), basketbol (%9,48), CSGO (%9,38), Fifa (%7,84) ve GTA (%3,40) dır. Son olarak 8. Sınıftaki erkek öğrencilerin ise sırasıyla; CSGO (%13,02), futbol (%11,69), basketbol (%11,09), LOL (%6,36) ve Fifa (%5,33) okulda oynamak istediği ilk 5 oyundur.

3.8. Ortaokuldaki Kız Öğrencilerin Sınıflarına Göre Oyun Tercihleri

Ortaokuldaki kız öğrencilerin okulda oynamak istedikleri oyunlar, bu oyunlara ait frekans ve yüzde değerleri Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 9. Ortaokuldaki (5., 6., 7. ve 8. sınıf) Kız öğrencilerin okulda oynamak istedikleri oyunlar, bu oyunlara ait frekanslar ve yüzde değerleri

5. Sınıf Kız Öğrenciler	6. Sınıf Kız Öğrenciler	7. Sınıf Kız Öğrenciler	8. Sınıf Kız Öğrenciler								
Oyun	f	%	Oyun	f	%	Oyun	f	%			
Saklanbaç	106	13,40	Voleybol	69	9,43	Voleybol	94	10,44	Voleybol	97	19,06
Voleybol	59	7,46	Monopoly	61	8,33	Monopoly	87	9,67	Kutu Oyunları	35	6,88
Yakar Top	44	5,56	Kutu Oyunu	46	6,28	Tabu	73	8,11	Tabu	34	6,68
Kutu oyunu	40	5,06	Fiziksel Oyun	41	5,60	Kutu Oyunları	61	6,78	Fiziksel Oyun	30	5,89
Minecraft	34	4,30	Minecraft	39	5,33	Yakar Top	33	3,67	Monopoly	24	4,72
Monopoly	33	4,17	Saklanbaç	33	4,51	Basketbol	30	3,33	Basketbol	23	4,52
Dijital Oyun	30	3,79	Dijital Oyun	28	3,83	Hırsız polis	28	3,11	Dijital Oyun	16	3,14
Fiziksel Oyun	27	3,41	Yakar Top	28	3,83	Uno	26	2,89	Futbol	14	2,75
Basketbol	26	3,29	Tabu	27	3,69	Minecraft	24	2,67	Saklanbaç	12	2,36
Yerden Yüksek	24	3,03	Uno	21	2,87	Fiziksel Oyun	21	2,33	Satranç	10	1,96
Toplam	423	53,47	Toplam	393	53,70	Toplam	477	53,00	Toplam	295	57,96

Örneklem grubunda yer alan 5. Sınıftaki kız öğrencilerin vermiş oldukları yanıtlara göre okulda oynamak istedikleri ilk 5 oyun sırasıyla; saklambaç (%13,40), voleybol (%7,46), yakartop (%5,56), kutu oyunu (%5,06) ve Minecraft (%4,30) iken 6. Sınıftaki kız öğrencilerin ise voleybol (%9,43), Monopoly (%8,33), kutu oyunu (%6,28), fiziksel oyun (%5,60) ve Minecraft (%5,33) şeklindedir. 7. Sınıftaki kız öğrencilerin okulda oynamak istedikleri oyunlar arasındaki tercihi sırasıyla; voleybol (%10,44), Monopoly (%9,67), Tabu (%8,11), kutu oyunları (%6,78) ve yakar top (%3,67) dur. Son olarak 8. Sınıftaki kız öğrencilerin ise sırasıyla; saklambaç (%19,06), kutu oyunları (%6,88), Tabu (%6,68), fiziksel oyunlar (%5,89) ve Monopoly (%4,72) okulda oynamak istediği ilk 5 oyundur.

3.9. Öğrencilerin Oyun Oynama Nedenleri

İlkokuldaki ve ortaokuldaki öğrencilerin oyun oynama nedenleri, bu nedenlere ait frekans ve yüzde değerleri Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10. İlkokuldaki ve ortaokuldaki öğrencilerin oyun oynama nedenleri, frekans ve yüzdesi

Neden	<i>f</i>	%
Eğlenceli	2213	47,00
Seviyorum/sevdiğimden	1609	34,17
Zevkli/Hoşuma gidiyor	280	5,95
Öğretici-eğitici	223	4,74
Güzel	221	4,69
Arkadaş	46	0,98
İlgi duymak	28	0,59
Mutlu olmak/mutlu ediyor	27	0,57
Vakit Geçirmek	23	0,49
Heyecanlı-heyecan	9	0,19
Zeka Geliştiriyor	9	0,19
Boy uzatıyor	6	0,13
Merak	6	0,13
Bağımlılık	4	0,08
Takım	3	0,06
Rahatlatıcı	2	0,04
Toplam	4709	100,00

Çalışmaya katılan öğrencilerin neredeyse yarısı (%47) kadarı oyunlarını eğlenmek için oyun oynadığını ifade etmiştir. Öğrencilerin oyun oynama nedenleri arasında öne çıkan diğer nedenler ise oyun oynamayı sevmek (%34,17), oyun oynamanın zevkli ya da hoşuma gidiyor olması (%5,95) dır.

4. Tartışma ve Sonuç

Çalışma kapsamında elde edilen bulgular incelendiğinde günümüz çocukları en çok futbol, saklambaç, basketbol, yerden yüksek ve voleybol gibi fiziksel oyunlar oynamayı istemektedir. Ancak ne yazık ki Türkiye’de okulların fiziksel şartları bu tür oyunları oynamak için elverişli değildir (Gülderen-Alacapınar, 2012; Sezer ve İşgör, 2010). Bu nedenle okulların bu eksikliklerinin giderilmesi öncelikli hedeflerden birisi olması gerekmektedir. Öte yandan okulların fiziksel koşulları her ne kadar yetersiz olsa da çalışmaya dahil olan öğrencilerin yanıtları arasında Monopoly ve Tabu gibi oyunların isimlerinin yanı sıra bir oyun türü olan kutu oyunu bulunmaktadır. Dolayısıyla öğrenciler sınıf ortamında da kolayca oynanabilecek kutu oyunlarını da oynamayı istemektedir.

Çalışmaya dahil olan çocukların okulda oynamayı istedikleri oyunlar arasında fiziksel oyunlardan sonra dijital oyunlar gelmektedir. Dijital oyunlar merak ve başarı gibi duyguları deneyimlenmesine yardım ederken, problem çözme, eleştirel düşünme, algoritmik düşünme, kaynak yönetimi ve iş birliği kurma gibi becerilerin gelişimini de desteklemektedir (Martinovic, Burgess, Pomerolu ve Martin, 2015; Lin ve Chen, 2016; Squire, 2003). Çalışmaya dahil olan öğrencilerin dijital oyun tercihleri incelendiğinde Microsoft’un Mojang firması ile birlikte geliştirdiği Minecraft ilk sıradadır. Minecraft ara yüzü oldukça kolay bir oyun olmasının yanı sıra üç boyutlu düşünme, matematiksel düşünme ve mühendislik gibi becerilerin gelişimini destekliyor olması nedeniyle öne çıkmaktadır (Samur ve Cömert, 2018).

Ancak dijital oyunlar bireyin birçok farklı alandaki beceri gelişiminde etkili oluyor olsa da ailelerin dijital oyunların çocuklarının şiddete ve agresif davranışlara yönlendirdiğine yönelik endişeleri bulunmaktadır (Admiral, 2015; Gordon, 2008; Horzum, 2011 ; Kutner, Olson, McGloin, Farrar, ve Krmar, 2013; Persky ve Blascovich, 2008; Wallenius, Punamäki, ve Rimpelä, 2007; Warner ve Hertzog, 2008). Dijital oyun oynamak için ayrılan süre 9 saatin üzerine çıktığında bu endişeleri haklı çıkaran durumlar yaşanabilmektedir (Pujol vd., 2016). Bu nedenle çocukların bilgisayar ve tablet gibi cihazların başında geçirdiği uzun süreler aileleri tarafından sınırlandırılarak alternatif olarak fiziksel aktiviteler sunulmalıdır. Çocukların dijital cihazlar yoluyla duydukları haz ve mutluluk yerine anlamlı aile etkinlikleri ile yer değiştirmelidir. Bu nedenler dolayısıyla çocukların dijital oyun oynamak için harcadığı süre azaltılmalıdır. Bu etkinlikler sayesinde de mutlu olabildiğini fark eden çocuğun dijital teknoloji bağımlısı olma ihtimali de azaltılabilir.

Bu noktada bir diğer öneri de çocuklara kendi oyunlarını tasarlamaya yönlendirmektir. Öğrenciler kendi oyunlarının tasarımı yaparken motivasyonlarının ve başarılarının arttığı hem bireysel hem de grup halinde çalışabilmekte, kaliteli vakit geçirebilmektedir ve eğlenmektedirler (Kafai, 2006; Robertson ve Howells, 2008; Samur, 2016). Ayrıca çocukların dijital oyun tasarımı ile yaratıcılıklarının ve öz-saygılarının desteklenebilmektedir (Bulut, 2016; Robertson ve Good, 2005).

Öğrencilerin oyun tercihleri incelendiğinde öğrencilere özellikle okulda hangi oyunu oynamak istedikleri sorulduğunda Counter Strike ve GTA gibi oyunların öğrencilerin yanıtları arasında yer alıyor olması oldukça ilgi çekicidir. Bu oyunlar, PEGI (Pan European Game Information) ve ESRB (Entertainment Software Rating Board) tarafından 17+ yaş olarak etiketlenmektedir. Elde edilen bu sonuç öğrencilerin yaşlarına uygun olmayan dijital oyunları okulda oynamak istediğini

göstermektedir. Bu nedenle ebeveynler çocuklarının oynadığı dijital oyunların takibini yapmalı ve hatta onlarla birlikte oyunları oynayarak görmelidirler. Çocukların yaşlarına uygun olmayan oyunları oynamaması kesin bir kural olmalıdır.

Çalışmaya dahil olan öğrencilerin yanıtları arasında saklambaç ya da ebelemece dışında çok az sayıda geleneksel oyun bulunmaktadır. Bir diğer ifade ile çocuklar kendi anne ve babalarının çocukluklarında oynadıkları geleneksel oyunlara yabancıdırlar. Ancak misket, beş taş, çelik çomak ve yakar top gibi geleneksel oyunlar bireyin beceri gelişimini destekleyen oyunlardır ve çocukların bu oyunlar ile tanıştırılması gerekmektedir. Bu nedenle hem öğretmenler hem de veliler çocuklar ile geleneksel oyunları oynamalı ve öğretmelidir.

Her ne kadar oyunların ya da oyuncakların cinsiyetlerinin olmadığı eğitim ve gelişim psikolojisinde vurgulanmaktadır. Hatta Carr (2005) erkeklerin kızlara göre şiddet içerikli agresif oyunları oynama eğiliminde olsa da oyun tercihlerinde cinsiyetin değil oyuna erişim ve önceki oyun deneyimi gibi faktörlerin daha etkili olduğunu belirtmektedir. Fakat bireylerin oyun tercihlerinin farklılaşmasında bireylerin yaşları (Schaller, Borun, Allison-Bunnel ve Chambers, 2007) ve cinsiyetleri (Onay-Durdu, Tüfekçi ve Çağıltay, 2005; Prensky, 2001; Quaiser-Pohl, Geiser ve Lehman, 2006) gibi demografik özellikler etkili olabilmektedir. Örneğin; erkekler aksiyon-simülasyon gibi hızlı hareket etmeyi gerektiren kadınlar ise zeka-beceri oyunları tercih etme eğilimindedir (Heeter, Winn ve Green, 2005; Pala ve Erdem, 2011; Quaiser-Pohl vd., 2006).. Çalışmaya dahil olan öğrencilerin cinsiyetlerine göre oyun tercihleri incelendiğinde alan erkek öğrenciler futbol kızlar ise saklambaç öne çıkmıştır. Dolayısıyla bu çalışmaya katılım gösteren öğrencilerin okulda oynamayı tercih ettiği oyunlar cinsiyetlere göre farklılıklar gösterdiği belirlenmiştir. Ayrıca erkeklerin kadınlara göre daha uzun süre dijital oyun oynamak istediği ve bunun için daha uzun süre harcadığı yönünde genel bir inanış bulunmaktadır (Crawford ve Gosling, 2005; Horzum, 2011; Irmak, 2014). Çalışmaya katılan erkek öğrencilerin oyun tercihleri arasında kız öğrencilerden üç kat daha fazla dijital oyun bulunuyor olması bu inanışı destekler niteliktedir.

Teknoloji yaşamın her alanında daha etkin bir role sahip olması ile birlikte sokakta, okulda ya da herhangi bir fiziksel ortamda oyun oynayan bireyler zamanla bilgisayar ya da telefon gibi farklı platformlarda oyun oynamaya başlamışlardır (Crawford ve Gosling, 2005; ESA, 2014; Lecky-Thompson, 2008; Prensky, 2001). Bireylerin yaşlarına göre oyun tercihleri incelendiğinde orta ve üstü yaş grubundaki bireylerden farklı olarak gençler dijital oyunlar oynamaktadır (ESA, 2017; Schaller, Borun, Allison-Bunnel ve Chambers, 2007). Benzer şekilde çalışmaya katılan öğrencilerin yanıtlarına göre küçük sınıflarda oyun tercihleri arasında ağırlıklı olarak fiziksel oyunların yer aldığı ve sınıf düzeyine bağlı olarak dijital oyunların çeşitlendiği belirlenmiştir. Bu sonucun elde edilmesinde büyük çocukların küçüklere göre dijital oyun oynamaya daha çok vakit ayırıyor olması etkili olmuş olabilir (Pujol vd., 2016).

Oyunlar oyunculara eğlenceli bir deneyim sunsa da gerçek hayat problemlerinden kaçmak, eğlenmek, kendini ispatlamak, yeni dünyalar keşfetmek, daha iyi hissetmek, heyecan duymak ve arkadaşlarıyla vakit geçirmek gibi birçok nedenden dolayı oyuncular tarafından tercih edilebilirler (Crawford, 1984; Lazzaro, 2004; Pala ve Erdem, 2011). Hatta pek çok çocuk (%83) kötü hava koşullarında ya da evde yalnız olduklarında yapacak bir şey olmadığı için oyun oynamayı tercih etmektedir (Fromme, 2003). Çalışmaya katılan öğrencilerin yanıtları alan yazını

ile benzer nitelikte olup katılımcıların neredeyse yarısı okulda eğlenmek için oyun oynadıklarını ifade etmiştir (Crawford, 1984; Fromme, 2003; Lazarro, 2004; Pala ve Erdem, 2011). Ayrıca öğrencilerin oyunları sevmek, oyunun zevkli olması ya da oyunun hoşuna gitmesi, oyunun öğretici ya da güzel olması gibi nedenlerle oyun oynamaktadırlar. Oyun oynama nedenleri hem cinsiyet hem de sınıf düzeyine göre incelendiğinde ise benzer olduğu tespit edilmiştir.

Son olarak gelecekte gerçekleştirilecek çalışmalarda öğrencilerin okulda oynamak istedikleri oyunları belirlemeye yönelik gerçekleştirilen bu çalışmaya ek olarak öğrencilerin evde oynamak istedikleri oyunlar sorulabilir. Bu sayede elde edilen bulgular öğrencilerin hem okul hem de günlük yaşamlarındaki oyun tercihlerini derinlemesine incelenmesine yönelik kapsamlı sonuçlar sunulabilir. Ayrıca bireylerin oyun tercihleri ve oyun bağımlılık düzeyleri arasında ya da ailelerin teknoloji tutumları ile çocukların oyun tercihleri arasında ilişki olup olmadığı incelenebilir. Ek olarak bu çalışmada da belirlendiği üzere bireylerin yaş gruplarına göre oyun tercihleri farklılaşabilmektedir. Bu noktada bireylerin yaşa bağlı olarak oyun tercihlerinin farklılaşmasına neden olan unsurlar incelenebilir.

Kaynaklar

- Amory, A., Naicker, K., Vincent, J., & Adams, C. (1999). The use of computer games as an educational tool: identification of appropriate game types and game elements. *British Journal of Educational Technology*, 30(4), 311-321.
- Anderson, S. E., Gooze, R. A., Lemeshow, S., & Whitaker, R. C. (2012). Quality of early maternal-child relationship and risk of adolescent obesity. *Pediatrics*, 129(1), 132-140.
- Bilgiç, H. G., Duman, D., & Seferoğlu, S. S. (2011). Dijital yerlilerin özellikleri ve çevrim içi ortamların tasarlanmasındaki etkileri. 2-4 Şubat *Akademik Bilişim* kongresinde sunulan bildiri, Malatya, 1-7.
- Bulut, D. (2015). *Eğitsel oyun tasarlama sürecinin öğrencilerin yaratıcılıklarına etkisi*, (Yayınlamış Yüksek Lisans Tezi). Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Carr, D. (2005). Contexts, pleasures and preferences: Girls playing computer games. *Changing Views: Worlds in Play. Selected papers of the 2005 Digital Games Research Assoc. 2nd International Conference* içinde (s. 313-322). Digital Games Research Association.
- Crawford, C. (1984). *The Art of Computer Game Design*. New York: McGraw-Hill/Osborne Media.
- Crawford, G., & Gosling, V. (2005). Toys for boys? Women's marginalization and participation as digital gamers. *Sociological Research Online*, 10(1), 1-11.
- Ercan, O., Alikashifoğlu, M., Erginöz, E., Albayrak-Kaymak, D. & Uysal, Ö. (2009). *Okul çağı çocuklarının sağlık davranışı araştırması Türkiye 2006*, HBSC:İstanbul <http://turkpediatri.org.tr/PediatriData/userfiles/file/Turkiyedeki-Okul-Cagi-CocuklarininSaglikDavranisi-Raporu.pdf> adresinden erişilmiştir.
- ESA. (2014). *Annual Report 2013*. Entertainment Software Association Entertainment Software Association. <http://esamultimedia.esa.int/multimedia/publications/Annual-Report-2013/> adresinden erişilmiştir.
- ESA. (2017). *Essential fact about the computer and video game industry*. Entertainment Software

- Association. Entertainment Software Association. http://www.theesa.com/wp-content/uploads/2017/04/EF2017_FinalDigital.pdf adresinden erişilmiştir.
- Gordon, C. (2008). A (p) parent play: Blending frames and reframing in family talk. *Language in Society*, 37(3), 319-349.
- Heeter, C., Winn, B. M., & Greene, D. D. (2005). *Theories meet realities: Designing a learning game for girls*. Designing for User eXperience içinde. 03-05 Kasım 2005 içinde (s. 2-16). ABD: San Francisco.
- Hinkley, T., Salmon, J. O., Okely, A. D., Crawford, D., & Hesketh, K. (2012). Preschoolers' physical activity, screen time, and compliance with recommendations. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 44(3), 458-465.
- Horzum, M. B. (2011). İlköğretim öğrencilerinin bilgisayar oyunu bağımlılık düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 36(159).
- Irmak, A., Y. (2014). *Ortaöğretim öğrencilerinin dijital oyun oynama davranışlarının sağlık davranışı etkileşim modeline göre incelenmesi*. (Doktora Tezi). İstanbul Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Janssen, I., & LeBlanc, A. G. (2010). Systematic review of the health benefits of physical activity and fitness in school-aged children and youth. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 7(40), 1-16.
- Kafai, Y. B. (2006). Playing and making games for learning: Instructionist and constructionist perspectives for game studies. *Games and culture*, 1(1), 36-40.
- Koçyiğit, S., Tuğluk, M. N., & Kök, M. (2007). Çocuğun gelişim sürecinde eğitsel bir etkinlik olarak oyun. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16, 324-242.
- Kutner, L. A., Olson, C. K., Warner, D. E., & Hertzog, S. M. (2008). Parents' and sons' perspectives on video game play: A qualitative study. *Journal of Adolescent Research*, 23(1), 76-96.
- Laurson, K. R., Eisenmann, J. C., Welk, G.J., Wickel, E. E., Douglas, Gentile, D. A., & Walsh, D. A., (2008). Combined influence of physical activity and screen time recommendation on childhood overweight. *The Journal of Pediatrics*, 153(2), 209-214.
- Lazzaro, N. (2004). Why we play games: Four keys to more emotion without story. XEOX Design, Ink.
- Lecky-Thompson, G. W. (2008). *Video game design revealed*. Boston: Charles River Media.
- Lin, C. H., & Chen, C. M. (2016). Developing spatial visualization and mental rotation with a digital puzzle game at primary school level. *Computers in Human Behavior*, 57,23-30.
- Martinovic, D., Burgess, G. H., Pomerleau, C. M., & Marin, C. (2015). Comparison of children's gaming scores to NEPSY-II scores: Validation of computer games as cognitive tools. *Computers in Human Behavior*, 49, 487-498.
- Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50(4), 370-396.
- McGloin, R., Farrar, K., & Krcmar, M. (2013). Video games, immersion, and cognitive aggression: does the controller matter? *Media Psychology*, 16(1), 65-87.
- Mitchell, B., L. (2012). *Game design essentials*. Indianapolis, Indiana: John Wiley & Sons, Inc.

- Onay-Durdu, P., Tüfekçi, A. ve Çağıltay, K. (2005). Üniversite öğrencilerinin bilgisayar oyunu oynama alışkanlıkları ve oyun tercihleri: ODTÜ ve Gazi Üniversitesi öğrencileri arasında karşılaştırmalı bir çalışma. *Eurasian Journal of Educational Research*, 19, 66-76.
- Quaiser-Pohl, C., Geiser, C., & Lehmann, W. (2006). The relationship between computer-game preference, gender, and mental-rotation ability. *Personality and Individual Differences*, 40(3), 609-619.
- Pala, F. K., & Erdem, M. (2011). Dijital oyun tercihi ve oyun tercih nedeni ile cinsiyet, sınıf düzeyi ve öğrenme stili arasındaki ilişkiler üzerine bir çalışma. *Journal of Kırşehir Education Faculty*, 12(2), 53-71.
- Piko, B. (2000). Health-related predictors of self-perceived health in a student population: the importance of physical activity. *Journal of Community Health*, 25(2), 125-137.
- Prensky, M. (2001). *Dijital natives, dijital immigrants part 1*, On the Horizon, 9(5), 1-6.
- Pujol, J., Fenoll, R., Forn, J., Harrison, B. J., Martínez-Vilavella, G., Macià, D., Alvarez-Pedrerol, M., Blanco-Hinojo, L., González-Ortiz, S., Deus, J. & Sunyer, J. (2016). Video gaming in school children: How much is enough? *Annals of Neurology*, 80(3), 424-433.
- Robertson, J., & Howells, C. (2008). Computer game design: Opportunities for successful learning. *Computers & Education*, 50(2), 559-578.
- Robertson, J., & Good, J. (2005). Story creation in virtual game worlds. *Communications of the ACM*, 48(1), 61-65.
- Salen, K., & Zimmerman, E. (2004) *Rules of play: Game design fundamentals*. Boston, MA: The MIT Press.
- Samur, Y. (2016). *Dijital Oyun Tasarımı*. İstanbul: Pusula.
- Samur, Y. & Cömert, A. (2018). *Minecraftedu ile STEAM projeleri*. İstanbul: Abaküs.
- Staiano, A. E. & Calvert, S. L. (2012). Digital gaming and pediatric obesity: At the intersection of science and social policy. *Social Issues and Policy Review*, 6(1), 54-81.
- Schaller, D. T., Borun, M., Allison-Bunel, S. & Chambers, M. (2007). One sizes does not fit all: Learning style, play, and on-line interactives, J.Trant & D. Bearman (Ed.) *Museums and the Web 2007*. 11- 14 Nisan, San Francisco: California, <https://www.museumsandtheweb.com/mw2007/papers/schaller/schaller.html> adresinden erişilmiştir.
- Schöning, M. & Witcomb, C. (2017). *This is the one skill your child needs for the jobs of the future*. <https://www.weforum.org/agenda/2017/09/skills-children-need-work-future-play-lego/> adresinden erişilmiştir.
- Squire, K. (2003). Video games in education. *International Journal of Intelligent Simulations and Gaming*, 2(1), 49-62.
- Suggate, S. P., Schaughency, E. A., & Reese, E. (2013). Children learning to read later catch up to children reading earlier. *Early Childhood Research Quarterly*, 28(1), 33-48.
- Taşmektepligil, Y., Hazar, F., Ağaoğlu, S. A., Öğreten, N., & Terzioğlu, E. A. (2012). The employment problems and new job opportunities of persons graduated from physical education and sports area. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 11(2), 99-118.

- Uygarer, R. (2016). Dijital yerliler. İşman, A., Odabaşı, H., F. & Akkoyunlu, B. (Ed.), *Eğitim teknolojileri okumaları 2016* (ss. 193-200) içinde. Ankara: Pegem.
- Wallenius, M., Punamäki, R. L., & Rimpelä, A. (2007). Digital game playing and direct and indirect aggression in early adolescence: The roles of age, social intelligence, and parent-child communication. *Journal of Youth and Adolescence*, 36(3), 325-336.
- Waycott, J., Bennett, S., Kennedy, G., Dalgarno, B., & Gray, K. (2010). Digital divides? Student and staff perceptions of information and communication technologies. *Computers & Education*, 54(4), 1202-1211.

Araştırma makalesi: Samur, Y., Özkan, Z. (2019). Boşlukları doldurunuz: Öğrenciler okulda ... oynamak istiyor. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21 (1), 20-43.



Assessment of Pre-service Preschool Teachers' Awareness of STEM

Zeynep KOYUNLU ÜNLÜ*, Zeynep DERE**

Received date: 12.11.2018

Accepted date: 12.02.2019

Abstract

This study aimed to investigate the pre-service preschool teachers' awareness of STEM education. For this purpose, the pre-service pre-school teachers' STEM awareness was examined in terms of their gender, class, and whether or not they received any STEM education. A total of 384 (302 female, 82 male) pre-service preschool teachers participated in this study at one of the state universities in Turkey. The data were collected through the "STEM Awareness Scale" and "Personal Information Form". STEM Awareness Scale consists of sub-dimensions of effect on students, lessons and teachers. The collected data were analyzed using SPSS 21 program. Results showed that male PPTs had more gains on the sub-dimension of the effect of lessons than female PPTs. It has also been found that, having a STEM-related or STEM-based courses increased the PPT's awareness of STEM education. Based on these results, it has been suggested that adding STEM-related or STEM-based courses educational faculties would be beneficial for students.

Keywords: STEM, pre-service preschool teachers, awareness.

** Yozgat Bozok University, Faculty of Education, Division of Classroom Instruction Education, Yozgat, Turkey; zeynepko.unlu@gmail.com

*** Ege University, Medical School of Izmir Odemis, Department of Child Development, Izmir, Turkey; zeynep.dere@ege.edu.tr

Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının FeTeMM Farkındalıklarının Değerlendirilmesi

Zeynep KOYUNLU ÜNLÜ*, Zeynep DERE**


Geliş tarihi: 12.11.2018


Kabul tarihi: 12.02.2019

Öz

Bu araştırmada, okul öncesi öğretmen adaylarının FeTeMM farkındalıklarının incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla okul öncesi öğretmen adaylarının FeTeMM farkındalıkları cinsiyet, sınıf seviyesi, FeTeMM eğitimi alıp almama durumlarına göre incelenmiştir. Araştırmaya Türkiye'deki devlet üniversitelerinden birinde öğrenim gören toplam 384 (302 kız, 82 erkek) okul öncesi öğretmen adayı katılmıştır. Veriler "FeTeMM Farkındalık Ölçeği (FFÖ)" ve "Kişisel Bilgiler Formu" aracılığı ile toplanmıştır. FFÖ öğrenciye, derse ve öğretmene etki alt boyutlarından oluşmaktadır. Toplanan veriler SPSS 21 programında analiz edilmiştir. Sonuç olarak erkek öğrencilerin FeTeMM'in derse yönelik etkisine ilişkin farkındalıklarının kız öğrencilerden daha fazla olduğu; FeTeMM eğitimi almış olmanın FeTeMM farkındalığını artırdığı bulgularına ulaşılmıştır. Bu sonuçlardan yola çıkarak üniversitelerin eğitim fakültelerine FeteMM ile ilgili derslerin eklenmesi gerektiği önerisinde bulunulmuştur.

Anahtar kelimeler: FeTeMM, okul öncesi öğretmen adayları, farkındalık.

* Yozgat Bozok Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Yozgat, Türkiye; zeynepko.unlu@gmail.com

** Ege Üniversitesi, İzmir Ödemiş Sağlık Yüksekokulu, Çocuk Gelişimi Bölümü, İzmir, Türkiye; zeynep.dere@ege.edu.tr

1. Giriş

İlk olarak 1990'da Amerika Ulusal Bilim Vakfı (National Science Foundation) tarafından ortaya konulan FeTeMM eğitimi, ekonomisi güçlü olan ülkelerin sürdürülebilirlikleri amacıyla ortaya çıkan bir yaklaşımdır (Amerikan Ulusal Eğitim ve Ekonomi Merkezi [National Center on Education and Economy, 2008). Fen, teknoloji, mühendislik ve matematik alanlarını günlük yaşamla ilişkilendiren FeTeMM eğitimi (Tsupros, Kohler ve Hallinen, 2009) yaratıcılık, bilimsel iletişim, sorumluluk, yaşam boyu öğrenme, girişimcilik, eleştirel düşünme gibi 21. yüzyıl becerilerinin geliştirilmesinde önemli katkılar sağlamaktadır.

FeTeMM eğitiminin okul öncesine uygun olmadığı düşünülse de (Çil, 2017) okul öncesi eğitiminde uygulamaları mevcuttur (Aka Aktürk ve Demircan, 2017). Okul öncesinde FeTeMM adı altında günlük yaşamla ilgili otantik problemlere çözüm üreten çalışmalara ve robotik uygulamalarına yer verildiği görülmektedir (Bers, Seddighin ve Sullivan, 2013; Mariappan, Sing ve Nadarajan, 2015; Sullivan ve Bers, 2016). Burada dikkat edilmesi gereken bilimsel sorgulama ve mühendislik tasarım sürecinin de işe katılmasının gerekliliğidir (Akgündüz, Aydeniz, Çakmakçı, Çavaş, Çorlu, Öner ve Özdemir, 2015). Bu düşünceden hareketle okul öncesi dönemde eğitim alan öğrenciler üzerinde gerçekleştirilen bir araştırmada etkinlikler mühendislik tasarım süreci adımlarına göre uygulanmıştır. Bu süreçte öğrencilerin fen ve matematik kazanımları elde ettiği; yaratıcılık, eleştirel düşünme, işbirliği, iletişim gibi 21. yüzyıl becerilerinin geliştiği bulgularına ulaşılmıştır (Akgündüz ve Akpınar, 2018). Okul öncesi dönemde FeTeMM etkinliklerinin çocukların bir konuya odaklanmalarında, kelime hazinelerini geliştirmelerinde, işbirliği halinde çalışmalarında ve bilimsel ilişkileri anlamalarında olumlu katkılar sağladığı görülmüştür (Moomaw ve Davis, 2010).

1.1. FeTeMM Farkındalığı ile ilgili Literatür Taraması

Farkındalık dikkatin istemli bir şekilde ve yargısızca anlık deneyimlerin akışına yöneltilmesidir (Kabat-Zinn, 2003). Dikkat, içsel gözlem, yargısızlık ve kabullenme farkındalığın temel bileşenleridir (Çatak ve Ögel, 2010). Bu durumda FeTeMM eğitimi farkındalığı, FeTeMM eğitimi konusunda bilinçli ve duyarlı olmak şeklinde tanımlanabilir.

Literatür incelendiğinde öğrencilerin, öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının FeTeMM farkındalığı ile ilgili çalışmalara rastlanmıştır (Angle, Colston, French, Gustafson, O'Hara ve Shaw, 2016; Bakırcı ve Karışan, 2018; Buyruk ve Korkmaz, 2016; Çevik, Danıştay ve Yağcı, 2017; Deveci, 2018; Hebebcı ve Usta, 2017; Karakaya, Ünal, Çimen ve Yılmaz, 2018; Knowles, 2017; Knowles, Kelley ve Holland, 2018). Örneğin fen, matematik ve bilişim öğretmenleri üzerinde gerçekleştirilen bir araştırma sonucunda eğitim fakültesi mezunu olan öğretmenler ile genç öğretmenlerin olumlu yönde FeTeMM farkındalığı var iken, mesleki kıdemi fazla olan öğretmenler ve ön lisans mezunu öğretmenlerin olumsuz yönde FeTeMM farkındalıklarının olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca araştırma sonucunda kadın ve erkek öğretmenlerin FeTeMM farkındalık puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (Çevik ve diğerleri, 2017). Benzer bir şekilde bilgisayar, matematik ve fen öğretmen adayları üzerinde gerçekleştirilen bir araştırma sonucunda da cinsiyete göre FeTeMM farkındalığının değişmediği bulgusuna ulaşılmıştır. Araştırmacılar aynı zamanda öğretmen adaylarının FeTeMM farkındalıklarının yüksek seviyede olduğu sonucuna ulaşmışlardır (Buyruk ve Korkmaz, 2016). Diğer araştırmacılar (Bakırcı ve Karışan, 2018) ilkökul, fen ve matematik öğretmen adayları üzerinde gerçekleştirmiş oldukları çalışmalarında cinsiyetin FeTeMM'e yönelik ilgiyi etkilemediği sonucuna ulaşmışlardır. Fakat fen ve ilkökul öğretmeni

adaylarının FeTeMM farkındalık puan ortalamaları matematik öğretmenlerinden anlamlı olarak yüksek bulunmuştur. Fen bilgisi öğretmen adayları üzerinde gerçekleştirilen başka bir araştırmada ise FeTeMM farkındalıklarının girişimci özellikleri (risk alma, kendine güven duyma, yenilikçi olma, fırsatları görme ve duygusal zeka) yordama durumu incelenmiştir. Sonuç olarak FeTeMM farkındalıklarının girişimci özellikleri anlamlı düzeyde yordadığı belirlenmiştir. FeTeMM farkındalığının girişimci özellikler arasında en fazla yordadığı değişken ise % 29 varyans oranı ile duygusal zeka olmuştur (Deveci, 2018). Knowles ve diğerleri (2018) ise öğretmenler üzerinde gerçekleştirdikleri profesyonel gelişim sonrasında öğretmenlerin FeTeMM mesleklerine yönelik farkındalıklarının arttığı bulgusuna ulaşmışlardır. Karakaya ve diğerleri (2018) ise 321 fen öğretmeni üzerinde gerçekleştirdikleri araştırmalarında FeTeMM farkındalığının kadın öğretmenlerin lehine olduğu, FeTeMM konulu hizmet içi eğitim alanların puanlarının almayanlardan anlamlı olarak farklılaştığı, eğitim fakültesi ve yüksek lisans mezunlarının fen fakültesi mezunlarından daha fazla olduğu bulgularına ulaşmışlardır. Hebebcı ve Usta (2017) ise üniversite öğrencileri üzerinde gerçekleştirdikleri araştırma sonucunda kız öğrencilerin FeTeMM farkındalıklarının erkek öğrencilerden anlamlı olarak farklı olduğu, sınıf seviyesine göre ise herhangi bir farklılaşmanın olmadığı sonuçlarına ulaşmışlardır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Literatür taramasından da görülebileceği gibi okul öncesi öğretmenleri ve öğretmen adaylarının FeTeMM farkındalıkları ile ilgili bir çalışmaya rastlanmamıştır. Okul öncesi FeTeMM eğitimi ile ilgili araştırmaların ise sınırlı sayıda olduğu görülmüştür. Bu araştırmada, okul öncesi öğretmen adaylarının FeTeMM farkındalıklarının incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla şu alt problemlere yanıt aranmıştır:

- (1) Okul öncesi öğretmen adaylarının FeTeMM farkındalıkları cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
- (2) Okul öncesi öğretmen adaylarının FeTeMM farkındalıkları sınıf seviyesine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
- (3) Okul öncesi öğretmen adaylarının FeTeMM farkındalıkları FeTeMM eğitimi alıp almama durumuna göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

2. Yöntem

2.1. Araştırmanın Modeli/ Deseni

Bu araştırma, konuyla ilgili ölçeğin kullanıldığı bir tarama araştırmasıdır. Katılımcıların özelliklerini tanımlamak için çoğunlukla büyük örneklem ile yapılan çalışmalara tarama araştırmaları denilmektedir. Bu araştırmalar eğitim bilimleri alanlarında sıklıkla kullanılmaktadır (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012).

2.2. Çalışma Grubu

Bu araştırmada, okul öncesi öğretmen adaylarının FeTeMM farkındalıklarının incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla, veri toplama sürecinin sonunda sağlıklı tahminler üretilmesine olanak sağlayacak yeterli sayıda örnek hacminin belirlenmesi gerekmektedir. Bu doğrultuda öncelikle Türkiye’de yer alan bir üniversitenin Eğitim Fakültesi’nde öğrenim gören okul öncesi öğretmen adayları hedef kitle olarak belirlenmiştir. Tipik durum örnekleme ile seçilen öğretmen adaylarının 302’si kadın (% 78.6), 82’si erkektir (% 21.4). Araştırmaya birinci sınıftan 111 (% 28.9), ikinci sınıftan 102 (% 26.6), üçüncü sınıftan 68 (% 17.7) ve dördüncü sınıftan 103 (% 26.8) öğretmen adayı katılmıştır. Diğer yandan çalışma grubundaki öğrencilerin 71’i (% 18.5) daha

önce FeTeMM eğitimi aldığını belirtirken 313'ü (% 81.5) daha önce FeTeMM eğitimi almadığını ifade etmiştir.

2.3. Verilerin Toplanması

Araştırma verileri, öğretmen adaylarından “Kişisel Bilgi Formu” ve “FeTeMM Farkındalık Ölçeği (FFÖ)” ile toplanmıştır. Veri toplama araçları 2018 güz döneminde okul öncesi öğretmen adaylarından sınıf ortamında toplanmıştır. Katılımcılar ölçekleri bireysel olarak cevaplamışlardır. Uygulama öncesinde katılımcılar çalışmanın amacı hakkında bilgilendirilmiştir. Formu ve ölçeği doldururken dikkat etmeleri gereken konular hakkında katılımcılara gerekli açıklamalar yapılmıştır. Dağıtılan ölçeklerin tümü tekrar toplanmıştır. Öğretmen adaylarının, araştırmaya katılım konusunda istekli oldukları belirlenmiştir. FeTeMM hakkında bilgi sahibi olmayan öğretmen adaylarının bu konuda bilgi almak istedikleri gözlenmiştir.

2.3.1. Veri toplama araçları

Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. Formda öğretmen adaylarının cinsiyeti, sınıfı, yaşı ve FeTeMM eğitimi alıp almadıkları ve aldılarsa ne kadar süre aldıkları ile ilgili sorular bulunmaktadır.

FeTeMM Farkındalık Ölçeği (FFÖ)

FFÖ, Çevik (2017) tarafından geliştirilmiştir. Araç 15 madde ve 3 alt boyuttan oluşmaktadır. Farkındalık ölçeği; Kesinlikle Katılmıyorum (1), Katılmıyorum (2), Kararsızım (3), Katılmıyorum (4), Kesinlikle Katılıyorum (5) şeklinde işaretlenen 5'li Likert tipi bir ölçektir. Ölçeğin geçerlik çalışması olarak yapılan açımlayıcı faktör analizi (AFA) sonucunda alt boyutlar; “öğrenciye etkisi”, “derse etkisi” ve “öğretmene etkisi” olarak belirlenmiştir. Ardından yapılan doğrulayıcı faktör analizinde (DFA) ise alt boyutlar doğrulanmıştır. Cronbach's Alpha güvenirlik katsayısı ölçeğin bütünü için .82; alt boyutları için sırasıyla .81, .71 ve .70 olarak saptanmıştır. Ölçeğin kararlılık düzeyini belirlemek için test tekrar test yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın örnekleme alınan 247 öğretmenden 40 öğretmene tekrar uygulama yapılmıştır. Yapılan araştırmalar sonucunda, ölçeğin FeTeMM farkındalık düzeyini belirlemek için geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu belirlenmiştir. Akademik nezaket gereği araştırmacılar tarafından ölçeğin kullanımı için izin alınmıştır.

2.4. Verilerin Analizi

Bu çalışmada elde edilen veriler SPSS 21 paket programı ile analiz edilmiştir. Değişkenlerin normal dağılım gösterme durumlarını belirlemek için Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro Wilk's testlerinden yararlanılmıştır. Sonuçlar yorumlanırken anlamlılık düzeyi olarak 0.05 kullanılmış olup; $p < 0.05$ olması durumunda değişkenlerin normal dağılıma uyum göstermediği, $p > 0.05$ olması durumunda ise değişkenlerin normal dağılıma uyum gösterdikleri belirtilmiştir. Gruplar arasındaki farklılıklar incelenirken değişkenlerin normal dağılıma uyum göstermedikleri tespit edilmiş ve parametrik olmayan (nonparametric) Mann Whitney U ve Kruskal Wallis testlerinden yararlanılmıştır.

3. Bulgular

3.1. Okul öncesi öğretmen adaylarının cinsiyete FeTeMM farkındalıkları

Araştırmanın ilk alt problemi olan “Okul öncesi öğretmeni adaylarının FeTeMM farkındalıklarının cinsiyetine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği” sorusunun cevabını bulmak amacıyla yapılan Mann-Whitney U testi Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Okul öncesi öğretmen adaylarının cinsiyet değişkenine göre ölçek toplam ve alt boyutlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Gruplar	Test istatistikleri	Öğrenciye yönelik	Derse yönelik	Öğretmene yönelik	Toplam
Kız	Sıralar	182.48	220.07	202.36	200.79
Erkek	ortalaması	195.22	184.47	189.82	190.25
	U	11560.5	9957	11573.5	11702.5
	p	0.35	0.00*	0.36	0.44
	η^2	0.00	0.01	0.00	0.00

Katılımcıların cinsiyetleri arasında “Derse Yönelik Etkisi” alt boyutu açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($U=9957$, $p<0.05$, $\eta^2=.00$). Erkek katılımcılara ait ortalama “Derse Yönelik Etkisi” alt boyut puanı (15.76) kadın katılımcılara ait ortalama “Derse Yönelik Etkisi” alt boyut puanından (14.67) anlamlı derecede yüksektir.

Katılımcıların cinsiyetleri arasında “Ölçek Toplam” ($U=11702.5$, $p>0.05$, $\eta^2=.00$), “Öğrenciye Yönelik Etkisi” ($U=1156.5$, $p>0.05$, $\eta^2=.00$) ve “Öğretmene Yönelik Etkisi” ($U=11573.5$, $p>0.05$, $\eta^2=.00$) alt boyutları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

3.2. Okul öncesi öğretmen adaylarının sınıf seviyesine göre FeTeMM farkındalıkları

Araştırmanın 2. alt problemi olan okul öncesi “Okul öncesi öğretmen adaylarının FeTeMM farkındalıklarının sınıflarına göre farklılık gösterip göstermediği” sorusunun cevabını bulmak amacıyla yapılan Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Okul öncesi öğretmen adaylarının sınıf düzeylerine göre ölçek toplam ve alt boyutlarının karşılaştırılmasına ilişkin Kruskal Wallis testi sonuçları

Gruplar	Test istatistikleri	Öğrenciye yönelik	Derse yönelik	Öğretmene yönelik	Toplam
1		72	117.91	88.92	77.53
2	Sıralar	235.14	241.24	253.24	250.55
3	ortalaması	211.79	222.54	214.43	213.95
4		267.4	204.79	229.5	244.76
	χ^2	197.6	78.06	143.11	173.14
	p	0.00*	0.00*	0.00*	0.00*
	η^2	0.57	0.24	0.42	0.17

Katılımcıların sınıfları arasında “Ölçek Toplam” puanı açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($\chi^2=173.14$, $p<.05$, $\eta^2=0.17$). 1.sınıfta olan katılımcılara ait ortalama “Ölçek Toplam” puanı (38.00) 2.sınıf, 3.sınıf ve 4.sınıfta olan katılımcılara ait ortalama “Ölçek Toplam” puanlarından (58.65–55.79–58.25) anlamlı derecede düşüktür. Ayrıca 3.sınıfta olan katılımcılara ait ortalama “Ölçek Toplam” puanı (55.79) 2.sınıf ve 4.sınıfta olan katılımcılara ait ortalama “Ölçek Toplam” puanlarından (58.65–58.25) anlamlı derecede düşüktür.

Katılımcıların sınıfları arasında “Öğrenciye Yönelik Etkisi” puanı açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($\chi^2=197.6$, $p<.05$, $\eta^2=0.57$). 1. sınıfta olan katılımcılara ait

ortalama “Öğrenciye Yönelik Etkisi” puanı (15.35) 2. sınıf, 3. sınıf ve 4. sınıfta olan katılımcılara ait ortalama “Öğrenciye Yönelik Etkisi” puanlarından (25.39–24.41–26.79) anlamlı derecede düşüktür. Ayrıca 4. sınıfta olan katılımcılara ait ortalama “Öğrenciye Yönelik Etkisi” puanı (26.79) 2.sınıf ve 3.sınıfta olan katılımcılara ait ortalama “Öğrenciye Yönelik Etkisi” puanlarından (25.39–24.41) anlamlı derecede yüksektir.

Katılımcıların sınıfları arasında “Derse Yönelik Etkisi” puanı açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($\chi^2=78.06$, $p<.05$, $\eta^2=0.24$). 1. sınıfta olan katılımcılara ait ortalama “Derse Yönelik Etkisi” puanı (12.24) 2. sınıf, 3. sınıf ve 4. sınıfta olan katılımcılara ait ortalama “Derse Yönelik Etkisi” puanlarından (16.61–15.84–15.45) anlamlı derecede düşüktür. Ayrıca 4.sınıfta olan katılımcılara ait ortalama “Derse Yönelik Etkisi” puanı (15.45) 2. sınıfta olan katılımcılara ait ortalama “Derse Yönelik Etkisi” puanından (16.61) anlamlı derecede düşüktür.

Katılımcıların sınıfları arasında “Öğretmene Yönelik Etkisi” puanı açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($\chi^2=143.11$, $p<.05$, $\eta^2=0.42$). 1. sınıfta olan katılımcılara ait ortalama “Öğretmene Yönelik Etkisi” puanı (10.41) 2. sınıf, 3. sınıf ve 4. sınıfta olan katılımcılara ait ortalama “Öğretmene Yönelik Etkisi” puanlarından (16.65–15.54–16.02) anlamlı derecede düşüktür. Ayrıca 2. sınıfta olan katılımcılara ait ortalama “Öğretmene Yönelik Etkisi” puanı (16.65) 3. sınıf ve 4. sınıfta olan katılımcılara ait ortalama “Öğretmene Yönelik Etkisi” puanlarından (15.54–16.02) anlamlı derecede yüksektir.

3.3. Okul öncesi öğretmen adaylarının FeTeMM eğitimi alma durumlarına göre FeTeMM farkındalıkları

Araştırmanın 3. alt problemi olan “Okul öncesi öğretmen adaylarının FeTeMM farkındalıkları FeTeMM eğitimi alıp almama durumuna göre anlamlı farklılık göstermektedir?” sorusunun cevabını bulmak amacıyla yapılan Mann-Whitney U testi sonuçları Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. Okul öncesi öğretmen adaylarının FeTeMM eğitimi alıp almama durumuna göre ölçek toplam ve alt boyutlarının karşılaştırılmasına ilişkin Mann-Whitney U testi sonuçları

Gruplar	Test istatistikleri	Öğrenciye yönelik	Derse yönelik	Öğretmene yönelik	Toplam
FeteMM eğitimi alan	Sıralar ortalaması	285.23	207.78	247.71	260.55
FeTeMM eğitimi almayan		171.46	189.03	179.98	177.06
	U	4527.5	10026.5	7191.5	6280
	p	0.00*	0.193	0.00*	0.00*
	η^2	0.13	0.00	0.06	0.08

Katılımcıların daha önce FeTeMM eğitimi alma durumları arasında “Ölçek Toplam” puanı açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($U=6280$, $p<.05$, $\eta^2=.08$). Daha önce FeTeMM eğitimi aldığını belirten katılımcılara ait ortalama “Ölçek Toplam” puanı (59.75) daha önce FeTeMM eğitimi almadığını belirten katılımcılara ait ortalama “Ölçek Toplam” puanından (50.33) anlamlı derecede yüksektir.

Katılımcıların daha önce FeTeMM eğitimi alma durumları arasında “Öğrenciye Yönelik Etkisi” puanı açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($U=4527.5$, $p<.05$, $\eta^2=.13$). Daha önce FeTeMM eğitimi aldığını belirten katılımcılara ait ortalama “Öğrenciye Yönelik Etkisi” puanı (27.61) daha önce FeTeMM eğitimi almadığını belirten katılımcılara ait ortalama “Öğrenciye Yönelik Etkisi” puanından (21.58) anlamlı derecede yüksektir.

Katılımcıların daha önce FeTeMM eğitimi alma durumları arasında “Öğretmene Yönelik Etkisi” puanı açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($U=7191.5$, $p<.05$, $\eta^2=.06$). Daha önce FeTeMM eğitimi aldığını belirten katılımcılara ait ortalama “Öğretmene Yönelik Etkisi” puanı (16.56) daha önce FeTeMM eğitimi almadığını belirten katılımcılara ait ortalama “Öğretmene Yönelik Etkisi” puanından (14.01) anlamlı derecede yüksektir.

4. Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmada okul öncesi öğretmen adaylarının FeTeMM farkındalıkları cinsiyet, sınıf seviyesi ve FeTeMM eğitimi alıp almama durumuna göre incelenmiştir. Sonuç olarak cinsiyetin FeTeMM farkındalığı üzerinde bir etkisinin olmadığı görülmüştür. Bu sonuç cinsiyetin FeTeMM farkındalığı üzerinde bir etkisinin olmaması konusunda ilgili literatürle uyumludur. Öğretmen ve öğretmen adayları üzerinde gerçekleştirilen araştırmalar sonucunda da FeTeMM farkındalığını cinsiyetin etkilemediği bulunmuştur (Bakırcı ve Karışan, 2018; Buyruk ve Korkmaz, 2016; Çevik ve diğerleri, 2017). Fakat ilgili literatürden farklı olarak bu araştırmada FeTeMM’in derse yönelik ilgi alt boyutunda erkek öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Diğer bir deyişle erkek öğrenciler kızlara göre FeTeMM’in derse daha fazla katkısının olduğunu düşünmektedirler. Kız ve erkek öğrencilerin toplam FeTeMM, öğretmene ve öğrenciye yönelik farkındalık ortalama puanları arasında ise literatürle uyumlu olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Okul öncesi öğretmen adaylarının FeTeMM farkındalık ölçeği toplam puanı ortalamaları, “Derse yönelik etkisi” ve “Öğretmene yönelik etkisi” alt boyutlarındaki puan ortalamaları 2. sınıfların lehine anlamlıdır. Bu durumun 2. sınıfta olan katılımcıların aldıkları derslerden kaynaklandığı düşünülmektedir. Araştırma sonucunda 4. sınıfta öğrenim gören okul öncesi öğretmen adaylarının da farkındalık puanlarının yüksek olmasının, okul öncesi öğretmen adaylarının lisans eğitimi programında yer alan fen eğitimi dersi kapsamında aldıkları eğitimin FeTeMM farkındalıklarını arttırmış olabileceğini düşündürmektedir. Bu sonuç alınan eğitimin FeTeMM farkındalığını artırması bakımından ilgili çalışmalarla uyumludur (Karakaya ve diğerleri, 2018; Knowles ve diğerleri, 2018).

Araştırma sonucunda okul öncesi öğretmen adaylarının FeTeMM farkındalığı ölçeğinden aldıkları toplam puan ortalamalarına bakıldığında, FeTeMM eğitimi alan öğretmen adaylarının lehine anlamlı düzeyde olduğu bulunmuştur. FeTeMM farkındalığı ölçeğinin “Öğrenciye yönelik etkisi” ve “Öğretmene yönelik etkisi” alt boyutlarında da yine FeTeMM eğitimi alan okul öncesi öğretmen adayları lehine anlamlı farklar saptanmıştır.

Araştırma bulgularına dayanılarak öğretmen ve öğretmen adaylarının FeTeMM konusunda farkındalıkları artırılması için FeTeMM farkındalıklarını geliştirecek eğitimler, bilim kampları düzenlenmesinde fayda vardır. Ayrıca alan gezileri, laboratuvar uygulamaları ve atölye çalışmaları gibi okul içi ve okul dışı öğrenme ortamlarında okul öncesi öğretmen adaylarının FeTeMM eğitimi ile ilgili bilgi ve becerilerini geliştirecek uygulamalara yer verilebilir.

Kaynaklar

- Aka Aktürk, A., & Demircan, H. Ö. (2017). A review of studies on STEM and STEAM education in early childhood. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 18(2), 757-776.
- Akgündüz, D., & Akpınar, B. C. (2018). Okul öncesi eğitiminde fen eğitimi temelinde gerçekleştirilen STEM uygulamalarının öğrenci, öğretmen ve veli açısından değerlendirilmesi. *Yaşadıkça Eğitim*, 32 (1), 1-26.
- Akgündüz, D., Aydeniz, M., Çakmakçı, G., Çavaş, B., Çorlu, M. S., Öner, T., & Özdemir, S. (2015). *STEM Eğitimi Türkiye raporu: günün modası mı yoksa gereksinim mi?* İstanbul Aydın Üniversitesi, STEM Merkezi ve Eğitim Fakültesi, İstanbul.
- Angle, J. J., Colston, N. M., French, D. P., Gustafson, J. E., O'Hara, S. E., & Shaw, E. I. (2016). Addressing the call to increase high school students' STEM awareness through a collaborative event hosted by science and education faculty: A how-to approach. *Science Educator*, 25(1), 43-50.
- Bakırcı, H., & Karışan, D. (2018). Investigating the preservice primary school, mathematics and science teachers' STEM awareness. *Journal of Education and Training Studies*, 6(1), 32-42.
- Bers, M. U., Seddighin, S., & Sullivan, A. (2013). Ready for robotics: bringing together the t and e of STEM in early childhood teacher education. *Journal of Technology and Teacher Education*, 21(3), 355-377.
- Buyruk, B., & Korkmaz, Ö. (2016). Teacher candidates' STEM awareness levels. *Participatory Educational Research (PER), Special Issue III*, 272-279.
- Çatak, P. D., & Ögel, K. (2010). Farkındalık temelli terapiler ve terapötik süreçler. *Klinik Psikiyatri*, 13, 85-91.
- Çevik, M., Danıştay, A., & Yağcı, A. (2017). Evaluation of STEM (science-technology engineering mathematics) awareness of secondary school teachers with various variables. *Sakarya University Journal of Education*, 7(3), 584-599.
- Çevik, M. (2017). Ortaöğretim öğretmenlerine yönelik FeTeMM farkındalık ölçeği (FFÖ) geliştirme çalışması. *International Journal of Human Sciences*, 14(3), 2436-2452.
- Çil, E. (2017). Okul öncesi dönemde STEM eğitimi. İçinde Çepni, S. (Ed.), *Kuramdan uygulamaya STEM+A eğitimi* (443-468). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Deveci, İ. (2018). Fen bilimleri öğretmen adaylarının sahip oldukları FeTeMM farkındalıklarının girişimci özellikleri yordama durumu. *Kastamonu Education Journal*, 26(4), 1247-1256.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education (8th edition)*. New York: McGraw-Hill.
- Hebeci M. T., & Usta, E. (2017). *Üniversite öğrencilerinin FeTeMM farkındalık durumlarının incelenmesi*. Türk Bilgisayar ve Matematik Eğitimi Sempozyumu-3, 17-19 Mayıs, Afyon.
- Kabat-Zinn, J. (2003). Mindfulness-based interventions in context: past, present, and future. *Clin Psychol Sci Pract*, 10(2), 144-156.

- Karakaya, F., Ünal, A., Çimen, O. & Yılmaz, M. (2018). Fen bilimleri öğretmenlerinin STEM yaklaşımına yönelik farkındalıkları. *JRES*, 5(1), 124-138.
- Knowles, J. G. (2017). *Impacts of professional development in integrated STEM education on teacher self-efficacy, and STEM career awareness*. Doctoral Dissertation, Faculty of Purdue University, Purdue.
- Knowles, J. G., Kelley, T. R., & Holland, J. D. (2018). Increasing teacher awareness of STEM careers. *Journal of STEM Education*, 19(3) 47-55.
- Mariappan, M., Sing, J. C., & Nadarajan, M. (2015). A design methodology of programmable tangible blocks for early childhood education. *Journal of Applied Sciences Research*, 11(20), 17-25.
- Moomaw, S., & Davis, J. A. (2010). STEM comes to preschool. *Young Children*, 65(5), 12-14.
- Sullivan, A., & Bers, M. U. (2016). Robotics in early childhood classroom: learning outcomes from an 8-week robotics curriculum in pre-kindergarten through second grade. *International Journal of Technology and Design Education*, 26(3), 3-20.
- Tsupros, N., Kohler, R., & Hallinen, J. (2009). *STEM education: a project to identify the missing components*, Department for STEM education and Leonard Gelfand Department for Service Learning and Outreach, PA: Carnegie Mellon University.
- Ulusal Eğitim ve Ekonomi Merkezi [National Center on Education and Economy, (2008). *Part 1: The nature of the challenge now* (Retrieved from San Francisco, CA).

Extended Summary

1. Introduction

First offered by the National Science Foundation in 1990, STEM education was an approach that emerged to maintain the sustainability of economically powerful countries (National Center on Education and Economy, 2008). STEM education links science, technology, engineering and mathematics to everyday life (Tsupros, Kohler & Hallinen, 2009), providing important contributions to the development of 21st century skills, such as creativity, scientific communication, responsibility, lifelong learning, entrepreneurship, and critical thinking.

Although STEM education is mainly considered to be not suitable for preschool education (Çil, 2017), there are also applications for the early childhood period (Aka Aktürk & Demircan, 2017). In preschool STEM, the focus is mostly on activities that encourage children to seek solutions to authentic problems related to daily life (URL-1) and explore robotics applications (Bers, Seddighin, & Sullivan, 2013; Mariappan, Sing & Nadarajan, 2015; Sullivan & Bers, 2016). Here, it is essential to include the scientific inquiry and engineering design process in these applications (Akgündüz, Aydeniz, Çakmakçı, Çavaş, Çorlu, Öner & Özdemir, 2015). In a study that adopted this approach with preschool students, the activities were undertaken according to the steps of the engineering design process. The authors reported that the students acquired science and mathematics achievements, and developed 21st century skills (Akgündüz & Akpınar, 2018). In another study, it was shown that in the preschool period, STEM activities positively contributed to the students' focusing on a subject, developing vocabulary, working in collaboration, and understanding scientific relations (Moomaw & Davis, 2010).

Awareness is the intentional and non-judgmental directing of attention to the flow of instant experiences (Kabat-Zinn 2003). Attention, introspection, being non-judgmental, and acceptance are the main components of awareness (Çatak & Ögel, 2010). Therefore, awareness of STEM education can be defined as being conscious and sensitive about this education. This study aimed to examine the awareness of preschool teacher candidates concerning STEM. For this purpose, the STEM awareness of pre-school teacher candidates was examined according to their gender, class, and whether they had received STEM education.

2. Method

This was a screening study in which a relevant scale was used. Of the teacher candidates selected with typical case sampling, 302 were female (78.6%) and 82 were male (21.4%). The research data were collected from the teacher candidates using a personal information form and the STEM Awareness Scale (SAS) in the 2018 fall semester. The data were analyzed with SPSS v. 21 package program. The Kolmogorov-Smirnov and Shapiro-Wilk tests were employed to investigate whether the variables were normally distributed. Since the data did not have a normal distribution, non-parametric tests were utilized.

3. Findings, Discussion and Results

Consistent with previous studies conducted with teachers and teacher candidates (Bakırcı & Karışan, 2018; Buyruk & Korkmaz, 2016; Cevik et al., 2017), in the current study, gender did not have any effect on STEM awareness. However, unlike the related literature, a significant difference was found in the dimension of STEM's 'effect on lessons' in favor of male students. In other words, the male students thought that STEM contributed more to the lessons than the girls, but there was

no significant difference between the awareness scores of boys and girls in terms of total SAS, 'effect on teachers', and 'effect on students'.

The mean SAS scores of the preschool teacher candidates in the total scale and the sub-dimensions of lesson-related and teacher-related effects significantly differed in favor of the second-grade students. This was attributed to the courses that are included in the second-grade curriculum. Similarly, the higher SAS scores of the preschool education teacher candidates enrolled in the fourth grade suggested that the science education course offered in the undergraduate preschool education program improved the awareness of the preschool teacher candidates. This result is consistent with the relevant studies demonstrating that receiving STEM education increases STEM awareness (Karakaya et al., 2018; Knowles et al., 2018).

The results of the research revealed that the preschool teacher candidates that had received STEM education scored significantly higher in total SAS. Similarly, significant differences were found in favor of this group in the sub-dimensions of 'effect on students' and 'effect on teachers'.

Based on the findings of the current research, it is considered useful to organize trainings and science camps to increase the awareness of teachers and teacher candidates about STEM. In addition, applications for developing preschool teacher candidates' knowledge and skills related to STEM education can be included in school and extracurricular learning environments, such as field trips, laboratory practices, and workshops.

Araştırma makalesi: Koyunlu, Ünlü, Z., Dere, Z. (2019). Okul öncesi öğretmen adaylarının FeTeMM farkındalıklarının değerlendirilmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21 (2), 44-55.



Missing Data Management Practices in L2 Research: The Good, The Bad and The Ugly

Talip GONULAL*

Received date: 27.07.2018

Accepted date: 26.02.2019

Abstract

Missing data are one of the frequently encountered problems in quantitative research. When neglected or handled improperly, this problem can have adverse impact on research results. However, the issue of missing data in quantitative second language (L2) research has largely been ignored when compared to the other sister disciplines such as education and psychology. The purpose of this methodological synthesis was, therefore, to investigate the issue of missing data in L2 research, with a particular focus on L2 researchers' current missing data management practices. A total of 143 studies published in six leading L2 journals were reviewed in this synthesis. The results indicated that missing data were indeed quite common in L2 research in that 41% of the studies indicated evidence of missing data, but L2 researchers' management and reporting of missing data was often less than optimal. In light of the results, several directed suggestions were made to improve the rigor and quality of L2 research.

Keywords: Missing data, quantitative research methods, statistical literacy, L2.

* Erzincan Binali Yildirim University, English Language Teaching Department, Erzincan, Turkey; talip.gonulal@erkzincan.edu.tr

İkinci Dil Araştırmalarında Kayıp Veri Yönetim Uygulamaları: İyi, Kötü ve Çirkin

Talip GONULAL*


Geliş tarihi: 27.07.2018

Kabul tarihi: 26.02.2019

Öz

Kayıp veriler nicel araştırmalarda sıklıkla karşılaşılan sorunlardan biridir. İhmal edildiğinde ya da yanlış şekilde ele alındığında, kayıp veriler araştırma sonuçları üzerinde olumsuz etki yaratabilir. Ancak, eğitim ve psikoloji gibi diğ er yakın alanlarla karşılaştırıldığında, ikinci dil araştırmalarında kayıp verilerin durumu göz ardı edilmiştir. Bu nedenle, bu metodolojik sentezin amacı ikinci dil araştırmalarındaki mevcut kayıp veri yönetim uygulamalarını araştırmaktır. Bu sentezde ikinci dil araştırmaları dergisinde yayınlanan toplam 143 çalışma ele alındı. Sonuçlar, ikinci dil araştırmalarında kayıp verilerin gerçekten oldukça yaygın olduğunu gösterdi. İncelenen çalışmaların %41'inde kayıp veri bulgusuna rastlanmıştır. Ancak, ikinci dil araştırmacılarının kayıp veri yönetimi ve sunumu genel olarak çok yetersiz. Sonuçların ışığında, ikinci dil araştırmalarının kalitesini artırmak için çözüm odaklı bazı öneriler sunulmuştur.

Anahtar kelimeler: Kayıp veri, nicel araştırma yöntemleri, istatistiksel okur-yazarlık, ikinci dil.

*  Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, İngilizce Öğretmenliği Bölümü, Erzincan, Turkey; talip.gonulal@erzincan.edu.tr

1. Introduction

Missing data are one of the most ubiquitous issues in data analysis that can occur in almost any discipline. Although this issue is virtually guaranteed in quantitative research, little is still known about why data are missing, how they influence the results and how this problem can be properly handled (McKnight, McKnight, Sidani & Figueredo, 2007). While a number of scholars in different fields such as education (Cheema, 2014; Peugh & Enders, 2004; Rousseau, Simon, Bertrand & Hachey, 2012), counseling psychology (Schlomer, Bauman & Card, 2010) and management information systems (Karanja, Zaveri & Ahmed, 2013) have addressed the problem of missing data, there is a paucity of missing data research in the field of second language acquisition (SLA¹). Further, considering the recent scholarly work (e.g., Gonulal, 2016, 2018, Gonulal, Loewen & Plonsky, 2017; Loewen et al., 2014) on promoting statistical knowledge and statistical practices in the field, examining this issue in second language (L2) research is a logical and timely step. Given that, the purposes of this methodological synthesis are: (a) to provide a quick snapshot of the prevalence of missing data in L2 research (b) to reveal the current missing data management and reporting practices, and (c) to make directed suggestions towards improving missing data analytic practices in the field of SLA.

1.1. Missing Data

Missing data can be broadly defined as the absence or lack of some kind of information about the phenomena under investigation (McKnight et al., 2007). There can be various reasons triggering this issue. Some of these are fatigue (e.g., failing to respond the last questions on a long test), carelessness (e.g., forgetting to complete the items on the back-side of a test or survey), item difficulty, unwillingness to answer certain items (e.g., what's your recent TOEFL score?), unclear items/questions and limited test time (Enders, 2010; Karanja et al., 2013; Schafer & Graham, 2002). Taking a more systematic approach, McKnight et al. (2007) highlighted that there are three potential sources of missing data: "missing cases, missing variables and missing occasions" (p. 17). Missing cases refer to the situation in which respondents do not take the test, for instance, because of not showing up for the test, whereas missing variables refer to the situation in which respondents take the test and answer some questions but skip some other questions. As for missing occasions which are likely to occur in longitudinal studies, respondents participate in some parts of the data collection process but do not attend the remaining parts or sessions.

Regardless of how they occur, missing data warrant further attention and explanation because they can have serious impact on study results. First and foremost, according to Cohen and Cohen (1983), missing data lead to a reduction of the available sample size, which can sequentially result in reduced statistical power and increased standard errors. Additionally, McKnight et al. (2007) argue that missing data can affect construct validity, internal validity as well as the generalizability of results. Further, most statistical techniques (e.g., factorial analysis of variance) do not produce optimal results when used

with datasets with missing values largely because these techniques are principally designed for complete datasets (Peng, Harwell, Liou & Ehman, 2006).

Pertinent to the potential impact of missing data on research results are the amount and mechanisms of missing data. According to Schafer (1999) and Tabachnick and Fidell (2013), when the amount of missing data is less than 5%, the consequences might be negligible. However, Bennett (2001) stressed that a missing rate of 10% or more can be quite consequential on the results. Another equally or maybe even more important factor than the amount of missing data is the missing data mechanism. Three types of missing data mechanisms, with slightly different names, frequently appear in the missing data literature: *missing completely at random* (MCAR), *missing at random* (MAR) and *missing not at random* (MNAR). These missing data mechanisms can be of practical assistance to researchers for understanding the nature of missing data they are dealing with before they take any remedial steps.

In the MCAR condition, the missing data represent an arbitrary subset of the hypothesized complete data. Missing data occur by chance in this condition. Put another way, there is no clear association between the missing values and the non-missing or rather observed values (Peng et al., 2006). An example of MCAR would be when data are missing for participants whose survey responses are lost in the mail. In the MAR condition, although the term 'missing at random' may seem misleading and confusing, missing data are not random and indeed are somehow associated with the observed values and do not depend on the missing data themselves (McKnight et al., 2007; Schafer & Graham, 2002). For instance, the missing data would be MAR when only elder respondents have missing values for an IQ test. In this case, the missingness is associated with age but not with what is measured. Although MCAR and MAR conditions have the potential to cause statistical power problems, they are not likely to bias the results (Osborne, 2013).

The MNAR mechanism, which has potentially the most serious influence on the study results, refers to the condition in which the probability of missing data is systematically related to missing data themselves (Osborne, 2013). As an example of MNAR, consider a researcher investigating the statistical knowledge of a group of graduate students by using a comprehensive statistics survey. Students with quantitative research orientation try to answer all the questions whereas students with weak quantitative research orientation or having taken fewer statistics courses appear to skip most questions. In such a case, the missing values are MNAR because only those with low statistical knowledge have missing observations. Therefore, it is likely that the results of this study will be biased since the available data come only from students with strong quantitative research orientation.

Overall, missing data mechanisms require a good understanding on the parts of the researchers. However, a thorough examination of missing data mechanisms is beyond the scope of this synthesis. Readers who are interested in learning more about the technical

aspects might refer to Enders (2010), McKnight et al. (2007), and Schafer and Graham (2002).

1.2. Missing Data Handling Methods

The best missing data handling method is not to have any missing data. However, the occurrence of missing data is often inevitable and mostly out of the control of researchers. Even though missing data are usually unintended, researchers can take several remedial steps to effectively deal with the issue of missing data. Missing data management methods can be broadly categorized in two main groups: deletion methods and imputation methods (Cheema, 2014; Enders, 2010; McKnight et al., 2007; Osborne, 2013; Peugh & Enders, 2004). Deletion methods include the omission of the cases or variables with missing values whereas imputation methods rely on filling in the missing values with the imputed ones.

Listwise and pairwise deletion methods are among the commonly used deletion methods. In the listwise deletion method, any cases with missing information are excluded from the analysis. The analysis is then carried out with the remaining complete cases. As an example, imagine that a researcher conducts a study on EFL learners' beliefs about written corrective feedback with 300 Turkish EFL learners using a 25-item survey. However, let say, 100 learners do not answer some of the items on the survey. If the researcher decides to use the listwise deletion method, s/he has to discard all the cases with missing values, which will reduce the sample size to 200. As for the pairwise deletion, it only discards the missing data at the level of variable, not at the level of case. Referring back to the same example above, the pairwise deletion would result in different sample sizes for different variables. For instance, Item 25 might have 240 responses whereas Item 15 might have 200 responses. These two methods are often the default options for certain statistical techniques (e.g., listwise deletion in factor and regression analyses and pairwise deletion in correlation analysis) in some statistical software programs such as SPSS. However, the disadvantages of the deletion methods can outweigh the advantages (Enders, 2010). Listwise deletion can drastically reduce the sample size, which in turn will adversely affect the statistical power. Similarly, pairwise deletion can lead to different sample size for each variable which might result in serious issues especially when a covariance or correlation matrix is analyzed (McKnight et al., 2007). Providing that, these two methods are often considered as 'unwise deletion' methods. Indeed, Wilkinson and Task Force on Statistical Inference (1999) noted that "the two popular methods for dealing with missing data that are found in basic statistics packages—listwise and pairwise deletion of missing values—are among the worst methods available for practical applications" (p. 598).

When it comes to data replacement and data imputation methods, mean substitution appears as one of the most frequent ones. This method relies on the replacement of missing value on a variable with the mean for that variable. The mean substitution method is not without issues. This method is highly likely to yield biased parameter estimates (i.e.,

sample statistics; see Peugh & Enders, 2004), and to increase the risk of Type I error (Cheema, 2014). The second imputation method is regression imputation or estimation. In this method, a regression equation is computed to come up with predicted values for the missing values using the non-missing values. Although this method is considered superior to mean substitution, it is not highly recommended presumably because it can produce biased estimates (Enders, 2010).

Modern and probably more robust missing data handling methods include maximum likelihood and multiple imputation. Compared to multiple imputation, maximum likelihood method is not a method designed for dealing with missing data per se, but a method commonly used for parameter estimation (McKnight et al., 2007). According to Newman (2014), maximum likelihood method can “directly estimate parameters of interest from incomplete data matrix...[or] compute summary estimates [means, SDs, correlations]...then proceed with analysis based on these summary estimates” (p. 383). Similar to maximum likelihood, multiple imputation method is also based on simulating parameter estimates. However, as the name suggests, in the multiple imputation, multiple (usually 3 to 5) imputed data sets are created. Then, the parameter estimates and standard errors are calculated for each imputed data set. In the final step, a single set of estimates is created by averaging the parameter estimates in the imputed data sets, which results in unbiased parameter estimates (Cheema, 2014; Schlomer et al., 2010)

Despite the availability of the various missing data handling methods in the missing data management literature, there are issues attached to more traditional methods (e.g., listwise and pairwise deletion methods) and some recent methods (e.g., maximum likelihood and multiple imputation) are not common practices among researchers mainly due to their complex nature. Yet researchers should be aware of the available missing handling methods and be able to choose and apply the most appropriate one to their data sets. Although this section can serve as a fundamental introduction to missing data handling methods, readers may want to consult other voluminous sources (e.g., Enders, 2010; McKnight et al., 2007; Peugh & Enders, 2004; Schafer & Graham, 2002) for an expanded understanding of the methods.

1.3. Research on Missing Data

As has become apparent in the previous sections, missing data, a ubiquitous problem of quantitative research, have the potential to unfavorably alter research results and therefore require further attention on the part of the researchers. Given the prevalence of and probable consequences attached to missing data, researchers in a variety of fields, mostly in education and psychology, have investigated the missing data issue to reveal how missing data are managed by researchers and to provide suggestions for more rigorous research practices (e.g., Cheema, 2014; Karanja et al., 2013; Peugh & Enders, 2004; Peng et al., 2006; Rousseau et al., 2012; Schlomer et al., 2010). For instance, in their comprehensive and well-written review, Peugh and Enders (2004) attempted to provide a state-of-the-art analysis of missing data in educational research and to report two

methodological reviews which were conducted in 1999 and 2003. The results indicated that although missing data were inevitable part of educational research, researchers' missing data management and reporting practices were often less than optimal. More specifically, traditional missing data handling methods were remarkably popular among educational researchers. Further, limited journal space was spent on reporting missing data. In a more recent review, Rousseau et al. (2012) focused on the frequency, handling and reporting of missing data in educational research. The review of the 68 articles published in a well-known educational journal from 2003 to 2007 painted a similar picture in that approximately a two-third of the studies showed evidence of missing data. In addition, simple deletion methods were researchers' first go-to methods of missing data handling. In a similar vein, Karanja et al. (2013) looked at the missing data problem in management information systems (MIS) research to address how MIS researchers dealt with this common issue. Karanja et al. reviewed 749 articles published in nine MIS journals between 1990 and 2010. When compared to other reviews, this study did not draw different conclusions. That is, approximately 42% of the articles reviewed had evidence of missing data but only 22% explicitly stated the presence of missing data. Similarly, listwise and pairwise deletion methods were again frequently used by MIS researchers whereas more modern and robust methods such as multiple imputation were hardly ever used.

However, although there is a growing body of research on missing data, this has not unfortunately been reflected in the field of SLA. The only study that examined the missing data issue in language research is Pichette et al.'s (2015) review. Pichette et al. investigated the missing binary data issue (i.e., missing responses to dichotomous items/questions such as yes/no questions or agree/disagree items) and what kinds of methods language researchers commonly employed to deal with such missing issues in binary data. Pichette et al. also compared the five commonly-used data insertion methods by focusing on the Cronbach's alpha changes. Although this study plays a pioneering role in missing data in L2 research, it has a very narrow scope because the primary focus was on dichotomous data, excluding studies that include other types of numerical data. Given that, further research in this area is definitely needed to better capture the current situation of missing data issue in L2 research. Such research is important and necessary, especially in light of the "methodological and statistical reform movement" taking place in the field of SLA (Plonsky, 2015, p. 4). Much scholarly attention (e.g., Gonulal, 2016, 2018, Gonulal et al., 2017; Loewen et al., 2014, forthcoming; Norris, Ross & Schoonen, 2015; Plonsky, 2013, 2014, 2015; Plonsky & Gonulal, 2015) has recently been placed on methodological quality in L2 research accentuating the need for increased rigor in statistical analysis and transparent reporting practices. Proper and transparent missing data management practice appears to be the gateway to the current quantitative reform movement.

Overall, the importance of missing data management in quantitative research and the scarcity of discipline-specific research on missing data, taken together with the

quantitative turn cropping up in the field of SLA, gave impetus to the present study. The following research questions guided this study:

1. To what extent are missing data common in L2 research?
2. What are L2 researchers' current missing data management practices?

2. Method

In order to address the research questions, a methodological synthesis approach was adopted in this study. Methodological synthesis, part of the meta-analytic tradition, is the systematic review of methodological aspects of quantitative research (Plonsky, 2011). Although this approach has a slightly short history in L2 research, an increasing number of syntheses (e.g., Derrick, 2016; Plonsky, 2013; Plonsky & Gonulal, 2015; Winke, 2014) have been conducted in the recent years. Contrary to meta-analysis or research synthesis, in methodological synthesis, the main focus "is not so much on aggregating substantive findings but, rather, on the methods that have produced them" (Marsden, Thompson & Plonsky, 2018, p. 6). In particular, the current methodological synthesis aims to draw a broad picture of the amount, nature and reporting practices of missing data in quantitative L2 research.

2.1. Study Selection

To investigate the frequency of the occurrence of missing data in L2 research and how L2 researchers handle missing data, quantitative L2 studies published in top-tier SLA journals from 2015 to 2016 were reviewed. Six highly-rated SLA-oriented journals were selected: *Applied Linguistics*, *Language Learning*, *Language Teaching Research*, *Studies in Second Language Acquisition*, *The Modern Language Journal*, and *TESOL Quarterly*. These journals were chosen simply because of their wide L2 research scope, slightly strict publication policy and higher impact factors. Meta-analyses, qualitative studies, literature reviews, reports, forum papers and opinion essays were not the focus of this study, and were therefore excluded.

Table 1. SLA journals from which the primary studies were selected

Journals (2015-2016)	N	%
Applied Linguistics	14	9.8
Language Learning	27	18.8
Language Teaching Research	25	17.5
Studies in Second Language Acquisition	35	24.5
The Modern Language Journal	28	19.6
TESOL Quarterly	14	9.8
TOTAL	143	100

More than 350 articles were manually reviewed within the review period. Of these 350 articles, 130 were quantitative-oriented articles and met the criteria of this synthesis.

Since several articles included more than one study (e.g., two different experiments with different sample sizes in the same article), studies rather than articles were chosen as the unit of analysis. Given that, the total number of studies reviewed in this synthesis was 143 (see Table 1 for the frequency of the studies included from six SLA journals).

2.2. Coding Procedure

After the study identification step, a coding scheme was created to code each study. An initial coding scheme was designed based on the previous missing data reviews in other fields (e.g., Karanja et al., 2013; Peugh & Enders, 2004). The initial coding scheme went through several iterations to have clear and comprehensive coding categories. The final version of the coding scheme included categories such as amount of missing data, missing data handling methods, and missing data reporting practices. Table 2 shows the coding categories in detail.

Table 2. Missing data coding scheme

Variable	Values
<i>Study Identification</i>	
Author(s)	Open
Journal	Applied Linguistics, Language Learning, Language Teaching Research, Studies in Second Language Acquisition, The Modern Language Journal, TESOL
Year	2015-2016
<i>Amount of Missing Data</i>	
Sample size	Open
Missing sample size	Open
Missing rate	Open
Complete sample	0,1
<i>Type of Missingness</i>	
Explicitly	0,1
Implicitly	0,1
Unknown	0,1 + open
<i>Missing Data Handling Methods</i>	
Listwise deletion	0,1
Pairwise deletion	0,1
Mean substitution	0,1
Regression estimation	0,1
Estimation-maximization	0,1
Maximum-likelihood	0,1
Multiple imputation	0,1
Other	0,1 + open
Unknown	0,1 + open
<i>Software</i>	
Software used	Open

Note. 0 = variable is not reported; 1 = variable is reported; open = variable can take any value.

When reviewing the studies, special emphasis was given to methodology and results sections. Further, several key words (i.e., *missing data, listwise, pairwise, imputation,*

substitution, exclude, remove) were searched through the studies to identify the prevalence of missing data. However, it was not always easy to locate the missing data because very few researchers explicitly acknowledged the presence of missing data or used missing data treatment methods. In case where missing data were not reported, the degrees of freedom or the sample sizes across different analyses were carefully examined to see if there were any discrepancies (e.g., when there are differences between the reported sample size in the method section and the returned sample size in the results section). Such variations in degrees of freedom or sample size indicated that the data had some missing values.

All the studies were first coded by the researcher. Then, a second quantitatively-oriented coder coded a random sample of 9 studies. A simple percent agreement was calculated and a good inter-coder agreement was found (i.e., 89%; see Landis & Koch, 1977).

2.3. Data Analysis

The analysis of the selected studies was quite straightforward and similar to previous missing data reviews conducted in other fields (e.g., Karanja et al., 2013; Peugh & Enders, 2004; Rousseau et al., 2012). To answer the research questions, raw frequencies and simple percentages were calculated for each category on the coding scheme. In addition, basic descriptive statistics and confidence intervals were provided when necessary.

3. Results

Results for Research Question 1: To what extent are missing data common in L2 research?

The results indicated that out of the 143 studies reviewed, 57% had no missing data whereas approximately 41% had instances of missing data (see Table 3). In a couple of studies, the prevalence of missing data could not be determined from the information reported. For example, it was not possible to detect the missing data in case where the authors used listwise deletion and did not report it explicitly in the study.

Table 3. Prevalence of Missing Data (N = 143)

Categories	N	%
Studies with complete data	81	56.6
Studies with missing data	58	40.6
Explicitly reported	(42)	(72.4)
Implicitly reported	(16)	(27.6)
Not determined	4	2.8

In addition, in cases where there were instances of missing data, almost 28% of the authors did not explicitly acknowledge the presence of missing data even though there was some incongruity in the initial reported sample sizes and the returned sample sizes in the analyses. It is likely that the authors might have used some types of missing data handling methods (e.g., listwise or pairwise deletion) intentionally but forgot to report it

in the study or they might have used unintentionally because certain missing data handling methods (i.e., listwise and pairwise deletion) are default options in the statistical packages.

Table 4. Descriptive statistics

	Min	Max	Median	M	SD	95% CIs
Sample size						
Studies with complete data	24	1270	73	118.87	160.72	[92.11, 145.63]
Studies with missing data	24	1270	76	169.12	234.94	[106.78, 231.46]
Rate of missing data (%)	.63	62	7.15	12.45	14.2	[8.49, 16.40]

As can be seen in Table 4, the average sample size for the collected sample in this methodological synthesis was 118.87 ($SD = 160.72$, $Median = 73$, 95% CIs [92.11, 145.63]). When it comes to the average sample size for the studies that had missing data, it was 169.12 ($SD = 234.94$, $Median = 76$, 95% CIs [106.78, 231.46]). As for the proportion of missing values, the missingness rate ranged from less than 1% to 62%. Additionally, the average missing data rate were 12.45 ($SD = 14.2$). This means that approximately 13 values were missing in a study with 100 values.

Results for Research Question 2: What are L2 researchers' current missing data management practices?

The 58 studies that were identified as having missing data were further investigated to reveal whether and what kinds of methods were employed to remedy the missing data issue. As presented in Table 5, the listwise deletion method was the most frequently used one, followed by the pairwise deletion method. In looking at the results more closely, approximately 89% ($N = 52$) studies employed listwise deletion, pairwise deletion or both. Apart from these old-school deletion methods, two studies used basic mean substitution method and three studies used some other forms of imputation. More specifically, one study used regression estimation, one study estimation-maximization and one study maximum-likelihood. Unfortunately, multiple imputation method, which is considered as one of the most robust and powerful missing data handling techniques, was not employed in any of the studies.

Table 5. Missing Data Handling Methods (N = 58)

Methods	N	%
Listwise deletion	40	69
Pairwise deletion	21	36.2
Mean substitution	2	3.4
Regression estimation	1	1.7
Estimation-maximization	1	1.7
Maximum-likelihood	1	1.7
Multiple imputation	0	0

Note. The percentage does not add up to 100 because several studies employed more than one method.

Although approximately 72% of the 58 studies that showed evidence of missing data issue explicitly stated the presence of the missing data, the level and amount of details given to the missing data reporting varied. To be more specific, there were bad, ugly and good exemplars of missing data treatment and reporting practices in L2 studies, with bad and ugly exemplars outnumbering the good ones.

First, most studies just acknowledged the presence of missing data in one or two sentences either as a footnote or a table note. Second, a number of L2 studies attempted to be more transparent in their management and reporting of missing data, but most often the researchers did not explicitly name the missing data handling methods employed. Third, only few studies showcased good practice in that they explicitly mentioned the missing data and then provided an in-depth treatment to remedy the problem. The following four excerpts show some exemplars of good reporting practices:

Excerpt 1:

First, we used data screening to examine missing data, outliers, and normality. To deal with missing data, we used an expectation-maximization algorithm in which a missing score is replaced by a predictive distribution (Khajavy, Ghonsooly, Hosseini Fatemi & Choi, 2016, p. 12).

Excerpt 2:

Missing data were present for three participants on the Spanish Passage Comprehension assessment and therefore full information maximum likelihood was used in all analyses. Seven students had missing data on the language of instruction variable and therefore were not included in the multiple-group analyses (Goodwin, August & Calderon, 2015, p. 610).

Excerpt 3:

Data collected from the WSSRLQ were screened and cleaned first. Missing responses, normality, and homogeneity for multivariate analyses were examined thoroughly...In addition, six cases with missing values were removed without imputation because the total proportion of missing values was far less than the cutoff value of 5% (Teng & Zhang, 2016, p. 12).

Excerpt 4:

...this reduced the sample size to 1,270, a data reduction of 9%. Next, listwise deletion had to be applied to 114 records because not all relevant questionnaire items were filled out by the student. Listwise deletion was deemed a suitable solution because the data were determined to be missing completely at random ($\chi^2 = 148.46$, $df = 143$, $p = .36$) using Little's (1988) test and the overall prevalence of missing values was low: Per questionnaire item, fewer than 1% of the responses were missing. Based on Mahalanobis distance ($p \leq .001$), 39 more records were removed because they represented multivariate outliers. The final dataset contained 1,117 records (Denies, Yashima & Janssen, 2015, p. 727).

As reflected in Excerpts 1 through 4, some L2 researchers not only pay attention to the issue of missing data and accordingly take remedial steps but also attempt to model good reporting practice in dealing with missing data. However, there are obviously some discrepancies in the amount of details given to the treatment of missing data.

4. Discussion and Conclusions

The purposes of the current methodological synthesis were three-fold: (a) to examine the prevalence of missing data in quantitative L2 research, (b) to uncover the current state of the missing data management practices among L2 researchers, and (c) to draw further attention to the issue of missing data and make directed suggestions for best missing data analytic practices in the field of SLA.

This synthesis revealed that missing data are quite ubiquitous in quantitative L2 research in that almost 41% studies showed evidence of missing data. This finding is in line with other missing data reviews conducted in different fields such as counseling psychology (45%, Schlomer et al., 2010) and educational research (42%, Peugh & Enders, 2004). Given that the studies chosen in this synthesis were published in relatively well-known journals (e.g., *Language Learning*, *Studies in Second Language Acquisition* and so forth) with rigorous review process and strict publication policy, it would not be wrong to assume that the picture of the whole field would not be essentially different, if not worse.

In addition to such prevalence, the proportion of missing data was not at a trivial level either. In fact, roughly 13% of the data in quantitative L2 research was missing due to various reasons. This rate of missing data is considerably larger than the suggested threshold level (i.e., above 5%; see Schafer, 1999; Tabachnick & Fidell, 2013). This finding implies that L2 researchers should be extra cautious during the data analysis process because the proportion of missing data are often at non-negligible levels.

In spite of the pervasiveness and substantial rate of missing data, there were some variations in acknowledging, treating and reporting missing data. For instance, although some studies acknowledged the issue of missing data, very few studies allotted a reasonable amount of journal space for missing data treatment. Additionally, the missingness issue was not even explicitly stated in about one-fourth of the studies even though there was clear evidence of missing data.

When looking more closely at how L2 researchers treated missing data, the old-fashioned and less robust missing data treatment methods (e.g., listwise deletion and pairwise deletion) appeared to be L2 researchers' first go-to approach. Indeed, approximately 90% of the studies that had missing data issues used listwise deletion, pair-wise deletion methods or both. This finding is consistent with Peugh & Enders' (2004) and Peng et al.'s (2006) reviews in which almost all the studies (around 96%) that showed evidence of missing data employed these traditional methods. However, a more recent review on missing data in educational psychology (Dong & Peng, 2013) reported that the rate of the

employment of these two deletion methods has decreased to less than 30%. One potential explanation for such high use of traditional data handling methods in L2 research might be related to L2 researchers' use of default options in statistical packages. For instance, the reliability analysis, factor analysis, and regression analysis on SPSS use listwise deletion method by default. Similarly, pairwise deletion method is the default option in correlation analysis on SPSS. However, the Wilkinson and Task Force on Statistical Inference (1999) advised against using them since these are considered as the 'unwise' deletion methods.

Many statistical software programs are now allowing researchers to use superior and more effective missing data analytic methods (e.g., maximum-likelihood and multiple imputation). However, L2 researchers have hardly ever applied these sophisticated and robust methods even when the proportion of missing data was considerably high. When it comes to missing data mechanisms (e.g., MCAR, MAR and MNAR), just a single study took the missing data mechanisms into consideration when dealing with the missing data issue.

When reviewed in its entirety, this methodological synthesis revealed that although the issue of missing data is inevitable in quantitative L2 research, it is often neglected or handled in a relatively superficial manner. There are several potential reasons for the current state of the missing data practices and why L2 researchers appear to vary in their acknowledging, treating and reporting missing data. First, it seems that not many L2 researchers are aware that the consequences of missing data on the results of the study can be profound (e.g., ameliorating the statistical power or biasing the parameter estimates; Enders, 2010; McKnight et al., 2007; Peugh & Enders, 2004) especially when the proportion of missing data is large. Consequently, L2 researchers tend to either ignore or put less emphasis on the missing data problem during data-screening and data analysis stages. This might, to a great extent, be related to the current level of statistical literacy in the field in that L2 researchers' and applied linguists' statistical training and knowledge of statistics is mostly limited to basic descriptive and common inferential statistics (Gonulal, 2016, 2018; Gonulal et al., 2017; Loewen et al., forthcoming). It is, thus, not surprising to see that contemporary missing data handling techniques and missing data mechanisms are not familiar to many L2 researchers. Second, the issue of missing data has drawn less editorial and scholarly attention in the field of SLA. Although, in light of the quantitative turn taking place in the field, some editorial work (e.g., journal guidelines on publishing quantitative research) has recently been undertaken to highlight transparency and improve the quality of reporting in L2 research, the problem of missing data has been overlooked. To illustrate, among the six SLA journals included in this synthesis, only one journal (i.e., TESOL Quarterly) has emphasized missing data in their guidelines for prospective authors with the following words: "Describe how missing cases were addressed (e.g., if an expected participant was absent, what sort of follow-up was conducted to ensure adequate sampling)" (Mahboob et al., 2016, p. 50). Given that, there are obviously limited guidelines on how to properly handle and report missing data in L2

research. Third, it is also likely that L2 researchers are aware of the missing data in their data, knowledgeable about the potential consequences of missing data on the results and familiar with the contemporary missing data handling methods, but precious journal space might limit the information they want to report regarding missing data. However, considering that most journals now accept supplementary materials wherein further details about the studies can be provided, this explanation seems to hold less true.

Although the current synthesis reveals the frequency of the occurrence of missing data in L2 research and raises several questions regarding the missing data analytic practices of L2 researchers, the findings should be handled with care due to a number of limitations. First and foremost, this is a small-scale methodological synthesis in that the number of the primary studies included in the analysis was relatively small. Further, the selection of the studies was restricted to a specific time span (i.e., 2015-2016) and certain journals. Taken together, these factors might have inflated or deflated the results. Therefore, future research might expand on this research area by including studies published in a variety of journals and in additional venues as well (e.g., books, theses, and dissertations) to get a more complete picture of the missing data issue in L2 research. Similarly, future studies might also focus on whether there is a change in the missing data analytic practices over time. Additionally, contrary to the present synthesis which adopted a slightly broad scope, future research might take a narrow focus in investigating the missing data problem (e.g., missingness issue in binary data; see Pichette et al., 2015). For instance, a methodological synthesis looking at the studies that employed surveys and questionnaires might tell us more about the state of the art of missing data in L2 research because surveys and questionnaires are notoriously known for their missing data rate.

As an initial foray into the issue of missing data in L2 research, this methodological synthesis attempted to showcase the situation of the problem in the field and to provide a snapshot of the missing data analytic practices of L2 researchers. Although there were some 'good' exemplars of proper missing data treatment and reporting practices, 'bad' and 'ugly' exemplars mostly exceeded in quantity. In light of the results, the current study suggests that missing data analysis should be added to the statistical repertoire of L2 researchers and be a routine part of data screening and data analysis. For this purpose, the dedicated and continued efforts of journal editors, reviewers and statisticians² are needed to make missing data analysis a best practice in the field.

References

- Bennett, D. A. (2001). How can I deal with missing data in my study? *Australian and New Zealand Journal of Public Health, 25*(5), 464-469.
- Cheema, J. R. (2014). A review of missing data handling methods in education research. *Review of Educational Research, 84*(4), 487-508.

- Cohen, J., & Cohen, P. (1983). *Applied multiple regression/ correlation analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Denies, K., Yashima, T., & Janssen, R. (2015). Classroom versus societal willingness to communicate: Investigating French as a second language in Flanders. *The Modern Language Journal*, 99(4), 718-739.
- Derrick, D. J. (2016). Instrument reporting practices in second language research. *TESOL Quarterly*, 50(1), 132-153.
- Dong, Y., & Peng, C. Y. J. (2013). Principled missing data methods for researchers. *SpringerPlus*, 2(1), 1-17.
- Enders, C. (2010). *Applied missing data analysis*. New York, NY: Guilford Press.
- Gonulal, T. (2016). *Statistical literacy among second language acquisition graduate students*. Unpublished dissertation. Michigan State University, East Lansing.
- Gonulal, T. (2018). An investigation of the predictors of statistical literacy in second language acquisition. *Eurasian Journal of Applied Linguistics*, 4(1), 49-70.
- Gonulal, T., Loewen, S., & Plonsky, L. (2017). The development of statistical literacy in applied linguistics graduate students. *ITL – International Journal of Applied Linguistics*, 168(1), 4-32.
- Goodwin, A. P., August, D., & Calderon, M. (2015). Reading in multiple orthographies: Differences and similarities in reading in Spanish and English for English Learners. *Language Learning*, 65(3), 596-630.
- Karanja, E., Zaveri, J., & Ahmed, A. (2013). How do MIS researchers handle missing data in survey-based research: A content analysis approach. *International Journal of Information Management*, 33(5), 734-751.
- Khajavy, G. H., Ghonsooly, B., Hosseini Fatemi, A., & Choi, C. W. (2016). Willingness to communicate in English: A microsystem model in the Iranian EFL classroom context. *TESOL Quarterly*, 50(1), 154-180.
- Landis, J. R., & Koch, G. G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics*, 33, 159-174.
- Loewen, S., Gonulal, T., Isbell, D. R., Ballard, L., Crowther, D., Lim, J., Maloney, J., & Tigchelaar, M. (forthcoming). How knowledgeable are SLA researchers about basic statistics? Data from North America and Europe. *Studies in Second Language Acquisition*.
- Loewen, S., Lavolette, E., Spino, L. A., Papi, M., Schmidtke, J., Sterling, S., & Wolff, D. (2014). Statistical literacy among applied linguists and second language acquisition researchers. *TESOL Quarterly*, 48, 360–388.
- Mahboob, A., Paltridge, B., Phakiti, A., Wagner, E., Starfield, S., Burns, A., Jones, R.H. & De Costa, P. I. (2016). TESOL Quarterly research guidelines. *TESOL Quarterly*, 50(1), 42-65.
- Marsden, E., Thompson, S., & Plonsky, L. (2018). A methodological synthesis of self-paced reading in second language research. *Applied Psycholinguistics*, 39(5), 861-904.

- McKnight, P. E., McKnight, K. M., Sidani, S., & Figueredo, A. J. (2007). *Missing data: A gentle introduction*. New York, NY: Guilford Press.
- Newman, D. A. (2014). Missing data: Five practical guidelines. *Organizational Research Methods, 17*(4), 372-411.
- Norris, J. M., Ross, S. J., & Schoonen, R. (2015). Improving second language quantitative research. *Language Learning, 65*(S1), 1-8.
- Peng, C., Harwell, M., Liou, S., & Ehman, L. (2006). Advances in missing data methods and implications for educational research. In S. S. Sawilowsky (Ed.), *Real data analysis* (pp. 31-78). Charlotte, NC: New Information Age.
- Peugh, J. L., & Enders, C. K. (2004). Missing data in educational research: A review of reporting practices and suggestions for improvement. *Review of educational research, 74*(4), 525-556.
- Plonsky, L. (2011). *Study quality in SLA: A cumulative and developmental assessment of designs, analyses, reporting practices, and outcomes in quantitative L2 research* (Unpublished doctoral dissertation). Michigan State University, East Lansing, MI.
- Plonsky, L. (2013). Study quality in SLA: An assessment of designs, analyses, and reporting practices in quantitative L2 research. *Studies in Second Language Acquisition, 35*(4), 655-687.
- Plonsky, L. (2014). Study quality in quantitative L2 research (1990-2010): A methodological synthesis and call for reform. *The Modern Language Journal, 98*(1), 450-470.
- Plonsky, L. (2015). *Advancing quantitative methods in second language research*. New York, NY: Routledge.
- Plonsky, L., & Gonulal, T. (2015). Methodological synthesis in quantitative L2 research: A review of reviews and a case study of exploratory factor analysis. *Language Learning, 65*, (S1), 9-36.
- Pichette, F., Béland, S., Jolani, S., & Lesniewska, J. (2015). The handling of missing binary data in language research. *Studies in Second Language Learning and Teaching, 5*(1), 153-169.
- Roth, P. L. (1994). Missing data: A conceptual review for applied psychologists. *Personnel Psychology, 47*(3), 537-560.
- Osborne, J. W. (2013). *Best practices in data cleaning: A complete guide to everything you need to do before and after collecting your data*. Thousand Oak, CA: Sage.
- Rousseau, M., Simon, M., Bertrand, R., & Hachey, K. (2012). Reporting missing data: a study of selected articles published from 2003-2007. *Quality & Quantity, 46*(5), 1393-1406.
- Schafer, J. L. (1999). Multiple imputation: A primer. *Statistical Methods in Medical Research, 8*(1), 3-15.
- Schafer, J. L., & Graham, J. W. (2002). Missing data: Our view of the state of the art. *Psychological Methods, 7*(2), 147-177.

- Schlomer, G. L., Bauman, S., & Card, N. A. (2010). Best practices for missing data management in counseling psychology. *Journal of Counseling psychology, 57*(1), 1-10.
- Tabachnick B., & Fidell, L. (2013). *Using multivariate statistics*. Boston: Pearson Education Inc.
- Teng, L. S., & Zhang, L. J. (2016). A questionnaire-based validation of multidimensional models of self-regulated learning strategies. *The Modern Language Journal, 100*(3), 674-701.
- Wilkinson, L. & Task Force on Statistical Inference, (1999). Statistical methods in psychology journals: Guidelines and explanations. *American Psychologist, 54*(8), 594-604.
- Winke, P. (2014). Testing hypotheses about language learning using structural equation modeling. *Annual Review of Applied Linguistics, 34*, 102-122.

Notes

¹In this study, the whole field was referred to as SLA, which in this paper encompasses SLA, applied linguistics, language assessment and testing. Further, SLA and L2 research were used interchangeably in this study.

²This term was coined by the researcher to describe SLA researchers who are highly knowledgeable in applied statistics and well-trained to properly use an array of statistical techniques within L2 research.

Research article: Gönülal, T. (2019). Missing data management practices in L2 research: The good, the bad and the ugly. *Erzincan University Journal of Education Faculty, 21* (1), 56-73.



Difference of Preservice Teachers' Acceptance of Technology Use in Future Classes by Levels and Branches

Özlem BAYDAŞ *, Serap UZUNER YURT **, Elif AKTAŞ***

Received date: 20.06.2017

Accepted date: 14.12.2017

Abstract

The aim of this study is to reveal the differences between classroom and departmental acceptance of technology adoption in future classes of Form and Turkish preservice teachers. Causal comparative design from the quantitative researches was used in the research. In order to implement the scale development and scale in the study, two different groups of participants were worked with. During the scale development phase of the study, there are 121 Turkish preservice teachers from two different universities. In the second phase, where application data were collected, 305 preservice teachers were reached in the Form (159) and Turkish (146) teaching departments. The two-way MANOVA test was used to determine the factors involved in the study according to class level and branches. According to the results, there is a difference between intention to use Information Technology in future courses of preservice teachers trained in Turkish and Form teacher departments. There was also a significant difference between the class levels of the preservice teachers.

Keywords: Technology, preservice teacher, Turkish lesson.

* Giresun University, Faculty of Education, Department of Computer Education and Instructional Technology, Computer Education and Instructional Technology, Giresun; ozlembaydas@hotmail.com

** Erzincan Binali Yıldırım University, SHMYO, Child Development Program, Erzincan, suzuneryurt@gmail.com

*** Recep Tayyip Erdoğan University, Department of Turkish Education, Rize, elifaktas@erdogan.edu.tr

Öğretmen Adaylarının Gelecekteki Derslerinde Teknoloji Kullanma Kabullerinin Sınıf Düzeylerine ve Branşlara Göre Farkı

Özlem BAYDAŞ *, Serap UZUNER YURT **, Elif AKTAŞ***


Geliş tarihi: 20.06.2017


Kabul tarihi: 14.12.2017


Öz

Bu çalışmanın amacı sınıf ve Türkçe öğretmeni adaylarının gelecekteki derslerinde teknoloji kullanma kabullerinin sınıf düzeyi ve bölümler bazındaki farklılıklarını ortaya çıkarmaktır. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden nedensel karşılaştırmalı desen kullanılmıştır. Çalışmada ölçek geliştirme ve ölçeğin uygulanması amacıyla iki farklı katılımcı grubuyla çalışılmıştır. Çalışmanın ölçek geliştirme aşamasında iki farklı üniversitede öğrenim gören 121 Türkçe öğretmeni adayı yer almaktadır. Uygulama verilerinin toplandığı ikinci aşamada ise sınıf (159) ve Türkçe (146) öğretmenliği bölümlerinde 305 öğretmen adayına ulaşılmıştır. Çalışmada yer alan faktörlerin sınıf düzeyi ve branşlara göre farkını belirlemek amacıyla iki yönlü MANOVA testi kullanılmıştır. Sonuçlara göre Türkçe ve sınıf öğretmenliği bölümlerinde eğitim alan öğretmen adaylarının gelecekteki derslerinde Bilişim Teknoloji kullanma kabulleri arasında farklılıklar belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının sınıf düzeyleri arasında da anlamlı farklılık ortaya çıkmıştır.

Anahtar kelimeler: Teknoloji, öğretmen adayları, Türkçe dersi.

*  Giresun Üniversitesi Eğitim Fakültesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Ana Bilim Dalı, Giresun; ozlembaydas@hotmail.com

**  Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi SHMYO Çocuk Gelişimi Programı, Erzincan, suzuneryurt@gmail.com

***  Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Türkçe Öğretmenliği Ana Bilim Dalı, Rize, elifaktas@erdogan.edu.tr

1. Giriş

Son yıllarda alan yazında 2000'ler sonrası doğan çocuklar için sıklıkla "dijital yerli" kavramı kullanılmaya başlanmıştır. Dijital yerliler, basılı kitaplar yerine, sosyalleştiklerini düşündükleri sanal ortam üzerinden bilgiye erişmek istemektedirler (Tonta, 2009). Prensky'ye (2004) göre çevrim-içi ortamlar, Internet, her türlü yeni teknoloji, anlık mesajlaşma ortamları, cep telefonları, tartışma forumları, bilgisayar oyunları ve sosyal ağlar gibi geliştirilen yeni birçok teknoloji dijital yerlilerin hayatlarının merkezini oluşturmaktadır. Dijital yerlilerin teknoloji kullanımları incelendiğinde, bu grubun teknolojiyi ilgi veya eğlence, sosyal iletişim, günlük kullanım (bilgi depolama veya bilgiye erişim, tren biletlerine bakma gibi), profesyonel çalışma, üniversite/ders çalışma olmak üzere beş farklı bağlamda kullandıkları anlaşılmaktadır (Waycott, Bennett, Kennedy, Dalgarno, & Gray, 2010). Buna karşın dijital göçmenler ise değişime uzak, teknoloji kullanmaya direnenler olarak alan yazında açıklanmaktadır. Dijital yerli ve dijital göçmen olan insanlar arasında, yeni durumlara kendilerini adapte etmeye çalışan dijital melezler yer almaktadır. Günümüz öğretmen adayları, genellikle teknolojinin kullanımına adapte olmaya çalışan dijital melezler arasında yer almaktadır. Elbette bu adaptasyon sürecinin kolaylaştırılması üniversitede aldıkları eğitimlerle mümkün olabilmektedir. Özellikle dijital yerlilere eğitim verecek olan öğretmen adaylarının teknolojiyi ders içeriklerinin bir parçası hâline getirebilmesini sağlayacak eğitimler önem taşımaktadır. Bu kapsamda hizmet öncesi öğretmen eğitiminde BT (Bilişim Teknolojileri) ile ilgili etkili ders içeriklerine ihtiyaç duyulmaktadır. Buna yönelik hizmet öncesi eğitimde öğretmen adaylarının gelecekteki derslerinde BT'yi nasıl kullanacaklarına yönelik birçok ders mevcuttur. Hizmet öncesi öğretmen eğitiminde sunulan bu derslerin temel amacı alan yazında, öğretmen adaylarının gelecekteki derslerinde BT'yi kullanma kabullerini ve becerilerini etkileme çabası olarak açıklanmaktadır (Anderson & Maninger, 2007). Bu doğrultuda öğretmen eğitimciler, öğretmen adaylarının BT kullanma yeterliklerini geliştirmeyi ve onların gelecekteki derslerinde BT kullanma kabullerini artırmayı amaçlamaktadır (Valtonen, Kukkonen, Kontkanen, Sormunen, & Dillo, 2015). Zira teknolojinin eğitimle başarılı bir şekilde bütünleştirilmesi, öğretmenlerin derslerinde teknolojiyi kullanma kabulleriyle yakından ilgilidir (Teo, 2009). Bu açıdan 21. yüzyıl öğretmenlerini en iyi şekilde hazırlayabilmek amacıyla, onların BT kullanma kabullerini engelleyen ya da teşvik eden faktörlerin belirlenmesi önemlidir (Sadaf, Newby & Ertmer, 2012). Alan yazında performans beklentisi/algılanan yarar, çaba beklentisi/algılanan kullanım kolaylığı, kolaylaştırılmış şartlar, sosyal etki, tutum ve niyet gibi çeşitli faktörler üzerinde durulmaktadır. Bu faktörler kapsamında çeşitli bağlamlarda BT kullanma kabulünü açıklayan ölçekler geliştirilmiştir. Bu açıdan çalışmada alan yazındaki faktörleri kapsayan değişkenler ele alınarak ölçek geliştirilmiştir. Geliştirilen ölçekte performans beklentisi, çaba beklentisi, kolaylaştırılmış şartlar, sosyal etki ve niyet kavramları öne çıkmıştır. Belirlenen bu faktörler alan yazın doğrultusunda Şekil 1'de açıklanmaktadır.

Performans beklentisi	• Belirli bir sistemin bireylerin çalışma performanslarına yönelik kazanım elde etmelerine ilişkin kişisel inançlarını kapsamaktadır (Venkatesh et al., 2003). Bireyler, performanslarının artıracığına inandıkları uygulamaları kullanma eğilimi sergilemektedirler.
Çaba beklentisi	• Sistemlerin kullanılmasındaki kolaylık derecesi olarak tanımlanmaktadır (Venkatesh et al., 2003). Bir sistemin bireyler tarafından kolay kullanılma algısıdır.
Sosyal etki	• Aynı meslek grubundaki çalışanların bir sistemi etkili kullandığı zaman, diğerlerinin de o sistemi kullanma eğiliminde olduğunu belirtmektedir (Venkatesh & Davis, 2000).
Kolaylaştırılmış şartlar	• Sistemlerin kullanımını desteklemek için teknik alt yapıların varlığına dair inançları kapsamaktadır (Venkatesh et al., 2003).
Kabul	• Bir şeyi önceden yapmayı isteyip düşünme durumu olarak açıklanmaktadır.

Şekil 1. Alan Yazın Doğrultusunda BT Kullanma Kabullerini Etkileyen Değişkenler

Alan yazında sunulan BT kullanma kabulüne yönelik faktörlerin bilinmesi öğretmen adaylarına verilecek olan BT eğitimlerinin geliştirilmesine katkı sağlayacaktır. Nitekim öğretmen adaylarına verilen teknoloji eğitimleri onların gelecekteki derslerinde teknolojiyi kullanma kabullerini etkileme çabası üzerine dayanmaktadır. Bu nedenle eğitimlerine yeni başlayan öğretmen adaylarıyla, eğitimlerini tamamlayan 4. sınıf öğretmen adayları arasında sunulan BT eğitimlerinin oluşturduğu farkı ortaya koymak teknoloji eğitimlerinin kalitesini belirlemede bir faktör oluşturabilir. Bunun yanı sıra aynı üniversite bünyesinde benzer teknoloji programlarının yürütülmesine karşın farklı branş bazında da teknoloji kullanma kabulü değişkenlik gösterebilir. Her bir branş, BT kullanımına yönelik farklı yaklaşımlar sergilemektedir. Bu durum, branş bazında da BT planlarına yönelik ihtiyacı ortaya çıkarmaktadır. Bu doğrultuda öğretmen adaylarının BT kullanma kabullerinin branş bazında değerlendirilmesi gerekmektedir. Nitekim farklı branşlarda farklı teknoloji kabul düzeylerinin bulunduğu alan yazında belirtilmektedir (Baydas & Goktas, 2016). Telli, Karahan, Aktaş ve Kuru (2009) yükseköğretimde 506 öğretmen adayının bilgisayar okur-yazarlık düzeylerini incelemişlerdir. Bu çalışmadan hareketle sınıf, fen bilgisi ve müzik öğretmenliklerinin bilgisayar okuryazarlık açısından daha önde oldukları ifade edilmiştir. Tüm bu gerekçeler neticesinde çalışmanın amacı öğretmen adaylarının gelecekteki derslerinde teknoloji kabullerine yönelik sınıf düzeyi (1. ve 4. sınıf) ve branş (Türkçe ve Sınıf Öğretmenliği) farklılıklarını ortaya çıkarmaktır.

2. Yöntem

2.1. Araştırmanın Modeli/ Deseni

Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden nedensel karşılaştırmalı desen kullanılmıştır. Nedensel karşılaştırma araştırmaları var olan/ doğal olarak ortaya çıkmış bir durum ya da olayın nedenlerini ve bu nedenlere etki eden değişkenleri ya da bir etkinin sonuçlarını belirlemeye yönelik araştırmalardır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, Demirel, 2008, s.185). Bu

doğrultuda çalışmada öğretmen adaylarının gelecekteki derslerinde teknoloji kabullerine yönelik sınıf düzeyi (1. ve 4. sınıf) ve branş (Türkçe ve Sınıf Öğretmenliği) farklılıklarını ortaya çıkarmak amacıyla nedensel karşılaştırma deseninden yararlanılmıştır.

2.2. Çalışma Grubu

Çalışmada ölçek geliştirme ve ölçeğin uygulanması amacıyla iki farklı katılımcı grubuyla çalışılmıştır. Çalışmanın ölçek geliştirme aşamasında iki farklı üniversitede öğrenim gören 58 erkek 63 kadın olmak üzere toplam 121 üçüncü (72) ve dördüncü sınıf (49) Türkçe öğretmeni adayı yer almaktadır. Uygulama verilerinin toplandığı ikinci aşamasında ise iki farklı üniversitede birinci ve dördüncü sınıf olmak üzere 315 öğretmen adayından veri toplanmış 10 uç veri analiz dışında tutularak 305 veri üzerinde analizler gerçekleştirilmiştir. Buna göre sınıf (159) ve Türkçe (146) öğretmenliği bölümlerinde 305 öğretmen adayına ulaşılmıştır. Buna yönelik detaylı bilgi Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Örneklem Grubunun Özellikleri

Sınıf Düzeyi	Bölüm	Çalışmanın 1. aşaması Ölçek Geliştirme			Çalışmanın 2. aşaması Uygulama Katılımcı Grubu		
		Erkek	Kadın	Toplam	Erkek	Kadın	Toplam
1. Sınıf	Türkçe Öğretmenliği	-	-	-	33	35	68
	Sınıf Öğretmenliği	-	-	-	28	52	80
3. Sınıf	Türkçe Öğretmenliği	37	35	72	-	-	-
	Sınıf Öğretmenliği	-	-	-	-	-	-
4. Sınıf	Türkçe Öğretmenliği	21	28	49	47	31	78
	Sınıf Öğretmenliği	-	-	-	49	30	79
Toplam		58	63	121	157	148	305

2.3. Verilerin Toplanması/Süreç

2.3.1. Veri toplama araçları

Bu çalışmada Türkçe öğretmeni adaylarının BT kullanma kabullerine yönelik ölçeğin oluşturulması amaçlanmaktadır. Bu kapsamda Baydas ve Goktas (2016a) ve Baydaş ve Göktaş (2016b)’in çalışmasında yer alan nitel ve nicel veriler değerlendirilmiş, öğretmen adaylarıyla görüşmeler yapılmıştır. Bu sayede ölçeğin madde havuzu oluşturulmuştur. Madde havuzunda 5’li Likert (1: Kesinlikle Katılmıyorum, 2: Katılmıyorum, 3: Kararsızım, 4: Katılıyorum, 5: Kesinlikle Katılıyorum) türünde 42 madde bulunmaktadır. Hazırlanan ölçeğin kapsam ve görünüş geçerliğinin sağlanması amacıyla 2 alan uzmanı ve 2 dil uzmanına başvurulmuştur. Böylelikle uzmanlar tarafından kontrol edilen ölçekte gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliğinin sağlanması amacıyla birbirleriyle ilişkili çok sayıdaki değişkeni az sayıda, anlamlı ve birbirinden bağımsız faktörler hâline getiren istatistiksel tekniklerden biri olan açımlayıcı faktör

analizi kullanılmıştır. Analizlerin yorumlanmasının ardından ölçeğe son şekli verilmiştir. Çalışma sürecinin işlem basamakları Şekil 1' de özetlenmiştir:

Madde Havuzu Oluşturma	•Alan yazın incelemesi •42 maddelik madde havuzu
Kapsam ve Görünüş Geçerliğinin Sağlanması	•3 alan uzmanı ve 2 dil uzmanı kontrolü
Uygulama	•İki farklı üniversitede 3. ve 4. sınıf 121 öğretmen adayı
Yapı Geçerliğinin Sağlanması	•Açımlayıcı Faktör Analizi
Güvenirlik Hesaplama	•Cronbach-Alfa güvenilirlik katsayısı
Ölçeğin Son Hali	•5 faktörlü 25 maddeden oluşan ölçek

Şekil 1. Çalışmanın İşlem Basamakları

Açımlayıcı Faktör Analizi ve Güvenirlik Çalışma Sonuçları

Çalışmada öncelikle açımlayıcı faktör analizi (AFA) için verilerin uygun olup olmadığı kontrol edilmiştir. Bu doğrultuda eksik veriler, ters maddeler, uç veriler, veri setinin normalliği, maddeler arasındaki ilişkiler, örneklem sayısı ve örneklem uygunluğu (KMO and Bartlett's sphericity test) dikkate alınmıştır (Büyüköztürk, 2010; Field, 2009, Tabachnick & Fidell, 2007). Ardından ilk olarak eksik veriler SPSS yardımıyla uygun teknikler kullanılarak doldurulmuştur. Başlangıçta 141 olan veri setinde 20 uç veri analize tabi tutulmamış ve 121 veri üzerinden analiz gerçekleştirilmiştir. Veri setinin normallik testlerinde ise Kolmogorow Simirnow ve Shapiro Wilks testleri ($p>.05$), histogram grafikleri, mod, medyan, aritmetik ortalama değerlerinin birbirine yakınlığı ve çarpıklık basıklık katsayıları (+2 ile -2) dikkate alınmıştır (Field, 2009; Kalaycı, 2010). Bu doğrultuda maddelerin normale yakın olduğu belirlenmiştir.

Veriler, faktör analizine uygun hâle getirildikten sonra AFA'nın varsayımlarında yer alan maddeler arasındaki ilişkiler korelasyon matrisinden kontrol edilmiştir. Çalışmada örneklem uygunluğu için KMO katsayısı .898, Bartlett Sphericity testi χ^2 değeri ise 1701.61 ($p<.05$) olarak anlamlı düzeyde olduğu belirlenmiştir. Çalışmanın faktörleri arasında yüksek düzeyde ilişki belirlendiğinden Promax döndürme tekniğinden yararlanılmıştır. Maddelerin faktör yükleri .40'ın altında olanlar faktörlerin dışında bırakılmıştır. Birden fazla faktör altında bulunan ve faktör yükleri arasında .1'den daha az fark bulunan maddelerin ölçekten çıkarılması gerektiği alan yazında belirtilmektedir (Büyüköztürk, 2010; Field, 2009). Bu noktada iki ve daha fazla faktör altında bulunan maddeler, daha az gerekli olandan başlanarak atılmıştır. Böylece beş faktör altında toplanan ölçekte Cronbach α katsayısı incelenmiştir. Güvenirlik katsayıları kontrol edilerek beş faktör altında 25 madde toplanmıştır. Beş faktör altında toplanan maddelerle ölçeğin açıkladığı varyans toplamı %65.17 olarak belirlenmiştir. Ayrıca ölçeğin güvenilirlik katsayısı Cronbach $\alpha=.93$ olarak belirlenmiştir. Bu bilgiler doğrultusunda ölçeğin döndürülmüş faktör yükleri, faktörlerin açıkladıkları varyans bilgileri ve güvenilirlikleri Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Teknoloji kabul ölçeğinin döndürülmüş faktör yükleri, varyans bilgileri ve güvenirlikleri

Maddeler	Ortak varyans	Faktör 1 (SE)	Faktör 2 (AY)	Faktör 3 (KŞ)	Faktör 4 (AKK)	Faktör 5 (Niyet)
24 Öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyinin BT kullanmaya uygun olduğunu düşünüyorum.	.611	.876				
21 BT'nin öğretimde kullanılmasının prestij sağladığını düşünüyorum	.578	.803				
19 Öğretim üyeleri BT'yi derslerimde kullanmam gerektiğini düşünürler	.730	.785				
20 Akranlarım (brans öğretmenlerim) derslerimde BT kullanmam gerektiğini düşünürler.	.626	.622				
23 Okullarda yöneticilerin BT kullanımını destekleyeceğini düşünüyorum.	.642	.597				
22 Derslerde BT'nin kullanılması halinde öğrencilerden olumlu tepkiler alınacağını düşünüyorum.	.623	.578				
3 BT'nin öğrencilerin dersteki memnuniyetlerini artıracığını düşünüyorum.	.715		.889			
5 BT'nin öğrenci başarısını artıracığını düşünüyorum.	.734		.785			
2 BT'nin öğrencilerin derse olan ilgisini artıracığını düşünüyorum.	.670		.695			
7 BT'nin iletişimi ve etkileşimi artıracığını düşünüyorum.	.605		.694			
8 BT'nin zamandan tasarruf sağlayacağını düşünüyorum.	.606		.534			
6 BT'nin görselleştirme ve somutlaştırma sağlayacağını düşünüyorum.	.564		.467			
29 Derslerde BT'yi kullanmaya yönelik okulumdaki BT alt yapısının yeterli olacağını düşünüyorum.	.780			.911		
27 Derslerde BT'yi kullanmaya yönelik okulumdaki İnternet alt yapısının yeterli olacağını düşünüyorum	.652			.862		
28 Derslerde BT'yi kullanmaya yönelik gerekli yazılımlara sahip olacağımı düşünüyorum	.753			.779		
31 Derslerimle BT'yi bütünleştirmeme yardım edecek özel bir kişi/grup olacağını düşünüyorum.	.550			.648		
30 Derslerde BT'yi kullanmaya yönelik BT rehber öğretmeninin bana teknik destek sağlayacağını düşünüyorum.	.576			.538		
26 Derslerde BT'yi kullanmaya yönelik gerekli donanımlara sahip olacağımı düşünüyorum	.640			.402		
11 BT'nin temel kullanım bilgisine ve becerilerine sahip olduğumu düşünüyorum.	.695				.867	
13 Alanımla ilgili BT materyallerine kolaylıkla ulaşacağımı düşünüyorum	.714				.835	
14 BT'yi öğrenmek benim için kolaydır.	.482				.724	
12 BT'yi gelecekteki derslerimle nasıl bütünleştireceğime dair bilgi ve becerilere sahip olduğumu düşünüyorum.	.627				.692	
40 BT'yi gelecekteki derslerimde kullanacağım	.710					.872
41 BT'yi gelecekteki derslerimde kullanacağımı tahmin ediyorum.	.802					.794
42 BT'yi mesleğe başlar başlamaz kullanmayı planlıyorum.	.606					.557
Açıklanan toplam varyans (Toplam=%65.17)		%40.37	%7.8	%7.1	%5.5	%4.2
Cronbach alpha $\alpha=.93$		$\alpha=.85$	$\alpha=.87$	$\alpha=.86$	$\alpha=.79$	A=81

Tablo 2’ de belirtilen faktörler kapsamında “sosyal etki (SE)”, “algılanan yarar (AY)”, “kolaylaştırıcı şartlar (KŞ)”, “algılanan kullanım kolaylığı (AKK)”, “niyet” olarak isimlendirilmiştir. Faktörler 6 ile 3 maddeden oluşmakta ve faktör yükleri .402 ile .911 arasında değişmektedir.

2.4. Verilerin Analizi

Çalışmada verilerin analizinde beş faktörden oluşan anket üzerinden öncelikle betimsel verileri, aritmetik ortalama, standart sapma ve frekans değerleri sunulmuştur. Çalışmada yer alan faktörlerin sınıf düzeyi ve branşlara göre farkını belirlemek amacıyla iki yönlü MANOVA testi kullanılmıştır. MANOVA testinin varsayımlarına göre örneklem sayıları yeterli görülmüş, normallik açısından da çarpıklık basıklık katsayıları (+2 ile -2) (Field, 2009) dikkate alınmış ve normallik varsayımları sağlanmıştır. Çalışmada ilk olarak Mahalanobis uzaklık değerlerinin hesaplanmasıyla 10 uç veri analiz dışında bırakılmıştır. Çalışmada varyansların eşitliğinde ise her bir faktöre göre şu değerler elde edilmiştir: AY (2.102, $p > .05$), AKK (0.624, $p > .05$), SE (0.414, $p > .05$), KŞ (1.553, $p > .05$), kabul (2.330, $p > .05$). Buna göre tüm faktörlerde varyansların eşitliği söz konusudur. Kovaryans matrislerinin eşitliğini belirlemek için MANOVA testi sonucunda Box’s M testinde 89.344, $p < .05$ değerlerine ulaşılmıştır. Buna göre çalışmada kovaryansların eşitliğinden söz edilemez. Çalışmada bağımlı değişkenler arasındaki ilişkilerin belirlenmesi için Pearson Korelasyon testi uygulanmış ve tüm değişkenler arasında orta düzeyli bir ilişki tespit edilmiştir. Bu doğrultuda detaylı Tablo 3’te sunulmuştur:

Tablo 3. Değişkenler arası ilişki matrisi

	AY	AKKY	SE	KŞ	Niyet
AY	1				
AKKY	,430	1			
SE	,539	,465	1		
KŞ	,393	,415	,585	1	
Niyet	,462	,328	,616	,634	1

Kovaryansların eşitliği dışında MANOVA testinin tüm varsayımları sağlanmıştır. Bu noktada alan yazında veri setinde sorunların olması, örneklem büyüklüğünün yetersizliği, gruptaki katılımcı sayılarının birbirinden çok farklı olması ya da testin şartlarının tutturulamaması halinde Pillai’s Trace testinin kullanılması önerilmektedir (Akbulut, 2010). Bu nedenle çalışmada kovaryansların eşitliğine ulaşamadığı için Pillai’s Trace testinin kullanılmıştır.

3. Bulgular

Çalışma, öğretmen adaylarının BT’yi kullanma kabullerinin sınıf düzeyi ve branşlar arasındaki farklılığını ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda ilk olarak betimsel veriler sunulduktan sonra fark testi sonuçları açıklanmıştır. Öğretmen adaylarının betimsel sonuçları incelendiğinde gelecekteki derslerinde BT kullanma kabullerinin yüksek/katılıyorum düzeyinde olduğu belirlenmiştir ($\bar{X} = 3,86$). Betimsel verilere yönelik bölüm ve sınıf düzeylerine göre detaylı bilgi Tablo 4’te sunulmuştur:

Tablo 4. Bölüm ve sınıf düzeylerine göre betimsel veriler

	Bölüm	Sınıf Düzeyi	N	\bar{X}	SS		Bölüm	Sınıf Düzeyi	N	\bar{X}	SS
AY	Sınıf	1. sınıf	80	3,60	,49	NİYET	Sınıf	1. sınıf	80	3,79	,67
		4. sınıf	68	3,70	,67			4. sınıf	68	4,00	,77
	Türkçe	1. sınıf	79	3,45	,62		Türkçe	1. sınıf	79	3,77	,88
		4. sınıf	78	3,81	,65			4. sınıf	78	3,91	,77
	Toplam	1. sınıf	159	3,52	,56		Toplam	1. sınıf	159	3,78	,78
		4. sınıf	146	3,76	,66			4. sınıf	146	3,95	,77
	Toplam	305	3,63	,62		Toplam	305	3,86	,78		
AKKY	Sınıf	1. sınıf	80	3,38	,64	KŞ	Sınıf	1. sınıf	80	3,44	,54
		4. sınıf	68	3,46	,64			4. sınıf	68	3,60	,54
	Türkçe	1. sınıf	79	3,35	,62		Türkçe	1. sınıf	79	3,38	,74
		4. sınıf	78	3,76	,74			4. sınıf	78	3,48	,70
	Toplam	1. sınıf	159	3,36	,63		Toplam	1. sınıf	159	3,41	,64
		4. sınıf	146	3,62	,71			4. sınıf	146	3,54	,63
	Toplam	305	3,49	,68		Toplam	305	3,47	,64		
SE	Sınıf	1. sınıf	80	3,52	,59		Sınıf	1. sınıf	80	3,52	,62
		4. sınıf	68	3,52	,62			4. sınıf	68	3,52	,62
	Türkçe	1. sınıf	79	3,57	,68		Türkçe	1. sınıf	79	3,57	,68
		4. sınıf	78	3,87	,65			4. sınıf	78	3,87	,65
	Toplam	1. sınıf	159	3,54	,63		Toplam	1. sınıf	159	3,54	,63
		4. sınıf	146	3,71	,66			4. sınıf	146	3,71	,66
	Toplam	305	3,62	,65		Toplam	305	3,62	,65		

Sınıf ve Türkçe öğretmeni adaylarının sınıf düzeyi ve branşlar bazında BT'yi kullanma kabulleri arasındaki farklılığı ortaya çıkarmak amacıyla MANOVA testi uygulanmıştır. Sonuçlara göre Türkçe ve sınıf öğretmenliği bölümlerinde eğitim alan öğretmen adaylarının gelecekteki derslerinde BT kullanma kabulleri arasında farklılık belirlenmiştir (*Pillia's Trace*= ,089, $F=5,788$, $p<.05$, $R^2=.089$). Öğretmen adaylarının sınıf düzeyleri arasında da anlamlı farklılık ortaya çıkmıştır (*Pillia's Trace*= ,048, $F=3,026$, $p<.05$, $R^2=.048$). Bölüm*sınıf çaprazlamasında da anlamlı farklılık gözlenmiştir (*Pillia's Trace*= ,049, $F=3,068$, $p<.05$, $R^2=.049$). Buna yönelik detaylı bilgi Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. MANOVA Testi Sonuçları

	Pillia's Trace	F	Sig. (p)	R²
Kesişim	,982	3198,059	,000	,982
Bölüm	,089	5,788	,000	,089
Sınıf Düzeyi	,048	3,026	,011	,048
Bölüm * Sınıf Düzeyi	,049	3,068	,010	,049

Çalışmada bölüm bazında belirlenen farklılıklarda yalnızca SE faktörüne yönelik fark belirlenmiştir ($F=7,604$, $p<.05$). Sınıf düzeyinde ise AY ($F=11,027$, $p<.05$), AKK ($F=10,383$, $p<.05$)

ve SE ($F=4,436, p<.05$) faktörlerinde farklılık ortaya çıkmıştır. Buna yönelik detaylı bilgi Tablo 6'da sunulmuştur:

Tablo 6. Bağımlı değişkenlerin bölüm ve sınıf düzeyine göre farkları

Bağımsız Değişkenler	Bağımlı Değişkenler	Kareler Toplamı	df	Ortalamalar Toplamı	F	Sig. (p)	R ²
Sınıf Düzeyi	AY	4,071	1	4,071	11,027	,001	,035
	AKK	4,544	1	4,544	10,383	,001	,033
	SE	1,796	1	1,796	4,436	,036	,015
	KŞ	1,301	1	1,301	3,199	,075	,011
	Niyet	2,222	1	2,222	3,685	,056	,012
Bölüm	AY	,036	1	,036	,098	,754	,000
	AKK	1,422	1	1,422	3,249	,072	,011
	SE	3,078	1	3,078	7,604	,006	,025
	KŞ	,584	1	,584	1,436	,232	,005
	Niyet	,245	1	,245	,406	,525	,001
Bölüm * Sınıf Düzeyi	AY	1,261	1	1,261	3,415	,066	,011
	AKK	2,114	1	2,114	4,831	,029	,016
	SE	1,672	1	1,672	4,130	,043	,014
	KŞ	,089	1	,089	,218	,641	,001
	Niyet	,105	1	,105	,175	,676	,001

4. Tartışma ve Sonuç

Çalışma, sınıf ve Türkçe öğretmeni adaylarının BT'yi kullanma kabullerinin sınıf düzeyi ve bölümler bazındaki farklılığını ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Bu kapsamda sınıf düzeyleri dikkate alındığında AY ve AKK faktörlerinde fark belirlenmiştir. Ortaya çıkan bu fark eğitim fakültelerinde BT ders içeriklerinden kaynaklanmaktadır. Nitekim öğretmen adayları "Bilgisayar" ve "Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme" dersleri kapsamında çeşitli BT materyalleri hakkında eğitim almaktadırlar. Bu ders içerikleri öğretmen adaylarında teknolojiyi kolay kullanma ve yarar algısı oluşturmaktadır. Ayrıca sınıf düzeylerine göre SE faktöründe benzer şekilde farklılık tespit edilmiştir. Belirlenen bu farklılık 4. sınıf öğrencilerinin uygulamalara dönük deneyimler elde etmelerinden kaynaklanabilir. Nitekim 4 yıl boyunca işbirlikli çalışma süreçleri ve okul deneyimi gibi uygulamalı ders içerikleriyle karşılaşmalarından dolayı sosyal etkinin teknoloji kullanımlarını etkileyeceğini düşündürmüş olabilir. Sınıf düzeylerinin yanı sıra bölüm karşılaştırmalarında da SE üzerinde farklılık belirlenmiştir. Türkçe öğretmeni adayları sınıf öğretmeni adaylarına oranla BT kullanımında daha yüksek sosyal etki algısına sahiptir. Bu, Türkçe öğretmeni adaylarının lisans düzeyinde aldıkları ders içeriklerinin BT kullanımını önemli ölçüde gerekli görmesiyle ilişkilendirilebilir. Dolayısıyla Türkçe öğretmeni adayları derslerinde teknoloji kullanımını önemli ve prestijli bir uygulama olarak algılamaktadırlar. Bölüm* sınıf düzeyi çaprazlamasına göre AKK ve SE faktörlerine göre farklılıklar belirlenmiştir. Bu farklılık Türkçe 4. sınıf öğretmeni adaylarının katılımı düzeyinde cevapladıkları kolay kullanım algısı ve sosyal etki algısından kaynaklanmaktadır. Çalışmada Türkçe öğretmeni adaylarının gelecekteki

derslerinde BT üzerinde kolay kullanma algılarına sahip olmalarına rağmen alan yazında Türkçe derslerinde video ya da basit alıştırma uygulama yazılımlarının, öğretmen adaylarına önemli ölçüde katkı sağlamayacağı algısından bahsedilmektedir (Baydas & Goktas, 2016). Ayrıca Atlı, Aksut, Atar, and Yıldız (2007)'in çalışmasında Türkçe öğretmen adayları BT'nin derslerde kullanılmasının önemli olduğunu belirtmiş, ancak eğitim sitelerinin Türkçe öğretimini desteklemediğini vurgulamışlardır. Çalışma sonuçlarına paralel olarak Dargut ve Çelik (2014)'in çalışmasında ise Türkçe öğretmeni adaylarının öğretimde teknoloji kullanımına karşı genel olarak olumlu bir tutuma sahip oldukları görülmüştür. Eyüp (2012)'ün çalışmasında da Türkçe öğretmeni adaylarının öğretim teknolojilerini kullanmaya yönelik öz güvenlerinin 'yeterli' seviyede olduğu ortaya çıkmıştır. Türkçe öğretmeni adaylarının yanı sıra sınıf öğretmenleriyle yapılan çalışma sonuçlarında ise sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma sürecinde eğitim teknolojilerinden yeterli bir şekilde yararlanamadıkları tespit edilmiştir (Özerbaş & Güneş, 2015). Adıgüzel (2010), Ulaş ve Ozan (2010), Gülcü, Solak, Aydın ve Koçak (2013) çalışmalarında da sınıf öğretmenlerinin teknoloji kullanımında yetersiz oldukları tespit edilmiştir.

Kaynaklar

- Adıgüzel, A. (2010). İlköğretim okullarında öğretim teknolojilerinin durumu ve sınıf öğretmenlerinin bu teknolojileri kullanma düzeyleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 1-17.
- Anderson, S., & Maninger, R. (2007). Preservice teachers' abilities, beliefs, and intentions regarding technology integration. *Journal of Educational Computing Research*, 37(2), 151-172.
- Atlı, Ş., Aksüt, M., Atar, G. Yıldız, N. (2007). *Türkçe öğretmen adaylarının bilişim teknolojilerine yaklaşımı*. Akademik Bilişim 07-IX. Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri, Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya, 737- 741.
- Baydas, O., & Goktas, Y. (2016a). Influential factors on preservice teachers' intentions to use ICT in future lessons. *Computers in Human Behavior*, 56(2016), 170-178.
- Baydaş, O., & Göktaş, Y. (2016b). Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının BT kullanma niyetleri: BT'yi okullarla bütünleştirmede anahtar faktörler. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1). 145-162.
- Büyüköztürk, S. (2010). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı (11. baskı)*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches (4nd ed.)*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Dargut, T. ve Çelik, G. (2014). Türkçe öğretmeni adaylarının eğitimde teknoloji kullanımına ilişkin tutum ve düşünceleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(2), 28-41.
- Dexter, S., Doering, A., & Riedel, E. (2006). Content area specific technology integration: A model and resources for educating teachers. *Journal of Technology and Teacher Education*, 14(2), 325-346.
- Eyüp, B. (2012). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Öğretim Teknolojilerini Kullanmaya Yönelik Öz Güvenleri. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9), 77-87.
- Field, A. P. (2009). *Discovering statistics using SPSS*. London, England : SAGE.
- Goktas, Y., Yildirim, S., & Yildirim, Z. (2009). Main barriers and possible enablers of ICT integration into preservice teacher education programs. *Educational Technology & Society*, 12(1), 193-204.

- Kalaycı, Ş. (2010). Faktör analizi, (Ed. Şeref Kalaycı), *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri*, Asil Yayın Dağıtım: Ankara.
- Lei, J. (2009). Digital natives as preservice teachers: What technology preparation is needed? *Journal of Computing in Teacher Education*, 25(3), 87–97.
- Sadaf, A., Newby, T. J., and Ertmer, P. A. (2012). Exploring factors that predict preservice teachers' intentions to use Web 2.0 technologies using Decomposed Theory of Planned Behavior. *Journal of Research on Technology in Education*, 45(2), 171-196.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics (5th ed.)*. Boston: Pearson Education.
- Teo, T., & Tan, L. (2012). The theory of planned behavior (TPB) and pre-service teachers' technology acceptance: A validation study using structural equation modeling. *Journal of Technology and Teacher Education*, 20(1), 89-104.
- Ulaş, A. H. & Ozan, C. (2010). Sınıf öğretmenlerinin eğitim teknolojileri açısından yeterlilik düzeyi. Atatürk Üniversitesi *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(1), 63-84.
- Valtonen, T., Kukkonen, J., Kontkanen, S., Sormunen, K., Dillo, P., & Sointu, E. (2015). The impact of authentic learning experiences with ICT on pre-service teachers' intentions to use ICT for teaching and learning. *Computers & Education*, 81(2015), 49–58.
- Valtonen, T., Pontinen, S., Kukkonen, J., Dillon, P., Vaisanen, P., and Hacklin, S. (2011). Confronting the technological pedagogical knowledge of Finnish net generation student teachers. *Technology, Pedagogy and Education*, 20(1), 1-16

Extended Summary

1. Introduction

Knowing the factors related to the intention/acceptance of IT use presented in the field will contribute to the development of IT education to preservice teachers. Hence the technology trainings given to preservice teachers are based on their efforts to influence their intention to use technology in their future classes. For this reason, it is possible to establish the difference of the IT training offered between the new preservice teachers who has just started their education and the 4th grade preservice teachers who completed their education. In addition to this, similar technology programs are being implemented within the same university, but the intention to use technology in different branches may vary. Each branch has different approaches to IT use. This leads to the need for IT plans on a branch-by-branch basis. The aim of this study is to reveal the differences between classroom and departmental acceptance of technology adoption in future classes of Form and Turkish preservice teachers.

2. Method

Causal comparative design from the quantitative researches was used in the research. Accordingly, the causal comparison pattern was used in order to reveal the differences between the class level (1st and 4th grade) and branch (Turkish and Form Teaching) for the acceptance of technology in the future courses of the preservice teachers. In order to implement the scale development and scale in the study, two different groups of participants were worked with. There are a total of 121 third (72) and fourth grade (49) Turkish preservice teachers, of which 58 are male and 63 female are studying at two different universities during the scale development phase of the study. In the second phase of gathering application data, data were collected from 315 preservice teachers, first and fourth grade in two different universities and excluding 10 extreme data analyzes the analysis was made on the remaining 305 data. Accordingly, 305 preservice teachers were reached in the Form(159) and Turkish (146) teaching departments. In this study, it is aimed to establish a scale for acceptance of IT use by preservice Turkish teachers. In the results of the exploratory factor analysis, 36 entries were collected under five factors. Thus, the Cronbach α coefficient was investigated for the five factors. Reliability coefficients were checked and 25 entries were collected under five factors. The sum of the variance explained by the entries gathered under the five factors was determined as 65.17%. In addition, the reliability coefficient of the scale was Cronbach $\alpha = .93$.

Descriptive data, arithmetic mean, standard deviation and frequency values are presented on the questionnaire consisting of five factors in the analysis of data in the study. The two-way MANOVA test was used to determine the factors involved in the study according to class level and branches

3. Findings, Discussion and Results

The MANOVA test was applied to determine the difference between the class level and the branches of the Form class and the Turkish preservice teachers. According to the results, there was a difference between the intention of using IT in the future courses of preservice teachers trained in Turkish and Form teacher departments. (*Pillia's Trace* = ,089, $F=5,788$, $p<.05$, $R^2 =.089$). There was also a significant difference between the class levels of the preservice teachers. (*Pillia's Trace* = ,048, $F=3,026$, $p<.05$, $R^2 =.048$). Significant differences were also observed in the section * class crossings. (*Pillia's Trace* = ,049, $F=3,068$, $p<.05$, $R^2 =.049$) The study reveals the difference between the Form and Turkish preserve teachers' class level and the departments. In this context, when the class levels are taken into account, the difference between the AY and AKK factors is determined. This difference arises from the IT course content in the education faculties. As a matter of fact, preservice teachers are trained on various IT materials within the scope of

"Computer" and "Instructional Technology and Material Development" courses. The contents of this lesson constitute easy use and benefit perception of preservice teachers. Based on the results of the study, it was determined that the content of the course influenced the preservice teachers. However, when the descriptive results are examined, it is seen that the benefit and ease of use perception are not at the desired level.

EK.

**ÖĞRETMEN ADAYLARININ GELECEKTEKİ DERSLERİNDE BİLİŞİM TEKNOLOJİLERİNİ KULLANMA EĞİLİMİ
ANKETİ**

Bu anket, öğretmen adaylarının gelecekteki derslerinde Bilişim Teknolojilerini (BT) kullanma eğilimlerinin tespit edilmesi amacıyla hazırlanmıştır. Vereceğiniz bilgiler sadece bilimsel araştırma amaçlı kullanılacaktır. Bu çalışma sonunda oluşturulacak raporlarda isminiz doğrudan veya dolaylı olarak asla kullanılmayacaktır. Araştırma tamamlandıktan sonra ilgili bulguları isterseniz sizlerle paylaşmaktan mutluluk duyacağız. Katkılarınız için teşekkür ederiz.

Posta Adresi:

Yrd. Doç. Dr. Özlem BAYDAŞ
Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi
Giresun Üniversitesi Güre yerleşkesi

Yrd. Doç. Dr. Özlem BAYDAŞ
Yrd. Doç. Dr. Serap Uzuner YURT
Yrd. Doç. Dr. Elif AKTAŞ

1. Cinsiyetiniz: Bay Bayan
2. Bölümünüz:
3. Üniversiteniz:
4. Aşağıdaki cihazlardan kişisel olarak sahip olduklarınızı şeklinde işaretleyiniz (Birden fazla seçenek işaretleyebilirsiniz).
 - a. Masaüstü bilgisayar
 - b. Notebook/Netbook
 - c. Tablet
 - d. Akıllı telefon
 - e. Diğer.....
5. İnternet'e hangi şekillerle bağlıyorsunuz?
 - Mobil/3G İnternet paketi İfi ağı Kablo İnternet
6. Günlük yaşantınızda Bilişim Teknolojilerini (BT) kullanabilmek için yeterli bilgi ve beceriye sahip olduğunuzu düşünüyor musunuz?
 - Hayır Kısmen Evet
7. Günlük yaşantınızda Bilişim Teknolojilerini (BT) hangi amaçlarla kullanıyorsunuz? (Birden fazla seçenek işaretleyebilirsiniz).
 - a. Araştırma yapmak için
 - b. E-postayla iletişim kurmak için
 - c. Haberleri takip etmek için
 - d. Sosyal ağlara katılmak için
 - e. Online alışveriş için
 - f. Oyun oynamak için
 - g. Video paylaşım sitelerine girmek için
 - h. Diğer.....
8. Bilişim Teknolojilerini gelecekteki derslerinizde kullanabilmek için yeterli düzeyde bilgi ve beceriye sahip olduğunuzu düşünüyor musunuz?
 - Hayır Kısmen Evet
9. Üniversite eğitiminiz süresince Bilişim Teknolojilerine (BT) yönelik aldığınız derslerin (örn. Bilgisayar I-II, Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme gibi) gelecekteki derslerinizde BT'yi etkili kullanabilmeniz açısından yeterli olduğunu düşünüyor musunuz?
 - Hayır Kısmen Evet

10. Bilişim Teknolojilerini (BT) gelecekteki derslerinizde kullanma eğiliminizi etkileyecek aşağıdaki durumlarla ilgili görüşlerinizi belirtiniz.

		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
Algılanan Yarar	1. BT'nin öğrencilerin derse olan ilgisini artıracaklarını düşünüyorum.					
	2. BT'nin öğrencilerin dersteki memnuniyetlerini artıracaklarını düşünüyorum.					
	3. BT'nin öğrenci başarısını artıracaklarını düşünüyorum.					
	4. BT'nin görselleştirme ve somutlaştırma sağlayacaklarını düşünüyorum.					
	5. BT'nin iletişimi ve etkileşimi artıracaklarını düşünüyorum.					
	6. BT'nin zamandan tasarruf sağlayacaklarını düşünüyorum.					
Algılanan Kullanım Kolaylığı	7. BT'nin temel kullanım bilgisine ve becerilerine sahip olduğumu düşünüyorum.					
	8. BT'yi gelecekteki derslerimle nasıl bütünleştireceğime dair bilgi ve becerilere sahip olduğumu düşünüyorum.					
	9. Alanımla ilgili BT materyallerine kolaylıkla ulaşacağımı düşünüyorum					
	10. BT'yi öğrenmek benim için kolaydır.					
Sosyal Etki	11. Öğretim üyeleri BT'yi derslerimde kullanmam gerektiğini düşünürler					
	12. Akranlarım (brans öğretmenlerim) derslerimde BT kullanmam gerektiğini düşünürler.					
	13. BT'nin öğretimde kullanılmasının prestij sağladığını düşünüyorum					
	14. Derslerde BT'nin kullanılması halinde öğrencilerden olumlu tepkiler alınacağını düşünüyorum.					
	15. Okullarda yöneticilerin BT kullanımını destekleyeceğini düşünüyorum.					
	16. Öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyinin BT kullanmaya uygun olduğunu düşünüyorum.					
Kolaylaştırıcı Şartlar	17. Derslerde BT'yi kullanmaya yönelik gerekli donanımlara sahip olacağımı düşünüyorum					
	18. Derslerde BT'yi kullanmaya yönelik okulumdaki İnternet alt yapısının yeterli olacağını düşünüyorum					
	19. Derslerde BT'yi kullanmaya yönelik gerekli yazılımlara sahip olacağımı düşünüyorum					
	20. Derslerde BT'yi kullanmaya yönelik okulumdaki BT alt yapısının yeterli olacağını düşünüyorum.					
	21. Derslerde BT'yi kullanmaya yönelik BT rehber öğretmeninin bana teknik destek sağlayacağını düşünüyorum.					
	22. Derslerimle BT'yi bütünleştirmeme yardım edecek özel bir kişi/grup olacağını düşünüyorum.					
Niyet	23. BT'yi gelecekteki derslerimde kullanacağım					
	24. BT'yi gelecekteki derslerimde kullanacağımı tahmin ediyorum.					
	25. BT'yi mesleğe başlar başlamaz kullanmayı planlıyorum.					

Araştırma makalesi: Baydaş, Ö., Uzuner, Yurt, S. & Aktaş, E. (2019). Öğretmen adaylarının gelecekteki derslerinde teknoloji kullanma kabullerinin sınıf düzeylerine ve branşlara göre farkı. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21 (1), 74-89.



Independent Learning Advisory Education and Related Applications*

Hatice KARAASLAN**, Mümin ŞEN***

Received date: 02.08.2018

Accepted date: 26.02.2019

Abstract

Many language teaching institutions have Self-Access Centres with a broader aim of fostering autonomous learning (McMurry et al., 2010; Benson, 2011). Ankara Yıldırım Beyazıt University School of Foreign Languages, aiming to improve its Independent Learning Centre and to develop a customized Learning Advisory Program, conducted a BAP-funded research study. Within this project, participating instructors received a skills-based, independent learning advisory education; they developed an independent learning advisory program with its materials and tools, and actively ran learning sessions with students. Following the completion of the project, instructors' feelings and opinions as to their new experiences and gains as trained learning advisors transforming from their roles as language instructors and students' attitudes towards the learning advisory service that they voluntarily received from their learning advisors were investigated via using semi-structured interviews. The findings indicate instructors are aware of the requirements of their new roles and they are experiencing a positive and meaningful transformation. Similarly, the students have positive attitudes towards advising sessions and would like to continue seeing that they are being listened to, helped and supported during their development.

Keywords: Learner autonomy, Independent Learning Centre, Learning Advisory Program, advising in language learning, academic skills.

* This study is based on the customized Learning Advisory Program, developed as part of Project 3934.

** Ankara Yıldırım Beyazıt University, School of Foreign Languages, Ankara, Turkey; hkaraaslan@ybu.edu.tr

*** Ankara Yıldırım Beyazıt University, School of Foreign Languages, Ankara, Turkey; msen@ybu.edu.tr

Bağımsız Öğrenme Danışmanlığı Birimi Eğitim ve Uygulama Faaliyetleri*

Hatice KARAASLAN**, Mümin ŞEN***

Geliş tarihi: 02.08.2018

Kabul tarihi: 26.02.2019


Öz

Günümüzde pek çok yükseköğretim kurumu öğrencilerinin bağımsız öğrenme becerilerini geliştirebilmek amacıyla Bağımsız Öğrenme Merkezleri kurmaktadır (McMurry ve ark., 2010; Benson, 2011). Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu Bağımsız Öğrenme Merkezi (ILC) de mevcut kaynak ve hizmetlerini geliştirmeyi ve yeni bir Öğrenme Danışmanlığı Birimi (LAP) kurmayı hedefleyerek bir Bilimsel Araştırma Projesi (BAP) yürütmüştür. Proje kapsamında öğretim görevlileri tarafından beceri temelli bir bağımsız öğrenme danışmanlığı eğitimi alınmış, bağımsız öğrenme danışmanlığı programı ve kaynakları geliştirilmiş ve aktif bir şekilde bağımsız öğrenme danışmanlığı uygulamaları yapılmıştır. Mevcut çalışmada, bu eğitim ve uygulamalar sonrasında, katılımcı öğretim görevlilerinin öğretmenlikten öğrenme danışmanlığına geçiş sürecinde edindikleri kazanımlarına ve deneyimlerine yönelik duygu ve düşünceleri ile öğrenme danışmanlığı hizmetinden faydalanan öğrencilerin bu hizmete yönelik tutumları yarı-yapılandırılmış görüşmeler kullanılarak araştırılmıştır. Çalışma bulguları, öğrenme danışmanlarının, yeni rollerinin gereklerinin farkında olduklarını ve bu hizmeti sağlamak noktasında olumlu ve anlamlı bir dönüşüm süreci içinde olduklarını göstermiştir. Benzer şekilde, bu hizmetten faydalanan öğrencilerin de kendilerinin dinlendiğini ve kendilerine yardımcı olunmaya çalışıldığını memnuniyetle karşıladıklarını; ilave olarak, kendilerindeki iyileşme ve gelişmelerin çok olumlu katkıları gördüklerini ifade etmeleri, bu görüşmelere karşı olumlu tutum içinde olduklarını ve devam etmek istediklerini göstermiştir.

Anahtar kelimeler: Öğrenen özerkliği, Bağımsız Öğrenme Merkezi, Öğrenme Danışmanlığı Programı, dil ediniminde danışmanlık, akademik beceriler.

* Bu çalışma, BAP-3934 kapsamında geliştirilen Öğrenme Danışmanlığı Programını anlatmaktadır.

**  Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu, Ankara, Türkiye; hkaraaslan@ybu.edu.tr

***  Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu, Ankara, Türkiye; msen@ybu.edu.tr

1. Giriş

Ülkemizde yabancı dil öğrenme ve öğretme süreçlerine ilişkin tartışmalar genellikle İngilizce özelinde yoğunlaşmaktadır (İngiliz Kültür-MEB-TEPAV 2013 ve İngiliz Kültür-YÖK 2015 ortak raporları; Aydın ve Ortaçtepe, 2018). İngilizcenin etkin biçimde öğretilmediği, buna bağlı olarak da bireylerin eğitim hayatları ve kariyer gelişimlerinde önemli sorunlarla karşılaştıkları sıklıkla gündeme gelmektedir. Sorunların nedenleri ve çözüm yolları ise genellikle dil öğretim süreçlerinde aranmakta, getirilen önerilerde öğrenen unsurunun çoğu zaman ikinci plana atıldığı dikkati çekmektedir. Hâlbuki yabancı dil öğrenme gibi uzun soluklu, etkileşimli ve süreklilik gerektiren bir öğrenme süreci, yalnızca sınıf ortamlarıyla sınırlandırılmayacak kadar geniş kapsamlıdır. Türkiye’de, daha çok test merkezli bir öğretim sürecinin içinde kaybolan öğrenciler yabancı dil öğrenmenin gerekliliğini oldukça geç fark etmektedir. İngilizce öğretimi ilköğretim aşamasından başlatılıyor olsa da, dil öğrenme farkındalığının gençlere gerektiği ölçüde kazandırılmadığı dikkatlerden kaçmamaktadır. Öğrenciler ise çoğu zaman kaynaklara erişim, öğrenme sürecini etkili yönetme, doğru stratejileri kullanma gibi konularda desteğe gereksinim duymaktadır ve bu gereksinim sadece yabancı dil öğrenme alanında görülmemektedir (McMurry, Tanner ve Anderson, 2010; Benson, 2011; Uzun, 2014; Nasöz, 2015; Uzun, Karaaslan ve Şen, 2015; Uzun, Karaaslan ve Şen, 2016).

Benzer sorunların çözümünde, Bağımsız Öğrenme Merkezleri (Self-Access Centre / Independent Learning Centre) ya da Öğrenme ve Öğretmeyi Geliştirme Merkezleri dünya üzerinde özellikle de yükseköğretim kurumlarında yaygın olarak başvurulan uygulamalar arasındadır (McMurry, ve ark., 2010). Bu tür merkezler öğrencilerin farklı türlerdeki kaynaklara erişebilmelerine ve kendi öğrenme sorumluluklarını alabilmelerine destek olmaktadır (Benson, 2011). Merkezler bu yönleriyle öğrenen özerkliğini desteklemeyi hedeflemektedir. Buna göre öğrenciler kendi öğrenme sorumluluklarını alabilmeli, hedeflerini belirleyebilmeli, öğrenme süreçlerini yöneterek öğrenme çıktılarını ve kazanımlarını değerlendirebilmelidir. Ancak öğrenciler yalnızca bu tür merkezleri ziyaret ettikleri için bağımsız öğrenici haline dönüşmemekte, yönlendirilmeye ve eğitime ihtiyacı duymaktadır. Ülkemizde de benzer durumlar sıklıkla görülmektedir. Bağımsız Öğrenme Merkezlerini ziyaret eden öğrencilerden gelen geribildirim ve zorlanan öğrencilerin ihtiyaçlarına ilişkin deneyim ve gözlemler, her ne kadar bu merkezleri yoğun olarak kullansalar da öğrencilerin bağımsız öğrenici profiline sahip olmadıklarını ortaya çıkarmıştır (Uzun, 2014; Nasöz, 2015; Uzun, Karaaslan ve Şen, 2015; Uzun, Karaaslan ve Şen, 2016). Bu nedenle, bağımsız öğrenmeyi teşvik edecek öğrenme danışmanlığı hizmetine ihtiyaç vardır.

Yine ülkemizde İngilizce yeterlikleri ile ilgili sorunlar sıkça tartışılmakta ve çeşitli raporlara konu olmaktadır (British Council, 2013; British Council, 2015). Ülkelere göre dil yeterliklerinin değerlendirildiği EF EPI (Education First, English Proficiency Index)’ye göre Türkiye çok düşük dil yeterliği kategorisinde 51. sırada bulunmaktadır (Education First). Bu bağlamda da, bir dizi nedenden kaynaklanması (dilsel, psikolojik, vb.) olası öğrenci sorunlarına çözüm üretilmesi, İngilizce öğrenen bireylerin bağımsız öğrenme becerilerinin geliştirilmesi, kendilerine yükseköğretim yeterlilikler çerçevesinde bulunan tanımlı bağımsız çalışabilme ve sorumluluk alabilme yetkinliğinin kazandırılması (Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi), ve bunun doğal bir sonucu olarak da uzun vadede akademik becerilerinin gelişimine ve kariyer planlamalarına katkıda bulunulması hedeflenmektedir. Bu yöndeki faaliyetlerin Türkiye’de ve başka pek çok ülkede giderek artmakta olan ve temel olarak akademik uyum sorunlarından kaynaklanan okul terk oranlarını (Bülbül, 2012) düşürmek yolunda da fayda sağlayacağı

düşünülmektedir. Benzer şekilde, Bireyselleştirilmiş Eğitim Programları (BEP) 'in (Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği) yükseköğretim aşamasındaki bir uzantısı olabilecek nitelikte bağımsız öğrenme danışmanlığı programı hazırlanması suretiyle bireysel farklılıkları nedeniyle akademik ortama uyum sağlayamayan öğrenciler için de özelleştirilmiş hizmet sunulacağı öngörülmektedir.

Mevcut çalışma, bu hedeflerle Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu (AYBÜ-YDY) bünyesinde Bağımsız Öğrenme Merkezi (Independent Learning Centre/ILC) tarafından yürütülen ve Projeler Ofisi tarafından desteklenen 3934 no.lu Bilimsel Araştırma Projesi (BAP) kapsamında geliştirilmesi planlanan Öğrenme Danışmanlığı hizmetini, beceri temelli, profesyonel bir eğitim sürecinden geçirilmiş öğrenme danışmanlarının yetiştirilmesi, öğrencilerin sürece aktif bir şekilde dahil edilmesi ve uygulamaları destekleyecek kaynaklar ile araç-gereçlerin geliştirilmesi süreçlerini anlatmaktadır. Bu proje ile, etkili bir Öğrenme Danışmanlığı Birimi'nin kurulması sayesinde AYBÜ-YDY Bağımsız Öğrenme Merkezinin ve üniversite genelinde öğretim ve öğrenme altyapısının güçlendirilmesi, devamında ise Ankara ve ulusal çapta gerek üniversiteler gerekse Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) bünyesindeki birimlerle bunun yaygınlaştırılması ve daha geniş kitlelere ulaştırılması, böylelikle ülkemizde hem bağımsız öğrenme hem de İngilizce öğrenme noktalarında yaşanan sorunların çözümüne katkıda bulunulması amaçlanmıştır.

Projenin ilk ayağı olan profesyonel bir eğitim alınması noktasında Japonya'nın Tokyo kentinde bulunan Kanda Üniversitesi (KUIS) ile ortaklık kurulması çeşitli sebeplerle uygun görülmüştür. KUIS bünyesinde geliştirilen ve pozitif psikoloji, bilişsel davranışçı terapi, sosyokültürel eğitim teorisi gibi kuramsal temelleri olan (Kato ve Mynard, 2015) beceri temelli Öğrenme Danışmanlığı Programının amaca uygunluğu ve uzun bir süredir başarıyla yürütülüyor olması önemli rol oynamıştır. KUIS bu alandaki bilgi birikimiyle farklı üniversitelerde benzer merkezler de kuran bir kurumdur. Bu programı benzerlerinden farklı bir noktaya taşıyan unsurlar arasında, Türkiye ve Japonya'daki öğrencilerin dil yeterlikleri, karşılaştıkları öğrenme sorunları ve iki toplum arasındaki sosyokültürel ve toplumsal benzerlikler öne çıkmaktadır (Hofstede, 2001). Nitekim benzer danışmanlık programları Finlandiya gibi Avrupa ülkelerindeki üniversitelerce de yürütülmektedir (Autonomous Language Learning Modules, Helsinki Üniversitesi).

Günümüz üniversiteleri, uluslararası öğrencileri, birbirleriyle yaptıkları ikili anlaşmalar, öğrenci, öğretim üyesi ve idari personel değişim programları, ortak diploma programları ve çok sayıda yabancı uyruklu öğretim üyesi ile uluslararası üniversiteler konumuna gelmeyi hedeflemektedirler. Bu proje ile temel olarak, AYBÜ-YDY ve KUIS arasında kısa vadeli işbirliğine yönelik olarak iyi uygulamaların paylaşımı ve yaygınlaştırılması kapsamında karşılıklı beceri temelli öğrenme danışmanlığı hizmetlerinin geliştirilmesi, gözlem ve bilgi transferi etkinlikleri ile sürecin yapılandırılması, materyal geliştirilmesi, izlenmesi ve değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Buna göre projenin, üniversite vizyonları ve stratejik planlarıyla uyumlandırılmış genel hedefleri şu şekilde sıralanmıştır:

1. Çok kültürlü, uluslararası bir üniversite olma ve yeni düşüncelere/kuramlara öncülük etme, katma değer doğuran dış paydaşlarla güçlü bağlar kurma, etkin bilgi akışını destekleyecek şekilde sınırları kaldırma stratejileriyle örtüşecek şekilde benzer yaklaşımların benimsendiği iki toplum bağlamında bağımsız öğrenme danışmanlığı faaliyetlerini iki yönlü gözlem, bilgi ve görgü paylaşımı ve aktarımı üzerinden yürütmek;

2. Yenilikçi, çok disiplinli ve gerçek dünya deneyimini yansıtan eğitim yaklaşımları benimseme ve öğrenciye öğretmekten ziyade öğrenme yoldaşlığı ve öğrenme koçluğu yapma stratejileriyle uyumlu olarak bağımsız öğrenme faaliyetleri aracılığıyla öğrenmeyi öğrenme, kendini tanıma ve kişisel gelişim, yaşam boyu öğrenme ve akademik ortama adapte olma becerilerini kazandırmak; bunu yaparken, Japon ve Türk kültürleri arasındaki sosyo-psikolojik faktörlerin benzerliğinden istifade etmek;

3. Toplumun her kesiminden öğrenci için aktif öğrenme ortamlarının tasarımı ve yönetimini temel görev benimseme stratejisiyle uyumlu bir öğrenme danışmanlığı hizmeti geliştirmek.

Tanımlı hedefler doğrultusunda projenin kapsamı aşağıdaki şekilde oluşturulmuştur:

1. Beceri Temelli Bağımsız Öğrenme Danışmanlığı Eğitimi: Hedeflenen bağımsız öğrenme danışmanlığı hizmetinin sunulabilmesi için alınacak eğitimidir. Temel danışmanlık eğitimi ve devamında tamamlanacak danışman yetiştirme modülü sayesinde, katılımcılar hem öğrenme danışmanlığı hem de danışman eğitmeni becerilerini kazanıp sertifikalarına sahip olacaklar, ihtiyaç dâhilinde yeni öğrenme danışmanları yetiştirebilecekler ve böylece programın devamlılığını sağlayacaklardır. Söz konusu 6 aylık eğitim dört alt başlıkta gerçekleştirilecektir: Kurs 1-Başlangıç (Yansıtmacı Diyalog/Reflective Dialog üzerinden yürütülen danışmanlık kavramı, danışmanlığın temel felsefesi ve öğrenme süreçleri ile temel danışmanlık strateji ve araçlarının ele alındığı kurs kuramsal temelleri ayrıntılı biçimde ele almakta ve beceri temelli pratik uygulamaları içermektedir); Kurs 2-Derinlere İnme (Sürekli danışmanlık kavramının sunulacağı kursta strateji ve araçlar öğrenciye daha fazla odaklanmayı sağlayacak şekilde genişletilmektedir); Kurs 3-Farkında Olma (Daha derin eleştirel farkındalık yaratmanın ve daha yetkin, daha içgüdüsel/sezgisel öğrenme danışmanı olabilmeyi hedeflediği kursta gerekli strateji ve araçlar ele alınmaktadır); Kurs 4-Mentör Olma (Danışmanlara öğrenciye bağlı olarak kendi stillerini uyarlayabilmeyi ve diğer danışmanları kendi danışmanlık becerilerini geliştirmeye devam ederken eğitmeyi, onlara danışmanlık yapabilmeyi içermektedir) (Kato ve Mynard, 2015) (Detaylı bilgi için bakınız EK-A Beceri Temelli Bağımsız Öğrenme Danışmanlığı Eğitim İçeriği)

2. Bağımsız Öğrenme Programı ve Materyali Geliştirme: Bağımsız öğrenme danışmanlığı eğitimi esnasında kazanılan bilgi, birikim ve deneyim kullanılarak, öğrencilerin bağımsız öğrenme becerilerinin etkili bir şekilde geliştirilebilmesi için gerekli bağımsız öğrenme programının hazırlanması ve bu programın yürütülmesi esnasında kullanılacak basılı ve dijital kaynakların geliştirilmesi faaliyetleridir (Bakınız EK-B Bağımsız Öğrenme Programı Hedefleri; EK-C Bağımsız Öğrenme Programı Kaynakları).

Bu kapsam doğrultusunda geliştirilen Öğrenme Danışmanlığı Programı ile öğrencilerin danışmanlarıyla randevu alarak görüşmeler yapabilmeye, öğrenme çabalarını yönlendirebilme, içinde buldukları bilişsel ve duyuşsal durumları yönetebilme, süreci öğretmen ve okul merkezlikten çıkarıp kendilerini merkeze taşıma ve böylece öğrenme süreçlerini daha etkili nasıl yönetecekleri konusunda gelişim sağlamaları hedeflenmiştir. Öğrencilere kazandırılmaya çalışılan beceriler yalnızca dil becerileri ile sınırlı kalmamış; söz konusu danışmanlık çalışmalarının öğrencilerin akademik gelişimleri ve yaşam becerilerinin gelişmesi bakımından katkı sağlaması amaçlanmıştır.

Bu adımların tamamlanması sonrasında, AYBÜ-YDY Bağımsız Öğrenme Merkezi bünyesinde yürütülen bir araştırma ile proje kapsamında belirtilen süreçlere yönelik çıktılar değerlendirilmiştir. Bu amaç çerçevesinde aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

1. Bağımsız öğrenme danışmanlığı eğitimi alan öğretim görevlilerinin öğretmenlikten öğrenme danışmanlığına geçiş sürecindeki kazanımlarına ve deneyimlerine ilişkin düşünce ve duyguları nelerdir?
2. Bağımsız öğrenme eğitimi alan öğrencilerin danışmanlık faaliyetlerine yönelik tutumları nelerdir?

2. Yöntem

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, nitel araştırma desenlerinden durum çalışmasına yer verilmiştir. Nitel durum çalışmasının en temel özelliği bir ya da birkaç durumun derinlemesine incelenmesidir. Daha açık bir ifadeyle, bir duruma ilişkin etmenler (ör. ortam, bireyler, olaylar, süreçler vb.) bütüncül bir yaklaşımla ele alınır ve ilgili durumu nasıl etkiledikleri ve aynı şekilde ilgili durumdan nasıl etkilendikleri araştırılır (Yıldırım ve Şimşek, 2003). Nitel durum çalışmasına yer verilen bu araştırma kapsamında, İngilizce Yabancı Diller Yüksekokuluna devam eden üniversite öğrencilerinin, kendilerine sunulmak üzere geliştirilmiş ve yürütülmüş olan bağımsız öğrenme danışmanlığı hizmetine yönelik tutumları ile bu hizmeti vermek üzere yetiştirilen öğretim görevlilerinin öğretmenlikten bağımsız öğrenme danışmanlığına geçiş süreçlerindeki kazanımlarına ve deneyimlerine yönelik duygu ve düşüncelerini incelemek üzere yarı-yapılandırılmış görüşmelerden yararlanılmıştır.

2.2. Evren-Örneklem

Hedef kitleyi oluşturan iki temel grup ile yürütülen araştırma faaliyetleri çalışmayı yönlendirmiştir. Birinci grupta öğrenme danışmanlığı eğitimi alan öğretim görevlileri bulunmaktadır. Söz konusu öğretim görevlileri bu eğitimin alınması ve yaygınlaştırılması noktalarında önemli rol oynayacak kişiler olmaları itibarıyla proje yürütücüsü ve AYBÜ-YDY yöneticileri tarafından seçilmiştir. Bu bağlamda, amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan ölçüt örneklemeden yararlanılmıştır. Burada bahsi geçen ölçüt ya da ölçütler araştırmacı tarafından oluşturulabildiği gibi önceden hazırlanmış bir ölçüt listesi de kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2003). Araştırmanın ölçütleri proje kriterleri çerçevesinde belirlenmiştir. Buna göre, eğitim ve araştırma bilgisine sahip, mesleki gelişim süreçlerine hâkim, bağımsız öğrenme etkinliklerine ve uzaktan eğitim altyapısına destek veren öğretim görevlileri beceri temelli bağımsız öğrenme danışmanlığı eğitimi almış ve bu hizmeti öğrencilere sunmuş olmaları itibarıyla bu araştırmada katılımcı olarak yer almışlardır. Aynı şekilde ikinci grupta da, bağımsız öğrenme danışmanlığı eğitimi almış öğretim görevlileriyle gönüllü olarak iletişime geçerek bağımsız öğrenme danışmanlığı hizmetinden faydalanmış öğrenciler yer almıştır.

2.3. Verilerin Toplanması

Çalışmada nitel veri toplama yöntemi kullanılmıştır. Hedef kitleyi oluşturan birinci grupta öğrenme danışmanlığı eğitimi alan öğretim görevlileri yer almıştır. Bu öğretim görevlileriyle, öğretmenlikten öğrenme danışmanlığına geçiş sürecinde edindikleri kazanımlarına ve deneyimlerine ilişkin düşünce ve duygularını aktardıkları görüşmeler yapılmıştır. Görüşmelerde Aoki'nin (2012) benzer çalışmasında ortaya çıkan temalar üzerinden araştırmacılar tarafından hazırlanmış yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır (Bakınız EK-D Danışman Görüşme Soruları ve Yönergesi). Aynı şekilde ikinci grupta yer alan ve kendilerine öğrenme danışmanları tarafından bağımsız öğrenme eğitimi verilen öğrencilerden de onların danışmanlık faaliyetlerine yönelik tutumlarını değerlendiren formları doldurup danışmanları ile elektronik ortamdan (e-

posta ile) paylaşımları istenmiştir. Yamashita'nın (2015) danışmanlık hizmetlerine yönelik öğrenci tutumunu ölçen çalışmasından yola çıkılarak araştırmacılar tarafından hazırlanmış yarı yapılandırılmış form kullanılmıştır (Bakınız EK-E Danışan Tutum Formu ve Yönergesi). Her biri yaklaşık 1 saat süren ve sesli olarak kaydedilen danışman görüşmeleri araştırmacılar tarafından dinlenerek yazıya dökülmüş; danışanlardan gelen eposta içerikleri metin olarak derlenmiş, ve hem danışman hem de danışan verilerinin kodlama işlemi yapılmıştır.

2.3.1. Veri toplama araçları

Araştırmaya ilişkin verilerin toplanabilmesi amacıyla; öğretim görevlilerinin öğretmenlikten öğrenme danışmanlığına geçiş sürecinde edindikleri kazanımlarına ve deneyimlerine ilişkin düşünce ve duygularını belirlemek için görüşmeler yapılmıştır. Bu görüşmelerde Aoki'nin (2012) öğrenme danışmanlarının sahip olması gereken beceriler üzerine yaptığı benzer çalışmasında ortaya çıkan öğrenciyle bağ kurma, bakış açısını görebilme, olumlu düşünme, önyargı/genellemeden kaçınma/erteleme, yardım etmeye istekli olma, diyalogun akışını yönlendirme, doğru zamanlamayla etkili yansıtıcı sorular sorma, öğrencinin konuşmasına müdahale etmeden dinlemeye devam etme, öğrencinin duygu, düşünce ve olası hareketlerini gözlemlenme ve yorumlama, alternatif/ek çalışma kaynakları sunma/önerme, öğrenme problemlerinin kökenine inme ve açıklama, kullandığı dili öğrenci düzeyine göre sadeleştirme ve anlaşılabilirliği artırma ve yaptığı görüşmeleri etkili bir şekilde değerlendirme temaları üzerinden araştırmacılar tarafından bu beceri temelli danışmanlık eğitiminin sunduğu kazanımları ve deneyimleri kapsayacak şekilde hazırlanmış yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır (Bakınız EK-D. Danışman Görüşme Soruları ve Yönergesi). Görüşme formları, katılımcıyı büyük oranda sınırlandıran testler ya da anketlere kıyasla getirdikleri esneklik ve belirli düzeydeki standart sayesinde konuya ilişkin derinlemesine bilgi edinilmesini sağladığı için tercih edilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2003).

Aynı şekilde ikinci grupta yer alan ve gönüllü olarak öğrenme danışmanları ile iletişime geçerek bağımsız öğrenme danışmanlığı hizmeti alan öğrencilerden de onların danışmanlık faaliyetlerine yönelik tutumlarını değerlendiren formları doldurup danışmanları ile elektronik ortamdan (e-posta ile) paylaşımları istenmiştir. Yamashita'nın (2015) danışmanlık hizmetlerine yönelik öğrenci tutumunu ölçen çalışmasından yola çıkılarak öğrenme hedeflerinin oluşması ya da netlik kazanması, doğru ya da etkili öğrenme yöntemlerinin keşfedilmesi, özgüven ve motivasyon artması, dil becerilerinde gelişim hissedilmesi, nasıl öğrendiğine dair farkındalık ya da ilgi oluşması, öğrencinin kendisi ya da dil öğrenme süreçleri hakkında yeni keşiflerde bulunması, danışmanın iyi, olumlu bir tutum içinde olması, öğrenme danışmanlığı hizmetinden memnun kalınması ve hizmeti almaya devam etmek istenmesi gibi temalar üzerinden araştırmacılar tarafından hazırlanmış yarı yapılandırılmış form kullanılmıştır (Bakınız EK-E. Danışan Tutum Formu ve Yönergesi).

Danışman görüşme formunda ve danışan tutum değerlendirme formunda yer alan soruların, katılımcılar tarafından anlaşılıp anlaşılmadığını görebilmek amacıyla bir ön uygulama yapılmıştır. Ön uygulamanın ardından, formlarda yer alan sorular tekrar gözden geçirilerek, değerlendirme sonuçları uzman görüşüne sunulduktan sonra, soruların son hali verilmiştir.

2.4. Verilerin Analizi

Öğrenme danışmanı öğretim görevlileriyle yapılan kazanımlarına ve deneyimlerine ilişkin düşünce ve duygularını anlattıkları görüşmelerden elde edilen nitel veriler ile gönüllü olarak

öğrenme danışmanlığı hizmeti alan öğrencilerin aldıkları hizmete yönelik tutumlarını aktardıkları e-posta yanıtlarından elde edilen nitel veriler içerik analizine tabi tutulmuştur. Sesli olarak kaydedilmiş danışman görüşmeleri araştırmacılar tarafından dinlenerek yazıya dökülmüş; danışmanlardan gelen eposta içerikleri metin olarak derlenmiş, ve hem danışman hem de danışan verilerinin kodlama işlemi yapılmıştır. Ortaya çıkan kodlar benzerlik ve farklılıkları üzerinden bir araya getirilerek temalar belirlenmiştir (Merriam, 1998; Seidman, 1999).

3. Bulgular

AYBÜ-YDY Bağımsız Öğrenme Merkezi (Independent Learning Centre/ILC) bünyesinde Öğrenme Danışmanlığı Birimi'nde görevli, profesyonel bir eğitim sürecinden geçirilmiş 9 öğretim görevlisi öğrenme danışmanı tarafından, uygulamaları destekleyecek kaynaklar ile araç-gereçlerin geliştirilmesi sonrasında sunulmaya başlanan Öğrenme Danışmanlığı hizmetine ilişkin çalışmanın bulguları aşağıdaki gibidir.

Çalışmanın araştırma sorularını (i) Bağımsız öğrenme danışmanlığı eğitimi alan öğretim görevlilerinin öğretmenlikten öğrenme danışmanlığına geçiş sürecindeki kazanımlarına ve deneyimlerine ilişkin düşünce ve duyguları nelerdir? (ii) Bağımsız öğrenme eğitimi alan öğrencilerin danışmanlık faaliyetlerine yönelik tutumları nelerdir? oluşturmuştur.

3.1. Öğretim Görevlilerinin Öğretmenlikten Öğrenme Danışmanlığına Geçiş Sürecinde Edindikleri Kazanımlarına ve Deneyimlerine Yönelik Duygu ve Düşünceleri

Nitel yöntemle veri toplanan bu çalışmada, birinci araştırma sorusunu yanıtlayabilmek için öğrenme danışmanlığı eğitimi alan 9 öğretim görevlisinin (6 Kadın, 3 Erkek; Yaş Aralığı: 29-41; 1 Amerikalı, 8 Türk), 13 maddeden oluşan ve beceri temelli bu danışmanlık eğitiminin sunduğu kazanımları ve deneyimleri kapsayacak şekilde hazırlanmış, yarı-yapılandırılmış görüşme soruları doğrultusunda öğretmenlikten öğrenme danışmanlığına geçiş sürecinde edindikleri kazanımlarına ve deneyimlerine ilişkin duygu ve düşüncelerini ifade etmeleri istenmiştir. Toplanan nitel veri üzerinde yapılan içerik analizi sonrası bulgular şöyledir:

Aldıkları eğitim sonrasında artık bir danışman perspektifiyle durumları ve ilişkileri değerlendiren öğrenme danışmanları kendilerinin danışanla bağ kurabilme becerileriyle ilgili görüşme sorusuna yanıtları, "Özellikle danışanla karşılıklı oturmak ve danışanın duruşuna benzer şekilde oturmak kişileri rahatlatmakta ve göz teması kurmasını sağlamaktadır. Gözlerini kaçırarak danışana çok dik bakmamak, bacak ve kollarını kapatarak oturmamak, danışana temas etmemek, ses tonunu empati, anlayış ve ilgiyi yansıtacak şekilde yumuşak, etkili kullanmak ilk etapta güven kazanmayı sağlamaktadır. Gülümsemek, zaman zaman espriler ile havayı yumuşatmak, olumlu yorum ya da geribildirim vermek, danışanı olduğu gibi kabul etmek, anlattıklarını tekrarlamak ya da özetlemek, söylediği andaki duyguyu tekrarlamak, deneyim paylaşmak ve bütün bunları yaparken danışana dinlendiğini hissettirmek en önemli iletişim adımlarıdır," şeklinde olmuştur.

Danışmanların empati kurarak danışanların bakış açısını görebilme becerilerini araştıran ikinci görüşme sorusuna yanıtları ise şu şekilde ifade bulmuştur: "Danışanın oturuşu, sesinin titremesi ya da gözlerini kaçırması iç dünyasından haber vermektedir. Dikkatli dinleyerek, ifade fırsatı vererek, benzer ya da yakın dil öğrenme ya da genel olarak öğrenme deneyimlerimi hatırlayarak, kendi dünyasını resmetmesini sağlayacak yansıtmacı sorular sorarak ve danışanın vücut dilini izleyerek görüşmeye taşıdığı konu ile ilgili bakış açısını anlayabiliyorum."

Olumlu düşünebilme ve danışanı olumlu düşünceye sevk edebilme becerisiyle ilgili olan üçüncü görüşme sorusuna istinaden öğrenme danışmanları olumlu düşünüp olumlu yorumlarda bulduklarını ifade etmişler, gerekçelerini de şu şekilde açıklamışlardır: “Diyaloğu ‘olumluya’ yönlendirmek, danışanın yaptığı için iyi, doğru bir şey olduğunu görmesine yardımcı olmak, olayların/durumların güzel yanlarını görmeye/göstermeye çalışmak, danışanın güvende hissetmesini sağlamak için pozitif yaklaşımı tercih ediyorum. Durum ne kadar olumsuz olursa olsun, olumsuz bir cümle kurmuyorum.”

Önyargı ya da genellemeden kaçınarak danışanı olduğu gibi kabul edebilme becerisiyle bağlantılı olan dördüncü görüşme sorusuna yönelik izlenen yöntemler şu şekilde özetlenmiştir: “Genellemeden uzak durmak, danışanın neyi nasıl söylediğine odaklanmak, her bireyin biricikliğini göz ardı etmemek, bireylerin kendi yaşantılarının sonucu hal ve hareketler içinde olabileceği düşüncesini benimsemek, danışanın kendini ifade etmesini ve diyalogun sürekliliğini/akışını desteklemek, bugün danışandan ne öğreneceğim bakış açısına sahip olmak, görüşmelere girmeden önce kendime neden orada olduğumu hatırlatmak, ‘bu görüşme seninle ilgili değil, öğrenciyle ilgili’, ‘önyargı yok’, ‘bu görüşme ile ilgili herhangi bir fikrin yok’ gibi düşünceleri kendime telkin etmek, ‘bu konuşmanın nereye gideceğini tahmin ediyorum’ bakış açısından kaçınmak kullanmaya gayret ettiğim yöntemlerdir.”

Öğrenme danışmanlarının danışana yardımcı olma noktasında istekli olup süreçten memnuniyet duyup duymadığını araştıran beşinci görüşme sorusuna ilişkin yanıtları şöyledir: “Danışanın ilerlemesini görmek, ya da sadece olumsuz bakış açısının olumluya yöneldiğini veya sorunlarının kök sebeplerine inebildiğini, uzun vadede güveninin, öğrenme azminin ve bağımsız öğrenme davranışının arttığını, zamanla öğrenme hedeflerine ulaştığını, artan farkındalığının başarısına etkisini gözlemlenmek motivasyonumu artırıyor. İnsanlara yardımcı olabilmek fikri bile yeterince tatmin edici oluyor, eğitimci olarak neden var olduğumu bana tekrar hatırlatıyor.”

Görüşme esnasında diyalogun akışını yönlendirebilme ve gerekli durumlarda danışanı devreye sokabilme becerisiyle bağlantılı altıncı soruya yönelik danışman görüşleri şu şekilde ifade edilmiştir: “Çoğunlukla ilk görüşmede akışı ben yönlendiriyorum, ancak ilerleyen görüşmelerde danışanın kendi akışını izlemesine izin veriyorum ve çok daha verimli geçen konuşmalar oluyor çünkü sorunların kendi tarafından çözüldüğünü hissettirmek faydalı oluyor. Gerekli durumlarda güçlü, yansıtıcı sorular sorarak ifadelere derinlik kazandırmaya, aydınlanma anları yaşatmaya çalışıyorum.” Bu soruyla bağlantılı olarak, yerinde ve anlamlı yansıtıcı sorular sorabilme becerisini araştıran yedinci görüşme sorusuna yönelik danışman düşünceleri şu şekilde ifade bulmuştur: “Başlarda bunu yapmak zordu çünkü doğru zaman olup olmadığını düşünmek gerçek dinlemeyi sekteye uğrattıyordu. Ancak daha sonra doğru zamanda doğru soruları sormaya başladım. Bu öngörü, içgüdü ve samimi bir merakla danışanı dinlediğinizde oluyor, tepkilerini okuyabilmeye başlıyorsunuz; bazen de içgüdüsel gidiyor, çok da bilinçli yapmıyorsunuz. Danışanlar yönlendirildiklerini hissetmeden aydınlanma anları yaşayabiliyorlar ve sonrasında verdikleri geribildirimde bazı soruların onlarda iz bıraktığını görüyorsunuz.”

Danışan konuşmasını bölmeden, sabırla dinleyebilme ve gerekli düşünme süresi sağlayabilme becerileriyle ilişkili sekizinci görüşme sorusuna yönelik danışman görüşleri şu şekildedir: “En başta susmayı öğrenmek zordu ancak gerçek dinlemenin danışana sessizlik süresi tanımakla olduğunu gördüm. Bazen diyalogu çözen şey sessiz anlar çünkü sonrasında büyük aydınlanmalar ya da kendini daha iyi anlama ve ifade etme anları yaşanabiliyor. Çoğu zaman önemli olan danışanın konuşması çünkü bağımsız öğrenme kendini ifade ettikçe, derin düşündükçe

gelişecektir. Öte yandan, örneğin, diyalog İngilizce yapılıyorsa benim zaman zaman özetlemelerim ya da anlaşılmadığı için sorumu yeni bir şekilde ifade etmem gerekiyor ya da sessiz anlar uzadıkça danışan diyalogtan uzaklaşabiliyor/kopabiliyor; o durumlarda danışanın konuşmasını bölebiliyorum.”

Yine danışmanlar için en önemli becerilerden olan danışanın duygu, düşünce ve potansiyel hareketlerini okuyabilme/açığa çıkarabilme ile bağlantılı dokuzuncu soruya dair yanıtlar şu şekildedir: “Danışanın oturuşu, vücut dili, mimikleri, ses tonu ya da sesindeki kaygı, konuşma hızı, gülümsemesi, sorularına cevap verirken kurduğu/kurmadığı göz teması/bakışları ve yaşadığı zorluk seviyesi, seçtiği kelimeler dikkat ettiğim işaretler arasındadır. Bunlardan hareketle daha güçlü yansıtmacı sorular sorarak kendime daha iyi inceleme alanı sağlamaya çalışıyorum.”

Öğretmenlik mesleği ile de bağlantılı olan ve danışmanın ek/alternatif çalışma kaynakları sunabilmesi becerisini araştıran onuncu görüşme sorusuna yönelik yanıtlar şu şekildedir: “Gerekli durumlarda, hem öğrenme ve motivasyon için öğrenme danışmanları olarak hazırladığımız ve kullandığımız, Bağımsız Öğrenme Merkezimizde de erişilebilir olan kaynakları hem de öğretmenlik deneyimim sayesinde bildiğim ve kullandığım öğrenmeyi geliştirecek kaynakları öneriyorum. Bağımsız Öğrenme Merkezimizde çeşitli dil öğrenme kaynakları da bulunuyor. Danışanları bunlardan haberdar etmeye gayret gösteriyorum, ancak birebir yönlendirme yapmayıp benzer durumdaki başka öğrenciler üzerinden örnekler vererek kendi uygun çalışma yöntemlerini bulmaya ve uygun kaynak seçmeye teşvik ediyorum.”

Yine hem öğretmenlik mesleği hem de danışmanlık ile bağlantılı olarak danışanın yaşadığı öğrenme güçlüklerinin nedenlerini görebilme becerisine ilişkin on birinci görüşme sorusuna istinaden sunulan öğrenme danışmanı görüşleri şu şekilde ifade bulmuştur: “Bu problemlerin etkin şekilde açıklanması öğrencinin bilinç seviyesine göre değişim gösterebilmektedir; bu nedenle çoklu/birden çok görüşme yapmayı sağlıklı buluyorum. İlk görüşmede genellikle net bir açıklama yapmayıp danışanın kendini daha iyi değerlendirmesine izin veriyorum, sonraki görüşmelerde bu problemlerin kök nedenlerini basitleştirerek, çözümlerinin olduğunu belirterek, benzer problemler yaşayan diğer danışanları hatırlatarak, kendi deneyimlerimden yola çıkarak, danışman araç ve tekniklerinden faydalanarak, dil edinimine yönelik alışkanlıklarına (hedef belirleme ve çalışma yöntemleri, zaman yönetimi vb.), bakış açılarına (dil-kültür ilişkisi), hatalarına ve duygularına (özgüven, motivasyon, eski öğrenme deneyimleri vb.) yönelik algılarını sorgulamaya teşvik eden yansıtmacı sorular sorarak ve anlayabileceği bir dil kullanarak ifade ediyorum.”

İletişim dilinin yüksek oranda anlaşılabilirliğini sağlayabilme becerisiyle ilişkili olarak on ikinci görüşme sorusuna dair danışman yanıtları şu şekildedir: “Buna çok önem veriyorum. İfadede bu şekilde bir sadeleştirme anadilinde konuştuğumuzda da gerekebiliyor. Bazen, örneğin görüşme İngilizce yapılacaksa çizim ya da görsel kullanmak da bir seçenek oluyor. Böyle bir ayarlama yapılmazsa danışanla iletişim, uyum ve güven ortamı kurmak kolay olmuyor. Öğrenme danışmanlığı hizmetinin verimini etkileyen en önemli öge olan ve danışmanın önceliklerinden sayılan uyum ve güven ortamını kurmanın temelinde diyalogun tempo, yeterlilik düzeyi, telaffuz netliği, cümle uzunlukları, kelime tercihi ve sözlü olmayan iletişim gibi detaylarda danışana uyum göstermek yatmaktadır.”

Danışmanların önemli becerileri arasında yer alan ve görüşmenin son sorusu olan “Görüşmeleriniz hakkında etkin bir değerlendirme yapabiliyor musunuz? Bir görüşmeyi ne oranda hatırladığınız, karşılaştığınız zorluklar, sonraki görüşmelerde denemek istediğiniz şeyler,

elde etmek istediğiniz sonuçlar ve kontrol etmek istediğiniz davranış ya da ifadeleri dikkate alarak yanıtlayabilirsiniz.” ilişkin yanıtlar şu şekildedir: “Genellikle yapabiliyorum. Çoğu zaman yazılı hale getirmek gerektiğini ve kayıt tutmanın önemini bildiğim halde bu işe yeterince zaman ayırmıyorum. Aslında ortak bir hafıza yaratmak adına bu bilgi birikimi yazılı hale getirmek ve paylaşmak çok önemli. Daha fazla görüşme yapmak, sesli ve/veya yazılı kayıt tutmak (özellikle sesli/görüntülü kayıt ilgili görüşmenin ruhunu tekrar yakalamak açısından önemli olabildiği için) ya da önemli anları/soruları/çözümle noktalarını/duyguları/tepkileri not etmek, kendini doğrulama eğiliminden kaçınmak, fazla ara vermeden değerlendirme yapmak, görüşme sürelerini sınırlamak (görüşmenin verimi arttırmak ve kayıt/değerlendirme işlerini kolaylaştırmak için 45 dakikayı aşmamaya gayret göstermek) ve yansıtmacı diyalog çerçevesini değerlendirmeleri yazarken de kullanmak gerekiyor.”

3.2. Öğrenme Danışmanlığı Hizmeti Alan Öğrencilerin Bu Hizmete Yönelik Tutumları

İkinci grupta yer alan ve kendilerine öğrenme danışmanları tarafından bağımsız öğrenme eğitimi verilen öğrencilerden de onların danışmanlık hizmeti deneyimlerine ilişkin tutumlarını ifade etmeleri istenmiştir. Çalışmaya AYBÜ-YDY’de İngilizce eğitimi görmekte olan 9 öğrenci katılmıştır ve toplanan nitel veri üzerinde yapılan içerik analizi sonrası bulgular şöyledir:

Aldıkları bağımsız öğrenme danışmanlığı hizmeti sonrasında danışanların “Öğrenme hedefleriniz danışmanlık hizmeti almanızın öncesine kıyasla daha net hale geldi mi? Lütfen açıklayınız.” sorusuna ilişkin düşünce ve duyguları şu şekildedir: “Görüşme öncesinde kafam karışık ve hedeflerim yoktu ya da net değildi; sadece sınava yönelik çalışma düşüncesindeydim. Görüşme sonrası farkındalığım arttı ve hedeflerim netleşti; daha fazlasını öğrenmek istedim ve başardım. Danışmanlık hizmeti alınca öğrenme yolundaki kendimi tanıdım ve daha özgüvenli hale geldim. Motivasyonum arttı, ümitlendim, kendime olan güvenimi tekrar kazandım ve netleşen hedeflerimi iyi bir programla yürütmek istedim.” Bu soruyla bağlantılı olarak ikinci görüşme sorusu olan “Sizin için uygun olan bir öğrenme yöntemi/yöntemleri bulabildiniz mi? Lütfen açıklayınız.” ilişkin danışan görüşleri şu şekilde ifade bulmuştur: “Görüşme sonrasında kendim için iyi bir yöntem bulabildim; danışmanımın tecrübeleri ve kendime sormamı sağladığı sorular bana yol gösterdi; iyi kaynaklar seçebildim. İngilizce programlar izliyorum ve kendi kendime konuşma pratiği yapıyorum; doğrudan alıştırma çözmek yerine artık önce konuyu anlamayı önemsiyorum; yakın arkadaşım, sakın bir ortamda çalışmamın faydalı olduğunu gördüm. Zamanımı daha iyi yöneterek öğrenmeyi eğlenceli hale getirdim; İngilizce benim bir parçam oldu.”

Danışanların üçüncü görüşme sorusu olan “Kendiniz hakkında daha kendinden emin hissediyor musunuz? Lütfen açıklayınız.” yönelik yanıtları şu şekilde ifade edilmiştir: “Yanlışılarımı görebildiğim, daha iyi öğrendiğim ve İngilizce konuşabildiğim için kendime güvenim arttı; derse daha çok katılıyorum. Üniversitede ilk yılında olan yabancı bir öğrenci olduğum için kafam karışık ve kendime güvenemiyordum; görüşme sonrası kendime güvenim arttı. Danışmanım güler yüzlü, iyi bir dinleyici olduğu için kendimi mutlu ve özgüvenli hissettim; başaracağıma inanması beni motive etti; çalıştıkça ve iyi puan aldıkça özgüven kazandım. Elimden gelenin en iyisini yapmaya gayret gösteriyorum ve duruma göre değişse de daha özgüvenli hissediyorum.”

Dördüncü görüşme sorusu olan “Dil becerilerinizin danışmanlık hizmeti almanızın öncesine kıyasla gelişme gösterdiğini düşünüyor musunuz? Lütfen açıklayınız.” dair danışan görüşleri şu şekilde özetlenmiştir: “Öncesine göre ilerleme gösterdiğimi düşünüyorum. Kelime dağarcığım gelişti, özellikle hobilerimle alakalı işlerde İngilizce kullandım. Konuşurken ve yazarken daha rahatım; İngilizce düşünebiliyorum; daha hızlı okuma çalışmaları yapabiliyorum. Öğrenme

yöntemimdeki hataları fark ettim ve iyileştirdim.” Bununla bağlantılı olarak beşinci soruya “Nasıl öğrendiğinize yönelik herhangi bir ilgi veya farkındalık geliştirdiniz mi? Lütfen açıklayınız.” verilen danışan yanıtları şu şekildedir: “Geliştirdim. Hayallerime giden yolun aslında dil becerisi sayesinde olduğunun farkına vardım; özgüven eksikliğim olduğunu ya da kullandığım yöntemden emin olamadığımı fark ettim; yanlış yöntemle okuma yaptığımı fark edip iyileştirince okumayı sevmeye başladım; yabancı filmler izleyerek konuşmamı geliştirmeyi öğrendim.”

Altıncı görüşme sorusu olan “Bir Öğrenme Danışmanı ile konuşarak, kendiniz veya dil öğrenmeniz hakkında yeni şeyler fark ettiniz mi / öğrendiniz mi? Lütfen açıklayınız.” dair danışan düşünceleri şöyle ifade edilmiştir: “Gerçekten istersem yapamayacağım bir şey olmadığını, dil bilmenin önemini, bütün becerileri geliştirmem gerektiğini, korkularımı görmem gerektiğini fark ettim; eskiden çekingendim, görüşmeler sonrası daha rahatım, başkalarına öğretmenin etkili ve keyif aldığım bir yöntem olduğunu keşfettim; kendim için uygun yeni dinleme yöntemleri buldum.”

Yedinci görüşme sorusu olan “Öğrenme Danışmanınızın sorunlarınızla ilgilenirken nazik olduğunu düşünüyor musunuz? Lütfen açıklayınız.” ilişkin danışan düşünceleri şöyledir: “Kesinlikle çok nazik ve ilgiliydi; başaracağıma inandığını gösteriyordu; ne çok samimi ne de çok mesafeli. Kendimi çok iyi ifade edebildim ve güzel iletişim kurduk.”

Danışanların aldıkları hizmetle ilgili memnuniyet ve devam etme isteği durumlarını araştıran sekizinci, dokuzuncu ve onuncu görüşme sorularına yönelik yanıtlar şu şekilde özetlenebilir: “Kesinlikle memnunum; benim içim manevi değeri var; denenebilecek pek çok fikir ürettik ve hedeflerimi bana hatırlatmada önemli rol oynadı. Dil öğrenmeye olan yatkınlığımı fark ettim. Okulla ve bireysel sorunlarımla ilgili danışabileceğim bir hizmetin olması güzel ve kıymetli bir ayrıcalık. Başarılı bir öğrenci olmamı, rahatlamamı sağladı; kendime güvenim arttı, stresim azaldı. İngilizce bir süreç işi olduğu için bu süreçte yalnız olmadığımı hissetmek hem motivasyon hem de okulla olan ilişkilerim açısından iyi geldi. Öğrenme danışmanlığımdan sonra hocalarımla iletişimimin arttığını ve güçlendiğini düşünüyorum. Bu hizmeti kullanmaya devam etmek istiyorum çünkü şimdiye kadarki süreçte çok desteğini gördüm ve hedeflerimi bana hatırlatmada önemli rol oynadı. Aslında şuan bu soruları yanıtlarken bile kendimi danışmanlık hizmetinde gibi hissediyorum. Danışmanlık hizmetinin gelmesiyle öğrencilerin bu şekilde dinlenilmesi ve onlara yardımcı olunması faydalı oldu.”

Genel itibariyle çalışma bulguları, öğrenme danışmanlarının, yeni rollerinin gereklerinin farkında olduklarını ve bu hizmeti sağlamak noktasında gerekli becerileri kazanmak suretiyle olumlu ve anlamlı bir dönüşüm süreci içinde olduklarını göstermiştir. Benzer şekilde, bu hizmetten faydalanan öğrencilerin de kendilerinin dinlendiğini ve kendilerine yardımcı olunmaya çalışıldığını memnuniyetle karşıladıklarını, buna ek olarak, kendilerindeki iyileşme ve gelişmelerin çok olumlu katkıları gördüklerini ifade etmeleri, bu görüşmelere karşı olumlu tutum içinde olduklarını ve devam etmek istediklerini göstermiştir.

4. Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmaya konu olan proje ile AYBÜ-YDY bünyesinde yürütülen ihtiyaç analizi ve gözlem çalışmaları ve beraberinde gerçekleştirilen alanyazın taraması doğru yöntemlerle yapılması gereken bir öğrenme danışmanlığı hizmetinin gerekliliğini ortaya koymuştur. Öğrenciler, bağımsız çalışabilme, öğrenme sorumluluğunu alma, hedef belirleme, doğru stratejileri kullanma, öğrenme kaynaklarına erişme, öğrenme süreçlerini etkili bir şekilde yöneterek öğrenme çıktılarını ve kazanımlarını değerlendirme gibi konularda desteğe gereksinim duymaktadırlar

(McMurry, Tanner ve Anderson, 2010; Benson, 2011; Uzun, 2014; Nasöz, 2015; Uzun, Karaaslan ve Şen, 2015; Kato ve Mynard, 2015; Uzun, Karaaslan ve Şen, 2016). Ancak ön incelemeler ülkemizde bu yönde faaliyet gösteren, gerekli profesyonel desteğin alındığı herhangi bir kurumun bulunmadığını göstermiştir. Öğrenen özerkliği kapsamında model geliştiren ve öğrencilerinin daha bağımsız öğrenciler olmalarını sağlamayı hedefleyen bir kurum olarak AYBÜ-YDY sistematik bir programla, Yansıtmacı Diyalog (Reflective Dialog) yöntemini (Kato ve Mynard, 2015) benimseyerek ülkemiz bağlamında sistemi kurmak ve uygulamalarıyla merkezi zenginleştirmek ile önemli bir ihtiyacı karşılamayı hedeflemiştir.

Bu amaç doğrultusunda kapsamı ve işleyişi planlanıp alınan beceri temelli bağımsız öğrenme danışmanlığı eğitimi ve devamında geliştirilen bağımsız öğrenme danışmanlığı programı ve kaynakları ile somut bir nitelik kazandırılan ve uygulamalarla zenginleştirilen AYBÜ-YDY bağımsız öğrenme danışmanlığı hizmeti bu çalışma kapsamında değerlendirilmiş; bulgular her iki araştırma sorusuyla bağlantılı bir şekilde danışmanlık ve bağımsız öğrenme alanyazınındaki önceki çalışmalarla ilişkilendirilerek ele alınmıştır. Çalışmanın araştırma sorularını (i) Bağımsız öğrenme danışmanlığı eğitimi alan öğretim görevlilerinin öğretmenlikten öğrenme danışmanlığına geçiş sürecindeki kazanımlarına ve deneyimlerine ilişkin düşünce ve duyguları nelerdir? (ii) Bağımsız öğrenme eğitimi alan öğrencilerin danışmanlık faaliyetlerine yönelik tutumları nelerdir? oluşturmuştur.

Öğretim görevlilerinin öğretmenlikten öğrenme danışmanlığına geçiş sürecindeki kazanımlarına ve deneyimlerine ilişkin duygu ve düşüncelerini belirlemek amacıyla yapılan ve yarı-yapılandırılmış sorular üzerinden yürütülen görüşmelerde öğretim görevlilerinin Aoki'nin (2012) çalışmasında ortaya koyduğu öğrenme danışmanı becerilerini büyük oranda benimsedikleri görülmüştür. Aoki'nin (2012) ilgili çalışmasında ele aldığı ve genel çerçevesini çizdiği öğrenciyle bağ kurma, bakış açısını görebilme, olumlu düşünme, önyargı/genellemeden kaçınma/erteleme, yardım etmeye istekli olma, diyalogun akışını yönlendirme, doğru zamanlamayla etkili yansıtıcı sorular sorma, öğrencinin konuşmasına müdahale etmeden dinlemeye devam etme, öğrencinin duygu, düşünce ve olası hareketlerini gözlemlene ve yorumlama, alternatif/ek çalışma kaynakları sunma/önerme, öğrenme problemlerinin kökenine inme ve açıklama, kullandığı dili öğrenci düzeyine göre sadeleştirme ve anlaşılabilirliği artırma ve yaptığı görüşmeleri etkili bir şekilde değerlendirme becerilerini kapsayan öğrenme danışmanlığı rolü kendi bağlamı doğrultusunda şekillendirdiği, o bağlamın ihtiyaçlarına hizmet eder bir taslak olarak önerilmiş olsa da, mevcut çalışmada da karşılık bulmuş ve bu çalışma çerçevesinin farklı bir bağlamda ve deneyim sonrası uygulanması vesilesiyle alanyazına önemli katkı sağlamıştır.

Çalışma bulguları öğretim görevlilerinin çerçeveyi oluşturan becerileri yeni rollerinin önemli tanımlayıcıları olarak gördüklerini ve bu görevleri yerine getirmek noktasında çaba sarfettiklerini göstermektedir. Fiziksel konum, duruş, yüz ifadeleri ve sesin ilgi ve anlayışı yansıtacak şekilde etkili kullanılması ve sadece düşüncenin değil duygunun da tekrarlanması ya da yansıtılması suretiyle öğrenciyle bağ kurma; öğrencinin vücut dili, ses tonu, konuşma hızı, göz teması, kendini ifade noktasında çektiği güçlük ya da seçtiği kelimelerin izlenmesi ve iç dünyasını resmetmesini sağlayacak yansıtmacı sorular sorulması suretiyle öğrencinin bakış açısını, duygu, düşünce ve olası hareketlerini gözlemlene ve değerlendirme; olayların/durumların olumlu yanlarını görmek/göstermek suretiyle olumlu düşünceyi modelleme ve teşvik etme; öğrencinin kendini ifade etmesine yeterli zaman ve alan sağlanması, görüşmeye önyargısız, öğrenmeye ve dinlemeye açık bir zihinle girilmesi ve öğrencinin neyi nasıl söylediğine odaklanması suretiyle genelleme ve

önyargılardan kaçınma; öğrencilere sorunlarının kök sebeplerine inme, hedeflerine ulaşma ve motivasyonlarını yükseltme noktalarında yardım etmeye istekli olma; diyalogun akışını yönlendirirken uygun zamanda, etkili ve anlamlı sorular sormak suretiyle öğrencinin sözü almasına, ilgiyle dinlenildiğini hissetmesine, sessiz anların gerektiği oranda yaşanmasıyla diyalogun derinleşmesine ve kontrolü öğrencinin almasına olanak sağlama; öğretmenlik deneyiminden hareketle ek çalışma kaynağı bilgisine sahip olma ve öğrenciyi doğrudan olmayan, keşfetmelerine olanak sağlayan yollarla bu kaynaklara yönlendirme; öğrencinin yaşamakta olduğu öğrenme problemlerinin ve sebeplerinin neler olabileceği noktasında bilgi sahibi olma ve öğrencinin bilinç ya da dil düzeyine göre konuşma içeriğini sadeleştirme, basitleştirme ve konuşma temposunu düzenleme; ve sesli/görüntülü ve/veya yazılı kayıt tutmak ve ortak bir hafıza oluşturmak suretiyle görüşmeleri değerlendirecek alan yaratma gibi kazanımlar ve deneyimler, öğretim görevlilerinin dile getirdiği ve Aoki'nin (2012) öğrenme danışmanlığı çerçevesini yansıtan beceriler olarak karşımıza çıkmıştır. Her ne kadar katılımcı öğretim görevlilerinin yanıtları Yamamoto'nun (2018) belirttiği gibi öğrenme danışmanlığı konusunda kendi bireysel yaklaşım, deneyim, diyalog ve dönüşümlerini yansıtsa da, ya da benzer bir bakış açısıyla, her diyalogun danışman ve danışan arasında tamamen yeni, benzersiz bir anlam oluşturduğu gerçeğini (Yamashita ve Mynard, 2015) ortaya koysa da, Aoki (2003) ve Whitworth, Kimsey-House ve Sandahl (1998) çalışmalarında vurgulandığı üzere temel danışmanlık çerçevesini benimseyerek, öğrenciye karşı saygılı ve ilgili bir tutum içinde olmak suretiyle öğrenci özerkliğini teşvik etme ortak noktasında birleşmiştir.

Araştırmanın ikinci sorusuna yanıt aramak üzere öğrenme danışmanlarıyla gönüllü olarak iletişime geçip öğrenme danışmanlığı hizmeti alan öğrencilerden söz konusu hizmet ile ilgili tutum, duygu ve düşüncelerini yansıtan veriler de Yamashita'nın (2015) danışmanlık hizmetlerine yönelik öğrenci tutumunu ölçen çalışmasında vurgulanan öğrenme hedeflerinin oluşması ya da netlik kazanması, doğru ya da etkili öğrenme yöntemlerinin keşfedilmesi, özgüven ve motivasyon artması, dil becerilerinde gelişim hissedilmesi, nasıl öğrendiğine dair farkındalık ya da ilgi oluşması, öğrencinin kendisi ya da dil öğrenme süreçleri hakkında yeni keşiflerde bulunması, danışmanın iyi, olumlu bir tutum içinde olması, öğrenme danışmanlığı hizmetinden memnun kalınması ve hizmeti almaya devam etmek istenmesi gibi noktalarda öğrencilerin büyük oranda olumlu tutum içinde olduğunu göstermiştir. Kato ve Mynard'ın (2015) belirttiği gibi, öğrenciler öğrenme danışmanlığı esnasında kendilerine yöneltilen etkili yansıtmacı soruları zihin açıcı bulmuş, süreçte etkin bir şekilde yönlendirildiklerini, aydınlanma anları yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Hedeflerinin netleştiğini; dil öğrenme ve akademik gelişim noktalarında bakış açılarının değiştiğini; yeni (dil) öğrenme yöntemleri bulduklarını; kendileriyle ilgili yeni keşifler yaptıklarını; hatalarını ya da korkularını öğretici bulduklarını; farkındalık, ümit, özgüven, ilgi ve motivasyonlarının arttığını; ve bütün bunları kendilerinin başaracağına inanan, nazik ve ilgili bir tutum içinde güler yüzlü ve iyi dinleyici olan, iletişim kanallarını sağlıklı işleten öğrenme danışmanlarının desteğiyle başardıklarını belirtmişlerdir. Bu hizmeti bir ayrıcalık olarak görmeleri ve dile getirdikleri memnuniyetleri sebebiyle de görüşmelere devam etmek istemişlerdir. Öğrenci tutumlarını yansıtan ve öğrenme sürecine eşlik eden bu olumlu duygu ve düşünceler Yamashita'nın (2015) bir öğrenciyle yaptığı gelişim çalışması bulgularıyla benzerlikler göstermektedir. Her iki çalışmada da öğrenci/ler stres, üzüntü yaşamadan, mutlu bir şekilde öğrenme deneyiminin verdiği memnuniyet hissini vurgulamışlardır.

Sonuç olarak, gerek danışmanların öğretmenlikten öğrenme danışmanlığına geçiş sürecinde yaşadıklarına dair olumlu düşünce ve duyguları gerekse danışanların aldıkları öğrenme

danışmanlığı hizmetine yönelik olumlu duygu, düşünce ve tutumları, kurulan ve faaliyete geçen Bağımsız Öğrenme Danışmanlığı biriminin amacına ulaşmakta olduğunu göstermiştir. Yoğun bilişsel ve duyuşsal sorunlar yaşadıkları (öğrenme kaygısı, motivasyon eksikliği, öğrenme stratejilerinin olmayışı vb.) ve öğrenme faaliyetlerini yalnızca öğretmen desteğiyle biçimlendirebildikleri gözlemlenen öğrencilerin, benimsenen yansıtmacı diyalog yöntemi ve sunulan danışmanlık hizmeti sayesinde kendi öğrenme süreçlerini daha yakından izleyebildikleri ve kendi öğrenme sorumluluklarını daha rahat üstlenebildikleri gözlenmiştir.

5. Sınırlılıklar ve Öneriler

Bu çalışmanın çeşitli sınırlılıkları da bulunmaktadır. Mevcut çalışma proje takvimi dikkate alınarak nitel veri toplama araçlarına dayandırılmıştır. Bu noktada destekleyici nicel çalışmalar için daha uzun vadeli proje çalışmalarının kurgulanıp hayata geçirilmesi faydalı olacaktır. Ayrıca, bağımsız öğrenme danışmanlığı hizmeti alan öğrencilerin tutumları yanında bu hizmetin akademik performans üzerindeki olası etkilerinin incelenmesi ya da öğrenme danışmanı olarak yetişen öğretim görevlilerinin bu eğitimin öğretmenlik mesleğine bakışlarına ya da öğretmenlik performanslarına olası etkilerinin incelenmesi yeni araştırma konuları doğuracaktır. Yine proje takviminden kaynaklı olarak, hizmet alan danışan sayısı çok daha fazla olduğu halde, derslerin sona ermesi nedeniyle görüşme sorularını yanıtlamak üzere daha kısıtlı sayıda danışana e-posta üzerinden ulaşılabilmiş olması veri zenginliğini sınırlandırmıştır.

Teşekkür

Bu çalışmanın makale olarak olgunlaşmasında ve yayım aşamasında değerli görüşleri, detaylı geri bildirimleri ve alan uzmanlığıyla katkı sağlayan çalışma arkadaşımız Nurseven KILIÇ'a çok teşekkür ederiz.

Kaynaklar

- Aoki, N. (2003). *Learner autonomy, teacher autonomy and the process of becoming a pro-autonomy teacher: Theoretical perspectives and life stories of six teachers of Japanese as a second language*. Unpublished doctoral thesis, Trinity College, Dublin.
- Aoki, N. (2012). Can-do statements for advisors. In C. Ludwig & J. Mynard (Eds) *Autonomy in language learning: Advising in action* (pp.154-163). Canterbury: IATEFL.
- Aydınlı, J., & Ortaçtepe, D. (2018). Selected research in applied linguistics and English language teaching in Turkey: 2010–2016. *Language Teaching*, 51(2), 210-245. doi:10.1017/S0261444818000010
- Benson, P. (2011). *Teaching and researching autonomy*. Harlow, UK: Pearson.
- British Council (2013). *Turkey national needs assessment of state school English language teaching*. Ankara: Mattek.
- British Council (2015). *The state of English in higher education in Turkey*. Ankara: Yorum.
- Bülbül, T. (2012). Dropout in higher education: Reasons and solutions. *Education and Science*, 37(166), 219-235.
- Education First (2017). English Proficiency Index (EPI). Retrieved April 26, 2017, from www.ef.com.tr/epi/

- Finland Helsinki University Language Center (2017). *Autonomous Language Learning Modules*. Retrieved from <http://www.helsinki.fi/kksc/alms/kaleidos.html>
- Hofstede, G. (2001). *Culture's consequences: Comparing values, behaviors, institutions, and organizations across nations* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Kato, S., & Mynard, J. (2015). *Reflective dialogue: Advising in language learning*. New York, NY: Routledge.
- McMurry, B. L., Tanner, M. W. & Anderson, N. J. (2010). Self-access centres: Maximizing learners' access to center resources. *Studies in Self-Access Learning Journal*, 1(2), 100-114.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2000). *Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği*. <http://mevzuat.meb.gov.tr/html/66.html> adresinden alınmıştır.
- Nasöz, M. (2015). *Turkish EFL learners' readiness for autonomy and attitudes toward self-access center*. Unpublished master's dissertation. İhsan Doğramacı Bilkent University, Ankara, Turkey.
- Seidman, I. (1999). *Interviewing as qualitative research: A guide for researchers in education and the social sciences*. New York: Teachers College Press.
- Yüksek Öğretim Kurumu (2010). *Türkiye yükseköğretim yeterlilikler çerçevesi*. <http://tyyc.yok.gov.tr/?pid=33> adresinden alınmıştır.
- Uzun, T. (2014). Learning styles of independent learning centre users. *Studies in Self-Access Learning Journal*, 5(3), 246-264.
- Uzun, T, Karaaslan, H. & Şen, M. (March, 2016). On the road to developing a Learning Advisory Program (LAP). *Studies in Self-Access Learning Journal*, 7(1), 84-95.
- Uzun, T, Karaaslan, H. & Şen, M. (September, 2015). Going beyond the regular curriculum: Towards the development of a Learning Advisory Program (LAP). In *Proceedings of the Self in Language Learning (SILL) International Conference*, Çağ University, Mersin, Turkey.
- Whitworth, L., Kimsey-House, H., & Sandahl, P. (1998). *Co-active coaching: New skills for coaching people toward success in work and life*. Palo Alto: Davies Black Publishing.
- Yamamoto, K. (2018). The journey of 'becoming' a learning advisor: A reflection on my first-year experience. *Relay Journal*, 1(1), 108-112.
- Yamashita, H. (2015). Affect and the development of learner autonomy through advising. *Studies in Self-Access Learning Journal*, 6(1), 62-85.
- Yamashita, H., & Mynard, J. (2015). Dialogue and advising in self-access learning: Introduction to the special issue. *Studies in Self-Access Learning Journal*, 6(1), 1-12.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2003). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.

Extended Summary

1. Introduction

Many language teaching institutions have Self-Access Centres with a broader aim of fostering autonomous learning (McMurry et al., 2011; Benson, 2011). Ankara Yıldırım Beyazıt University School of Foreign Languages, aiming to improve its Independent Learning Centre and develop a customized Learning Advisory Program, conducted a BAP-funded study. Within this project, participating instructors received a skills-based, independent learning advisory education, developed an independent learning advisory program, and ran sessions with students. Following the completion of the project, instructors' feelings and opinions as to their new experiences and gains as trained learning advisors transforming from their roles as language instructors and students' attitudes towards the learning advisory service they received were investigated using semi-structured interviews. The findings indicate instructors are aware of the requirements of their new roles and they are experiencing a positive and meaningful transformation. Similarly, the students have positive attitudes towards advising sessions and would like to continue as they are being listened to and supported in their development.

2. Method

The current case study (a qualitative research design) employs criterion sampling, one of the purposeful sampling methods (Yıldırım ve Şimşek, 2003), and the criterion is described based on the requirements of the project funded. The participants consisted of 9 instructors who received a skills-based, independent learning advisory education and 9 students who benefited from this service.

To collect data as to the participating instructors' feelings and opinions as to their new experiences and gains as trained learning advisors transforming from their roles as language instructors, 13-item semi-structured interview questions prepared based on the set of learning advisor skills identified by Aoki (2012) were used. The interviews were audio-recorded to be transcribed by the researchers afterwards. To collect data on the students' attitudes towards the learning advisory service they voluntarily received from their learning advisors, 10-item semi-structured questions based on Yamashita's (2015) study regarding student attitudes towards advising services were used. The participating students were asked to reply these questions via e-mail.

The data from both groups of participants were subjected to thematic content analysis with a consideration of emerging similarities and differences in responses (Merriam, 1998; Seidman, 1999).

3. Findings, Discussion and Results

The findings indicate instructors are aware of the requirements of their new roles as learning advisors and they are experiencing a positive and meaningful transformation with respect to providing this service having acquired the necessary skills. Similarly, the students report that they have positive attitudes towards the sessions and would like to continue benefitting from the service seeing that they are being listened to and supported in their development.

The participating instructors reported having gained the essential learning advisor skills to a great extent by providing examples with reference to their specific experiences. They had positive feelings and opinions about their transformation and new roles as learning advisors. Building rapport with the advisee/student by making use of the physical position, posture, facial

expressions, eye contact, and social position and using voice in such a way to reflect interest and tolerance, and repeating not only the ideas but also emotions; observing and interpreting his/her world, life, likely action, feeling or opinion by using body language, tone of voice, speaking pace, eye contact, difficulty in expressing himself/herself, choice of words, and asking reflective questions that help to describe his/her inner world; modeling positive thinking by showing the positive sides of situations; providing him/her space and time to express himself/herself; holding the session with an open mind and focusing on what is said and how it is said; being willing to help him/her attain goals and maintain motivation; controlling or guiding the flow of dialogue by asking timely, effective reflective questions and letting him/her take control by allowing enough speaking time or silence and deeper reflection; suggesting alternative materials building on their teaching expertise and avoiding directiveness to allow self-discovery; helping him/her to find the root causes of learning problems, adapting the language used based on the advisee's/student's level and increasing intelligibility, and reflecting effectively on recorded advising sessions were the major set of skills highlighted by the participating instructors and they reflected the framework developed by Aoki (2012) in a different cultural context, as such contributing further to the related research.

The students held a positive attitude towards the learning advisory service regarding the themes of clarifying and forming learning goals, discovering good, effective learning methods, increasing motivation and self-confidence, experiencing some improvement in language skills, developing an awareness about or interest in how to learn, making new discoveries about themselves as learners or their learning processes, examining advisors' (positive/negative) attitude towards themselves, (not) getting pleasure from using the advisory service and (not) having a desire to continue using the service. They felt that they were guided effectively and experienced aha moments with the help of thought-provoking reflective questions. They had clearer learning goals, changed their perspectives regarding learning languages and academic improvement, discovered new (language) learning methods, made new discoveries about themselves, found their mistakes or fears informative, had higher levels of awareness, hope, self-confidence, interest and motivation, and achieved all this under the guidance of their learning advisors who believed in their abilities, were polite and interested, had a smiling face and listened to them attentively as well as establishing effective communication channels. Similar to Yamashita's (2015) findings, the results of the current study also showed the pleasant feelings experienced due to studying in a stress/fear-free, happy learning environment.

Such positive reaction from both groups of participants confirm the necessity of this independent learning advisory service in dealing with student issues as it has previously been pointed out in the related research. In this respect, the Independent Learning Advisory Unit at AYBU-SFL, established as part of the project described in this study and adopting the Reflective Dialogue (Kato & Mynard, 2015), serves an important purpose.

Nevertheless, this study has some limitations. A single method of data collection, qualitative methods, were employed. It is essential to plan and conduct further studies using quantitative designs. It would be interesting to investigate the likely effects of using the learning advisory service on students' academic performance or the effects of this skills-based independent learning advisory education program on instructors' perspectives about teaching as a profession or their teaching performance.

Ekler

EK-A. BECERİ TEMELLİ BAĞIMSIZ ÖĞRENME DANIŞMANLIĞI EĞİTİM İÇERİĞİ

Kurs 1: Başlangıç: Bu kursun amaçları arasında (1) danışmanlık kavramı, danışmanlığın temel felsefesi ve öğrenme süreçleri ile (2) temel danışmanlık strateji ve araçları yer almıştır. Kurs kuramsal temelleri ayrıntılı biçimde ele almış ve pratik uygulamaları da içermiştir. Bu doğrultuda içerik danışmanlık kavramı, danışmanlığın temel felsefesi ve öğrenme süreçleri; danışmanlığa giriş, temel stratejiler; öğrencilerin 'bütün resmi' görmelerine yardım etme, stratejiler ve araçlar; öğrencilerin adım adım hedef belirlemelerine yardım etme, stratejiler ve araçlar; öğrencilerin ilerleme ve başarılarını izlemelerine yardım etme, stratejiler ve araçlar; danışmanlık oturumunu sonuca bağlama, stratejiler ve araçlar; kayıtlı danışmanlık oturumlarından örnekler üzerine tartışma yazısı hazırlama çalışmalarını kapsamıştır. Buna bağlı olarak konu anlatımı, çalıştay, okuma ve tartışmalar, tartışma yazısı, test, demo, örnek danışmanlık uygulamalarının analizi, uygulama, danışmanlık oturumu kaydedip analiz etme gibi öğretim yöntemleri kullanılmıştır.

Kurs 2: Derinlere İnme: Bu kursta (1) sürekli danışmanlık kavramı sunulmuş ve (2) strateji ve araçlar öğrenciye daha fazla odaklanmayı sağlayacak şekilde genişletilmiştir. Bu doğrultuda içerik Kurs 1 içeriğinin özetlenmesi ve Kurs 2'ye giriş; neden sürekli danışmanlık, hangi durumda öğrenci sonraki adımlara geçebilir; sözlü olmayan mesajlar, önceki oturum/görüşme hakkında konuşma, güçlü sorular nedir, ne zaman ve neden sorulmalıdır; duygular, sorunların kökenine inme, sınırların farkında olma; perspektif değiştirme, öğrenciyi farklı açıdan düşünmeye yöneltme, hedef ve planları gözden geçirme; erteleme davranışından kaçınma, tatmin düzeyleri; metafor kullanma, mevcut değer yargularını sorgulama, olumlu, yapıcı geribildirim verme; kayıtlı danışmanlık oturumlarından örnekler üzerine tartışma yazısı hazırlama çalışmalarını kapsamıştır. Buna bağlı olarak konu anlatımı, çalıştay, okuma ve tartışmalar, anket, test, demo, örnek danışmanlık uygulamalarının analizi, uygulama gibi öğretim yöntemleri kullanılmıştır.

Kurs 1 ve Kurs 2 kapsamında öğrenme danışmanlığı ve öğretme arasındaki farklar, iyi bir danışmanlık için gereken 12 strateji ve 25 araç ilk olarak teori temelli öğretilmiştir. İyi bir öğrenme danışmanı, danışmanlık oturumu sırasında hangi soruları hangi sırayla ne zaman ve nasıl sormalı konusuna değinilmiştir. Konu hakkında uygulamalı çalışmalar yapılmıştır. Eğitimciler tarafından örnek danışmanlık oturumları düzenlenip eğitimcilerin ses kaydı alınmış önceki oturumlar dinlenip teori ile pratik karşılaştırılarak analiz edilmiştir. Ayrıca eğitimciler tarafından organize edilmiş olan ve gönüllülük esasına dayanarak getirilen gerçek öğrencilerle danışmanlık oturumları yapılmıştır. Oturumlar grup çalışması şeklinde düzenlenmiş olup her bir kurs katılımcısına bir öğrenci denk gelecek şekilde yapılan gerçek öğrenme danışmanlığı oturumuna hazırlık sağlanmıştır. Her bir danışman adayı (kurs katılımcısı) 30 dakikalık bir oturum yapmak için hazır hale gelmiştir. Oturumlar öğrencilerin izni ile daha sonra analiz ve değerlendirilmesi yapılmak üzere ses kaydına alınmıştır. Danışman adayları tarafından eğitim sürecinde edindikleri kazanımlarına yönelik sunumlar yapılmıştır. Ayrıca, eğitimin uzaktan yürütüldüğü dönemde yine etkileşimli bir şekilde tartışma, fikir alışverişi, süreç değerlendirme, yeni danışmanlık seansları yürütme ve bu deneyimler üzerinden paylaşım yapma, karşılıklı önerilerde bulunma ve geri bildirim verme faaliyetleri gerçekleştirilmiştir.

Kurs 3: Farkında Olma / Dönüşüme Doğru: Bu kursun amaçları arasında (1) daha derin eleştirel farkındalık yaratmak ve (2) daha yetkin, daha içgüdüsel/sezgisel öğrenme danışmanı olabilmek için gereken strateji ve araçları artırmak yer almıştır. Bu doğrultuda içerik Kurs 2 içeriğinin özetlenmesi ve Kurs 3'e giriş, aydınlanma anı (aha moment) yaşama; güçlü yanlara odaklanma, öğrencilerin kendilerini tanımalarına yardım etme, öğrencilere tavsiye, pratik yöntem ve stratejiler verme; perspektif değiştirme, farkındalığı somut adımlara dönüştürme; bağımsız öğrenmeyi bilen öğrencilerle ilgilenme, öz-danışmanlık kavramı; 'en iyi haliniz', öğrencilerle son görüşme/oturumlar; sonuca bağlama, öğrenme danışmanlığında mesleki gelişim, danışmanlar arası mentörlük, danışman gelişim sürecini belgelendirme; öğrencilere yazılı danışmanlık hizmeti sunma, ilgili dökümanları inceleme ve uyarılama; kayıtlı danışmanlık oturumlarından örnekler üzerine tartışma yazısı hazırlama çalışmalarını kapsamıştır. Buna bağlı olarak konu anlatımı, çalıştay, okuma ve tartışmalar, anket, test, demo, örnek danışmanlık uygulamalarının analizi, uygulama gibi öğretim yöntemleri kullanılmıştır.

Kurs 4: Mentör Olma: Bu kurs (1) danışmanlara öğrenciye bağlı olarak kendi stillerini uyarlayabilmeyi ve (2) diğer danışmanları kendi danışmanlık becerilerini geliştirmeye devam ederken eğitmeyi, onlara danışmanlık yapabilmeyi içermiştir. Bu doğrultuda içerik Kurs 1-3 içeriğinin özetlenmesi ve Kurs 4'e giriş, öğrenme danışmanlığında mesleki gelişimin önemi, mentörün rolü; başlangıç seviyesinde bir eğitim programı oluşturma, en uygun araçları seçme; yeni öğrenme danışmanları için eğitici etkinlikler, kayıt tutma ve izleme; devam eden eğitim, mesleki gelişim ve mentörlük etkinlikleri, yansıtmacı diyalog; bir danışmanlık programına ilişkin araştırma ve değerlendirme faaliyetlerini yürütme; mentörler için mesleki gelişim, geribildirim alma kayıtlı danışmanlık oturumlarından örnekler üzerine tartışma yazısı hazırlama çalışmalarını kapsamıştır. Buna bağlı olarak konu anlatımı, çalıştay, okuma ve tartışmalar, anket, test, demo, örnek danışmanlık uygulamalarının analizi, uygulama gibi öğretim yöntemleri kullanılmıştır.

EK-B. BAĞIMSIZ ÖĞRENME PROGRAMI HEDEFLERİ

Hazırlanan Bağımsız Öğrenme Programının öğrenci tarafından geliştirilmesini amaçladığı hedefleri (learning objectives) aşağıdaki gibidir:

1. 'Bütün resmi' görme
2. Adım adım hedef belirleme
3. İlerleme ve başarıları izleme
4. Sürekli danışmanlığı anlama ve benimseme
5. Sonraki adımları belirleme
6. Önceki oturum/görüşme hakkında konuşma
7. Duyguları anlama ve anlamlandırma
8. Sorunların kökenine inme, sınırların farkında olma
9. Perspektif değiştirme, farklı açıdan düşünme ve değer yargılarını sorgulama
10. Hedef ve planları gözden geçirme
11. Erteleme davranışından kaçınma
12. Metafor, mecaz, çizim kullanarak kendini ifade etme
13. Aydınlanma anı (aha moment) yaşama
14. Güçlü yanlara odaklanma
15. Farkındalığı somut adımlara dönüştürme
16. Öz-danışmanlık kavramını anlama ve deneme
17. 'En iyi haliniz' çalışması ile çözüme odaklanma
18. Yazılı danışmanlığı tanıma ve gerekli durumlarda kullanma

EK-C. BAĞIMSIZ ÖĞRENME PROGRAMI KAYNAKLARI

Kurs 1. Öğrencinin kendini tanımasına yönelik etkili öğrenme araçları geliştirilmiştir. Dil öğrenme sürecini hedef belirleme, zaman yönetimi, motivasyon, öğrenmekten keyif alma, öğrenme stratejileri ve öğrenme materyallerini etkin kullanabilme noktalarında betimlemesini sağlayacak, yine öğrenci olarak gelecekte ne yapmak istediği hakkında vizyon belirlemesine yardımcı olacak kaynaklar hazırlanmıştır.

Kurs 2. Sürekli danışmanlık kavramının teşvik edilmesi, varsayımlar, benzetme ve mecazlar ile iyi kurgulanmış sorular üzerinden derinlemesine düşünmenin sağlanması, hedeflerin ve planların yeniden değerlendirilmesi, işleri erteleme eğiliminden kaçınılması, mevcut değer yargılarının sorgulanmasına yönelik etkili öğrenme araçları geliştirilmiştir. Öğrencinin mevcut durumunu derinlemesine değerlendirip hedeflerine yönelik planlarını detaylandırmasını sağlayacak, hedef belirleme piramidi, öğrenme planı, sürece ilişkin öz anlatım yazıları gibi kaynaklar hazırlanmıştır.

Kurs 3. Öğrencinin aydınlanma anını yaşaması, tespit ettiği güçlü yönleri üzerinden çalışmalarını planlaması, sürece farklı açılardan bakabilmesi ve kazandığı bu farkındalığı somut adımlara dönüştürebilmesini teşvik eden etkili öğrenme araçları geliştirilmiştir. Devam etmekte olan öz anlatım ve öğrenme planı çalışmalarına ek olarak zaman yönetimi, ihtiyaç belirleme testleri, öğrenme sürecine ilişkin tutulan notlar ve görev/ödev takvimi gibi kaynak ve araçlar hazırlanmıştır.

Kurs 4. Öğrencinin kendisi için bağımsız, bireysel danışmanlık yapmaya başlaması, nasıl daha başarılı olabileceği konusunda fikir geliştirebilmesi, geçmişe dönük değerlendirmeler ve ileriye dönük planlamalar yapabilmesi ile yazılı danışmanlık hizmetini gerekli durumlarda kullanmasını teşvik eden etkili öğrenme araçları geliştirilmiştir. Yine zaman yönetimi, ihtiyaç belirleme testleri, öğrenme sürecine ilişkin tutulan notlar ve görev/ödev takvimi gibi kaynak ve araçlar hazırlanmıştır.

Danışan Araçları:

Affective Tools

	Title	When to use it
A1	Confidence building diary	To boost motivation and to increase your confidence
A2	Explaining your situation	To challenge negative beliefs about language abilities
A3	Coping self-talk	When you need confidence and motivation
A4	How do I fix my problem?	When you need ideas for problem solving.

Cognitive tools

	Title	When to use it
C1	Wheel of language learning	To reflect on your current satisfaction with your learning
C2	Viewpoint Switching Sheet	When you have a difficult decision to make
C3	Good Language Learners	To think about ways to study; to identify role models

Diagnostic Tools

	Title	When to use it
D1	Listening diagnostic test	To find out your strengths and weaknesses in listening
D2	Writing diagnostic test	To find out your strengths and weaknesses in writing
D3	Speaking diagnostic test	To find out your strengths and weaknesses in speaking
D4	Reading diagnostic test	To find out your strengths and weaknesses in reading

Practical Tools

	Title	When to use it
P1	Goal setting pyramid	To break down a goal into achievable steps
P2	Make an action plan	A follow up to P1. To plan a short-term goal
P3	Plan your study locations	To think about study locations and times
P4	Weekly record keeping	To keep track of weekly learning activities
P5	Declaration	To make a commitment to yourself
P6	Bits and Blocks	To plan your time
P7	Driving and restraining forces	To consider how you can achieve your goal

Vision Tools

	Title	When to use it
V1	Things I want to achieve	To identify values in your life
V2	Imagine your future	To think about the big picture
V3	Vision board	To think about what motivates you to study

Danışan Yazılı Danışmanlık Dosyası (Haftalık şablon):

Week 1

1) What is your weekly learning target for this week? Try to be as specific as you can (E.g. I will learn 10 new words useful for talking about my favorite music. I will read 20 pages of "Anne Frank", etc.)

2) Plan and keep a record of your learning (include the names of the materials you use).

- Planning**
- > What SURE activities will you do?
 - > Where will you do them?
 - > When and how long will you do them?

Doing

- > Which date and how long did you actually do the activities?



Planning		Where?	When? For how long?	Doing Actual dates & the time
SURE	Learning activities (materials/resources)			

Time that I spent on each activity:	Study	Use	Review	Evaluate	Total	Total should be about 90 min. per week
	mins.	mins.	mins.	mins.	mins.	

3) Reflection

- 1) Did you achieve your target this week?
- 2) What did you do well? Why do you think so?
- 3) What didn't go well? Why? Why do you think so?

⇒ My level of satisfaction toward my self-study 1.....2.....3.....4.....5

4) How was your motivation for the module this week? Why? ⇒ 1.....2.....3.....4.....5

- Planning for the next week**
- What will you keep or change next week?
 - Why?

Feedback from your Learning Advisor

Use this space to answer your learning advisor's questions. Also if you have questions for your advisor, please write them here.

EK-D. DANIŞMAN GÖRÜŞME SORULARI VE YÖNERGESİ

Instructors' Interview Protocol:

You are kindly requested to participate in this interview and express your opinions and feelings considering the questions in this protocol. Your participation in this study is strictly voluntary, and you will be under no obligation whatsoever to answer any questions that you are not inclined to answer. Your responses will be used for research purposes only and will be strictly confidential.

1. In what ways do you feel you can establish rapport with the learner? Please consider physical position, distance, posture, facial expressions, eye contact, clothing style, information on the learner's culture and social position.
2. Can you view the situation from the learner's perspective? (Imagination and empathy) Please consider the learner's world, life, likely action, feeling or opinion.
3. During advising, do you often think positively and/or make positive comments?
4. In what ways do you feel you can suspend judgment? Please consider your tendency to generalize, form a basis for judgment, evaluate the learner's communicative ability and method of learning unilaterally, and number of trials.
5. Are you willing to help? Please consider whether you take pleasure in seeing the learner's progress, and distinguish what is helpful from what is not.
6. Can you control or let the learner control the flow of conversation when necessary or appropriate?
7. Can you ask effective and meaningful questions using appropriate timing?
8. Can you listen without interrupting while the learner is speaking? Please consider the time you allow for thinking and formulating ideas.
9. In what ways can you observe and interpret the learner's feelings, thoughts and actions? Please consider the learner's facial expressions, gestures, interaction with others, and physical environment.
10. Can you provide alternative resources when necessary? Please consider the resources available at your institution, those outside your institution, ways of learning, or expanding the resources.
11. Can you explain the cause of learning problems efficiently? Please consider SLA and learning theories, level of simplification required, and comprehension check questions.
12. Can you adjust your language according to the learner's level of proficiency in terms of speed, position, length or pauses, clarity of pronunciation, length of sentences, choice of words, use of non-verbal communication? Can you provide the learner with the language they need?
13. Can you reflect on your advising sessions efficiently? Please consider what you remember from a session, the challenges you encounter, the things you plan to try next time, the outcomes you might like to examine and the behavior or words you would like to control.

Procedure: The discussion on each item is estimated to last 5 minutes and there are 13 items to consider. The total interview duration is about 70 minutes. It will be audio-recorded using a cell phone to be transcribed and used for the purposes of this study.

EK-E. DANIŞAN TUTUM FORMU VE YÖNERGESİ

Questions:

You are kindly requested to participate in this activity and evaluate several dimensions of the advising service following the questions provided in this form. Your participation in this study is strictly voluntary, and you will be under no obligation whatsoever to answer any questions that you are not inclined to answer. Your responses will be used for research purposes only and will be strictly confidential.

1. Have your learning goals become clearer than before? Explain.
2. Have you been able to find a learning method(s) that you are comfortable with/that matches you? Explain.
3. Do you feel more confident about yourself? Explain.
4. Do you feel your language skills have improved compared to before? Explain.
5. Have you developed any interest or awareness towards how you learn? Explain.
6. By talking with a Learning Advisor, have you noticed / discovered new things about yourself or your language learning? Explain.
7. Have you found the Learning Advisor kind in dealing with your issues? Explain.
8. Are you glad that you have used the Learning Advising service? Explain.
9. Are you satisfied with your past several weeks/months of advising sessions? Explain.
10. Would you would like to continue using the Learning Advising service? Explain.

Procedure: The answers to the questions will be submitted via email in written form. Please indicate your session dates and the level that you were studying at while you were having advising session(s).

Araştırma makalesi: Karaaslan, H & Şen, M. (2019). Bağımsız öğrenme danışmanlığı birimi eğitim ve uygulama faaliyetleri. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21 (1), 90-112.



Examination of Lifelong Learning Allegory According to Television Monitoring Status by Historical Lines*

Cansu KALÇIK**

Received date: 07.04.2018

Accepted date: 26.02.2019

Abstract

Considering that lifelong learning is practiced at almost every moment of people's lives, it can be said that individuals are influenced by the learning processes of mass media which are rapidly entering the living spaces. Particularly in the mass media, the widespread use of television and visually attracting viewers to their self cause the individuals to take part in every part of life and help them learn much information. It is also an important question of how students perceive a lifelong learning sense with the historical serials that have become common on television. In this study, data were collected from the quantitative research designs by using "Survey of Perceptions of Lifelong Learning Perfected with Historical Sequences" and "Television Follow-up Situation Form". The participants of the study are limited to the 1049 students who are selected in the final classes (8th and 12th grades) of secondary and secondary education institutions selected by stratified sampling in Bartın Province during the 2015-2016 academic year. The results of the study showed that the scale scores of the students who watched television two-three times a day, followed the historical series regularly, and who followed the resurrected Ertuğrul sequence among the historical series, were evaluated according to the television watching situations within the four subscales of the scale.

Keywords: Lifelong learning, mass communication, television, history, historical series, informal learning.

* In this research, unpublished master thesis called " Life long Learning Perception through Historical TV Series (The Case of Bartın Province)" was utilized. The study was supported by the Bartın University Scientific Research Projects Commission (Project No: 2016-SOS-CY-005).

** Lifelong Learning Science Specialist, Bartın, Turkey, cansukalcik@gmail.com

Tarihi Dizilerle Yaşam Boyu Öğrenme Algısının Televizyon İzlenme Durumuna Göre İncelenmesi*

Cansu KALÇIK**

Geliş tarihi: 07.04.2018


Kabul tarihi: 26.02.2019

Öz

Günümüzde yaşam boyu öğrenmenin hemen hemen hayatımızın her anında gerçekleştiği göz önüne alındığında bireylerin yaşam alanları içerisine hızla giren kitle iletişim araçlarından öğrenme süreçlerinin de etkilendiği söylenebilir. Özellikle kitle iletişim araçları içinde televizyonun yaygın kullanımı ve görseelliğiyle izleyicileri kendine çekmesi bireylerin yaşamında yer etmesine neden olurken algın öğrenmeyi de sağlamaktadır. Televizyonda yaygınlaşan tarihi dizilerle öğrencilerin nasıl bir yaşam boyu öğrenme algısı edindiği de önemli bir soru olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu konuyu araştırmak için yapılan çalışmada nicel araştırma modellerinden tarama modeli kullanılmış “Tarihi Dizilerle Yaşam Boyu Öğrenme Algısı Ölçeği” ve “Televizyon İzleme Durumu Formu” ile veriler toplanmıştır. Araştırmanın örneklemini, Bartın İli’nde 2015-2016 eğitim-öğretim yılında tabakalı örneklem ile seçilen ortaokul ve ortaöğretim kurumlarının son sınıflarında (8 ve 12. sınıf) öğrenim gören 1049 öğrenci oluşturmaktadır. Yapılan çalışma sonucunda, uygulanan ölçeğin dört alt boyutu televizyon izlenme durumlarına göre değerlendirilmiş ve öğrencilerin ölçek puanlarında günlük 2-3 saat televizyon izleyen, tarihi dizileri düzenli izleyen ve tarihi diziler arasında Diriliş Ertuğrul dizisini izleyen öğrencilerin ölçek puanlarının yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

Anahtar kelimeler: Yaşam boyu öğrenme, kitle iletişim, televizyon, tarih, tarihi dizi, algın öğrenme.

* Bu araştırmada, “Tarihi Dizilerle Yaşam Boyu Öğrenme Algısı (Bartın İli Örneği)” adlı yayımlanmamış yüksek lisans tezinden yararlanılmıştır. Çalışma, Bartın Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Komisyonu tarafından desteklenmiştir (Proje No: 2016-SOS-CY-005).

**  Yaşam Boyu Öğrenme Bilim Uzmanı, Bartın, Türkiye, cansukalcik@gmail.com

1. Giriş

Televizyon gibi hem görsel hem de işitsel kitle iletişim araçları insanların yaşam boyu öğreniminde oldukça önemlidir. Bu araçlar sayesinde bireyler her an her yerde bilgi edinebilmekte ve insanların dikkatini daha çok çektiği ve ulaşılması kolay olduğu için öğrenmelerini kolaylaştırmaktadır. Günümüzdeki en önemli toplumsallaşma aracı kitle iletişim araçlarıdır ki Taylan'a göre (2011) kitle iletişimin en temel işlevlerinden biri ise toplumsallaştırmadır. Özellikle kitle iletişim araçları içerisinde televizyon aile içinde tekrar doğmakta hem çocukları hem de onları yetiştirecek bireyleri yetiştirmekte ve toplumsallaştırmakta (Taylan, 2011, 12) yaşam boyu öğrenmeyi etkilemektedir.

Günümüzde televizyonun yaşamımızda daha fazla yer almasıyla diziler de önem kazanmış ve insanlar için ilgi çekici hâle gelmiştir. Bu bağlamda filmler kapsamında TV dizileri de bu kategoriye dâhil edilebilir. Burada tarihi problemlerin içinde en önemlilerinden biri de tarihin geçmişle ve geçmiş malzemenin bugünkü sanatla ilişkisidir (Ortaylı, 2008, 203). İzlenen sinema, film ve diziler gerçek olayları konu edindiği gibi kurgusal olaylara da yer verirler. Ancak ikisinde de izleyen seyirciye gerçeklik algısı verilmeye çalışılır. İzleyenleri konuya inandırmak ve karakterlerin duygularını yansıtmak oldukça önemlidir. Aslında gerçekçilik bireyden ayrı düşünülemez. Kendimiz ve diğer insanlar arasında gerçek dediğimiz kültürün geri kalanıyla yaptığımız uzlaşmadır (Kolker, 2009, 11). Seyirci, rol yapan kişileri oyuncu olarak değil, kendi hayatlarını oynayan gerçek kişiler gibi görür ve oyuncu oynadığı rolden ayrılamaz, bir bütün olur (Armes, 2011, 88) ki Gabner'e göre televizyon ile olan etkileşim seyircinin televizyonu izleme süresine de bağlıdır ve çok izleyen kişinin günlük yaşamın gerçeklerini tanımlamada televizyonun sunduğu tanımlar egemen ve etkilidir (Erdoğan, 1998, 3). Yani televizyonun sunduğu gerçeklik izleyicinin de kabul gördüğü gerçeklik olur ve televizyon programlarında sunulan olay ve olguları o şekilde kabul edebilir. Böylece tarihi dizileri izleyen kişi, tarihin o dönemine gidip kendisini tarihi olayların içinde görmek ister ve hatta görür, o günü, olayı, olguyu kendince değerlendirir, yargıda bulunur. Bu anlamda filmleri izlerken eleştirel bir bakış açısı ile bakmak önem arz etmektedir (Güven, Bıkmaz, Demirhan İşcan ve Keleşoğlu, 2014). Özön'e (1984, 158) göre, tarihi filmlerin amacı dönün gerçeğine ayna tutarak yansıtmaktır. Bu bağlamda tarihi dizileri izleyenler tarihi bir düşünme süreci içerisinde de girebilirler.

Tarihi diziler, kurgusal veya gerçekçi yönlerinin yanı sıra insanlarda merak duygusu oluşturabilmekte ve hatta bu insanları tarihi araştırmaya yönlendirebilmektedir. Yapılan tarihi dizilerdeki kişilerin yansıması önemlidir. Çünkü televizyonda görsellik ön plandadır ve kişi önce görseli algılar. Bir insanın vücut şeklinin, yazıyla ya da radyoda, hatta duman işaretleriyle başkalarına hitap ettiği fikirlerin biçimine etkisi olmaz. Oysa televizyon bu noktada önemlidir. Yaklaşık 150 kiloluk, üstelik konuşan kocaman bir görüntü, sözcüklerin ilettiği mantıksal ya da tinselince ayrıntıları geride bırakacaktır. Zira televizyonda söylem imajla yansıtılır (Postman, 2010, 16). Bu nedenle televizyonun, tarihi bilincimize ve yaşam boyu öğrenen insanlara nasıl bir tarihi görüntü ve imaj verdiği önemli bir konudur. Hem toplumu ayakta tutan dinamiklerden tarih ve tarih bilinci hem de bunun televizyon tarihi dizi filmlerine aktarımı yaşam boyu öğrenmede önemli bir etken olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu durumda yaşam boyu öğrenme için medyaya önemli görevlerin düştüğü söylenebilir. Bu çalışma ile ortaokul ve ortaöğretim öğrencilerinin televizyonda yayınlanan tarihi dizilerin; yaşam boyu öğrenme kapsamı ve ilkeleri çerçevesinde, bireyleri günlük sosyal yaşamlarında, öğrenmeyi öğrenmelerinde, tarih bilinçlerinde, tarihsel

bilgi edinme ve tarihsel düşünme açısından katkılarının değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırma kapsamında şu sorulara cevap aranmıştır:

- Öğrencilerin televizyon izleme durumları nedir?

- Televizyon izleme durumuna göre öğrencilerin tarihi dizilerle yaşam boyu öğrenme algı düzeyleri nedir?

- Tarihi dizilerle yaşam boyu öğrenmenin alt boyutlarına göre öğrencilerinin görüşleri, televizyon izleme durumu açısından anlamlı fark göstermekte midir?

2. Yöntem

2.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden tarama (survey) modeli kullanılmıştır. Tarama çalışmaları geçmişte ya da halen var olan bir durumun araştırılmasını sağlamaktadır (Karasar, 2014, 77). Bu anlamda çalışmada toplum üzerinde etkili ettiği düşünülen tarihi diziler olgusunun özellikle öğrencilerin yaşam boyu öğrenme süreçlerindeki algısı araştırılmıştır. Tarama araştırmalarında anket ve ölçekler gibi ölçme araçları kullanılarak geniş kitlelerden aynı anda veri elde edilebilir. Bu çalışmada tarama türlerinden kesitsel tarama kullanılmıştır. Kesitsel tarama genelde örneklemin büyük ve farklı özelliklerdeki toplulukları incelenmesinde (Büyüköztürk vd., 2014, 78) kullanılmaktadır.

2.2. Evren-Örneklem/Çalışma Grubu/ İncelenen Dokümanlar

Herhangi bir araştırma alanına giren tüm birey veya objelere evren denir (Kaptan, 1995, 116). Sosyal bilimlerdeki araştırmalarda tüm evrene ulaşmanın zorluğu nedeniyle araştırmacılar bu evrende yer alan belli bir örnekleme seçer. Amaç, bu örneklemden elde edilen istatistikler ve sonuçlar ile evren hakkında tahminler yapmak ve evreni bilmektir (Büyüköztürk, 2016, 5). Araştırmanın ulaşılabilir evrenini 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Bartın İlin'deki ortaokul ve ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören 8 ve 12. sınıf öğrencileri, tabakalı örneklem yöntemi ile seçilen 1049 öğrenci ise örneklemini oluşturmuştur. Araştırmaya katılan 1049 öğrencinin; 570 (%54,3)'i kız, 479 (%45,7)'u erkek olup 588 (%56,1)'i 8.sınıf, 461 (%43,9)'i 12. sınıfta öğrenim görmektedir.

2.3. Veri Toplama Araçları ve Verilerin Toplanması

Araştırmada ortaokul 8. sınıf ve ortaöğretim 12. sınıfta öğrenim gören öğrencilere, Ünal ve Kalçık (2017) tarafından geliştirilen "Tarihi Dizilerle Yaşam Boyu Öğrenme Algısı Ölçeği" (TADYA) ve "Televizyon İzleme Durumu Formu" uygulanmıştır. Uygulamalar sırasında öğrencilere gerekli açıklamalar yapılmış ve gönüllü katılım talep edilmiştir. TADYA Ölçeği'nin faktör yükleri 0.49-0.74 arasında değişmektedir. Faktör analizi sonucunda 4 faktör (tarihsel düşünme, tarih bilgisi, öğrenmeyi öğrenme, tarih bilinci) oluşurken toplam varyansın %48.064'ünü karşılayan 44 madde den oluşan ölçek elde edilmiştir. Ölçeğin güvenilirlik çalışmasında ise Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı 0.961 olarak bulunmuştur. Ölçeğin doğrulayıcı faktör analizi AMOS programı ile yapılmıştır (Kay-kare=25435,460, Sd=1176, $x^2/Sd=2,345$, GFI=0,916, CFI=0,948, RMSEA=0,036). Bu değerlere göre ölçeğin geçerli ve güvenilir bir özellik gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır (Ünal ve Kalçık, 2017). Televizyon İzleme Formu'nda ise evdeki TV sayısı, kendine ait TV durumu, günlük TV izleme süresi, TV'de izlenen program türü, TV'de izlenen dizi türü, TV'de izlenen tarih programı türü, TV'de izlenen tarihi dizi, TV'de tarihi dizileri düzenli izleme durumu ile ilgili

sorulara yer verilmiştir. Veri toplama araçlarının uygulanması ile ilgili gerekli izinler alındıktan sonra öğrencilerin gönüllü katılımı ile bir ders saatinde uygulanmıştır.

2.4. Verilerin Analizi

Verilerin analizi için SPSS-22.0 paket programı kullanılmıştır. Televizyon izleme durumuna ilişkin verilerin analizinde betimsel istatistiklerden yararlanılmıştır. Araştırmadan elde edilen verilerin, normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için Kolmogorov- Smirnov ve Shapiro-Wilk testleri yapılmıştır. Gruplar normal dağılım göstermediğinden dolayı analizlerde, non-parametrik testlerden olan Kruskal Wallis H-Testi ve Mann Whitney U-Testi kullanılmıştır. Karşılaştırmalar sonrasında anlamlı bir fark çıkması sonucunda Mann Whitney U-Testi ve Bonferroni düzeltmesi kullanılarak farkın kaynağı tespit edilmiştir.

3. Bulgular

3.1. Öğrencilerin Televizyon İzleme Durumlarına İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğrencilerin evdeki televizyon sayısı dağılımı Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1. Evdeki TV sayısı

Evdeki TV sayısı	Frekans (f)	Yüzde (%)
Yok	21	2,0
1 adet	603	57,5
2 adet	425	40,5
Toplam	1049	100,0

Tablo 1’de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan 1049 öğrenciden 21(%2)’inin evinde televizyon bulunmazken, 603 (%57,5)’ünün evinde bir adet, 425 (%40,5)’inin evinde iki adet televizyon bulunmaktadır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin kendine ait TV durumu Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2. Kendine ait TV durumu

Kendine ait TV	Frekans (f)	Yüzde (%)
Evet	226	21,5
Hayır	823	78,5
Toplam	1049	100,0

Tablo 2’de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan 1049 öğrencinin kendine ait TV durumu; 226’sı evet, 823’ü hayır şeklinde belirtilmiştir. Öğrencilerin %21,5’inin kendisine ait ayrı bir televizyonu varken %78,5’inin ise kendine ait ayrı bir televizyonu bulunmamaktadır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin günlük TV izleme süresi dağılımı Tablo 3’de gösterilmiştir.

Tablo 3. Günlük TV izleme süresi dağılımı

Günlük TV izleme durumu	Frekans (f)	Yüzde (%)
Hiç	97	9,2
1 saat	386	36,8
2-3 saat	430	41,0
3 saatten fazla	136	13,0
Toplam	1049	100,0

Tablo 3’de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan 1049 öğrencinin günlük televizyon izleme süresi; 97 (%9,2)’si hiç, 386 (%36,8)’si bir saat, 430 (%41,0)’u iki-üç saat, 136 (%13,0)’sı üç saatten fazladır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin TV’de izlediği program türü dağılımı Tablo 4’te gösterilmiştir.

Tablo 4. TV’de izlenen program türü dağılımı

TV de izlenen program türü	İzleyen		İzlemeyen	
	Frekans (f)	Yüzde (%)	Frekans (f)	Yüzde (%)
Yerli dizi	621	59,2	428	40,8
Yerli sinema	257	24,5	792	75,5
Yabancı dizi	240	22,9	809	77,1
Yabancı sinema	325	31,0	724	69,9
Haberler	319	30,4	730	69,6
Magazin	175	16,7	874	83,3
Belgeseller	263	25,1	786	74,9
Yarışma programları	419	39,9	630	60,1
Aile, yaşam, kadın programları	61	5,8	988	94,2
Müzik/ eğlence/ klip	346	33,0	703	67,0
Diğer	0	0	1049	100,0
Toplam	1049	100,0	1049	100,0

Tablo 4’te görüldüğü gibi araştırmaya katılan 1049 öğrencinin izlediği program türü; 621 (%59,2)’i yerli dizi, 257 (%24,5)’si yerli sinema, 240 (%22,9)’ı yabancı dizi, 325 (%31,0)’i yabancı sinema, 319 (%30,4)’u haberler, 175 (%16,7)’i magazin, 263 (%25,1)’ü belgeseller, 419 (%39,9)’u yarışma programları, 61 (%5,8)’i aile, yaşam, kadın programları, 346 (33,0)’sı müzik/ eğlence/ kliptir. Öğrencilerin en fazla yerli dizi ve en az aile, yaşam, kadın programlarını izledikleri görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin TV’de izlediği dizi türü dağılımı Tablo 5’te gösterilmiştir.

Tablo 5. TV’de izlenen dizi türü dağılımı

TV de izlenen dizi türü	İzleyen		İzlemeyen	
	Frekans (f)	Yüzde (%)	Frekans (f)	Yüzde (%)
Dizi izlemem	93	8,9	956	91,1
Bilim kurgu	287	27,4	762	72,6
Macera/ polisiye	497	47,4	552	52,6
Komedi	591	56,3	458	43,7
Romantik	280	26,7	769	73,3
Tarih	188	17,9	861	82,1
Diğer	10	1,0	1093	99,0
Toplam	1049	100,0	1049	100,0

Tablo 5’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan 1049 öğrencinin izlediği dizi türü; 93 (%8,9)’ü dizi izlemem, 287 (%27,4)’si bilim kurgu, 497 (%47,4)’si macera/polisiye, 591 (%56,3)’i komedi, 280 (%26,7)’ini romantik, 188 (%17,9)’i tarih, 10 (%1,0)’u diğerdir. Öğrencilerin, en çok komedi türündeki dizileri izlemeyi tercih ettikleri görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin TV’de izlediği tarihi dizi dağılımı Tablo 6’da gösterilmiştir.

Tablo 6. TV’de izlenen tarihi dizi dağılımı

TV de izlenen tarihi dizi	İzleyen		İzlemeyen	
	Frekans (f)	Yüzde (%)	Frekans (f)	Yüzde (%)
Muhteşem yüzyıl (Hürrem-Kösem)	217	20,7	832	79,3
Diriliş Ertuğrul	373	35,6	676	64,4
Filinta	160	15,3	889	84,7
Büyük Sürgün	48	4,6	1001	95,4
Diğer	16	1,5	1033	98,5
Toplam	1049	100,0	1049	100,0

Tablo 6’da görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğrencilerin 373 (%35,6)’ü Diriliş Ertuğrul, 217 (%20,7)’si Muhteşem Yüzyıl (Hürrem-Kösem), 160 (%15,3)’i Filinta, 48 (%4,6)’i Büyük Sürgün, 16 (%1,5)’si diğer tarihi dizileri izlemektedir. Öğrenciler en çok Diriliş Ertuğrul dizisini izlediklerini belirtmişlerdir.

Öğrenciler tarihi dizi türlerinde birden fazla seçeneği işaretleyebilmesi öğrencilerin çoğunun birden fazla tarihi diziyi de takip ettiğini göstermektedir ki bu dağılım Tablo 7’de ayrıntılı olarak gösterilmiş ve öğrenciler tarafından en çok izlenen dört tarihi dizi ele alınmıştır.

Tablo 7. En çok izlenen tarihi dizi sıklığının dağılımı

TV de izlenen dizi türleri	İzleyen	
	Frekans (f)	Yüzde (%)
Diriliş Ertuğrul	258	24,6
Muhteşem Yüzyıl (Hürrem-Kösem)	184	17,5
Diriliş Ertuğrul-Filinta	72	6,9
Filinta	63	6,0
Büyük Sürgün	23	2,2
Muhteşem Yüzyıl-Diriliş Ertuğrul	17	1,6
Diriliş Ertuğrul-Filinta-Büyük Sürgün	11	1,0
Diriliş Ertuğrul-Büyük Sürgün	7	,7
Muhteşem Yüzyıl-Filinta	6	,6
Muhteşem Yüzyıl-Diriliş-Filinta	4	,4
Muhteşem Yüzyıl-Diriliş-Sürgün	3	,3
Muhteşem Yüzyıl-Büyük Sürgün	2	,2
Filinta-Büyük Sürgün	1	,1
Muhteşem Yüzyıl-Diriliş-Büyük Sürgün	1	,1
Hiç biri	397	37,8
Toplam	1049	100,0

Tablo 7’de izlenen tarihi dizilerin sıklığına bakıldığında, öğrencilerin 258 (% 24,6)’si Diriliş Ertuğrul, 184 (%17,5)’ü Muhteşem Yüzyıl (Hürrem-Kösem), 72 (%6,9)’si Diriliş Ertuğrul ve Filinta, 63 (%6)’ü Filinta, 23 (%2,2)’ü Büyük Sürgün, 17 (1,6)’si Muhteşem Yüzyıl (Hürrem-Kösem) ve Diriliş Ertuğrul, 11 (%1)’i Diriliş Ertuğrul, Filinta ve Büyük Sürgün, 7 (%0,7)’si Diriliş Ertuğrul ve Büyük Sürgün, 6 (%0,6)’sı Muhteşem Yüzyıl-Filinta, 4 (%0,4)’ü Muhteşem Yüzyıl ve Diriliş-Filinta, 3 (%0,3)’ü Muhteşem Yüzyıl, Diriliş Ertuğrul ve Büyük Sürgün, 2 (%0,2)’si Muhteşem Yüzyıl ve Büyük Sürgün, 1 (%0,1)’i Filinta-Büyük Sürgün, 1 (%0,1)’i Muhteşem Yüzyıl, Diriliş Ertuğrul ve Büyük Sürgün tarihi dizilerini takip ettiği görülmektedir. Öğrencilerin 397 (%37,8)’si hiçbir tarihi diziyi takip etmediğini belirtmiştir. Öğrencilerin tarihi dizileri izleme oranlarına bakıldığında en çok Diriliş Ertuğrul ve Muhteşem Yüzyıl dizilerini takip ettikleri anlaşılmaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilerin 600 (%57.2)’ü bir tarihi dizi izlerken öğrencilerin 52 (%5)’sinin birden fazla tarihi diziyi takip ettiği tespit edilmiştir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin TV’de tarihi dizileri izleme durumu dağılımı Tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 8. Tarihi dizileri izleme durumu dağılımı

Tarihi dizileri izleme durumu	Frekans (f)	Yüzde (%)
İzleyen	625	62,2
İzlemeyen	397	37,8
Toplam	1049	100,0

Tablo 8’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğrencilerin 625 (%62,2)’i tarihi dizi izlediğini 397 (%37,8)’si tarihi dizileri izlemediğini belirtmiştir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin tarihi dizileri düzenli izleme durumu dağılımı Tablo 9’da gösterilmiştir.

Tablo 9. Tarihi dizileri düzenli izleme durumu dağılımı

Tarihi dizileri düzenli izleme durumu	Frekans (f)	Yüzde (%)
Düzenli izleyen	222	21,2
Düzenli izlemeyen	827	78,8
Toplam	1049	100,0

Tablo 9’da görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğrencilerin 222 (%21,2)’si tarihi dizileri düzenli izlediğini, 827 (%78,8)’si tarihi dizileri düzenli izlemediğini belirtmiştir.

3.2. Televizyon İzleme Durumuna Göre Öğrencilerin Tarihi Dizilerle Yaşam Boyu Öğrenme Algılarına İlişkin Bulgular

Günlük televizyon izleme süresine göre öğrencilerin, tarihi dizilerle yaşam boyu öğrenmelerine ilişkin bulgular Tablo 10’de gösterilmiştir.

Tablo 10. Günlük televizyon izleme süresine göre Tarihi Dizilerle Yaşam Boyu Öğrenme Algısı Ölçeği puanlarının Kruskal Wallis H Testi sonuçları

Günlük TV İzleme Süresi	N	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	P	Anlamlı Fark*
Hiç (izlemeyen)	97	441,62	3	9,517	,023	*3-1
1 saat	386	527,32				
2-3 Saat	430	539,95				
3 Saatten fazla	136	530,59				

*p<.05

Tablo 10’da görüldüğü gibi, öğrencilerin tarihi dizilerle yaşam boyu öğrenmesinde günlük televizyon izleme süresine göre anlamlı bir fark vardır ($X^2(3)=9,517$; $p<.05$).Anlamlı farkın hangi grup ya da gruplardan kaynaklandığını bulmak için Bonferroni düzeltmesi uygulanarak $p=0,008$ bulunmuş ve yapılan Mann-Whitney U testi sonucuna göre:

Günlük 2-3 saat televizyon izleyen öğrencilerin tarihi dizilerle yaşam boyu öğrenme puanları ile hiç televizyon izlemeyen öğrenciler ($U=16916,5$; $p=0,002$) arasında anlamlı bir fark vardır. Günlük 2-3 saat televizyon izleyen öğrencilerin, hiç izlemeyenlere göre tarihi dizilerle yaşam boyu öğrenme puanlarının daha yüksek olduğu görülmektedir.

Araştırma bulguları genel olarak değerlendirildiğinde; günlük 2-3 saat televizyon izleyen öğrencilerin diğer televizyon izleme sürelerine göre puanları daha yüksek iken; özellikle hiç, 1 saat, 3 saatten fazla cevabını veren öğrencilerin puanlarının daha düşük olduğu görülmektedir.

Tarihi dizileri izleme durumuna göre öğrencilerin, tarihi dizilerle yaşam boyu öğrenmelerine ilişkin bulgular Tablo 11’de gösterilmiştir.

Tablo 11. Tarihi dizileri izleme durumuna göre, Tarihi Dizilerle Yaşam Boyu Öğrenme Algısı Ölçeği puanlarının Mann Whitney U Testi sonuçları

Tarihi dizileri izleme durumu	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
İzleyen	622	582,23	379614,50	92107,500	,000
İzlemeyen	397	431,01	171110,50		

$p<.05$

Tablo 11’de görüldüğü gibi, öğrencilerin tarihi dizilerle yaşam boyu öğrenmesinde tarihi dizileri izleme durumuna göre anlamlı bir fark vardır ($U=92107,500$; $p<.05$). Bu fark, tarihi dizileri izleyen öğrenciler lehine olup tarihi dizileri izleyen öğrencilerin tarihi dizilerle yaşam boyu öğrenme ortalamalarının izlemeyen öğrencilerden daha yüksek olduğu görülmektedir.

İzlenen tarihi dizi sayısına göre öğrencilerin, tarihi dizilerle yaşam boyu öğrenmelerine ilişkin bulgular Tablo 12’de gösterilmiştir.

Tablo 12. İzlenen tarihi dizi sayısına göre Tarihi Dizilerle Yaşam Boyu Öğrenme Algısı Ölçeği puanlarının Kruskal Wallis H Testi sonuçları

İzlenen tarihi dizi sayısı	N	Sıra Ortalaması	sd	X ²	P	Anlamlı Fark*
0. Hiç izlemeyen	397	427,87	4	106,202	,000	*0-1,0-2, 0-3,
1. Bir tarihi dizi izleyen	528	547,74				*1-2, 1-3
2. İki tarihi dizi izleyen	97	708,73				
3. Üç tarihi dizi izleyen	16	807,28				
4. Dört tarihi dizi izleyen	3	542,17				

$p>.05$

Tablo 12’de görüldüğü gibi, öğrencilerin tarihi dizilerle yaşam boyu öğrenmesinde tarihi dizi izleme sayısına göre anlamlı bir fark vardır ($X^2(4)=106,202$; $p>.05$). Anlamlı farkın hangi grup ya da gruplardan kaynaklandığını bulmak için Bonferroni düzeltmesi uygulanarak $p=0,01$ bulunmuş ve yapılan Mann-Whitney U testi sonucuna göre:

Hiç tarihi dizi izlemeyen öğrencilerin tarihi dizilerle yaşam boyu öğrenme puanları ile bir tarihi dizi izleyen ($U=80183,500$; $p=0.000$), iki tarihi dizi izleyen ($U= 9184,500$; $p=0.000$) ve üç tarihi dizi izleyen öğrenciler ($U= 986,000$; $p=0.000$) arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu fark dizi izleyenler lehinedir. Bir, iki ve üç tarihi dizi izleyen öğrencilerin hiç izlemeyenlere göre tarihi dizilerle yaşam boyu öğrenme puanları daha yüksektir.

Bir tarihi dizi izleyen öğrencilerin tarihi dizilerle yaşam boyu öğrenme puanları ile iki tarihi dizi izleyen ($U= 17325,500$; $p=0.000$) ve üç tarihi dizi izleyen öğrenciler ($U= 2008,000$; $p=0.000$) arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu fark iki ve üç tarihi diziyi birlikte takip eden öğrenciler lehinedir. İki ve üç tarihi dizi izleyen öğrencilerin bir tarihi dizi izleyen öğrencilere göre tarihi dizilerle yaşam boyu öğrenme puanları daha yüksektir.

Araştırma bulguları genel olarak değerlendirildiğinde; bir, iki ve üç tarihi dizi izleyen öğrencilerin hiç izlemeyen öğrencilere göre, iki ve üç tarihi dizi izleyen öğrencilerin bir tarihi dizi izleyenlere göre, Tarihi Dizilerle Yaşam Boyu Öğrenme Algısı Ölçeği puanlarının daha yüksek olduğu görülmektedir.

En çok izlenen tarihi diziyeye göre öğrencilerin, tarihi dizilerle yaşam boyu öğrenmelerine ilişkin bulgular Tablo 13'de gösterilmiştir.

Tablo 13. En çok izlenen tarihi diziyeye göre, Tarihi Dizilerle Yaşam Boyu Öğrenme Algısı Ölçeği puanlarının Mann Whitney U Testi sonuçları

Tarihi dizi türleri	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Diriliş Ertuğrul	258	236,17	60931,50	19951,500	,002
Muhteşem Yüzyıl (Hürrem-Kösem)	184	200,93	36971,50		

$p<.05$

Tablo 13'de görüldüğü gibi, öğrencilerin tarihi dizilerle yaşam boyu öğrenmesinde en çok izlenen tarihi diziyeye göre anlamlı bir fark vardır ($U=19951,500$; $p<.05$). Diriliş Ertuğrul tarihi dizisini izleyen öğrencilerin sıra ortalaması, Muhteşem Yüzyıl (Hürrem-Kösem) tarihi dizisini izleyen öğrencilerin sıra ortalamasından daha yüksektir. Bu farkın Diriliş Ertuğrul tarihi dizisini izleyen öğrencilerin lehine olduğu görülmektedir.

Tarihi dizileri düzenli izleme durumuna göre öğrencilerin, tarihi dizilerle yaşam boyu öğrenmelerine ilişkin bulgular Tablo 14'de gösterilmiştir.

Tablo 14. Tarihi dizileri düzenli izleme durumuna göre, Tarihi Dizilerle Yaşam Boyu Öğrenme Algısı Ölçeği puanlarının Mann Whitney U Testi sonuçları

Tarihi dizileri düzenli izleme durumu	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Evet	222	721,49	160170,00	48177,000	,000
Hayır	827	472,26	390555,00		

$p<.05$

Tablo 14'de görüldüğü gibi, öğrencilerin tarihi dizilerle yaşam boyu öğrenmesinde tarihi dizileri düzenli izleme durumuna göre anlamlı bir fark vardır ($U=48177,000$; $p<.05$). Tarihi dizileri düzenli olarak izleyen öğrencilerin sıra ortalaması, tarihi dizileri düzenli izlemeyen öğrencilerin

sıra ortalamasından daha yüksektir. Bu farkın tarihi dizileri düzenli olarak izleyen öğrencilerin lehine olduğu görülmektedir.

3.3. Televizyon İzleme Durumuna Göre Tarihi Dizilerle Yaşam Boyu Öğrenme Algısının Tarihsel Düşünme Boyutuna İlişkin Bulguları

Günlük televizyon izleme süresine göre öğrencilerin, tarihi dizilerle yaşam boyu öğrenmenin tarihsel düşünme boyutuna ilişkin bulgular Tablo 15’de gösterilmiştir.

Tablo 15. Günlük televizyon izleme süresine göre Tarihi Dizilerle Yaşam Boyu Öğrenme Algısı Ölçeğinin tarihsel düşünme boyutu puanlarının Kruskal Wallis H Testi sonuçları

Günlük TV İzleme Süresi	N	Sıra Ortalaması	sd	X ²	p
Hiç(izlemeyen)	97	470,73	3	4,281	,223
1. En fazla 1 saat	386	526,76			
2. 2-3 Saat	430	537,45			
3. 3 Saatten fazla	136	519,35			

p>.05

Tablo 15’de görüldüğü gibi, tarihi dizilerle yaşam boyu öğrenmenin tarihsel düşünme boyutunda öğrencilerin günlük televizyon izleme süresine göre anlamlı bir fark yoktur ($X^2_{(3)}=4,281$; p>.05).

Tarihi dizileri izleme durumuna göre öğrencilerin, tarihi dizilerle yaşam boyu öğrenmenin tarihsel düşünme boyutuna ilişkin bulgular Tablo 16’da gösterilmiştir.

Tablo 16. Tarihi dizileri izleme durumuna göre, Tarihi Dizilerle Yaşam Boyu Öğrenme Algısı Ölçeğinin tarihsel düşünme boyutu puanlarının Mann Whitney U Testi sonuçları

Tarihi dizileri izleme durumu	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
İzleyen	652	584,38	381018,50	90703,500	,000
İzlemeyen	397	427,47	169706,50		

p<.05

Tablo 16’da görüldüğü gibi, tarihi dizilerle yaşam boyu öğrenmenin tarihsel düşünme boyutunda öğrencilerin tarihi dizileri izleme durumuna göre anlamlı bir fark vardır (U=90703,500; p<.05). Tarihi dizileri izleyen öğrencilerin sıra ortalaması, tarihi dizileri izlemeyen öğrencilerin sıra ortalamasından daha yüksektir. Bu farkın, tarihi dizileri izleyen öğrencilerin lehine olduğu görülmektedir.

En çok izlenen tarihi diziye göre öğrencilerin, tarihi dizilerle yaşam boyu öğrenmenin tarihsel düşünme boyutuna ilişkin bulgular Tablo 17’de gösterilmiştir.

Tablo 17. En çok izlenen tarihi diziye göre, Tarihi Dizilerle Yaşam Boyu Öğrenme Algısı Ölçeğinin tarihsel düşünme boyutu puanlarının Mann Whitney U Testi sonuçları

Tarihi dizi	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Diriliş Ertuğrul	258	235,06	60646,00	20237,000	,005
Muhteşem Yüzyıl (Hürrem-Kösem)	184	202,48	37257,00		

p<.05

Tablo 17’de görüldüğü gibi, tarihi dizilerle yaşam boyu öğrenmenin tarihsel düşünme boyutunda öğrencilerin en çok izlediği tarihi diziye göre anlamlı bir fark vardır (U=20237,000; p<.05). Diriliş Ertuğrul tarihi dizisini izleyen öğrencilerin sıra ortalaması, Muhteşem Yüzyıl (Hürrem-Kösem) tarihi dizisini izleyen öğrencilerin sıra ortalamasından daha yüksektir. Bu farkın, Diriliş Ertuğrul tarihi dizisini izleyen öğrencilerin lehine olduğu görülmektedir.

Tarihi dizileri düzenli izleme durumuna göre öğrencilerin, tarihi dizilerle yaşam boyu öğrenmenin tarihsel düşünme boyutuna ilişkin bulgular Tablo 18’de gösterilmiştir.

Tablo 18. Tarihi dizileri düzenli izleme durumuna göre, Tarihi Dizilerle Yaşam Boyu Öğrenme Algısı Ölçeğinin tarihsel düşünme boyutu puanlarının Mann Whitney U Testi sonuçları

Tarihi dizileri düzenli izleme durumu	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Evet	222	716,82	159134,00	49213,000	,000
Hayır	827	473,51	391591,00		

p<.05

Tablo 18’de görüldüğü gibi, tarihi dizilerle yaşam boyu öğrenmenin tarihsel düşünme boyutunda öğrencilerin tarihi dizileri düzenli izleme durumuna göre anlamlı bir fark vardır (U=49213; p<.05). Tarihi dizileri düzenli izleyen öğrencilerin sıra ortalaması, tarihi dizileri düzenli izlemeyen öğrencilerin sıra ortalamasından daha yüksektir. Bu farkın, tarihi dizileri düzenli olarak izleyen öğrenciler lehine olduğu görülmektedir.

3.4. Televizyon İzleme Durumuna Göre Tarihi Dizilerle Yaşam Boyu Öğrenme Algısının Tarih Bilgisi Boyutuna İlişkin Bulguları

Günlük televizyon izleme süresine göre öğrencilerin, tarihi dizilerle yaşam boyu öğrenmenin tarih bilgisi boyutuna ilişkin bulgular Tablo 19’da gösterilmiştir.

Tablo 19. Günlük televizyon izleme süresine göre Tarihi Dizilerle Yaşam Boyu Öğrenme Algısı Ölçeğinin tarih bilgisi boyutu puanlarının Kruskal Wallis H Testi sonuçları

Günlük TV İzleme Süresi	N	Sıra Ortalaması	sd	X ²	P	Anlamlı Fark*
Hiç(izlemeyen)	97	407,00	3	20,199	,000	
1 saat	386	520,66				*2-1,
2-3 Saat	430	543,83				*3-1,
3 Saatten fazla	136	561,96				*4-1,

p<.05

Tablo 19’da görüldüğü gibi, öğrencilerin tarihi dizilerle yaşam boyu öğrenmenin tarih bilgisi boyutunda günlük televizyon izleme süresine göre anlamlı bir fark vardır ($X^2_{(3)}=20,199$; $p<.05$). Anlamlı farkın hangi grup ya da gruplardan kaynaklandığını bulmak için Bonferroni düzeltmesi uygulanarak $p=0,008$ bulunmuş ve yapılan Mann-Whitney U testi sonucuna göre;

Günlük bir saat televizyon izleyen öğrencilerin tarihi dizilerle yaşam boyu öğrenmenin tarih bilgisi boyutu puanları ile hiç televizyon izlemeyen öğrenciler ($U=14652$; $p=0,001$) arasında anlamlı bir fark vardır.

Günlük 2-3 saat televizyon izleyen öğrencilerin tarihi dizilerle yaşam boyu öğrenmenin tarih bilgisi boyutu puanları ile hiç izlemeyen öğrenciler ($U= 15332,5$; $p=0,000$) arasında anlamlı bir fark vardır.

Günlük 3 saatten fazla televizyon izleyen öğrencilerin tarihi dizilerle yaşam boyu öğrenmenin tarih bilgisi boyutu puanları ile hiç izlemeyen öğrenciler ($U= 4741,5$; $p=0,000$) arasında anlamlı bir fark vardır.

Araştırma bulguları genel olarak değerlendirildiğinde; günlük bir saat televizyon izleyenler, 2-3 saat televizyon izleyen ve 3 saatten fazla televizyon izleyen öğrencilerin, hiç televizyon izlemeyenlere göre sıra ortalamasının daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tarihi dizileri izleme durumuna göre öğrencilerin, tarihi dizilerle yaşam boyu öğrenmenin tarih bilgisi boyutuna ilişkin bulgular Tablo 20’de gösterilmiştir.

Tablo 20. Tarihi dizileri izleme durumuna göre, Tarihi Dizilerle Yaşam Boyu Öğrenme Algısı Ölçeğinin tarih bilgisi boyutunun puanlarının Mann Whitney U Testi sonuçları

Tarihi dizileri izleme durumu	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
İzleyen	652	581,81	379340,00	92382,000	,000
İzlemeyen	397	431,70	171385,00		

$p<.05$

Tablo 20’de görüldüğü gibi, öğrencilerin tarihi dizilerle yaşam boyu öğrenmenin tarih bilgisi boyutunda tarihi dizileri izleme durumuna göre anlamlı bir fark vardır ($U=92382,000$; $p<.05$). Tarihi dizileri izleyen öğrencilerin sıra ortalaması, tarihi dizileri izlemeyen öğrencilerin sıra ortalamasından daha yüksektir. Bu farkın tarihi dizileri izleyen öğrencilerin lehine olduğu görülmektedir.

En çok izlenen tarihi diziye göre öğrencilerin, tarihi dizilerle yaşam boyu öğrenmenin tarih bilgisi boyutuna ilişkin bulgular Tablo 21’de gösterilmiştir.

Tablo 21.En çok izlenen tarihi diziye göre, Tarihi Dizilerle Yaşam Boyu Öğrenme Algısı Ölçeği puanlarının tarihsel bilgi boyutu Mann Whitney U Testi sonuçları

Tarihi dizi türleri	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Diriliş Ertuğrul	258	229,12	59113,00	21770,000	,118
Muhteşem Yüzyıl (Hürrem-Kösem)	184	210,82	38790,00		

$p>.05$

Tablo 21’de görüldüğü gibi, öğrencilerin tarihi dizilerle yaşam boyu öğrenmenin tarih bilgisi boyutunda en çok izlenen tarihi diziyeye göre anlamlı bir fark yoktur ($U=21770,000$; $p>.05$).

Tarihi dizileri düzenli izleme durumuna göre öğrencilerin, tarihi dizilerle yaşam boyu öğrenmenin tarih bilgisi boyutuna ilişkin bulgular Tablo 22’de gösterilmiştir.

Tablo 22. Tarihi dizileri düzenli izleme durumuna göre, Tarihi Dizilerle Yaşam Boyu Öğrenme Algısı Ölçeğinin tarih bilgisi boyutu puanlarının Mann Whitney U Testi sonuçları

Tarihi düzenli durumu	dizileri izleme	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Evet		222	708,85	157365,50	50981,500	,000
Hayır		827	475,65	393359,50		

$p<.05$

Tablo 22’de görüldüğü gibi, öğrencilerin tarihi dizilerle yaşam boyu öğrenmenin tarih bilgisi boyutunda tarihi dizileri düzenli izleme durumuna göre anlamlı bir fark vardır ($U=50981,5$; $p<.05$). Tarihi dizileri düzenli olarak izleyen öğrencilerin sıra ortalaması, tarihi dizileri düzenli izlemeyen öğrencilerin sıra ortalamasından daha yüksektir. Bu farkın tarihi dizileri düzenli olarak izleyen öğrenciler lehine olduğu görülmektedir.

3.5. Televizyon İzleme Durumuna Göre Tarihi Dizilerle Yaşam Boyu Öğrenme Algısının Öğrenmeyi Öğrenme Boyutuna İlişkin Bulguları

Günlük televizyon izleme süresine göre öğrencilerin, tarihi dizilerle yaşam boyu öğrenmenin öğrenmeyi öğrenme boyutuna ilişkin bulgular Tablo 23’te gösterilmiştir.

Tablo 23. Günlük televizyon izleme süresine göre Tarihi Dizilerle Yaşam Boyu Öğrenme Algısı Ölçeğinin öğrenmeyi öğrenme boyutu puanlarının Kruskal Wallis H Testi sonuçları

Günlük TV İzleme Süresi	N	Sıra Ortalaması	sd	X ²	p
1. Hiç(izlemeyen)	97	458,48	3	5,761	,124
2. En fazla 1 saat	386	528,92			
3. 2-3 Saat	430	531,85			
4. 3 Saatten fazla	136	539,68			

$p>.05$

Tablo 23’de görüldüğü gibi, öğrencilerin tarihi dizilerle yaşam boyu öğrenmenin öğrenmeyi öğrenme boyutunda günlük televizyon izleme süresine göre anlamlı bir fark yoktur ($X^2_{(3)}=5,761$; $p>.05$).

Tarihi dizileri izleme durumuna göre öğrencilerin, tarihi dizilerle yaşam boyu öğrenmenin öğrenmeyi öğrenme boyutuna ilişkin bulgular Tablo 24’te gösterilmiştir.

Tablo 24. Tarihi dizileri izleme durumuna göre, Tarihi Dizilerle Yaşam Boyu Öğrenme Algısı Ölçeğinin öğrenmeyi öğrenme boyutunun puanlarının Mann Whitney U Testi sonuçları

Tarihi dizileri izleme durumu	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
İzleyen	652	584,31	380968,00	90754,000	,000
İzlemeyen	397	427,60	169757,00		

p<.05

Tablo 24'te görüldüğü gibi, öğrencilerin tarihi dizilerle yaşam boyu öğrenmenin öğrenmeyi öğrenme boyutunda tarihi dizileri izleme durumuna göre anlamlı bir fark vardır (U=90754,000; p<.05). Tarihi dizileri izleyen öğrencilerin sıra ortalaması, tarihi dizileri izlemeyen öğrencilerin sıra ortalamasından daha yüksektir. Bu farkın tarihi dizileri izleyen öğrencilerin lehine olduğu görülmektedir.

En çok izlenen tarihi diziye göre öğrencilerin, tarihi dizilerle yaşam boyu öğrenmenin öğrenmeyi öğrenme boyutuna ilişkin bulgular Tablo 25'de gösterilmiştir.

Tablo 25. En çok izlenen tarihi diziye göre, Tarihi Dizilerle Yaşam Boyu Öğrenme Algısı Ölçeği puanlarının öğrenmeye öğrenme boyutu Mann Whitney U Testi sonuçları

Tarihi dizi	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Diriliş Ertuğrul	258	234,67	60544,50	20338,500	,007
Muhteşem Yüzyıl (Hürrem-Kösem)	184	203,04	37358,50		

p<.05

Tablo 25'de görüldüğü gibi, öğrencilerin tarihi dizilerle yaşam boyu öğrenmenin öğrenmeyi öğrenme boyutunda en çok izlenen tarihi diziye göre anlamlı bir fark vardır (U=20338,500; p<.05). Diriliş Ertuğrul tarihi dizisini izleyen öğrencilerin sıra ortalaması, Muhteşem Yüzyıl (Hürrem-Kösem) tarihi dizisini izleyen öğrencilerin sıra ortalamasından daha yüksektir. Bu farkın Diriliş Ertuğrul tarihi dizisini izleyen öğrencilerin lehine olduğu görülmektedir.

Tarihi dizileri düzenli izleme durumuna göre öğrencilerin, tarihi dizilerle yaşam boyu öğrenmenin öğrenmeyi öğrenme boyutuna ilişkin bulgular Tablo 26'da gösterilmiştir.

Tablo 26. Tarihi dizileri düzenli izleme durumuna göre, Tarihi Dizilerle Yaşam Boyu Öğrenme Algısı Ölçeğinin öğrenmeyi öğrenme boyutu puanlarının Mann Whitney U Testi sonuçları

Tarihi düzenli durumu	dizileri izleme N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Evet	222	717,50	159285,00	49062,000	,000
Hayır	827	473,33	391440,00		

p<.05

Tablo 26’da görüldüğü gibi, öğrencilerin tarihi dizilerle yaşam boyu öğrenmenin öğrenmeyi öğrenme boyutunda tarihi dizileri düzenli izleme durumuna göre anlamlı bir fark vardır ($U=49062$; $p<.05$). Tarihi dizileri düzenli izleyen öğrencilerin sıra ortalaması, tarihi dizileri düzenli izlemeyen öğrencilerin sıra ortalamasından daha yüksektir. Bu farkın tarihi dizileri düzenli olarak izleyen öğrenciler lehine olduğu görülmektedir.

3.6. Televizyon İzleme Durumuna Göre Tarihi Dizilerle Yaşam Boyu Öğrenme Algısının Tarih Bilinci Boyutuna İlişkin Bulguları

Günlük televizyon izleme süresine göre öğrencilerin, tarihi dizilerle yaşam boyu öğrenmenin tarih bilinci boyutuna ilişkin bulgular Tablo 27’de gösterilmiştir.

Tablo 27. Günlük televizyon izleme süresine göre Tarihi Dizilerle Yaşam Boyu Öğrenme Algısı Ölçeğinin tarih bilinci boyutu puanlarının Kruskal Wallis H Testi sonuçları

Günlük TV İzleme Süresi	N	Sıra Ortalaması	sd	X ²	p
1.Hiç(izlemeyen)	97	468,98	3	4,125	,248
4. 1 saat	386	527,74			
5. 2-3 Saat	430	531,29			
6. 3 Saatten fazla	136	537,29			

$p>.05$

Tablo 27’de görüldüğü gibi, öğrencilerin tarihi dizilerle yaşam boyu öğrenmenin tarih bilinci boyutunda baba mesleğine göre anlamlı bir fark yoktur ($X^2_{(3)}=4,125$; $p>.05$).

Tarihi dizileri izleme durumuna göre öğrencilerin, tarihi dizilerle yaşam boyu öğrenmenin tarih bilinci boyutuna ilişkin bulgular Tablo 28’te gösterilmiştir.

Tablo 28. Tarihi dizileri izleme durumuna göre, Tarihi Dizilerle Yaşam Boyu Öğrenme Algısı Ölçeğinin tarih bilinci boyutu puanlarının Mann Whitney U Testi sonuçları

Tarihi dizileri izleme durumu	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
İzleyen	652	584,13	380851,50	90870,500	,000
İzlemeyen	397	427,89	169873,50		

$p<.05$

Tablo 28’de görüldüğü gibi, öğrencilerin tarihi dizilerle yaşam boyu öğrenmenin tarih bilinci boyutunda tarihi dizileri izleme durumuna göre anlamlı bir fark vardır ($U=90870,5$; $p<.05$). Tarihi dizileri izleyen öğrencilerin sıra ortalaması, tarihi dizileri izlemeyen öğrencilerin sıra ortalamasından daha yüksektir. Bu farkın tarihi dizileri izleyen öğrencilerin lehine olduğu görülmektedir.

En çok izlenen tarihi diziye göre öğrencilerin, tarihi dizilerle yaşam boyu öğrenmenin tarih bilinci boyutuna ilişkin bulgular Tablo 29’da gösterilmiştir.

Tablo 29.En çok izlenen tarihi diziye göre, Tarihi Dizilerle Yaşam Boyu Öğrenme Algısı Ölçeği puanlarının tarih bilinci boyutu Mann Whitney U Testi sonuçları

Tarihi dizi	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Diriliş Ertuğrul	258	235,35	60719,50	20163,500	,004
Muhteşem Yüzyıl (Hürrem- Kösem)	184	202,08	37183,50		

p<.05

Tablo 29’da görüldüğü gibi, öğrencilerin tarihi dizilerle yaşam boyu öğrenmenin tarih bilinci boyutunda en çok izlenen tarihi diziye göre anlamlı bir fark vardır (U=20163,5; p<.05). Tarihi dizileri izleyen öğrencilerin sıra ortalaması, tarihi dizileri izlemeyen öğrencilerin sıra ortalamasından daha yüksektir. Bu farkın tarihi dizileri izleyen öğrencilerin lehine olduğu görülmektedir.

Tarihi dizileri düzenli izleme durumuna göre öğrencilerin, tarihi dizilerle yaşam boyu öğrenmenin tarih bilinci boyutuna ilişkin bulgular Tablo 30’da gösterilmiştir.

Tablo 30. Tarihi dizileri düzenli izleme durumuna göre, Tarihi Dizilerle Yaşam Boyu Öğrenme Algısı Ölçeğinin tarih bilinci boyutu puanlarının Mann Whitney U Testi sonuçları

Tarihi dizileri düzenli izleme durumu	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Evet	222	692,36	153704,50	54642,500	,000
Hayır	827	480,07	397020,50		

p<.05

Tablo 30’da görüldüğü gibi, öğrencilerin tarihi dizilerle yaşam boyu öğrenmenin tarih bilinci boyutunda tarihi dizileri düzenli izleme durumuna göre anlamlı bir fark vardır (U=54642,5; p<.05). Tarihi dizileri düzenli izleyen öğrencilerin sıra ortalaması, tarihi dizileri düzenli izlemeyen öğrencilerin sıra ortalamasından daha yüksektir. Bu farkın tarihi dizileri düzenli izleyen öğrencilerin lehine olduğu görülmektedir.

4. Tartışma ve Sonuç

Televizyonda yayınlanan tarihi dizilerin; yaşam boyu öğrenme kapsamı ve ilkeleri çerçevesinde, bireyleri günlük sosyal yaşamlarında, öğrenmeyi öğrenmelerinde, tarih bilinçlerinde, tarihsel bilgi edinme ve tarihsel düşünme açısından katkılarının değerlendirilmesi amacıyla yapılan araştırmaya katılan 1049 öğrencinin %2’sinin evinde televizyon yokken, %57,5’inde bir adet, %40,5’inde iki adet televizyon vardır. Öğrencilerden %21,5’inin kendisine ait ayrı bir televizyonu varken %78,5’inin ise kendine ait ayrı bir televizyonu bulunmamaktadır. UNESCO kapsamında bir ülkenin az gelişmiş olarak nitelendirilmemesi için, ülkede 100 kişiye on gazete, beş radyo, iki televizyon, iki sinema koltuğu düşmelidir (Mattelart, 2013, 75). Medya, gelişmiş toplumların güçlü ve çağdaş görünümünü sağlarken araştırma bulgularına göre öğrencilerin %98’inin evinde televizyon olduğu görülmüştür.

Araştırmaya katılan öğrencilerin günlük televizyon izleme süreleri; %9,2'sinde hiç, %36,8'inde 1 saat, %41'inde 2-3 saat, %13'ünde üç saatten fazladır. Öğrencilerin %91'i televizyon izlediğini belirtmiştir. Bu bulgulara göre öğrencilerin en çok iki-üç saat arası televizyon izledikleri görülmektedir. Hemen hemen tüm evlerde televizyonun bulunması, ulaşılabilir olması ve işitsel ve görsel duylara hitap etmesi sebebiyle kişi üzerinde aile ve okulundan sonra çok etkili olabilmektedir (Aral ve Aktaş, 1997, 105). Bu nedenle öğrencilerin televizyon izleme süreleri kontrol edilmesi gereken bir nokta olarak karşımıza çıkmaktadır. Böylece televizyonun bireyler üzerinde oluşturabileceği olumsuz etkiler de en aza indirgenmiş olacaktır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin, televizyon programlarından en çok yerli diziyi izledikleri tespit edilmiştir. En az ise aile, yaşam, kadın programlarını izledikleri sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, ortaokul 8. sınıf ve ortaöğretim 12. sınıf öğrencilerinin televizyon programlarından yerli dizileri izledikleri ve ilgi duydukları ancak aile, yaşam, kadın programlarının ilgilerini çekmediği söylenebilir. Öğrencilerin %62,2'sinin televizyonda tarihi dizi, %56,3'ünün komedi türü diziyi izledikleri tespit edilmiştir. Televizyonun toplumu oluşturan tüm kesimlere oranla çocuk ve gençlerde daha çok etki ettiği (Karacoşkun, 2002, 229) düşünüldüğünde çalışmaya dahil olan öğrenci grubu gibi çocuk ve gençlerin hangi tür programları izledikleri kontrol edilmelidir. Aksi takdirde çeşitli davranış modelleri sunan televizyonun çocuklar ve gençler üzerinde çok yönlü etkisi olacağı açıktır.

Araştırmaya katılan öğrencilerden %35,6'sı tarihi dizi olarak Diriliş Ertuğrul'u izlemeyi tercih ederken %20,7'sinin Muhteşem Yüzyıl (Hürrem-Kösem) dizisini izlediği tespit edilmiştir. Bu durum dizilerin popüler olması ve izlenme oranlarının yüksek olmasıyla da örtüşmektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerden %57,2'si bir tarihi dizi izlerken %5'inin birden fazla tarihi diziyi takip ettikleri görülmektedir. Bu öğrencilerden %21,2'si tarihi dizileri düzenli olarak izlediklerini belirtmişlerdir.

Öğrencilerin tarihi dizilerle yaşam boyu öğrenme puanları ile günlük televizyon izleme süresi arasında anlamlı bir fark vardır. Bu fark günlük 2-3 saat televizyon izleyen öğrenciler lehinedir. Benzer şekilde araştırmada birden fazla tarihi diziyi düzenli izleyen öğrenciler lehine de anlamlı bir fark çıkmıştır. Bu sonuçlar, birden fazla tarihi diziyi düzenli izleyen öğrencilerin televizyon izleme süresinin uzun olduğu ve tarihi dizilere olan ilgileriyle birlikte yaşam boyu öğrenmelerinin de arttığı şeklinde yorumlanabilir. Tarihi diziler içinde en çok Diriliş Ertuğrul dizisinin izlendiği sonucu önemli olup bu diziden öğrencilerinin tarih bilgisi, tarih bilinci, tarihsel düşünme ve öğrenmeyi öğrenme açısından daha fazla etkilendiği görülmektedir.

Ocak ve Selimoğlu'na (2016, 441) göre, öğrenciler tarihi dizilerin tarih dersi için önemli olduğunu düşünmektedirler. Araştırma bulgularını destekleyen bu sonucun yanında, öğrencilerin tarihi dizilerden farklı boyutlarda etkilendikleri söylenebilir. Özellikle tarih öğrenimi ve öğrenmeyi öğrenme boyutu ile tarihi dizilerin öğrencilere önemli katkılar sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda; yayınlanan tarihi dizilerin senaryo ve içeriklerinin irdelenmesi gerekliliği ortaya çıkarken, dizilerde sunulan mesaj ve olayların titizlikle ele alınması gerekmektedir. Öğrencilerde ve izleyicilerde oluşabilecek yanlış tarih algısı, yaşam boyu sürecek ve düzeltilmesi zor bir tarih bilincine sebep olacaktır.

Kaynaklar

- Aral, N. & Aktaş, Y. (1997). Çocukların televizyon ve diğer etkinliklere harcadıkları sürenin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13 (13), 99-105.
- Armes, R. (2011). *Sinema ve gerçeklik tarihsel bir inceleme* (1. Baskı). (Z. Ö. Barkot, çev.). İstanbul: Doruk Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. (2016). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı; İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum*. (22. Basım). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, E. Ö., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (17. Basım). Ankara; Pegem Akademi Yayıncılık.
- Erdoğan, İ. (1998). Gerbner'in ekme tezi ve anlattığı öyküler üzerine bir değerlendirme. *Kültür ve iletişim*, 2, 149-180. 7.7.2016 tarihinde <http://www.irfanerdogan.com/makaleler1/gerbner.htm> adresinden alınmıştır.
- Güven, İ., Bıkmaz, F., Demirhan İşcan, C. ve Keleşoğlu, S. (2014). *Tarih öğretimi, kuram ve uygulama*. İsmail Güven (Ed.). Ankara: Pegem Akademi.
- Kaptan, S. (1995). *Bilimsel araştırma ve istatistik teknikleri*. (10. Basım) Ankara: Rehber Yayınevi.
- Karacoşkun, M. D. (2002). Bireysel ve toplumsal çözümede televizyon faktörü üzerine düşünceler. *Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 6(1), 227-233.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi "Kavramlar ve ilkeler teknikler"*. (26. Basım). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kolker, R. (2009). *Film, biçim ve kültür*. (1. Basım). (Çev. F. Ertınaz, A. Güney, Z. Özen, O. Şakır, B. Tokem, D. Tunal, E. Yılmaz). Ankara: De Ki Basım Yayıncılık.
- Mattelart, A. (2013). *İletişimin dünyasallaşması*. (3. Basım). (Çev. H. Yücel) İstanbul: İletişim Yayınları.
- Ocak G. & Selimoğlu, S. (2015). Tarih öğretiminde tarih dizilerinin kullanımına ilişkin öğrenci görüşleri-nitel bir analiz. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(1), 431-452.
- Ortaylı, İ. (2008). *Tarihimiz ve biz*. (3. Basım). İstanbul: Timaş Yayıncılık.
- Özön, N. (1984). *100 Soruda Sinema Sanatı*. (2. Basım). Ankara: Gerçek Yayınevi.
- Postman, N. (2010). *Televizyon öldüren eğlence, gösteri çağında kamusal söylem*. (3. Basım). (Çev. O. Akınhay). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Taylan, H. H. (2011). *Televizyonla yetişmek; televizyon şiddetinin etkileri üzerine bir araştırma*. (1. Basım) Konya: Çizgi Kitapevi Yayıncılık.
- Ünal, F. & Kalçık, C. (2017). Tarihi dizilerle yaşam boyu öğrenme algısı ölçeğinin geliştirilmesi, *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17 (4), 1916-1937.

Extended Summary

1. Introduction

It can be said that the technological improvements together with the increase of channel numbers and broadcasts in the television. Considering the viewing rates, one of the television broadcasts that attract the attention of the individuals is the series. Television series are so interesting and exciting that they can reach massive masses. Thus, television series can enter into the lives of individuals. From this point of view, the issue of historical series, their character and language, and how people affect their lifelong learning are also a problem. Television series occupy an important place in the life cycle of individuals and they are engaged in their agenda. Moreover, it can be said that television series directs the lives of individuals in terms of history, psychological, sociological, political, cultural and even economic sense.

In this context, history is as important as the presentation in the series. Furthermore, the evaluation of the life-long learning effect of the series on the individual is also a matter to be investigated. Because life-long learning can also be achieved through information that individuals acquire from their surroundings in their daily lives and from mass media.

In this study, the historical series in Turkey was investigated according to the television watching patterns in which students have a perception in the lifelong learning process. Because history is the most important feature that makes a nation a nation. How the past is perceived is transmitted to future generations. Thus, television series can be said to affect the formation of a lifetime-long awareness of history.

2. Method

In the research, a screening method was used which is one of the quantitative research patterns. In addition, the “television monitoring status form” and “ Life-long learning perception with historical Series” scale developed by researchers and 1049 middle school and secondary school students were used as layered samples. The obtained data were analyzed with SPSS 22 program.

Two percent of the students who participated in the study has one or more television at home while the rest of the participants has one or more television at home. Moreover, it was concluded that some students has their own television. This shows that television is watched in the students' homes. It was understood that forty-four percent of the students spent three hours a day in front of the television.

3. Findings, Discussion and Results

As a result of the research, it was determined that the majority of the students watched television and watched the most domestic series of television programs. It has also been determined that students follow at least family, life and women's programs. Thus, it is understood that the students in this age group did not show interest in family, life and women's programs. The students, historically follow the series of Resurrection Ertuğrul and the Greatest Century. According to the TV watching status of the students, it is seen that the results of the TADYA scale scores are higher than those of the students watching the historical series. Historical thinking, knowledge, awareness, and learning dimensions of the scale were found to increase the duration of the

students watching television. It is seen that the students who watch two and three historical series and those who watch them regularly are more interested in the historical issues and the scores of the scale are higher. It is seen that the students have increased their knowledge by watching the historical series. Thus, they think historically as well as historical knowledge. In this sense it can be interpreted as providing students with learning and at the same time giving them a historical consciousness.

Araştırma makalesi: Kalçık, C. (2019). Tarihi dizilerle yaşam boyu öğrenme algısının televizyon izlenme durumuna göre incelenmesi (Bartın ili örneği). *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21 (1), 113-134.



Common Content Knowledge of Mathematics Teacher Candidates Related to Basic Geometry Concepts

Nurullah YAZICI*

Received date: 21.05.2018

Accepted date: 30.03.2019

Abstract

This research was conducted in order to examine the common content knowledge in the context of "Mathematical Knowledge For Teaching" (MKT) model related to the concepts of "*point, straight line, plane, line segment, angle*" and "*beam*" of mathematics teacher candidates. The research was conducted with the concept of holistic single case study from qualitative research methods. The study group, in the 2017-2018 academic year, the Central Anatolia region of elementary mathematics education at a university continuing education in the undergraduate program, consists of 53 teachers. In order to collect research data, "Basic Geometry Concepts" interview form, developed by the researcher and prepared in the open ended question format, was used. Descriptive analysis techniques were used to analyze the obtained data. While analyzing the research data, in the definitions of the concepts, the textbooks of the MEB 2018 were taken as reference. The findings of the research show that the concepts that the teacher candidates make the most mistakes in the explanation and inadequate are the concepts of "*plane*" and "*angle*". In addition, it has been determined that the preservice teachers have superficial knowledge about the characteristics of the basic geometry concepts and that there are deficiencies in the common content knowledge.

Keywords: Geometry concepts, mathematics teacher candidates, (MKT) model, common content knowledge.

* Karamanoğlu Mehmetbey University, Faculty of Education, Karaman, Turkey. yazicinurullah@gmail.com

Temel Geometri Kavramlarına İlişkin Matematik Öğretmen Adaylarının Genel Alan Bilgisi

Nurullah YAZICI*


Geliş tarihi: 21.05.2018

Kabul tarihi: 30.03.2019

Öz

Bu araştırma, matematik öğretmen adaylarının “nokta, doğru, düzlem, doğru parçası, açı” ve “ışın” kavramlarına ilişkin “Öğretim İçin Matematik Bilgisi (ÖMB)” modeli bağlamında, genel alan bilgilerinin incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden bütüncül tek durum çalışması deseniyle yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubunu 2017–2018 eğitim-öğretim yılında, İç Anadolu Bölgesi’nde bir üniversitenin ilköğretim matematik öğretmenliği lisans programında öğrenime devam eden 53 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırma verilerini toplama amacıyla, araştırmacı tarafından geliştirilen, açık uçlu soru formatında hazırlanmış “Temel Geometri Kavramları” görüşme formu kullanılmıştır. Elde edilen verilerin çözümlenmesinde betimsel analiz teknikleri kullanılmıştır. Araştırma verilerinin analizi yapılırken kavramların tanımlarında MEB’in 2018 ders kitapları referans olarak alınmıştır. Araştırma bulguları, öğretmen adaylarının açıklamada en çok hata yaptıkları ve yetersiz kaldıkları kavramların “düzlem” ve “açı” kavramları olduğunu göstermektedir. Ayrıca öğretmen adaylarının temel geometri kavramlarının özelliklerine ilişkin yüzeysel bilgilere sahip ve de genel alan bilgilerinde eksikliklerin olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar kelimeler: Geometri kavramları, matematik öğretmen adayı, ÖMB model, genel alan bilgisi.

*  Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Karaman, Türkiye. yazicinurullah@gmail.com

1. Giriş

Geometri, hem günlük yaşantı içerisinde hem de birçok bilim dalında, bireye farklı bakış açısı kazandırmasının yanı sıra oluşturulan şekiller ile matematiksel model kurmaya yardımcı olan ve bu sayede problemlerin ve sorunların çözümüne yönelik kolaylık sağlayan bir bilim dalıdır (Aksu, 2005; Clements, Fuson ve Beckmann, 2010; Hızarcı, 2004; Hızarcı, Ada ve Elmas, 2006). Geometrinin konu alanını şekiller ve cisimler oluşturur. Bu bağlamda bireyin özellikle de öğrencilerin içinde yaşadıkları fiziksel dünyayı daha iyi tanımlarına, keşfetmelerine, anlamlandırabilmelerine ve takdir etmelerine dolayısıyla günlük yaşam ile bağ kurabilme kabiliyetlerine yardım eden bir aracın geometri olduğu söylenebilir (Duatepe, 2013; Hacısalihoğlu, Mirasyedioğlu ve Akpınar, 2004; Napitupulu, 2017; National Council of Teachers of Mathematics [NCTM], 2000; Pesen, 2006; Van De Walle, Karp ve Bay-Williams, 2013).

Geometri alanında yapılan bazı çalışmalarda, gerek matematik öğretmenlerinin gerekse öğrencilerin geometrik bilgi düzeyi bakımından istenilen seviyede olmadığı gözlenmiştir (Bozkurt ve Koç, 2012; Çelebi Akkaya, 2006; Duatepe, 2013; Güzel, 2014; Kılıç, Temel ve Şenol, 2015; Uzun, Bütüner ve Yiğit, 2010). Bir anlamda bu durumun bir sonucu olarak da, öğrenci başarılarını uluslararası boyutta karşılaştırabilme olanağı tanıyan Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması (TIMSS), 1999 ve 2007 yılı sınavlarının Türkiye için sonucuna bakıldığında, matematikte en düşük başarı puanı ve sıralamaya sahip olduğumuz alanın geometrik şekil ve ölçümler olduğu tespit edilmiştir (URL-1). Benzer sonuca TIMSS 2011 ve 2015 yılı sınavlarında da rastlamak mümkündür. TIMSS'in 2011 yılında gerçekleşen çalışmasına Türkiye ilk defa hem 4. hem de 8. sınıf düzeyinde katılmıştır. Bununla birlikte sınav sonuçları doğrultusunda hazırlanan raporda TIMSS ölçek orta noktasının (500) altında olan 23 ülke olduğu ve Türkiye'nin de bu ülkeler arasında 35. sırada yer aldığı belirlenmiştir. TIMSS'in 2015 yılında gerçekleştirdiği sınavda da Türkiye'nin matematik başarı ortalaması 483 puan ile 49 ülke arasında 36. sırada yer aldığı görülmektedir (URL-1). TIMSS 2007 sınavının soru dağılımı incelendiğinde, matematik alanında yer alan soruların 47 (%21,86) tanesi geometri alanı ile ilişkili olduğu ve bu soruların da yalnızca %33'ünü (yaklaşık olarak) doğru cevaplayarak 411 puan aldığımız görülmektedir (URL-1). Bu bağlamda gerek ülkemizde gerekse dış ülkelerde bu sınavlardan elde edilen olumsuz sonuçlar, ülkeleri eğitim sistemindeki eksiklikleri genelde öğretmen yeterlikleri özelde ise öğretmenlerin geometrik düşünme düzeylerinde inceleyen çalışmalara yöneltmiştir (Connel, 2009; Hızarcı vd., 2006; İlhan ve Oral, 2012; Kılıç, Temel ve Şenol, 2015; Schmidt ve Houang, 2012; Toluk Uçar, 2009; Uygun, Ergen ve Öztürk, 2011; Viglietti, 2011). Öğretmen yeterliklerinin incelendiği yukarıdaki çalışmalarda genel olarak öğretmenlerin konu alan bilgileri, alanına özgü pedagojik yeterlikleri ve öğretmenin konuya ilişkin eğitsel yaklaşımları ele alınmıştır. Bu çalışmaların nihai hedefinde, matematik öğretmen adaylarının matematik öğretim ve öğreniminde gerekli olan cebirsel ve geometrik düşünme açısından öğretim yapacağı sınıf düzeyinin ilerisinde bir konu alan bilgisine sahip olmaları beklenmektedir (Olkun ve Toluk Uçar, 2014). Diğer bir ifadeyle öğretmenlerin öğretim yapacağı konu veya kavrama ilişkin öğrenci düzeyinin ötesinde bir konu alan bilgisine dolayısıyla öğretici yeterliliğe sahip olmasının gerektiği söylenebilir.

Shulman'a (1987) göre konu alan bilgisi kavramı, öğretimi yapılacak konuya ilişkin başlıklar, tanımlar, semboller ve örneklerin seçimidir. Alan bilgisi kavramını yine aynı çerçevede ele alan Davis (2003) konuya ilişkin tanımları, notasyonları, temel kavramları, temsilleri ve teoremleri içeren yetkinlikleri konu alan bilgisi kapsamında değerlendirmiştir. Temelde konuya ilişkin bilgi

olarak sınırları çizilen alan bilgisi, öğretmenin anlatacağı konunun öğretim aşamalarında sahip olması gereken; öğretmene bir nevi kılavuz ve arka plan olarak temel gerekliliktir. Bu bağlamda Ball, Thames ve Phelps (2008), öğretmenin öğreteceği alana ilişkin sahip olması gereken yeterlilikleri Shulman'ın (1987) konu alan bilgisi kavramı ile birlikte ele alarak matematik eğitimine özgü olan "Öğretim için Matematik Bilgisi (ÖMB)" modelini geliştirmişlerdir. ÖMB modelinde, "Konu Alan Bilgisi" ve "Pedagojik Alan Bilgisi" olmak üzere iki ana bileşen ve her bir ana bileşende de kendi içerisinde üç alt bileşen bulunmaktadır (Ball vd. 2008). Tablo 1'de ÖMB modeline ilişkin bileşenlere yer verilmiştir.

Tablo 1. Öğretim için Matematik Bilgisi (ÖMB) modeli

KONU ALAN BİLGİSİ			PEDAGOJİK ALAN BİLGİSİ		
Genel Alan Bilgisi	Uzmanlık Alan Bilgisi	Kapsamlı Alan Bilgisi	Alan ve Öğrenci Bilgisi	Alan ve Öğretme Bilgisi	Alan ve Müfredat Bilgisi

Konu Alan Bilgisi kavramını Ball vd. (2008) öğretmenin, etkin bir öğretim yapabilmesi amacıyla öğreteceği konuya ilişkin gerekli olan bilgilerinin bütünü olarak ele almışlardır. Tablo 1'de görüleceği üzere, Konu Alan Bilgisi bileşeni de kendi içerisinde "Genel Alan Bilgisi (GAB), Uzmanlık Alan Bilgisi (UAB)" ve "Kapsamlı Alan Bilgisi (KpAB)" olmak üzere üç alt bileşene ayrılmaktadır. Bu alt bileşenlerden -bu çalışmada incelenen- GAB, o anda bahsedilen konuya hâkim her bireyin çok fazla derinlemesine bilgiye sahip olmadan yapabileceği, bilebileceği veya çıkarımlarda bulunabileceği matematiksel bilgi olarak görülebilir (Ball vd. 2008). Başka bir ifadeyle GAB öğretmenin çok detaya ve derine inmeden öğrencilerinin öğrenmesi gereken konuya ilişkin matematik bilgisidir. Bu matematiksel bilgiyi "Genel bilgi" yapan herkesin bildiği bilgi türü olmasına ek olarak matematiksel olarak yoğun alanlarda da kullanımının olmasıdır. Daha genel bir ifadeyle az çok matematik bilgisine sahip olan herhangi bir fizik, kimya vs. öğretmeni, mühendis, doktor veya başka bir meslek erbabı kişilerin de yapabileceği matematik, GAB bileşeni altında ele alınmaktadır (Yazıcı, 2017).

GAB bileşeni sınıf içerisinde öğretmenin konuya ilişkin matematik problemini çözmesi, yanlış veya hatalı matematiksel tanımları fark edebilmesi ve öğretimini yaptığı konuya ilişkin matematiksel notasyon ve terminolojiyi doğru kullanabilmesiyle gözlenebilir (Aslan-Tutak ve Köklü, 2016; Delaney, Ball, Hill, Schilling ve Zopf, 2008; Kieboom, 2013). Aslında GAB bileşeninde istenilen bilgi matematikle uğraşan her bireyin sahip olabileceği matematiksel bilgiye, öğretmenin -matematik öğretmeni olma vasfının gereği- sahip olması gerektiği yani öğretmenlik için olmazsa olmaz bir bilgi olduğudur. Bununla birlikte öğretmenlerin pedagojik alan bilgilerini yeterince kullanabilmeleri ve etkili bir öğrenme ortamı oluşturabilmeleri alana ilişkin konu alan bilgisine bağlıdır. Yani öğretmenler alana ilişkin herhangi bir konuda, konuya ilişkin tanımları, notasyonları ve konunun diğer konularla olan ilişkilerini yeterince kavrayarak eğitici yeterlilikleri kazanabilecektir (Özden 2010; Yazıcı, 2017). Bu bağlamda öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin öğretecekleri herhangi bir konuya ilişkin konu alan bilgisi yeterliliğini kazanmaları önem arz etmektedir.

Dane'nin (2008) ilköğretim matematik öğretmenliği bölümünde öğrenim gören 67 öğretmen adayıyla yaptığı çalışmada, katılımcıların %58'inin nokta, %75'inin doğru, %93'ünün düzlem kavramları ve bu kavramların özelliklerine dair eksikliklerinin olduğu belirlenmiştir. Bununla

birlikte geometrideki temel kavramlarla ilgili yapılan birçok çalışmada öğretmen adaylarının nokta, doğru, düzlem, yüzey ve uzay kavramlarını ifade etme ve özelliklerinde belirtmede eksiklerinin olduğu tespit edilmiştir (Çetin ve Dane, 2004; Dane, 2008; Kılıç vd., 2015; Tuluk, 2014). Öğretmen adaylarının ortaya çıkan bu eksiklikleri kapatabilecekleri ve yukarıda bahsi geçen nitelikleri kazanabilecekleri ilk yer olarak da eğitim fakülteleri göze çarpmaktadır. Bu doğrultuda yapılan bu çalışmada, ilköğretim matematik öğretmen adaylarının geometrideki temel kavramlara (nokta, doğru, düzlem, doğru parçası, açı, ışın) ilişkin genel alan bilgilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bunun için araştırmanın problemi “İlköğretim matematik öğretmeni adaylarının temel geometri kavramlarına ilişkin genel alan bilgilerinin durumu nedir?” şeklinde belirlenmiştir.

2. Yöntem

Bu bölümde araştırmanın deseni, çalışma grubu, veri toplama araçları ve veri toplama süreci ile verilerin analizine yer verilmiştir.

2.1. Araştırmanın Deseni

Bu araştırma, temel geometri kavramlarına ilişkin matematik öğretmen adaylarının genel alan bilgilerinin derinlemesine incelenmesi amacıyla nitel araştırma yöntemlerinden bütüncül tek durum çalışması deseniyle yürütülmüştür. Durum çalışması, çalışılan olguyu kendi gerçekliği içerisinde sistematik ve çok yönlü olarak derinlemesine inceleme fırsatı olan ve ortaya çıkan durumu betimlemeye imkân tanıyan araştırma desendir (Cohen, Manion ve Morrison, 2002; Creswell, 2012; Yin, 2017). Durum çalışması desenlerinden bütüncül tek durum deseni; araştırmacıya tek bir analiz birimini (birey, kurum, program vb.) ele alarak çalışma imkânı sunmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu kapsamda yapılan bu çalışmada -giriş bölümünde bahsedilen literatür kapsamında öğretmen, öğretmen adayları ve öğrencilerin temel geometri kavramlarına ilişkin eksiklikleri, hatalı tanımlamaları ve temel geometri notasyon kullanımına ilişkin hatalı kullanımları ifade edilerek- öğretmen adayları üzerinde belirtilen eksiklikler derinlemesine çalışılmıştır. Araştırmanın derinlemesine inceleme olanağı tanıyabilmesi için temel geometri kavramlarından “nokta, doğru, doğru parçası, ışın, açı, düzlem” kavramlarıyla sınırlandırılmasına dikkat edilmiştir. Bununla birlikte araştırmanın katılımcılarını oluşturan Eğitim Fakültesi İlköğretim Matematik Öğretmenliği Anabilim Dalı’nda öğrenim gören öğrenciler tek bir analiz birimi olarak düşünülmüştür.

2.2. Çalışma Grubu

Amaçlı örnekleme yönteminde çalışmanın amacı doğrultusunda derinlemesine inceleme yapabilmek amacıyla veri çeşitliliği ve bilgi açısından daha zengin durumlar seçilmektedir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014). Bu bağlamda araştırmanın çalışma grubunu (katılımcılar) amaçsal örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemiyle belirlenen 2017-2018 eğitim-öğretim yılında İç Anadolu Bölgesi’ndeki bir üniversitenin ilköğretim matematik öğretmenliği bölümünde Euclid Geometrisi dersini -en düşüğü geçer not, en yüksek tam not alarak- başarıyla tamamlayan 53 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Ölçüt örnekleme yönteminde gözlem birimleri belirli niteliklere sahip kişi, olay ya da durumlardan oluşturulabilir. Bu durumda çalışma grubu için belirlenen ölçütleri karşılayan birimler gruba alınır (Büyüköztürk vd., 2014). Yapılan bu çalışmada temel geometri kavramları üzerinde çalışılıyor olmasının yanı sıra katılımcıların Euclid geometrisi kapsamında temel geometri kavramlarına ilişkin bilgi düzeylerinin düşük-orta-üst seviye arasında olabileceği düşünülmüştür.

Bu şekilde belirlenen çalışma grubuyla araştırmanın amacı kapsamında ifade edilen genel alan bilgi düzeylerine ilişkin farklı durumların ortaya çıkarılması mümkün olabilecektir. Araştırmanın bulgular kısmı sunulurken daha kısa olması hasebiyle öğretmen adayları yerine “katılımcılar” ifadesi kullanılmıştır.

2.3. Veri Toplama Araçları ve Süreç

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından ÖMB modelinin GAB bileşeni doğrultusunda hazırlanan ve temel geometri kavramlarının tanımlanması, şekille ifade edilmesi, örneklendirilmesi ve notasyonlarla belirtilmesine dayalı olarak yazılı cevap gerektiren altı açık uçlu sorudan oluşan “*Temel Geometri Kavramları*” (TGK) görüşme formu kullanılmıştır. Veri toplama aracında temel geometri kavramları olarak nokta, doğru, düzlem (Euclid Geometrisi için tanımlanmamış terimler) doğru parçası, açı ve ışın (tanımlanmış terimler) kavramlarına yer verilmiştir. TGK'nın hazırlanma aşamasında ÖMB modelinin GAB bileşeninin sahip olması gereken bilgi içeriği yapılan araştırmalar kapsamında (Aslan-Tutak ve Köklü; Ball vd., 2008; Yazıcı, 2017) belirlenmiştir. GAB'in içeriğinde bulunan “*temel geometri kavramlarını tanımlayabilme/açıklayabilme*” ve “*temel geometri şekillerini ve notasyonları doğru olarak kullanabilme*” göstergeleri doğrultusunda TGK formu oluşturulmuştur. TGK formu için temel geometri kavramlarına ilişkin tanımlama yapabilme, açıklama yazabilme, örneklendirebilme ve notasyon olarak kullanabilmeye ilişkin sorulardan oluşan bir havuz oluşturulmuştur. Oluşturulan bu soru havuzu ÖMB modeli (bir) ve matematik alanında (iki) uzman üç öğretim üyesine inceletilerek uzman incelemesine tabi tutulmuştur. Uzman incelemesi sonucu soru havuzundaki tüm soruların GAB bileşenine uygun ve temel geometri kavramlarına ilişkin farklı bilgi düzeyindeki sorular olduğu üzerinde hemfikir olunarak hazırlanan TGK formunun ÖMB modelinin GAB bileşeni ve matematiksel anlamda uygun ve geçerli olduğu belirlenmiştir. TGK formuna son hali verilmeden önce, aynı bölgede başka bir üniversitede Matematik bölümünde öğrenim görmekte olan 56 bölüm öğrencisine pilot çalışma olarak uygulanmıştır. Pilot uygulama yapılmadan önce, örneklem seçiminde kullanılan geçer not ölçütü kapsamında, öğrencilerin Euclid Geometrisi dersini başarıyla tamamlayarak geçer not almış olmaları dikkate alınmıştır. Bu doğrultuda pilot uygulama tüm öğrencilere uygulanmış; fakat dersi yürüten öğretim elemanının geçer not verdiği 32 bölüm öğrencisinin cevapları dikkate alınarak pilot uygulama tamamlanmıştır. Pilot uygulama sonucunda, öğrenciler tarafından yanlış anlaşılma sebepleri olacak soru ifadeleri, soru yapısı vb. durumlar belirlenmiştir. Bu bağlamda, matematik bölümü öğrencilerinin TGK formunda anlamakta zorluk yaşadıkları, “notasyon” kavramının eş anlamlarının ve matematik alanında kullanılan herhangi bir notasyon örneğinin yönlendirme amacıyla yazılması gerektiği tespit edilmiştir. Bununla birlikte pilot uygulama sonucunda TGK formunun cevaplanması için 20 dakikalık bir sürenin yeterli olacağı belirlenmiştir. Hazırlanan TGK görüşme formuna son hali verildikten sonra bahar dönemi sonunda (Euclid Geometri ders sonu) ilköğretim matematik öğretmeni adaylarına uygulanmıştır.

2.4. Verilerin Analizi

Araştırmada TGK görüşme formundaki açık uçlu sorulara katılımcıların yazdıkları cevaplardan elde edilen verilerin çözümlenmesinde betimsel analiz teknikleri kullanılmıştır. Betimsel analiz tekniği elde edilen verileri önceden belirlenmiş temalar altında düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunmak (Yıldırım ve Şimşek, 2008) amacıyla kullanılmıştır. Bu doğrultuda ilk olarak katılımcıların TGK formuna yazmış oldukları yanıtları, ÖMB modelinin GAB bileşeninin hangi göstergeleri altında ve hangi temayla incelenmesi gerektiği belirlenmiştir. Bu bilgi

içeriklerinin oluşturulmasında Yazıcı (2017) ve Aslan-Tutak ve Köklü'nün (2016) çalışmalarından faydalanılmıştır. Yazıcı (2017), GAB bileşeninin içeriğinde “*temel geometri kavramlarını tanımlayabilme/açıklayabilme*” ve “*temel geometri şekillerini ve notasyonları doğru olarak kullanabilme*” bilgileriyle gözlemlenebileceğini ifade etmiştir. Öğretmen adaylarının görüşme formuna yazdıkları cevaplar öncelikle oluşturulan temalara göre yerleştirilmiş, ardından içeriği doldurulan temalar altında bulgular yorumlanmıştır. Bulgular yorumlanırken katılımcıların kavramlara ilişkin eksiklik veya yanlışlarına da ayrıca yer verilmiştir. Ayrıca bulguların sunumunda katılımcılardan doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Bunun için katılımcıların isimlerini kullanmak yerine, çalışmaya katılan öğretmen adaylarına “K1, K2, K3,...,K53” şeklinde kodlar kullanılmıştır. Katılımcıların TGK görüşme formuna verdikleri cevaplar, temel geometri kavramlarını tanımlayabilme/açıklayabilme teması içerisinde fikrim yok, yanlış açıklama, kısmen doğru açıklama ve doğru açıklama olmak üzere dört kategori; temel geometri şekillerini ve notasyonları doğru olarak kullanabilme teması içerisinde ise yanlış kullanım ve doğru kullanım olmak üzere iki kategoriye ayrılmıştır. Araştırmada kullanılan tema ve kodlar Tablo 2’de belirtilmiştir. Ayrıca tema ve kodlara ilişkin detaylı bilgiler Tablo 2’den sonraki paragrafta yazılmıştır.

Tablo 2. Araştırmada Kullanılan Tema ve Kodlar

Temalar	Kodlar	Kategoriler	
GENEL ALAN BİLGİSİ	Temel geometri kavramlarını tanımlayabilme/açıklayabilme	Nokta Doğru Düzlem Doğru parçası Açı Işın	Fikrim yok Yanlış açıklama Kısmen doğru açıklama Doğru açıklama
	Temel geometri şekillerini ve notasyonları doğru olarak kullanabilme	· ↗ → [AB ↔ ∠ ↗ [AB]	Yanlış kullanım Doğru kullanım
Veri analizine örnek oluşturması açısından;			
“...arada kalan mesafenin derece cinsinden değeri...” “...iki kenar arasında oluşan bağlantı...” “...arada oluşan dereceye...” (açı ölçüsü ve açı kavramları birbirine karıştırılmış)		(Yanlış açıklama yazılmış)	
“...iki doğru veya doğru parçasını birleştirdiğimizde içte oluşan şekil...” (Başlangıç noktaları ifadesi eksik yazılmış)		(Kısmen doğru açıklama yazılmış)	
Açı, Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]’e (2018) göre; “Başlangıç noktaları ortak olan iki ışın arasında kalan bölgeye açı denir.”		(Doğru açıklama yazılmış)	

“Nokta, doğru, düzlem, doğru parçası, açı, ışın” kavramlarına ilişkin verilerin analizi yapılırken, bu kavramlara ilişkin açıklama, tanımlama, şekille ifade etme ve notasyonla gösterime ilişkin MEB’in

(2018) hazırlamış olduğu öğretmen ve öğrenci ders kitapları referans olarak alınmıştır. MEB'in (2018) temel geometri kavramlarına ilişkin ortaya koyduğu tanımlamaları mantıksal tutarlılık içerisinde eksiksiz bir şekilde ifade eden öğretmen adaylarının cevapları doğru açıklama olarak kabul edilmiştir. Bunun için de her bir kavramın tanımlamasında geçen ifadeler en az iki parçaya ayrılarak kodlayıcılara kolaylık sağlanması ve ellerinde bir bütünlük oluşturacak şekilde kodlama yapabilmelerine imkân sağlayacak bir form olması amaçlanmıştır. Örneğin "açı" kavramı "...başlangıç noktaları aynı olma..." , "ortak olan iki ışın ya da doru parçası" ve "kalan bölge ya da şekil" şeklinde parçalara ayrılmıştır. Bu şekilde parçaların bütünü içinde bulunduran veya verilen parçalamalara eş ifadeler barındıran tanımlamalar "doğru açıklama" olarak kabul edilirken; en az bir parçanın eksik olması durumunda yapılan tanımlama "kısmen doğru açıklama" olarak kabul edilmiştir. Hiçbir ifadenin olmaması ya da istenilenden farklı bir tanımlama yazma durumu da "yanlış açıklama" olarak belirlenmiştir. Hiçbir şekilde cevap yazmayan katılımcılar "fikrim yok" şeklinde kodlamaya tabi tutulmuştur. Bu şekilde "nokta, doğru, düzlem, doğru parçası" ve "ışın" kavramları da MEB (2018) ders kitapları referans alınarak kodlayıcı formu oluşturulmuştur. Ayrıca GAB'in ikinci temasını oluşturan "temel geometri şekillerini ve notasyonları doğru olarak kullanabilme"ye ilişkin de öğretmenlerin kendilerinden istenilen notasyonları doğru olarak kullanıp kullanmadıklarına bakılmıştır. Bunun için sadece iki kategoride kodlama yapılmıştır. Notasyonu MEB'in (2018) ortaya koyduğu şekilde belirten katılımcılara "doğru kullanım"; istenilen notasyonda eksiklik ya da tamamen hata olması durumunda da "yanlış kullanım" olarak kodlama yapılmıştır.

Araştırmanın güvenilir olup olmadığını belirlemek amacıyla kodlayıcılar arası uyumdan faydalanılmıştır. Araştırmada elde edilen veriler iki araştırmacı tarafından yukarıda bahsedilen temalar kapsamında "fikrim yok, yanlış açıklama, kısmen doğru açıklama, doğru açıklama" ve "yanlış kullanım, doğru kullanım" şeklinde kodlanmıştır. Kodlama aşamasında yukarıda ifade edildiği üzere kavramlara yazılan açıklamaların kodlanma işleminde, tanımları parçalara ayrılma işlemi yapılarak hazırlanan kodlayıcı formu kullanılmıştır. Kodlanan verilerin tutarlılığı, iki araştırmacı tarafından aynı kodun kullanıldığı durumlar "görüş birliği", farklı kodların kullanıldığı durumlar ise "görüş ayrılığı" olarak işaretlendikten sonra Miles, Huberman ve Saldana (2014) tarafından geliştirilen "Güvenirlilik = Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı)" formülü kullanılarak belirlenmiştir. Miles vd.'e (2014) göre iyi bir güvenirlilik için kodlayıcılar arası uyum güvenirliliğinin en az %80 düzeyinde olması gerekmektedir. Yapılan çalışmada kodlama güvenirliliği %87,2 bulunduğu için araştırma güvenilir kabul edilmiştir.

3. Bulgular

Bu bölümde, öğretmen adaylarıyla TGK formu bağlamında yapılan görüşmelerin ÖMB modelinin Genel Alan Bilgisi bileşeni kapsamında çözümlenmesi sonucu ulaşılan bulgulara yer verilmiştir.

3.1. Temel geometri kavramlarını tanımlayabilme/açıklayabilmeye ilişkin bulgular

Araştırma kapsamında TGK görüşme formunda öğretmen adaylarından "nokta, doğru, düzlem, doğru parçası, açı, ışın" kavramlarına ilişkin tanımlama/açıklama yazmaları istenmişti. Bu doğrultuda Tablo 3'de öğretmen adaylarının "nokta, doğru, düzlem, doğru parçası, açı, ışın" kavramlarına ilişkin tanımlama/açıklamaları sonucu elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 3. Öğretmen Adaylarının Temel Kavramlara İlişkin Tanımlama/Açıklamaları

	Nokta		Doğru		Düzlem		Doğru Parçası		Açı		Işın	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Doğru Açıklama	25	47	12	23	8	15	29	55	11	21	30	56
Kısmen Doğru Açıklama	15	28	25	47	13	25	10	19	9	17	12	23
Yanlış Açıklama	13	25	16	30	18	34	11	21	28	53	11	21
Fikrim Yok	0	0	0	0	14	26	3	5	5	9	0	0
Toplam (n*)	53	100	53	100	53	100	53	100	53	100	53	100

*n= Öğretmen adayı sayısı

Tablo 3’de görüldüğü üzere “nokta” kavramına ilişkin katılımcıların yarısından fazlasının doğru/kısmen doğru açıklama (n=40) yaptığı görülmektedir. Bununla birlikte 13 katılımcı da “nokta” kavramına ilişkin yanlış açıklama yapmıştır.

Yazılan doğru açıklamalardan örnekler:

K3: Nokta, tanımsızdır. Kalemin kâğıda bıraktığı iz olarak düşünülebilir.

K5: Geometrinin başlangıç noktasıdır. Kalemin kâğıda dokundurulduğunda bıraktığı iz nokta olarak ele alınabilir.

K12: Kalemin kâğıt üzerinde bıraktığı iz şeklinde düşünülebilir. Boyutu yoktur.

K31: Kalem ucunun kâğıtta bıraktığı iz olarak düşünülebilir. Belirli bir tanımı yoktur.

Yazılan kısmen doğru açıklamalardan örnekler:

K18: Kalemin ucunu deftere, tahtaya değdirince oluşan şekil.

K27: Düzlemde yer kaplayan en küçük şey noktadır.

K42: Bir doğrunun uç noktalarını belirtir.

Yazılan yanlış açıklamalardan örnekler:

K8: Nokta kalemin ucudur.

K11: Uzayda belirli bir şekli olmayan şeylerdir.

K51: Kalem ucu ile yapılan çizgidir.

K53: Bir yere konulan işarettir.

Yazılan yanlış açıklamalara bakıldığında, katılımcıların “nokta” kavramı için tanımsız bir kavram olma özelliğini göz ardı ettikleri görülmektedir. Bu doğrultuda nokta kavramını sezgisel olarak açıklamakta kullanılan “kalem ucunu” veya “kalem ucu ile yapılan çizgiyi” nokta olarak tanımlayarak hatalı tanım yazdıkları söylenebilir. Bununla birlikte katılımcıların, “nokta” kavramını zihin dünyasına yakınlaştırmaktan ziyade “...konulan işarettir” veya “...şekli olmayan şeylerdir” gibi açıklamalarla net olmayan açıklamalar yaparak anlam karmaşası oluşturdukları da söylenebilir. Yazılan doğru açıklamalara bakıldığında katılımcıların “nokta” kavramı için tanımlanmamış terim olma durumunu özellikle belirttikleri ve açıklamalarını bu doğrultuda sezgisel olarak yaptıkları söylenebilir.

“Doğru” kavramına ilişkin Tablo 3’de görüldüğü üzere katılımcıların yarıdan fazlasının doğru/kısmen doğru açıklama (n=37) yaptığı 16 katılımcının ise yanlış açıklama yaptığı görülmektedir.

Yazılan doğru açıklamalardan örnekler:

- K4: Her iki yönde ucu açık sonsuz uzayan noktalar kümesidir. Tek boyutludur. Sadece uzunluğu vardır. Genişliği yoktur.*
K8: Her iki yönde sonsuza kadar giden noktaların kümesidir. Tanımsız terimlerdenidir.
K18: Her iki yönde sonsuz uzayan aynı doğrultudaki noktalar kümesidir. Gerçek doğru çizilemez. Doğru geometrideki tanımsız kavramlardandır.

Yazılan kısmen doğru açıklamalardan örnekler:

- K2: Başı ve sonu belli olmayan sonsuz noktalardan oluşan şekil.*
K36: Bir düzlem üzerinde sonsuz ilerleyen çizgidir.
K39: Uzayda her iki yönde sonsuza giden şekil.
K50: İki ucu açık olan düz çizgilerdir. Noktalar yan yana gelerek doğruyu oluşturur.

Yazılan yanlış açıklamalardan örnekler:

- K12: Her iki yönde uzayandır.*
K14: Noktaların düzenli bir şekilde çizgi oluşturmasıdır.
K33: Uzayda belirli bir yer kaplayan çizgilere denir.
K41: Noktaların bir araya gelmesiyle oluşan yapıdır.

“Doğru” kavramına ilişkin katılımcıların yazdıkları yanlış açıklamalara bakıldığında, “aynı doğrultuda olma” ve “noktalar kümesinden oluşma” ifadelerine açıklamalarında yer vermedikleri görülmüştür. Bununla birlikte katılımcıların açıklamalarında geçen “...çizgi oluşturmasıdır”, “...düz çizgilerdir” ve “...çizgilere denir” ifadelerinden hareketle doğru modeli ile gerçek doğru kavramını ayırt etmede kavram karmaşası yaşadıkları da söylenebilir. Bu durumun nedeni olarak da, katılımcıların doğru kavramının sezgisel tanımında doğruyu ifade etmek için kullanılan, sınırları göz önünde ve belirli şekilde çizilen doğru modelini gerçek doğru olarak algılamalarının olduğu düşünülebilir. Yazılan doğru cevaplar incelendiğinde, katılımcıların doğru kavramına ait olan “doğrusal olma, noktalar kümesinden oluşma, eni olmama ve sonsuza gitme” özelliklerini ifade ettikleri görülmektedir.

Tablo 3’de görüldüğü üzere “düzlem” kavramına ilişkin katılımcıların yarıdan fazlasının (n=32) yanlış açıklama yaptığı ya da herhangi bir fikrinin olmadığı görülmektedir. Bununla birlikte, yalnızca 8 katılımcının doğru açıklama; 13 katılımcının da kısmen doğru açıklama yapabildiği de yine Tablo 3’de görülmektedir.

Yazılan doğru açıklamalardan örnekler:

- K11:İki boyutta her yöne sonsuz uzayan ya da genişleyebilen noktalar kümesidir. Sıranın yüzeyi, duvar, masanın üstü düzlem olabilir.*
K28:En az üç doğrusal olmayan noktalardan oluşan ve sonsuz genişleyen noktaların kümesidir. Tanımı yoktur ama örnek olarak tahtanın yüzeyi düzlem belirtir.
K36:Paralel olmayan en az üç noktanın oluşturduğu ve sonsuz genişleyebilir. Tanımlanmayan bir kavramdır. Masanın yüzeyi düzlem olarak görülebilir.

Yazılan kısmen doğru açıklamalardan örnekler:

- K13: Herhangi bir yerin yüzeyi düzlem olarak düşünülebilir.*

K33: Belirli bir bölgeyi, alanı ifade eden terimdir. Düz bir yüzey ya da bölge bu terime örnek olarak verilebilir.

K38: Üzerinde çizim yapılabilen ve tek boyutta ve iki boyutta cisimleri gösterebildiğimiz düz yüzeydir.

Yazılan yanlış açıklamalardan örnekler:

K23: Tek boyutlu şekillerin gösterilmesinde kullanılan düzgün şekil...

K25: Belirli bir alanı kapsayan şekil...

K29: Belirli bir yerde işlem yapılacak olan kısımdır.

K34: Herhangi bir cismin uzayda kapladığı alan veya yer...

K37: Doğrularla kısıtlanmış bölgeler ve noktalar kümesidir.

K42: Düzlem bir şeklin evrenidir. Bir kümedir. Sınırları vardır...

K43: Paralel iki doğru düzlem oluşturur. Belirli bir alanı vardır.

“Düzlem” kavramına ilişkin yazılan yanlış cevaplar incelendiğinde, katılımcıların açıklamalarında “düzlemin iki boyuttan oluşması” ve “bu boyutların da sonsuz olması gerektiği” şeklinde açıklamalara yer vermedikleri görülmektedir. Bu durumu “doğrularla kısıtlanmış bölge...”, “belirli bir alanı kapsayan...”, “uzayda kapladığı alan” ve “belirli bir yerde işlem...” ifadelerinde görmek mümkündür. Bu nedenle katılımcıların düzlemi algılamak için yazdıkları açıklamalar düzlemi değil düzlemin bir parçasını ifade etmektedir. Dolayısıyla bu açıklamaların düzlem kavramını ifade etmek için eksik kaldığı söylenebilir. Ayrıca katılımcıların bir kısmının “evrensel küme” kavramını ifade etmekte kullanılan Venn şeması gösterimi ile düzlem kavramını karıştırdıkları gerek yazdıkları ifadelerde gerekse düzlem kavramına ilişkin verdikleri gösterimlerde gözlenmiştir. Yazılan doğru cevaplara bakıldığında katılımcıların düzlemi oluşturan şartları ifade ettikten sonra, düzlem kavramını sezgisel olarak zihne yakınlaştıracak örnekler verdikleri görülmektedir.

Tablo 3’de görüldüğü üzere “doğru parçası” kavramına ilişkin katılımcıların yarısından fazlasının (n=39) doğru açıklama ya da kısmen doğru açıklama yaptığı; yalnızca 11 katılımcının yanlış açıklama yaptığı ve üç katılımcının da “doğru parçası” kavramına ilişkin herhangi bir fikrinin olmadığı görülmektedir.

Yazılan doğru açıklamalardan örnekler:

K1: ...doğru parçası doğrunun bir bölümüdür. Sadece uzunluğu vardır. Ve uzunluğu ölçülebilir.

K3: İki noktadan sınırlandırılmış ya da sabit olan noktalar kümesidir.

K39: Başlangıcı ve sonu belli olan ve de doğrunun bir parçasıdır. Bu nedenle doğru parçasının uzunluğunu ölçebiliriz.

K52: Düzlemde alınan herhangi iki noktayı en kısa uzunlukta birleştiren noktalar kümesidir.

Yazılan kısmen doğru açıklamalardan örnekler:

K14: İki ucu kapalı olan ve iki nokta arasında sonsuz noktalardan oluşan çubuk...

K22: Her iki ucu da kapalı düzenli ve sonsuz noktalar bütünüdür.

K29: İki ucundan sınırlandırılmış parça...

K43: Bir doğru üzerinde alınabilecek başlangıcı ve sonu belirli olan çizgilerdir.

Yazılan yanlış açıklamalardan örnekler:

K7: Doğrultu üzerindeki doğrunun harflerle sınırlandırılmış bölgesidir.

K9: Düzlemde her iki ucu kapalı olan düz çizgiye denir.

K13: İki ucu da sınırlı şekle doğru parçası denir.

K15: ...iki noktası da sabit olan şekildir. İki noktası da uzayamaz.

“Doğru parçası” kavramına ilişkin katılımcıların yazdıkları yanlış cevaplar incelendiğinde, katılımcıların doğru parçasını doğrunun bir parçası olarak ifade etmedikleri ya da ölçülebilir olma ifadesine tanımlamalarında yer vermedikleri belirlenmiştir. Bu doğrultuda da katılımcıların doğru parçasını doğrunun bir parçası olarak ifade etmekten ziyade doğrunun dışında farklı bir kavram olarak ele alıp tanımlama yoluna gittikleri söylenebilir. Bu duruma katılımcıların “doğru” kavramına ilişkin yaşadıkları yanlış ya da eksikliklerinin neden olabileceği söylenebilir. Çünkü doğru kavramına ilişkin yanlış açıklama ya da kısmen doğru açıklama yapan katılımcıların doğru parçası kavramına ilişkin de yanlış açıklama yaptıkları gözlenmiştir. Yazılan doğru cevaplar incelendiğinde katılımcıların doğru parçası kavramını doğru kavramı ile ilişkilendirerek tanımlama yaptığı dolayısıyla doğru parçasının da doğrusal olma, noktalar kümesinden oluşma ve eni olmama özelliklerine tanımlamalarında yer verdikleri gözlenmiştir.

“Açı” kavramına ilişkin Tablo 3’de görüldüğü üzere katılımcıların yarıdan fazlasının (n=33) yanlış açıklama yaptığı ya da herhangi bir fikrinin olmadığı görülmektedir. Bununla birlikte yalnızca 11 katılımcının doğru açıklama; dokuz katılımcının ise kısmen doğru açıklama yapabildiği de yine Tablo 3’de görülmektedir.

Yazılan doğru açıklamalardan örnekler:

- K10: Başlangıç noktaları bir köşe üzerinde birleşen iki ışının arasında kalan bölgeye açı denir.*
K15: Birbirini kesen iki aynı noktadan çıkan doğru parçalarının oluşturduğu geometrik şekil ya da bölgeye...
K17: Kesişen iki doğrunun kesiştiği arada oluşan açıklık...
K20: İki ışının başlangıç noktaları birleştirildiğinde oluşan ve belirli bir ölçüye sahip olan geometrik şekil, yer veya bölgedir.

Yazılan kısmen doğru açıklamalardan örnekler:

- K13: İki doğru ya da doğru parçasını birleştirdiğimizde arada oluşan yaklaşım...*
K18: İki doğru arasında kalan aralıktır.
K45: İki doğru parçası, ışın ya da doğrunun birleşiminde arada kalan derecedir.
K51: Doğrusal olmayan ve birbirine paralel olmayan doğruların kesişimlerinin arasındaki sayı...

Yazılan yanlış açıklamalardan örnekler:

- K16: İki doğru parçası arasında kalan ölçüyü ifade eder.*
K19: Paralel olmayan iki kenarın arasında kalan ölçüye...
K26: Ortak noktalardan çıkan doğruların arasındaki mesafenin derece türünden gösterimidir.
K29: Paralel olmayan iki ışın arasında kalan bir ölçüm...
K38: Kesişen iki doğru arasında kalan ölçü birimidir.
K44: İki kenar arasında oluşan bağlantıya açı denir.
K49: İki doğru parçasının farklı yönlerde birleştirilmesiyle arada oluşan dereceye açı denir.

Baykul (2014) açı ölçüsünü açının kolları arasındaki aralığın ölçüsü olarak ele almıştır. Bununla birlikte açı kavramını Euclid, düzlemde kesişen iki doğrunun birbirlerine göre açıklıkları (doğrular arasındaki açıklık) olarak ifade etmiştir (Rotaache ve Montiel, 2011). Bununla birlikte MEB (2018) ders kitabında açı kavramı “açının bir ışının başlangıç noktası etrafında döndürülmesi ile oluştuğunu fark etmesi” şeklinde kazanımlarda yer aldığı görülmektedir. Bu doğrultuda açı kavramı için genel olarak yapılan şu tanımlamalar bu çalışmada ayrıca referans olarak alınmıştır:

“...başlangıç noktaları ortak olan iki ışının birleşimiyle arada oluşan şekil...” (Bassarear, 2007).

“...kesişim noktaları ortak olan iki doğrunun oluşturduğu şekil...” (Marjanovic, 2007).

“Başlangıç noktaları ortak olan iki ışın arasında kalan bölgeye açı denir.” (MEB, 2018).

“Açı” kavramına ilişkin yazılan yanlış cevaplar incelendiğinde katılımcıların açı kavramı ile açı ölçüsü kavramlarını birbirinin yerine (eş anlamlı) kullandıkları görülmektedir. Ayrıca açı kavramı için katılımcıların kullandıkları “...ölçü birimi...”, “...oluşan bağlantı...” ve “...gösterim...” ifadeleri de, açı kavramına ilişkin yaşanan kavram karmaşasının bir sonucu olduğu söylenebilir. Bununla birlikte katılımcıların en çok yanlış açıklama yaptıkları kavram açı kavramı olmasına rağmen, açının gösterimine ilişkin katılımcıların hepsinin doğru kullanım sergilediği de tespit edilmiştir. Bu durum katılımcıların açı kavramını tanımlamada kavramsal olarak eksikliklerinin olduğu şeklinde yorumlanabilir. Yazılan doğru cevaplar incelendiğinde katılımcıların açı tanımı için “ölçü” kavramına doğrudan yer vermedikleri ve açığı daha çok “bölge, şekil, açıklık, geometrik şekil” ifadelerini kullanarak tanımladıkları görülmektedir.

Tablo 3’de görüldüğü üzere “ışın” kavramına ilişkin katılımcıların yarıdan fazlasının doğru/kısmen doğru açıklama (n=42) yaptığı görülmektedir. Bununla birlikte 11 katılımcı da “ışın” kavramına ilişkin yanlış açıklama yapmıştır.

Yazılan doğru açıklamalardan örnekler:

K2: Bir yönü sınırlı, diğer yönden sonsuza giden noktalar kümesidir.

K6: Başlangıç noktası belli olan ve bir yönde sonu olmayan noktalar kümesidir.

K21: Bir yönü kapalı, diğer yönden (kapalı olmayan) sonsuza kadar giden aynı doğrultu üzerindeki noktalar kümesi ışın belirtir.

Yazılan kısmen doğru açıklamalardan örnekler:

K1: Bir ucu sabit ve diğer ucu sonsuza uzayan bir şey...

K8: Bir ucu belli diğer ucu sonsuza uzayan uzantı...

K31: Bir tarafı kısıtlı diğer tarafı sonsuza kadar uzayan...

Yazılan yanlış açıklamalardan örnekler:

K19: Başladığı ve bittiği nokta belli olmayan doğrulardır.

K41: Bir taraftaki noktalar sabit, diğer taraftaki noktalar sonsuza gidiyorsa ışındır.

K44: Sınırları belli olan doğrulardır...

K53: Bir noktası sınırlı diğer noktası sonsuz olan doğru parçasına...

“Işın” kavramına ilişkin katılımcıların yazdıkları yanlış cevaplar incelendiğinde, katılımcıların kendi içerisinde tutarsız tanımlamalar yaptıkları gözlenmiştir. Bu duruma örnek olarak ışını “...bir noktası sonsuz olan doğru parçası...” ve “...belli olmayan doğrular...” ifadeleri verilebilir. Burada “sonsuz olmak” ve “doğru parçası” ifadeleri kendi içerisinde çelişki oluşturmaktadır. Bununla birlikte yanlış cevap veren katılımcıların ışın kavramını doğru ve doğru parçası kavramları ile birlikte ele alıp ilişkilendirmedikleri tespit edilmiştir. Fakat ışın kavramı için doğru cevap veren katılımcılar doğru ve doğru parçasının özelliklerinden hareketle ışın kavramına açıklık getirdikleri görülmektedir.

Katılımcıların yazdıkları cevaplar ve Tablo 3’deki veriler genel olarak incelendiğinde, katılımcıların açıklamakta en çok zorlandıkları kavramların “açı, düzlem” ve “doğru” kavramları oldukları belirlenmiştir. Bununla birlikte katılımcıların daha az yanlış cevaplar verdikleri kavramlar “ışın, doğru parçası” ve “nokta” kavramları oldukları yine Tablo 3’de görülmektedir.

3.2. Temel geometri şekillerini ve notasyonları doğru olarak kullanabilme

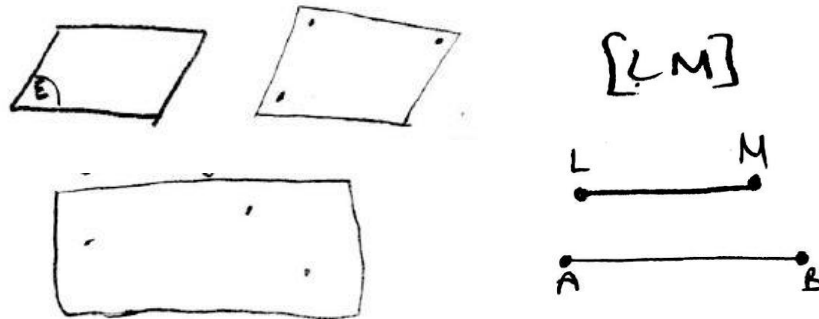
Araştırmada katılımcıların temel geometri şekillerini ve notasyonları doğru biçimde kullanıp-kullanmadıkları incelenmiştir. Bu doğrultuda Tablo 4'te katılımcıların görüşme formuna yazdıkları cevaplar sonucunda ulaşılan bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 4 incelendiğinde, katılımcıların “nokta, doğru, düzlem, doğru parçası, açı, ışın” kavramlarına ilişkin toplam 712 şekil ve notasyon kullandıkları görülmektedir. Bu durum, katılımcıların kavramlara ilişkin bir veya birden fazla şekil ve notasyon kullanımının bir sonucudur. Daha açık bir ifadeyle “doğru” kavramına ilişkin katılımcılardan biri tek model ve tek notasyon üzerinde “doğru” kavramını açıklamaya çalışırken; diğer bir katılımcı “doğru” kavramına ilişkin birden fazla notasyon kullanmıştır.

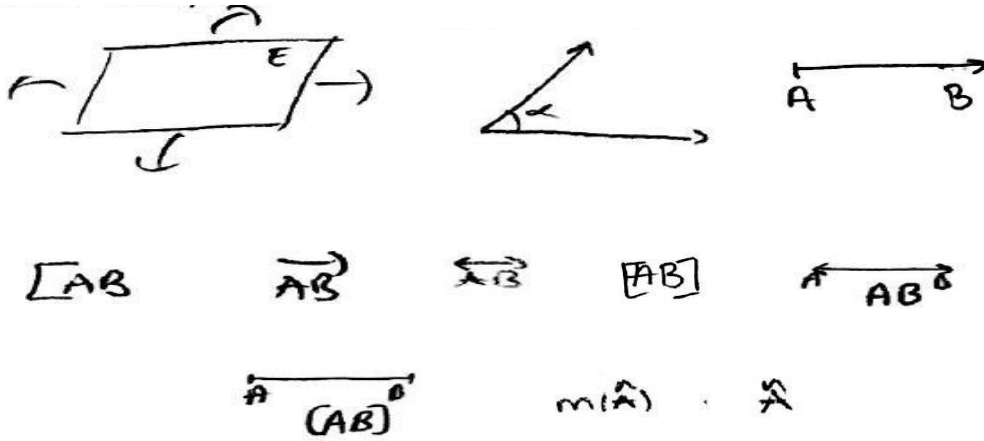
Tablo 4. Öğretmen Adaylarının Temel Geometri Şekilleri ve Notasyonları Kullanımı

	Temel Geometri Şekilleri ve Notasyon Kullanımı	
	f	%
Yanlış kullanım	397	56
Doğru kullanım	315	44
Toplam	712	100

Tablo 4'te görüldüğü üzere, katılımcıların yarısından fazlası (n=397; %56) temel geometri şekillerini ve notasyonları doğru olarak kullanmıştır. Buna karşın katılımcıların %38'i ise temel geometri şekillerini ve notasyonları yanlış olarak kullanmıştır. Araştırma bulgularına göre, katılımcıların en çok hata yaşadıkları temel geometrik kavram “düzlem” ve “ışın” kavramları olduğu görülmüştür. Katılımcıların yüksek çoğunluğunun (n=47) düzlem kavramına ilişkin sadece düz ve sabit bir yüzey çizdikleri ve bu yüzeyi hiçbir şekilde oklarla genişleyecek veya uzayacak biçimde göstermedikleri tespit edilmiştir. Işın kavramına ilişkin ise; katılımcıların çok azının (n=12) ışını doğru parçasına benzer şekilde gösterdikleri ya da ışın kavramına ilişkin notasyonu doğru parçası kavramına ilişkin notasyon ile karıştırdıkları ve birbiri yerine kullandıkları belirlenmiştir. Aşağıda Şekil 1'de katılımcıların düzlem ve ışın kavramlarına ilişkin yanlış kullanım sergilediği durumlardan örneklere yer verilmiştir. Şekil 2'de ise katılımcıların temel geometri şekillerini ve notasyonları doğru biçimde kullandığı durumlardan örneklere yer verilmiştir.



Şekil 1. Katılımcıların Düzlem ve Işın Kavramlarına İlişkin Notasyonları Yanlış Olarak Kullanımlarına Örnekler



Şekil 2. Katılımcıların Temel Geometri Şekillerini ve Notasyonları Doğru Biçimde Kullanımına İlişkin Örnekler

Şekil 1’de görüldüğü üzere, katılımcılar “düzlem” kavramına ilişkin notasyonu kullanırken, düzlemin her yönden sonsuz uzayan ya da genişleyen bir kavram olduğuna dair herhangi bir belirteç, sembol ya da şekil kullanmamışlardır. Buna karşın Şekil 2 incelendiğinde doğru kullanım sergileyen katılımcıların “düzlem” kavramına ilişkin notasyon kullanımlarında düzlemin her yöne sonsuz uzadığını belirttikleri görülmektedir. Yine Şekil 1 incelendiğinde “doğru parçası” kavramına ilişkin notasyonun yanlış kullanımı sonucunda “ışın” kavramı yerine kullanıldığı görülmektedir. Şekil 2’de katılımcıların kendilerinden istenilen “doğru parçası” ve “ışın” kavramları da dâhil olmak üzere tüm temel kavramlara ilişkin notasyonları eksiksiz ve hatasız bir biçimde kullandıkları da gözlenmektedir.

4. Tartışma ve Sonuç

Araştırmada katılımcılardan temel geometri kavramlarından “nokta, doğru, düzlem, doğru parçası, açı, ışın” kavramlarını ifade etmeleri/tanımlamaları ve bu kavramları ifade etmek için kullanılacak gösterimlerin/notasyonların neler olabileceğinin yazılması istenilmiştir. Katılımcıların bu kavramlardan “düzlem” ve “açı” kavramlarına ilişkin genel olarak yanlış açıklamalar yazdıkları; “nokta, doğru, doğru parçası” ve “ışın” kavramlarına ilişkin genel olarak kısmen doğru/doğru cevaplar yazdıkları belirlenmiştir. Bu durumu biraz daha irdelersek; katılımcıların düzlem kavramı için “iki boyuttan oluşması” ve “bu boyutların da sonsuz olması” şartlarına açıklamalarında yer vermedikleri veya eksik yazdıkları görülmüştür. Bu durum katılımcıların düzlem kavramına ilişkin notasyon kullanımlarında da kendini göstermiştir. Düzlem kavramına ilişkin yanlış açıklama yapan katılımcılar, düzlem kavramına ilişkin notasyon kullanırken sadece “paralelkenar” ya da “dikdörtgen” şeklinde geometrik çizim yaparak, düzlemin sonsuz uzadığını-genişlediğini şekil üzerinde göstermemişlerdir. Elde edilen bu sonuç, düzlem kavramı için Kılıç, Temel ve Şenol’un (2015) çalışmalarında ortaya koyduğu “kenarları kapalı geometrik şekillerden ibaret görme” sonucuyla tutarlılık göstermektedir.

Açı kavramına ilişkin katılımcıların yarıdan fazlasının (n=33) yanlış açıklama yaptığı ve bu katılımcıların açı kavramı ile açı ölçüsü kavramlarını eş anlamlı olarak birbirleri yerine kullandıkları tespit edilmiştir. Başka bir ifadeyle katılımcılar açı kavramını tanımlarken “ölçü”

kavramı üzerinden doğrudan tanımlama yaptıkları sonucu bulunmuştur. Bununla birlikte katılımcıların görüşme formunda kendilerine yöneltilen temel geometri kavramları arasında en çok yanlış açıklama yaptıkları kavram da açı kavramı olmuştur. Elde edilen bu sonuçlar, Çetin ve Dane'nin (2004) açı kavramının tanımına ilişkin öğretmen adaylarının yalnızca %1'lik kısmının doğru tanım yapabildiğini ortaya koyduğu çalışma ile tutarlılık göstermektedir. Araştırmada öğretmen adaylarının açı kavramına ilişkin yanlış açıklama yapmış olsa da açı kavramının gösterimini doğru şekilde kullandığı belirlenmiştir. Bu durum öğretmen adaylarının açı kavramına ilişkin kavramsal bilgi eksikliklerinin olduğu şeklinde düşünülebilir. Nitekim bu sonuca benzer şekilde Kılıç, Temel ve Şenol (2015), öğretmen adaylarının açı kavramına ilişkin kavram yanlışlarının olduğunu ve bunun temelinde de açı kavramının tanım ve özelliklerinden kaynaklanan bilgi eksikliğinin olduğunu ifade etmişlerdir.

Araştırmada katılımcıların "nokta" kavramına ilişkin tanımsız olma özelliğini göz ardı ettikleri ve "nokta" kavramını sezgisel olarak açıklamak için kullanılan "kalem ucunu" nokta olarak tanımladıkları görülmüştür. "Doğru" kavramına ilişkin ise katılımcıların, doğruyu düz bir çizgi olarak görmelerinden ve çizgi ifadesine sıklıkla başvurmalarından hareketle, doğru modeli ile gerçek doğru kavramını birbiriyle karıştırdıkları ve gerçek doğru olarak doğru modelini algıladıkları belirlenmiştir. Benzer şekilde, yapılan birçok çalışmada öğretmen adaylarının doğru modelini "doğru" kavramı yerine kullandıklarını, bu sebeple de öğretmen adaylarında "doğru" kavramının ölçülebilir uzunluğunun olduğu şeklinde yanlışların olduğu tespit edilmiştir (Dane, 2008; Tuluk, 2014; Kılıç vd., 2015).

Katılımcıların görüşme formundaki kavramlar arasında en az yanlış açıklama yaptığı kavramlar "doğru parçası" ile "ışın" kavramları olmuştur. Yapılan çalışmalarda öğretmen adaylarının açıklamada daha başarılı olduğu kavramların da yine "doğru, doğru parçası" ve "ışın" kavramları olduğu görülmektedir (Çetin ve Dane, 2004; Dane, 2008; Kılıç vd., 2015; Tuluk, 2014). Katılımcıların en az yanlış açıklama yaptığı kavram "ışın" kavramı olmasına rağmen; notasyon kullanımında doğru parçasına benzer şekilde gösterim yaptıklarından ötürü en çok yanlış kullanım yaptıkları kavram da "ışın" kavramı olmuştur. Bu durum öğretmen adaylarının, "nokta, doğru, doğru parçası" ve "açı" kavramlarına nazaran "ışın" kavramı ile daha az meşgul olmaları; diğer bir ifadeyle geometri ile uğraşırken "nokta, doğru, doğru parçası" ve "açı" kavramlarını daha çok kullanıyor olmasından kaynaklanabilir. Ayrıca araştırmada katılımcıların notasyon kullanımında en çok yanlış kullanım sergiledikleri diğer bir kavram da "düzlem" kavramı olmuştur. Katılımcılar düzlemi gösterirken sadece paralelkenar ya da dikdörtgen şekli çizerek göstermiş; enine veya boyuna uzayacak şekilde oklarla "düzlem" kavramını belirtmedikleri tespit edilmiştir. Bu durum da yine katılımcıların "düzlem" kavramıyla az meşgul olmalarının veya "düzlem modeli" ile "gerçek düzlem" kavramına ilişkin yaşadıkları yanlış sonucu olarak görülebilir.

Araştırmada sonuç olarak, katılımcıların yarı yapılandırılmış görüşme sorularına yazdıkları açıklamalar neticesinde, "nokta, doğru, düzlem, açı, doğru parçası" ve "ışın" kavramlarına ilişkin genel alan bilgilerinde, kavramların tanımlarına ve notasyon kullanımına ilişkin, eksikliklerin olduğu belirlenmiştir. Yapılan araştırmalarda bireyin içerisinde yaşadığı dünyayı anlamlandırma, bağ kurabilmenin yanı sıra ispat yapabilme kabiliyetlerinin gelişmesinde etkin geometri öğretiminin gerekli olduğu (Duatepe, 2013; Napitupulu, 2017; Pesen, 2006); bunun için de öğretmenlerin konu alan bilgisi açısından yeterli düzeyde olması gerektiği söylenebilir. Bununla birlikte GAB, matematikle uğraşan bireylerin sahip olduğu; dolayısıyla matematik öğretmeni

adaylarının derinlemesine sahip olması gereken bilgi türüdür (Yazıcı, 2017). Dolayısıyla öğretmen adaylarının geometrideki temel kavramlara ilişkin genel alan bilgilerinde eksikliklerin olması, sınıf içerisinde kavramların tanımlarına ilişkin hatalı ya da eksik durumları fark edememe ve matematiksel notasyon ve terminolojiyi yanlış ya da hatalı kullanım şeklinde öğrenciye yansıyacaktır. Bununla birlikte öğretmenlerin eğitici yeterlilikleri kazanması da GAB düzeyinin yeterli seviyede olmasıyla mümkün olabileceği yapılan çalışmalardan da (Özden, 2010; Yazıcı, 2017) aşıkardır. Bu doğrultuda yapılan çalışmaların sonucuna benzer şekilde (Ball vd., 2008; Davis, 2003) öğreteceği kavrama ilişkin tanımlar ve özellikleri hakkında yeterince bilgi sahibi olmayan öğretmen adaylarının, öğretime başladıklarında öğrenci öğrenmelerine katkısı da yeterli olmayacaktır.

Öğretmen adaylarının araştırmada ortaya konulan eksiklikleri kapatabilecekleri ilk yer eğitim fakülteleridir. Bunun için öğretmen adaylarına özelde geometrideki temel kavramlar genelde matematikteki bütün kavramlara ilişkin, kavramlara eleştirel bakabilme, kavramların tanımları ve özelliklerinde derinleşebilme ve kapsamlı bir biçimde matematiksel açıklama yapabilecek seviyede yetişmesi noktasında eğitimler verilmesi önerilmektedir.

Kaynaklar

- Aksu, H., (2005). *İlköğretimde aktif öğrenme modeli ile geometri öğretiminin başarıya, kalıcılığa, tutuma ve geometrik düşünme düzeyine etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Aslan-Tutak, F. & Köklü O. (2016). *Matematik eğitiminde teoriler*. (Ed: Bingölbali, E; Arslan S; Zembat İ.Ö.), Öğretmek için matematik bilgisi, (ss. 701-721), Ankara:Pegem Yayıncılık
- Ball, D. L., Thames, M. H. & Phelps, G. (2008). Content knowledge for teaching: What makes it special? *Journal of Teacher Education*, 59(5), 389-407.
- Bassarear, T. (2007). *Mathematics for elementary school teachers: explorations*. New York: Houghton Mifflin Company.
- Baykul, Y. (2014). *Ortaokulda matematik öğretimi (5-8. sınıflar)*. Ankara:PegemA Yayıncılık.
- Bozkurt & Koç (2012). İlköğretim matematik öğretmenliği birinci sınıf öğrencilerinin prizma kavramına dair bilgilerinin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri (12)4* 2941-2952.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö., E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F.(2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*, 17. Baskı. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Clements, D.H., Fuson, K.C., Beckmann, S. (2010). *Focus in kindergarten: Teaching with curriculum focal points*. Reston, VA: National Council of Teacher of Mathematics.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2002). *Research methods in education*. Routledge.
- Connel, R. (2009). Good teachers on dangerous ground: Towards a new view of teacher quality and professionalism, *Critical Studies in Education*, 50(3), 213-229.
- Creswell, J. (2012). *Educational research: planning, conducting, and evaluatin quantitative and qualitative research*. Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Çelebi Akkaya, S. (2006). *Van Hiele düzeylerine göre hazırlanan etkinliklerin ilköğretim öğrencilerinin geometri başarısına ve tutumuna etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi.) Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.

- Çetin, Ö. F. & Dane, A. (2004). Sınıf öğretmenliği III. sınıf öğrencilerinin geometrik bilgilere erişim düzeyleri üzerine bir araştırma. *Kastamonu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12 (2), 427-436.
- Dane, A. (2008). İlköğretim matematik öğretmenliği programı öğrencilerinin nokta, doğru ve düzlem kavramları algıları. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 41-58.
- Davis, C. E. (2003). *Prospective teachers subject matter knowledge of similarity*. Mathematics educations, PhD Thesis, Raleigh.
- Delaney, S., Ball, D. L., Hill, H. C., Schilling, S. G., and Zopf, D. (2008). Mathematical knowledge for teaching: Adapting US measures for use in Ireland. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 11(3), 171-197
- Duatepe, A. (2013). Sınıf öğretmeni adaylarının geometri hazırbulunuşlukları, düşünme düzeyleri, geometriye karşı özyeterlikleri ve tutumları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(33), 203-218. doi: 10.9779/PUJE585.
- Güzel, M. (2014). *İlköğretim matematik öğretmenliği birinci sınıf öğrencilerinin prizma ve silindir kavramlarına dair kavram imajlarının incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi) Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Hacısalihoğlu, H.H., Mirasyedioğlu, Ş., & Akpınar, A. (2004). *İlköğretim 6-8 matematik öğretimi: matematikte işbirliğine dayalı yapılandırıcı öğrenme ve öğretme* (1.Baskı). Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Hızarcı, S. (2004). Sunuş (Editör: S. Hızarcı, A. Kaplan, A. S. İpek & C. Işık). *Euclid geometri ve özel öğretimi*. Ankara: Öğreti Yayınları.
- Hızarcı, S., Ada, Ş., & Elmas, S. (2006). Geometride temel kavramların öğretilmesi ve öğrenilmesindeki hatalar. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 337-342.
- İlhan, M., & Oral, B. (2012). İlköğretim ve ortaöğretim matematik öğretmen adaylarının geometrik düşünme düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 6(1), 201-219.
- Kılıç, A. S., Temel, H., & Şenol, A. (2015). Öğretmen adaylarının “nokta, doğru, düzlem ve açı” kavramları hakkında bilgi düzeyleri ve kavram yanlışlarının incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 205-229.
- Kieboom, L. A. V. (2013). Examining the mathematical knowledge for teaching involved in pre-service teachers' reflections. *Teaching and Teacher Education*, 35,146-156.
- Marjanovic, M. M. (2007). Didactical analysis of primary geometric concepts II. *The Teaching of Mathematics*, 10(1), 11-36.
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldana, J. (2014). *Qualitative Data Analysis*. CA:SAGE.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], (2018). *Lise matematik dersi (9, 10, 11 ve 12. Sınıflar) öğretim programı*. 10 Ocak 2018 tarihinde <http://ttkb.meb.gov.tr/program2.aspx?islem=2&kno=215> adresinden erişilmiştir.
- Napitupulu, E. E. (2017). Analyzing the teaching and learning of mathematical reasoning skills in secondary school. *Jurnal Asian Social Science*, 13(2), 167-173.

- National Council of Teachers of Mathematics, [NCTM], (2000). *Curriculum and evaluation standards for school mathematics*. 168s. <http://www.nctm.org/standards.htm> adresinden 14.02.2018 tarihinde alınmıştır.
- Olkun, S., & Toluk Uçar, Z. (2014). İlköğretimde etkinlik temelli matematik öğretimi. (6. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Özden, Y. (2010). *Öğrenme ve öğretme* (10.Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Pesen, C. (2006). *Eğitim fakülteleri ve sınıf öğretmenleri için yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına göre matematik öğretimi*. Ankara: Öncü basımevi.
- Rotaache, R. & Montiel, G. (2011). Rotaache, A. y Montiel, G. (2011). *Desarrollo histórico como mediador de conocimientos para la enseñanza del concepto de ángulo*. En G. Buendía (Coord.), *Reflexión e Investigación en Matemática Educativa*, 191-218. México, DF: Lectorum.
- Schmidt, W. H. & Houang, R. T. (2012). Curricular coherence and the common core state standards for mathematics. *Educational Researcher*, 41(8), 294–308.
- Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-23.
- Toluk-Uçar, Z. (2009). Developing pre-service teachers understanding of fractions through problem posing. *Teaching and Teacher Education*, 25, 166–175.
- Tuluk, G. (2014). Sınıf öğretmeni adaylarının nokta, çizgi, yüzey ve uzay bilgileri ve çoklu temsilleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(1), 361-384.
- URL-1, <http://timss.meb.gov.tr/www/raporlar/icerik/3>
- Uygun, S., Ergen, G., & Öztürk, İ. H. (2011). Türkiye, Almanya ve Fransa'da öğretmen eğitimi programlarında uygulama eğitiminin karşılaştırılması. *Elementary Education Online*, 10(2), 389-405.
- Uzun, S., Bütüner, S. Ö., & Yiğit, N. (2010). A comparison of the results of TIMSS 1999-2007: The most successful five countries-Turkey sample. *Elementary Education Online*, 9(3), 1174-1188.
- Van De Walle, J. A., Karp, K. S., & Bay-Williams, J. M. (2013). *İlkokul ve ortaokul matematiği: Gelişimsel yaklaşımla öğretim [Elementary and middle school mathematics: Teaching developmentally]*(S. Durmuş, Trans. Ed.), Ankara: Nobel Yayınları.
- Viglietti, J. M. (2011). *Teachers' definition constructions and drawing productions of basic plane figures: An investigation using the van Hiele Theory*. (Doctoral dissertation), The State University, New York
- Yazıcı, (2017). *Matematik öğretmenlerinin öğretim için matematik bilgisi: kümelerde temel kavramların analizi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). *Nitel araştırma yöntemleri* (7. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yin, R. K. (2017). *Case study research and applications: Design and methods*. Sage publications.

Extended Summary

1. Introduction

Geometry is a science that helps to build mathematical models with formed shapes and facilitates the solution of problems (Hızarcı, 2004; Aksu, 2005). This feature of the science of geometry is in everyday life and many viewpoints give different perspectives. According to Duatepe (2013), the development of the proof skills of students and the development of the ability to link mathematics with everyday life is possible through the teaching of geometry.

TIMSS exam of 1999 and 2007, looking at the results for Turkey, the lowest score in mathematics is the geometry of the field we have ranked (URL-1). In this context, the negative consequences of these examinations, both in the country and in the foreign countries, have led to a study in which the deficiencies in the countries education system are examined in terms of teacher competencies, in particular teachers' geometric thinking (Hızarcı, Ada ve Elmas, 2006; Connel, 2009; Toluk Uçar, 2009; Uygun, Ergen ve Öztürk, 2011; Schmidt, W. H., Houang, R., ve Cogan, L. S., 2011). In studies examining teacher competencies, in general, teachers' subject matter knowledge, pedagogical competencies specific to their field, and the teacher's educational approaches specific to the subject were discussed. Davis (2003) considered the content of subject knowledge as competencies that include subject definitions, notations, basic concepts, representations and theorems. However, the subject matter knowledge, Ball et al. (2008) in order to make an effective teaching, the teacher has taken all the necessary information about the subject. According to Ball et al. (2008), Subject Matter Knowledge component has three subcomponents as "Common Content Knowledge, Specialized Content Knowledge" and "Horizon Content Knowledge". Common Content Knowledge (CCK) can be seen as the mathematical knowledge that anyone who knows the subject can do without much in-depth knowledge (Ball et al., 2008). More generally, mathematical knowledge that any physicist, chemistry teacher, engineer, doctor or other professional with mathematical knowledge can do is studied under CCK component (Yazıcı, 2017).

This research was conducted in order to examine the common content knowledge in the context of "Mathematical Knowledge For Teaching" (MKT) model related to the concepts of "point, straight line, plane, line segment, angle" and "beam" of mathematics teacher candidates.

2. Method

The research was conducted with the concept of holistic single case study from qualitative research methods. The study group, in the 2017-2018 academic year, the Central Anatolia region of elementary mathematics education at a university continuing education in the undergraduate program, consists of 53 teachers. In order to collect research data, "Basic Geometry Concepts" interview form, developed by the researcher and prepared in the open ended question format, was used. Descriptive analysis techniques were used to analyze the obtained data. While analyzing the research data, in the definitions of the concepts, the textbooks of the MEB 2017-2018 were taken as reference.

3. Findings, Discussion and Results

As a result of the research, it has been determined that there are deficiencies related to the definitions of concepts and the use of notations in the common content knowledge about the concepts of "point, straight line, plane, line segment, angle" and "beam" in the context of explaining the candidates writing to semi-structured interview questions. The findings of the research show that the concepts that the teacher candidates make the most mistakes in the explanation and

inadequate are the concepts of "plane" and "angle". In addition, it has been determined that the preservice teachers have superficial knowledge about the characteristics of the basic geometry concepts and that there are deficiencies in the common content knowledge.

Araştırma makalesi: Yazıcı, N. (2019). Temel geometri kavramlarına ilişkin matematik öğretmen adaylarının genel alan bilgisi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20 (3), 135-155.



Opinions and Beliefs of Middle School Mathematics Teachers about Arithmetic and Algebra Problems

Yaşar AKKAN*, Mesut ÖZTÜRK**, Pınar AKKAN***, Betül KÜÇÜK DEMİR****

Received date: 07.06.2018

Accepted date: 30.03.2019

Abstract

The aim of this study is to determine the opinions and beliefs of secondary school mathematics teachers about the students' competencies to acquire mathematical content in the context of different types of problems and solutions. The study was conducted according to the descriptive research model from the quantitative research design. The sample of the research consists of 32 middle school mathematics teachers. In the data collection phase, literature supported questionnaires consisting of Likert and problem type questions and open-ended questionnaires developed by the researcher were used. Descriptive statistics and analysis methods were used in analysing the data. Teachers have stated that for students, algebraic problems are more difficult than arithmetic problems and verbal problems are more difficult than symbolic ones, the unknown quantities in the problem affect the level of difficulty of the problem and there are more strategies students can use. In addition, most teachers adopt the idea that story problems are more appropriate than symbolic problems in terms of new meanings, and that "algebra is the best" with symbol precedence view.

Keywords: Arithmetic, algebra, problem solving, teachers' beliefs.

* Gümüşhane University, Fac. of Eng. and Nat. Sci., Dept. of Math. Eng. Gümüşhane, Turkey, akkanyasar61@hotmail.com

** Bayburt Üniversitesi University, Faculty of Edu., Dept. of Math. and Sci. Edu., Bayburt, Turkey, mesutozturk@live.com

*** Gümüşhane University, Gümüşhane Voc. Sch., Mechatronics Dept., Gümüşhane, Turkey, p.akkan@gumushane.edu.tr

**** Bayburt University, Faculty of Edu., Dept. of Math. and Sci. Edu., Bayburt, Turkey, betulkucuk@bayburt.edu.tr

Ortaokul Matematik Öğretmenlerinin Aritmetik ve Cebir Problemleri Hakkındaki Görüşleri ve İnançları

Yaşar AKKAN*, Mesut ÖZTÜRK**, Pınar AKKAN***, Betül KÜÇÜK DEMİR****

Geliş tarihi: 07.06.2018

Kabul tarihi: 30.03.2019


Öz


Bu çalışmanın amacı, ortaokul matematik öğretmenlerinin öğrencilerin matematiksel içerik edinme yetkinlikleri ile ilgili görüşlerini ve inançlarını (farklı tipteki problemler ve çözümleri bağlamında) belirlemektir. Çalışma, nicel araştırma desenlerinden betimsel araştırma modeline göre yürütülmüştür. Araştırmanın örneklemini otuz iki ortaokul matematik öğretmeni oluşturmaktadır. Veri toplama aşamasında, Likert ve problem tipi sorulardan oluşan literatür destekli anketlerden ve araştırmacı tarafından geliştirilen açık uçlu anket sorularından yararlanılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde betimsel istatistik ve analiz yöntemleri kullanılmıştır. Öğretmenler, öğrenciler için cebir problemlerinin aritmetik problemlere göre, sözel problemlerin ise sembolik problemlere göre daha zor olduğunu, problemdeki bilinmeyen niceliğin pozisyonunun zorluk düzeylerini etkilediğini ve öğrencilerin birden çok strateji kullanabileceklerini belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenlerin çoğu, hikâye problemlerinin yeni anlamlar çıkarmada sembolik problemlere göre daha uygun olduğunu ve sembol öncelikli eğilimi ile “cebir en iyidir” görüşünü benimsemektedirler.

Anahtar kelimeler: Aritmetik, cebir, problem çözme, öğretmen inançları.

*  Gümüşhane Üniversitesi, Müh. ve Doğa Bil. Fak., Matematik Müh., Gümüşhane, Türkiye, akkanyasar61@hotmail.com

**  Bayburt Üniversitesi, Eğitim Fak., Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi, Bayburt, Türkiye, mesutozturk@live.com

***  Gümüşhane Üniversitesi, Gümüşhane MYO, Elektrik-Otomasyon, Gümüşhane, Türkiye, p.akkan@gumushane.edu.tr

****  Bayburt Üniversitesi, Eğitim Fak., Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi, Bayburt, Türkiye, betulkucuk@bayburt.edu.tr

1. Giriş

Gerçek yaşamda karşılaştığımız problemlerin çözümlerinden farklı disiplinlerdeki problemlerin çözümlerine kadar birçok alanda aritmetik ve cebirsel bilgi kullanılmaktadır. Matematiğin; en geniş ve en iyi bilinen dalı olan aritmetik; dört temel işlemle bilinmeyi bilinenden yola çıkarak bulmayı; sayılarla, sayılar arası ilişkileri ve sayılarla dört işlemi, bu dört işleme dayalı bütün hesaplamaları içerir (Akkan, 2009). Karşılaştırma, sayma ve sayılarla işlem yapma eylemlerini içeren aritmetiğin soyutlanmasıyla matematiğin önemli bir dalı olan cebir doğmuştur (Akgün, 2006). Kieran (1992) ise cebirin, genel sayı ilişkilerini ve özelliklerini gösteren, polinom ve denklem çözümleri gibi konuları sembolize eden matematiğin bir alanı olduğunu ve sadece harf sembolleriyle nicelikleri ve sayıları temsil eden değil, aynı zamanda bu sembollerle hesap da yapabilen bir araç olduğunu belirtmiştir. O halde aritmetiğin temelini sayı kavramının oluşturduğu, cebirin ise güçlü bir aritmetik temele dayandığı; aritmetiğin de sembolleştirme, genelleştirme ve cebirsel düşünme için gerektiğinden fazla fırsatlar sunduğu ve bu nedenle de iki alan arasında yoğun bir ilişki olduğu söylenebilir.

Her ne kadar geleneksel matematik öğretim programlarında aritmetik ve cebir ayrı alanlar olarak düşünülmüşse de, literatürde öğrencilerin cebirle ilgili fikirlerini daha önceki yaşantılarında geliştirdikleri aritmetik fikirlerle ilişkilendirerek yapılandırdıklarına dair (Herscovics ve Linchevski, 1994; Kieran ve Chalouh, 1993) ve cebirsel düşünme becerilerinin ilkokuldan itibaren geliştirilmesi gerektiğini savunan (Carpenter ve Levi, 2000) çalışmalar vardır. Bu iki alan arasındaki bağlantıları kurmada yani aritmetikten cebire geçişte farklı türdeki problemlerin çözümlerinin anlaşılması önemlidir (Kieran, 1992). Bu bağlamda aritmetikten cebire geçiş sürecini inceleyen matematik eğitimcileri çalışmalarında problem çözmeye ayrı bir önem vermişler ve bu süreçinde farklı formatlarda sunulan problem çeşitlerinin çözümü ile ilgili farklı çözüm stratejilerini kullanma becerilerinin öğrencilere kazandırılması gerekliliği üzerine vurgu yapmışlardır (Nathan ve Koedinger, 2000a; Sakellis, 2011). Araştırmacılar bu farklı problem ve çözüm stratejilerinin aritmetik ve cebir arasındaki bağlantıları kurmada önemli olduğunu ifade etmişlerdir (Nathan ve Koedinger, 2000a; Sakellis, 2011). Öğrencilerin problem çözme bağlamında aritmetikten cebire geçiş süreçlerini farklı açılardan inceleyen birçok çalışmaya rehberlik eden bu çalışmalarda, özellikle farklı formatlarda sunulan aritmetik ve cebir problemleri ayrı bir yere sahiptir.

Bir problemin aritmetik veya cebir problemi olarak ayrılması, problem metnindeki bilinmeyen niceliğin pozisyonundan yani konumundan kaynaklanmaktadır. Riley vd. (1983) problemin zorluğunun, problem metni içindeki bilinmeyen niceliğin rolünden veya pozisyonundan güçlü bir şekilde etkilendiğine vurgu yapmıştır. Bu bağlamda literatürde; (1) bilinmeyen niceliğin problemde açıklanan durumların veya matematiksel işlemlerin sonucu olduğu sonuç-bilinmeyen (result-unknown) problemleri ile (2) bilinmeyen değer bir ilişkiyi belirtmek için gereken niceliği ifade ettiği başlangıç-bilinmeyen (start-unknown) problemleri tanımlanmıştır (Riley vd., 1983). Burada sonuç-bilinmeyen problemler, aritmetik işlemlerin doğrudan uygulanmasıyla çözülebildiğinden, bunlar aritmetik düzey problemler olarak düşünülebilir (Nathan ve Koedinger, 2000a). Yani aritmetik problemlerin çözümlerinde, bilinmeyen nicelik bir problemin sonucudur ve bilinmeyenler hesaplamalar içinde yer almazlar, yani bilinmeyenler son nokta olarak alınırlar. Başlangıç-bilinmeyen problemler ise aritmetik problemlerin basit modelleme ve doğrudan hesaplama yaklaşımlarını yıkma eğilimindedir ve genellikle cebirsel yöntemleri veya daha karmaşık modellemeleri gerektirirler (Nathan ve Koedinger, 2000a). Çünkü bu problemler

standart cebirsel prosedürlerin uygulanmasıyla çözülebildiğinden dolayı cebir seviyesi problemleri olarak düşünülebilir (Nathan ve Koedinger, 2000a). Cebir problemlerinin çözümlerinde ise bilinmeyen nicelik çözüm sürecinin başlangıcından sonuna kadar süreç içerisinde yer alır, yani bilinmeyen çözüm sürecinin başlangıç noktasıdır ve çözüm sürecinde bilinmeyen kendisi işlem yapılan nesnedir. Ayrıca araştırma ile ilişkili olan diğer problem çeşitleri ise, bağlamla birlikte sunulmuş ve sunulmamış sözel problemlerdir. Yani bu problemler belli bir bağlam ya da tema çevresinde kurgulanan problemler olup, problem verileri bir grafikte, bir çizelgede, kısa bir haber metninde veya hikâyede (öyküde) bulunabilir (Van De Walle vd., 2013). Bir problemin bağlamsal olması için; problemin öğrencinin başrolde olduğu veya olmadığı bir hikâye (öykü) durumunu ve bu durumun ise öğrenciyi çözmeye teşvik edecek bir gerekçeyi içermesi gerekmektedir (Benckert, 1997).

O halde aritmetikten cebire geçiş sürecinde ifade edilen farklı problem çeşitleri ile ilgili farklı çözüm stratejilerinin öğrencilere kazandırılması, öğrencilerin ortaokul ile birlikte soyutlaşmaya başlayan matematiği daha iyi kavrayabilmelerine ve cebirsel düşünmelerine katkı sağlayabilir (Riley vd., 1983). Bu nedenle öğretmenlerin aritmetik ile cebir arasındaki matematiksel bağlantıları vurgulaması ve aritmetik dille, cebirin daha teknik dili arasında var olan farklılıkları açıklaması – örneğin, problem çözme ile ilgili aritmetik bir yaklaşımdan cebirsel bir yaklaşıma geçişteki bağlantılar ve farklılıklar – öğrencilerinin matematiği birbirinden bağımsız ayrı parçalar olarak değil de, bu ve benzeri bağlantıların bir düzeni olduğunu görmelerine yardım edebilir. Çünkü öğrenciler genellikle öğretmenleri her şeyi bilen ve tüm sorulara cevap veren kişiler olarak düşünürler (Gomez-Chacon, 2000).

Öğrencilerin matematiksel kavramlarla ilgili anlamaları, matematiğe yönelik eğilimleri ve inançları okulda karşılaştıkları öğretmenler tarafından şekillendirilir (National Council of Teachers of Mathematics [NCTM], 2000). Araştırmacılar da son yıllarda öğretmenlerin öğrencilerin öğrenmesinde oynadığı role dikkat çekmişler (Nathan ve Koedinger, 2000a; Sherin, 2004) ve öğretmenlerin bilgi ve inançlarının da öğretim uygulamalarını şekillendirdiğini belirtmişlerdir (Schoenfeld, 1998). Cross'a (2009) göre öğretmenler öğrenme ortamını örgütleyip biçimlendirir; bundan dolayı, öğretmenler öğretilen ve öğrenilen şey üzerinde muazzam bir etkiye sahiptir. Bu nedenle öğretmenler, matematiği bilmenin ve anlamının ne demek olduğunu, öğrencilerinin hangi matematiksel görevleri yapmaları gerektiğini ve bilişsel olarak öğrencilerini zorlayıcı becerilerin nasıl geliştirilmesi ve desteklenmesini de anlamalıdır. Çünkü öğrencilerin nasıl/ne düşündüklerini ve yeteneklerinin ne olduğunu bilmek; öğretmenlerin ders içeriklerine ve sunum stillerine etki etmektedir. Bu anlamda son zamanlarda öğrencilerin matematiksel içerik edinme yetkinliği hakkındaki öğretmen inançları ile ilgili çalışmalar içerisinde aritmetikten cebire geçiş ve cebir üzerine yapılan çalışmalar önemli kabul edilmektedir (Nathan ve Koedinger, 2000a; 2000b). Bu bağlamda çalışma ile aşağıdaki araştırma problemlerine cevap aranmıştır:

1. Ortaokul matematik öğretmenlerinin farklı tipteki problemlerin öğrencilere göre zorluk düzeylerine ilişkin görüşleri ile bu problemlerin zorluk düzeylerini sıralamada etkili olan nedenlere dair görüşleri nelerdir?
2. Öğretmenlerin problemlerin çözümü için ortaokul matematik öğrencilerinin kullanabileceği çözüm stratejilerine ilişkin tahminleri ile bu problem durumlarını içeren bir öğretimin hangi sıralamada tasarlanması konusundaki eğilimleri nelerdir?
3. Farklı tipteki problemler ile bu problemlerin çözümleri bağlamında ortaokul matematik öğretmenlerinin öğretme ve öğrenmeye yönelik inançları nasıldır?

2. Yöntem

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada nicel araştırma desenlerinden betimsel araştırma modeli kullanılmıştır. Nicel araştırma, içinde yaşadığımız dünya hakkında bilgi elde etmek amacıyla sayısal verilerin formel, objektif ve sistematik bir süreçte ele alınmasıdır. Betimsel araştırma ortaya yeni konulan bir durum hakkında bilgi toplamada kullanılan yöntemdir (Büyüköztürk, 2013).

2.2. Örneklem

Araştırma Türkiye'nin Doğu Karadeniz ve Kuzeydoğu Anadolu bölgelerinde yer alan üç farklı ilde gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın örneklemini ortaokullarda görev yapan 32 matematik öğretmeni oluşturmaktadır. Örneklem seçiminde tesadüfi olmayan örnekleme yöntemlerinden amaçlı ve uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır (Johnson ve Christensen, 2004). Bu yöntem kapsamında seçilen öğretmenler; ulaşılması kolay, araştırma için uygun ve gönüllü, farklı demografik özelliklere sahip (kıdem yılları ve cinsiyetleri farklı olan, farklı sosyo-ekonomik çevreye sahip okullarda çalışan vb.) öğretmenlerdir.

2.3. Veri Toplama Araçları

Çalışmanın verileri dört bölümden oluşan anket (anket içeriği bulgular bölümünde sunulmuştur) yardımıyla toplanmıştır. Anketin birinci bölümü, öğretmenlerin kişisel bilgilerini elde etmek için tasarlanmıştır.

Anketin ikinci bölümünde yer alan problemler Nathan ve Koedinger (2000a) tarafından geliştirilen problemlerden uyarlanmıştır. Anketin bu soruları, altı farklı tipteki problemin öğrenciler için zorluk düzeylerine göre sıralanmasına ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemek için tasarlanmıştır. Buna göre öğretmenlerden öğrenciler için zorluk düzeylerine göre bu uyarlanan altı farklı matematik problemini 6'lı Likert ölçeğe göre (bkz. Tablo 1) sıralamaları istenmiştir. Ankette yer alan matematik problemlerinin üçü aritmetik problemlerden diğer üçü ise cebir problemlerinden oluşmaktadır. Problem türlerine ait açıklamalar çalışmanın giriş kısmında açıklanmış ve problemlerin metinleri bulgular bölümündeki Tablo 2 ve Tablo 3'de verilmiştir.

Anketin üçüncü bölümü ise ikinci bölümü dikkate alınarak araştırmacılar tarafından literatür destekli hazırlanan üç açık uçlu soruyu içermektedir. Bu açık uçlu üç soruyla; öğrenciler için problemlerin zorluk düzeylerini sıralamada etkili olan nedenlere ilişkin öğretmen görüşlerinin, problemlerin çözümü için öğrencilerin kullanabileceği çözüm stratejileriyle ilgili öğretmenlerin tahminlerinin ve altı farklı problem durumunu içeren bir öğretimdeki problemlerin nasıl sıralanması gerektiğine yönelik öğretmen eğilimlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Anketin son bölümünde ise öğretmenlerin sezgisel öğrenme, öğrenci merkezli eğitim, cebirin (problem çözümlerinde cebirsel yöntemlerin) en iyi olduğu ve sembol önceliği ile ilgili öğretmen inançlarını belirlemek için 29 maddelik bir anket bölümü oluşturulmuştur. Bu bölümdeki anket maddeleri oluşturulurken Nathan ve Koedinger (2000a; 2000b) ve Sakellis (2011) çalışmalarından yararlanılmıştır. Bu görüşlerin belirlenmesinde 6'lı Likert ölçekleri (bkz. Tablo 1) kullanılmıştır. Gerekli izinler alındıktan sonra bu bölümdeki anket maddeleri için "İngilizce-Türkçe Uyumluluk ve Türkçe Anlaşılabilirlik Derecelendirme Formları" kullanılmış ve her iki dil uzmanlarının önerileri dikkate alınarak, maddeler üzerinde gerekli değişiklikler yapılmıştır.

Anketin geçerliğini sağlamak için matematik eğitimi alanında uzman üç öğretim üyesine maddeler sunulmuş ve çalışmanın amacı hakkında bilgi verilmiştir. Uzmanlardan alınan görüşler doğrultusunda ankette yer alan maddelerin amaca uygun olduğuna karar verilmiştir. Uygulama sonucunda anketin güvenilirlik değerinin hesaplanmasında farklı boyutlar için farklı güvenilirlik hesaplama teknikleri kullanılmıştır. Anketin birinci bölümü demografik değişkenlerden oluştuğu için bu bölüme güvenilirlik analizi yapılmamıştır. Anketin ikinci bölümünün güvenilirlik değeri test tekrar test tekniği ile hesaplanmıştır. Bu güvenilirlik değerinde katılımcıların ilk ve ikinci durumda maddelere verdikleri cevapların kararlılığı incelenmiştir. Bu incelemede eğer aynı sıralama korunmuşsa 1, sıralama farklılık göstermişse 0 olarak puanlama yapılmıştır. Aritmetik problemleri için güvenilirlik değeri ,88, cebir problemleri için ,78 olarak hesaplanmıştır. Başol (2015) bu değer en az ,70 olması gerektiğini ifade etmiştir. Buna göre ölçme aracının ikinci boyutu için kararlı ölçümler yapıldığı söylenebilir. Ölçme aracının üçüncü bölümü açık uçlu sorulardan oluştuğundan bu bölümde kodlayıcılar arası güvenilirlik değeri hesaplanmıştır. Kodlayıcılar arası güvenilirlik ,85 olarak bulunmuştur. Anketin son bölümünde ise Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı ,78 olarak hesaplanmıştır. Başol'a (2015) göre bu değerlerin uygun olduğu söylenebilir.

2.4. Verilerin Analizi

Çalışmadan elde edilen verilerin sunumunda betimsel istatistik kullanılmıştır. Bu bağlamda öğretmenlerin her bir soruya vermiş oldukları cevapların frekans (f), yüzde (%) ve aritmetik ortalama değerleri (\bar{x}) tablolarla betimsel olarak verilmiştir. Ayrıca açık uçlu sorulardan elde edilen veriler ise hem betimsel hem de içerik analiz yöntemiyle analiz edilmiş ve yorumlanmıştır. Anket sorularına verilen cevapların değerlendirilmesinde Tablo 1'de verilen aralıklar kullanılmıştır.

Tablo 1. Aritmetik Ortalamaların Değerlendirme Aralığı

Aralık	Seçenek	Seçenek
1,00-1,83	Çok kolay	Kesinlikle katılmıyorum (KeK ⁻)
1,84-2,67	Kolay	Katılmıyorum (K ⁻)
2,67-3,50	Biraz kolay	Kısmen katılmıyorum (KıK ⁻)
3,50-4,33	Biraz zor	Kısmen katılıyorum (KıK ⁺)
4,33-5,16	Zor	Katılıyorum (K ⁺)
5,17-6,00	Çok zor	Kesinlikle katılıyorum (KeK ⁺)

3. Bulgular

3.1. Araştırmanın Birinci Problemine Ait Bulgular

Araştırmanın bu probleminden elde edilen veriler sırasıyla aşağıda sunulmuştur.

3.1.1. Problemlerinin Zorluk Düzeyleri ile İlgili Öğretmen İnançları

Öğretmenler tarafında aritmetik problemlerinin öğrenciler açısından zorluk düzeylerine göre sıralamasına dair bulgular Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Aritmetik Problemlerinin Zorluk Düzeyleri ile İlgili Veriler

Aritmetik Problemler	Sözel problem				Sembolik problem		
	Hikâye		Kelime				
Problemlerin İçeriği	<i>Ocakbaşı lokantasında garsonluk yapan Ali, Pazartesi günü 6 saat çalışıp eve geldiğinde, o gün 123,90 TL kazandığını gördü. Bu paranın 66,00 TL si bahşiş olduğuna göre, Ali'nin Pazartesi günkü bir saatlik çalışma ücretini bulunuz.</i>		<i>123,90 sayısından 66 çıkarılıp elde edilen sonuç 6'ya bölünürse hangi sayı elde edilir.</i>		$(123,90 - 66):6 = x$		
	Okul türü	İlkokul	Ortaokul	İlkokul	Ortaokul	İlkokul	Ortaokul
	Frekans(Yüzde)	f (%)	f (%)	f (%)	f (%)	f (%)	f (%)
Zorluk Düzeyleri	Çok zor	5 (%16)	1 (%3)	3 (%9)	1 (%3)	-	-
	Zor	7 (%22)	4 (%12)	5 (%16)	3 (%9)	2 (%6)	1 (%3)
	Biraz zor	9 (%28)	6 (%19)	10 (%31)	5 (%16)	4 (%12)	2 (%6)
	Biraz kolay	7 (%22)	12 (%37)	9 (%28)	14 (%44)	9 (%28)	4 (%12)
	Kolay	3 (%9)	7 (%22)	4 (%12)	8 (%25)	13 (%40)	10 (%31)
	Çok kolay	1 (%3)	2 (%6)	1 (%3)	1 (%3)	4 (%12)	15 (%47)
	\bar{x}	4,03	3,19	3,72	3,13	2,59	1,88
Değerlendirme		Biraz zor	Biraz kolay	Biraz zor	Biraz kolay	Kolay	Kolay

Tablo 2 incelendiğinde öğretmenler, ilkokulda öğrenim gören öğrenciler açısından; bağlamla birlikte sunulan aritmetik hikâye ($\bar{x} = 4,03$) ve bağlamla birlikte sunulmamış aritmetik kelime ($\bar{x} = 3,72$) problemlerinin, aritmetik sembolik ($\bar{x} = 2,59$) probleminden daha zor olduğunu, bağlamla birlikte sunulan aritmetik hikâye probleminin ise bağlamla birlikte sunulmamış aritmetik kelime problemine göre kısmen daha zor olduğunu ifade etmişlerdir. Benzer şekilde öğretmenler, ortaokulda öğrenim gören öğrenciler açısından; bağlam tabanlı aritmetik hikâye ($\bar{x} = 3,19$) ve bağlam tabanlı olmayan aritmetik kelime ($\bar{x} = 3,13$) problemlerinin, aritmetik sembolik ($\bar{x} = 31,88$) probleminden daha zor olduğunu, bağlam tabanlı aritmetik hikâye probleminin ise bağlam tabanlı olmayan aritmetik kelime problemine göre kısmen daha zor olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenler, her iki okul türünde öğrenim gören öğrenciler açısından; sözel problemlerin, aritmetik sembolik probleminden daha zor olduğunu, bağlamla birlikte sunulan aritmetik hikâye probleminin ise bağlamla birlikte sunulmamış aritmetik kelime problemine göre kısmen daha zor olduğunu ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerden üç farklı tipteki cebir problemini öğrenciler açısından zorluk düzeylerine göre sıralamaları istenmiş ve elde edilen veriler Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Cebir Problemlerinin Zorluk Düzeyleri İle İlgili Veriler

Cebir Problemleri	Sözel problem			Sembolik problem			
	Hikâye		Kelime				
Problemlerin İçeriği	<i>Ocakbaşı lokantasında garsonluk yapan Ali, Pazartesi günü 6 saat çalışıp eve geldiğinde o günkü bir saatlik çalışma ücretini 6 ile çarptı, daha sonra bu paraya o günkü 66TL olan bahşiş parasını ekledi ve o gün 123,90 TL kazandığını gördü. Buna göre Ali'nin Pazartesi günkü bir saatlik çalışma ücretini bulunuz.</i>		<i>Bir sayının 6 katının 66 fazlası 123,90 eşit ise, bu sayı kaçtır.</i>	$x \cdot 6 + 66 = 123,90$			
Okul türü	İlkokul	Ortaokul	İlkokul	Ortaokul	İlkokul	Ortaokul	
Frekans(Yüzde)	f (%)	f (%)	f (%)	f (%)	f (%)	f (%)	
Zorluk Düzeyleri	Çok zor	14 (%44)	7 (%22)	9 (%28)	4 (%12)	8 (%26)	2 (%6)
	Zor	10 (%31)	11 (%34)	11 (%34)	10 (%31)	10 (%31)	5 (%13)
	Biraz zor	5 (%16)	5 (%16)	6 (%20)	10 (%31)	7 (%22)	12 (%37)
	Biraz kolay	2 (%6)	6 (%19)	3 (%9)	5 (%13)	4 (%12)	7 (%22)
	Kolay	1 (%3)	2 (%6)	2 (%6)	2 (%6)	2 (%6)	4 (%12)
	Çok kolay	-	1 (%3)	1 (%3)	1 (%3)	1 (%3)	2 (%6)
\bar{x}	5,06	4,38	4,75	4,19	4,56	3,62	
Değerlendirme	Zor	Zor	Zor	Biraz zor	Zor	Biraz zor	

Tablo 3 incelendiğinde öğretmenler, ilkokulda öğrenim gören öğrenciler açısından; bağlamla birlikte sunulan cebir hikâye ($\bar{x} = 5,06$) ve bağlamla birlikte sunulmamış cebir kelime ($\bar{x} = 4,75$) problemlerinin, cebir sembolik ($\bar{x} = 4,56$) probleminden daha zor olduğunu, bağlamla birlikte sunulan cebir hikâye probleminin ise bağlamla birlikte sunulmamış cebir kelime problemine göre kısmen daha zor olduğunu ifade etmişlerdir. Benzer şekilde öğretmenler, ortaokulda öğrenim gören öğrenciler açısından; bağlam tabanlı cebir hikâye ($\bar{x} = 4,38$) ve bağlam tabanlı olmayan cebir kelime ($\bar{x} = 4,19$) problemlerinin, cebir sembolik ($\bar{x} = 3,62$) probleminden daha zor olduğunu, bağlam tabanlı cebir hikâye probleminin ise bağlam tabanlı olmayan cebir kelime problemine göre biraz daha zor olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenler genel olarak, öğrenciler için sözel cebir (hikâye ve kelime) problemlerin, cebir sembolik probleminden daha zor olduğu, bağlam tabanlı olmayan cebir kelime probleminin ise bağlam tabanlı cebir hikâye problemine göre biraz daha kolay olduğuna inanmaktadırlar.

3.1.2. Problemleri Zorluk Düzeylerini Sıralamada Etkili Olan Nedenlere Dair Görüşler

Öğretmenlerin altı farklı tipteki aritmetik ve cebir problemlerinin öğrenciler açısından zorluk düzeylerini sıralamalarında etkili olan nedenlere ilişkin görüşleri Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Problemlerin Zorluk Düzeylerini Sıralamada Etkili Olan Nedenler

Öğretmen görüşleri	f (%)
Problemdeki bilinmeyen niceliğin pozisyonu	22 (%34)
Öğretim programında diziliş sırasına göre önceliği olması	16 (%25)
Problemin dilsel sunumu	12 (%19)
Öğretim programında örnek tiplerine benzerliği	10 (%16)
Sezgisel olarak sıraladım veya fikrim yok	4 (%7)

Tablo 4' e göre altı farklı tipteki aritmetik ve cebir problemlerinin öğrenciler açısından zorluk düzeylerini en çok etkileyen nedenlere dair öğretmen görüşleri; problemdeki bilinmeyen niceliğin pozisyonu (%34) ve öğretim programındaki diziliş sırası (%25) şeklindedir. Bununla birlikte 12 (%19) öğretmen problemin dilsel sunumunun zorluk düzeyinin, 10 (%16) öğretmen ise verilen problemlerin öğretim programındaki örnek veya problem tiplerine benzerliğinin zorluk düzeylerine ilişkin sıralamalarını etkilediği ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin üçü (%5) sıralamalarını sezgisel olarak yaptığını ifade etmişken bir öğretmen ise görüş bildirmemiştir.

3.2. Araştırmanın İkinci Problemine Ait Bulgular

Araştırmanın bu probleminden elde edilen bulgular sırasıyla aşağıda sunulmuştur.

3.2.1. Öğrencilerin Kullanabileceği Çözüm Stratejilerine İlişkin Öğretmen Tahminleri

Altı farklı problemin çözümünde öğrencilerin kullanabileceği çözüm stratejilerine ilişkin öğretmenlerin tahminlerine dair görüşleri Tablo 5'te sunulmuş ve yorumlanmıştır.

Tablo 5. Öğrencilerin Kullanabileceği Çözüm Stratejilerine İlişkin Öğretmen Tahminleri

Tahmini stratejiler	Açıklamalar Öğrenciler...	Aritmetik Prob.			Cebir Prob.		
		Hik.	Kel.	Sem.	Hik.	Kel.	Sem.
Formel aritmetik stratejiler	... sadece sayılar ve dört işlem hesaplamalarını içeren aritmetik metotları kullanırlar.	15 (%47)	16 (%50)	13 (%41)	7 (%22)	7 (%22)	6 (%19)
	... eşittir işaretinin işlemsel anlamından yararlanarak denklemleri çözerler.	-	-	5 (%16)	-	-	2 (%6)
Deneme ve yanılma	... her bir denemede bir önceki denemede ki hatasını dikkate almadan gelişigüzel sayılarla sonuca ulaşmaya çalışırlar.	4 (%13)	4 (%13)	-	3 (%9)	3 (%9)	-
İnformel sembollerin kullanımı	... görsel veya şekil sembollerini kullanarak ya bir matematiksel cümle yazarlar ya da denklem oluşturur ve bunları çözerler.	6 (%19)	5 (%16)	-	6 (%19)	5 (%16)	-
Düşünme ve deneme	... problemde verilenleri ve istenenleri göz önüne alarak mantıksal çıkarımlarla tahminlerde bulunur ve bu tahminleri sayısal işlemleri içeren bilinçli denemelerle test ederler.	2 (%6)	2 (%6)	-	1 (%3)	1 (%3)	-
Geriye doğru çalışma (Ters işlem algoritması)	... problemde verilen kat, fazla, eksik vb. ifadelerden yararlanarak ters işlem algoritması yardımıyla sonuca ulaşmaya çalışırlar.	9 (%28)	13 (%41)	-	7 (%22)	10 (%31)	5 (%16)
Formal cebirsel stratejiler	... problemde verilenleri ve istenenleri göz önüne alarak bilinmeyi içeren denklemler kurar ve çözerler.	10 (%31)	11 (%34)	-	12 (%38)	13 (%41)	-
	... eşittir işaretinin ilişkisel anlamından yararlanarak denklemleri çözerler.	-	-	-	-	-	2 (%6)

Tablo 5 incelendiğinde öğrencilerin sadece sayılar ve dört işlem hesaplamalarını içeren aritmetik metotları üç farklı aritmetik problemin çözümünde kullanabileceği yönünde tahminde bulunan öğretmenler yaklaşık %40 ile %50 arasında iken, bu stratejiyi üç farklı cebir probleminin çözümünde de kullanılabileceği yönünde tahminde bulunan öğretmenler yaklaşık %19 ile %22 arasındadır. Öğrencilerin eşittir işaretinin işlemsel anlamından yararlanarak hem aritmetik sembolik hem de cebirsel sembolik problemleri çözebileceği yönünde tahminde bulunan öğretmenlerin yüzdelik değerleri sırasıyla %16 ve %6 dır. Öğretmenler, öğrencilerin hem aritmetik sözel hem de cebir sözel (hikâye veya kelime) problemlerinde deneme–yanılma (%13 ile %9) ile düşünme–deneme (%6 ile %3) stratejilerini kullanabilecekleri yönünde tahminde bulunmuşlardır. İformel sembollerin kullanımını içeren stratejileri öğrencilerin sadece (aritmetik ve cebir) sözel problemlerinde kullanabileceği yönünde tahminde bulunan öğretmenler aynı kişilerdir (her iki problem tipi içinde %19 ile %16). Bununla birlikte öğrencilerin geriye doğru çalışma stratejisi ile aritmetik sözel problemlerini çözebileceklerini düşünen öğretmenlerin yüzde değerleri sırasıyla %28 ve %41 iken, bu strateji ile cebir sözel problemlerini çözebileceklerini düşünen öğretmenlerin yüzde değerleri sırasıyla %22 ve %31 dir. Ayrıca öğretmenler, öğrencilerin “bilinmeyeni içeren denklemi kurma ve çözmeye” ilişkin formel cebirsel stratejileri hem cebir hem de aritmetik problemlerde kullanabileceği yönünde tahminde bulunmuşlardır. Öğrencilerin bu tür stratejileri aritmetik sözel problemlerin çözümünde kullanabileceği yönünde tahminde bulunan öğretmenlerin yüzde değerleri sırasıyla %31 ve %34 iken, cebir sözel problemlerin çözümünde kullanabileceği yönünde tahminde bulunan öğretmenlerin yüzde değerleri %38 ve %41 dir. Öğrencilerin eşittir işaretinin ilişkisel anlamından yararlanarak cebirsel sembolik problemi çözebileceği yönünde tahminde bulunan öğretmenlerin yüzdelik değeri ise %6 dır.

3.2.1. Altı Farklı Problem Durumunu İçeren Bir Öğretime Dair Öğretmenlerin Eğilimleri

Altı farklı problem durumunu içeren bir öğretimin hangi sıralamada tasarlanması konusundaki öğretmen eğilimleri ile ilgili görüşler Tablo 6’da sunulmuş ve daha sonra yorumlanmıştır.

Tablo 6. Öğretmenlerin Sahip Olduğu Eğilimlere İlişkin Veriler

Eğilim	Eğilimle ilgili özet açıklamalar	Eğilimin başlangıç noktası		f (%)
Sembol Öncelikli Görüş	Bu eğilime göre ilk olarak sembolik akıl yürütme becerileri geliştirilir daha sonra ise diğer yeterlikler (sözel problem çözme becerilerinin) geliştirilir.	Sembolik aritmetik ↓ ...	Sembolik cebir ↓	27 (%84,4)
Sözel Öncelikli Görüş	Bu eğilime göre ilk önce sözel akıl yürütme becerileri, daha sonra bu sözel beceriler üzerinden sembolik akıl yürütme becerileri geliştirilir.	Sözel aritmetik ↓ ...	Sözel cebir ↓	5 (%15,6)

Sonuç olarak öğretmenlerin büyük çoğunluğu (%84.4) sembol öncelikli eğilime sahiptirler. Yani öğretmenlere göre öğrenciler ilk olarak bilinmeyenin çözüm sonunda elde edildiği problemlerle aritmetikteki sembolik becerilerini geliştirmeli, daha sonra öğrenciler sözel (hikâye veya kelime) olarak sunulan aritmetik problemlere bu becerilerini uygulayarak ve genişleterek öğrenmelerini gerçekleştirmelidirler. Bununla birlikte öğretmenlerin % 15,6 ise sembolik cebirin zorluğu

nedeniyle alternatif bir eğilim olan sözel öncelikli eğilimi desteklemişlerdir. Öğretmenler hangi problem tipi olursa olsun sembol manipülasyon becerilerinden önce öğrencilerin sözel yeterliliklerinin geliştirilmesinin gerekliliğine inanmaktadırlar.

3.3. Araştırmanın Üçüncü Problemine Ait Bulgular

3.3.1. Sezgisel Öğrenme ile İlgili Öğretmen İnançları

Öğretmenlerin sezgisel öğrenme ile ilgili inançlarından elde edilen veriler Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7. Öğretmenlerin Sezgisel Öğrenme İle İlgili İnançlarına Dair Veriler

Maddeler	KeK ⁻	K ⁻	KıK ⁻	KıK ⁺	K ⁺	KeK ⁺	\bar{x}
	f(%)	f(%)	f(%)	f(%)	f(%)	f(%)	
Öğretmenlerden çok az yardım alarak veya hiç yardım almadan bireysel olarak öğrencilerin bir problemi kendi başlarına çözmeye çalışmaları problem çözme öğrenmenin en iyi yoludur.	1 (%3)	4 (%13)	9 (%28)	12 (%37)	5 (%16)	1 (%3)	3,59
Öğrenciler, cebirsel hikâye problemlerinin çözümü için gerekli sezgisel yöntemlere sahip olarak cebir derslerine giriş yapar.	1 (%3)	4 (%13)	13 (%40)	10 (%31)	3 (%10)	1 (%3)	3,41
Öğrenciler, temel becerileri öğrenmemiş olsalar dahi problemlerin çözümü için uygun ve başarıya götürecekt yöntemlere sahip olabilirler.	3 (%10)	5 (%16)	6 (%19)	10 (%31)	6 (%19)	2 (%6)	3,53
Öğrenciler cebir problemlerini çözmeye yarayan yöntemlerin çoğunu ders kitaplarından ve öğretmenlerden öğrenmelidirler.	2 (%6)	4 (%13)	14 (%43)	7 (%22)	4 (%13)	1 (%3)	3,31
Çözümler öğretilenlerden farklı olsa bile sezgisel olarak matematiksel akıl yürütüme, cebirsel problemlere geçerli çözümler sağlayabilir.	1 (%3)	6 (%19)	10 (%31)	9 (%28)	5 (%16)	1 (%3)	3,44
Öğrencilere matematiksel düşünme için biraz özgürlük verilirse, onların problem çözmeye yöntemleri daha iyi gelişir.	-	-	3 (%10)	8 (%25)	12 (%37)	9 (%28)	4,56

Tablo 7 incelendiğinde öğretmenlerin yaklaşık % 65'i (K⁺ ve KeK⁺ ait yüzde değerleri toplamı), öğrencilere matematiksel düşünme için biraz özgürlük verildiğinde onların problem çözmeye stratejilerinin daha iyi gelişeceğine inanmaktadır ($\bar{x} = 4,56$). Ancak öğretmenler, öğrencilerin hiçbir destek almadan bireysel olarak kendi başlarına problemleri çözebilecekleri konusunda tereddütte sahiptirler ($\bar{x} = 3,59$). Ayrıca öğretmenler, temel becerilere sahip olmayan öğrencilerin bile problem çözmeye başarıya götürecekt yöntemlere sahip olabileceğine kısmen katılmaktadır ($\bar{x} = 3,53$). Benzer şekilde öğretmenler, cebir problemlerini çözmeye yarayan yöntemlerin çoğunu ders kitaplarından ve öğretmenlerden öğrenilmesi yönündeki görüşe kısmen katılmaktadır ($\bar{x} = 3,31$). Öğretmenler, sezgisel matematiksel akıl yürütmenin her zaman cebirsel problemlere geçerli çözümler sağlayabileceği ($\bar{x} = 3,44$) ve öğrencilerin cebirsel hikâye problemlerinin çözümü için gerekli sezgisel yöntemlere sahip olabileceği ($\bar{x} = 3,41$) görüşlerinde ise çekimser kalmışlardır.

3.3.2. Öğrenci Merkezli Eğitimle İle İlgili Öğretmen İnançları

Öğretmenlerin öğrenci merkezli eğitimle ile ilgili inançlarına ilişkin veriler Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8. Öğretmenlerin Öğrenci Merkezli Eğitimle İle İlgili İnançlarına Dair Veriler

Maddeler	KeK ⁻	K ⁻	KıK ⁻	KıK ⁺	K ⁺	KeK ⁺	\bar{x}
	f (%)	f (%)	f (%)	f (%)	f (%)	f (%)	
Öğrenciler karmaşık cebir hikâye problemlerinin üstesinden gelebilmek için açık yönergelere ihtiyaç duyar.	1 (%3)	3 (%16)	7 (%25)	9 (%31)	9 (%22)	3 (%3)	3,96
Cebire geçiş yapamayan (cebir öncesi) öğrenciler daha etkili bir öğretime ihtiyaç duyar.	-	2 (%6)	5 (%16)	9 (%28)	12 (%37)	4 (%13)	4,35
Doğru cevapları ödüllendirme, yanlış cevapları ise düzeltme öğretimin önemli bir parçasıdır.	-	2 (%6)	6 (%19)	12 (%37)	9 (%28)	3 (%10)	4,16
Öğrencilere problemleri çözmek için spesifik yöntemler öğretildiği zaman matematiksel bilgiyi en iyi şekilde kazanırlar.	2 (%6)	4 (%13)	12 (%37)	9 (%28)	4 (%13)	1 (%3)	3,38
Öğretmenler, çözümleri yetersiz olsa dahi öğrencilerini cebirsel problemlerin çözümleri ile ilgili kendi stratejilerini oluşturmaya cesaretlendirmelidir.	-	1 (%2)	6 (%19)	10 (%31)	11 (%34)	4 (%13)	4,34
Öğrenciler bir problemin doğru yolunu bulmaya çalışmadan önce öğretmenler problemin doğru yolunu örneklerle göstermelidir.	4 (%16)	12 (%37)	10 (%31)	4 (%16)	2 (%6)	-	2,62
Öğrencilerin problemlerin çözümünde kendi stratejilerini oluşturması matematik öğretimi ile ilgili hedeflere ulaşmada önemlidir.	-	1 (%2)	5 (%16)	9 (%28)	12 (%37)	5 (%16)	4,47

Tablo 8 incelendiğinde öğretmenlerin yarıdan fazlası (%53), öğrencilerin problemlerin çözümünde kendi yöntemlerini oluşturmasının matematik öğretimi ile ilgili hedeflere ulaşmada önemli olduğunu ($\bar{x} = 4.47$) belirtmişlerdir. “Öğrenciler bir problemin doğru yolunu bulmaya çalışmadan önce, öğretmenler problemin doğru yolunu örneklerle göstermelidir” şeklindeki anket maddesinden elde edilen sonuçlar da (öğretmenlerin %53’ü bu görüşe katılmıyor ($\bar{x} = 2.62$)) bir önceki görüşü destekler niteliktedir. Öğretmenlerin %50’si, cebire geçiş yapamayan (cebir öncesi) öğrencilerin daha etkili bir öğretim alması gerektiğini ($\bar{x} = 4.35$) savunmaktadır. Ayrıca öğretmenlerin yaklaşık yarısı (%47), çözümleri yetersiz olsa dahi öğrencilerin cebirsel problemlerin çözümleri ile ilgili kendi yaklaşımlarını oluşturmaya cesaretlendirilmesi gerektiğini ($\bar{x} = 4.34$) belirtmişler, ancak öğretmenler (%25’ i KıK⁺ ve %31’i KıK⁻) karmaşık cebir hikâye problemlerinin üstesinden gelebilmede öğrencilere açık yönergeler verilmesi konusunda tereddütte kalmışlardır ($\bar{x} = 3.96$). Öğretmenler, “öğrencilere problemleri çözmek için spesifik yöntemler öğretildiği zaman matematiksel bilgiyi en iyi şekilde kazanır” görüşünü ise az desteklemişlerdir ($\bar{x} = 3.38$). Öğretmenler doğru cevapları ödüllendirmenin, yanlış cevapları ise düzeltmenin öğretimin önemli bir parçası olduğu fikrine ise kısmen katılmaktadır ($\bar{x} = 4.16$).

3.3.3. Cebir'in En İyi Olduğu ile İlgili Öğretmen İnançları

Öğretmenlerin cebirin (cebirsal yaklaşımın) en iyi olduğu ile ilgili görüşlerinden elde edilen veriler Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 9. Öğretmenlerin Cebirin En İyi Olduğu İle İlgili Görüşlerinden Elde Edilen Veriler

Maddeler	KeK ⁻	K ⁻	KıK ⁻	KıK ⁺	K ⁺	KeK ⁺	\bar{x}
	f (%)	f (%)	f (%)	f (%)	f (%)	f (%)	
Cebir hikâye problemlerini çözmeye yönelik geçerli birçok yaklaşım vardır ve sembollerle işlem yapma bu yaklaşımlardan sadece birisidir.	-	1 (%3)	4 (%13)	9 (%28)	11 (%34)	7 (%22)	4,59
Formel cebir öğretiminin öncesinde öğrenciler problem çözme için farklı ve geçerli yöntemlere sahip olabilirler.	1 (%3)	4 (%13)	9 (%28)	12 (%37)	5 (%16)	1 (%3)	3,59
Cebir öğretiminde öğretmenler, informal yaklaşımlar kullanarak doğru cevap üretebilen öğrencilerini cesaretlendirmelidirler.	-	2 (%6)	4 (%13)	6 (%19)	14 (%43)	6 (%19)	4,38
Tüm cebir hikâye problemleri cebir kullanılmadan çözülebilir.	1 (%3)	5 (%16)	10 (%31)	9 (%28)	6 (%19)	1 (%3)	3,53
Öğrencilere her zaman sembollerle işlem yapılabilmesini gerektiren cebir problemleri verilmelidir.	4 (%13)	4 (%13)	13 (%40)	9 (%28)	2 (%6)	-	3,03
Hikâye probleminin çözümünde cebirsal denklemlerin kullanılması en etkili yaklaşımdır.	1 (%3)	2 (%6)	5 (%16)	7 (%22)	10 (%31)	7 (%22)	4,38
Öğrenciler karmaşık hikâye problemlerini çözmeye başlamadan önce, cebirsal prosedürleri içeren pratikleri yapmalıdır.	-	1 (%2)	4 (%13)	10 (%31)	12 (%37)	5 (%16)	4,50
Karmaşık hikâye problemlerinin çözümünde uzmanlaşma, sembolik manipülasyonlarda yeterliliği gerektirir.	-	3 (%10)	8 (%25)	11 (%34)	6 (%19)	4 (%13)	4,00
Karmaşık bir hikâye problemini çözmek için en etkili yöntem, problemi cebirsal denklemlere çevirmektir.	-	5 (%16)	2 (%6)	8 (%25)	11 (%34)	6 (%19)	4,34

Tablo 9'a göre öğretmenlerin çoğunluğu, cebirsal (hikâye) problemlerin çözümünde farklı birçok yaklaşım olduğu ve bunlardan sadece birinin sembolik yaklaşım olduğunu (%56 ve $\bar{x} = 4,59$), karmaşık hikâye problem çözümlerine geçmeden cebirsal prosedürleri içeren pratikler yapılması gerektiğini (%53 ve $\bar{x} = 4,50$) ve informal çözüm stratejilerine öğrencilerin cesaretlendirmenin gerektiğini (%62 ve $\bar{x} = 4,38$) ifade etmişlerdir. Benzer şekilde öğretmenlerin yaklaşık yarıdan fazlası, hikâye problemlerinin çözümünde cebirsal denklemlerin kullanılmasını en etkili yaklaşım (% 53 ve $\bar{x} = 4,38$) ve karmaşık bir hikâye problemini çözmek için en etkili yöntemin ise problemin içerdiği bilgiyi cebirsal denkleme çevirme (%53 ve $\bar{x} = 4,34$) olduğuna inanmaktadırlar. Ayrıca öğretmenler karmaşık hikâye problemlerinin çözümünde uzmanlaşmanın sembollerle işlem yapma yeterliliğine ($\bar{x} = 4,00$ bağlı olduğunu düşünmektedirler. Bununla birlikte öğretmenler, tüm cebir hikâye problemlerinin cebir

kullanılmadan çözülebileceği ($\bar{x} = 3,53$), öğrencilerin formel cebir öğretimi öncesinde problem çözüme için farklı ve etkili yöntemlere sahip olabileceği ($\bar{x} = 3,59$) ve öğrencilere her zaman sembollerle işlem yapılabilmesini gerektiren cebir problemleri verilmemesi gerektiği ($\bar{x} = 3,03$) ile ilgili görüşlerde tereddütte kalmışlardır.

3.3.4. Sembol Önceliği ile İlgili Öğretmen İnançları

Öğretmenlerin sembol önceliği ile ilgili inançlarından elde edilen değerler Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10. Öğretmenlerin Sembol Önceliği İle İlgili İnançlarına Dair Veriler

Maddeler	KeK-	K-	KıK-	KıK+	K+	KeK+	\bar{x}
	f (%)	f (%)	f (%)	f (%)	f (%)	f (%)	
Hikâye problemleri öğrencileri (düşünüp) yeni anlamlar çıkarmaya sevk etmek için sembolik denklemlere göre daha uygundur.	-	2 (%6)	4 (%13)	7 (%22)	11 (%34)	8 (%25)	4,60
Öğrenciler cebir hikâye problemine karşılık gelen eşdeğer cebirsel sembolik denklemleri çözemezler bile cebir hikâye problemlerini çözebilirler.	1 (%3)	1 (%3)	5 (%16)	7 (%22)	10 (%31)	8 (%25)	4,50
Öğrenciler cebir hikâye problemlerini çözmeden önce ilk olarak sembolik denklem kurarak çözüm oluşturmalıdır.	2 (%6)	5 (%16)	6 (%19)	11 (%34)	6 (%19)	2 (%6)	3,62
Cebirsel notasyonlarla ilgili zayıf anlamalar, öğrencilerin problem çözmedeki hatalarının önemli bir nedenidir.	2 (%6)	4 (%13)	10 (%31)	8 (%25)	6 (%19)	2 (%6)	3,56
Hikâye problemleri cebirde öğrencileri kaygılandırır.	5 (%16)	5 (%16)	11 (%34)	9 (%28)	2 (%6)	-	3,09
Öğrenciler için kelimelerle sunulan eşdeğer problemler, sembolik olarak sunulan eşdeğer problemlere göre daha zordur.	1 (%3)	1 (%3)	7 (%22)	9 (%28)	10 (%31)	4 (%13)	4,19
Öğrenciler için hikâye problemlerini çözmek, sembolik olarak sunulan aynı eşdeğer problemleri çözmekten daha zordur.	1 (%3)	4 (%13)	2 (%6)	9 (%28)	12 (%37)	4 (%13)	4,22

Tablo 10'a göre öğretmenlerin yarıdan fazlası, hikâye problemlerinin sembolik denklemlere göre öğrencileri yeni anlamlar çıkarmaya sevk etmede daha uygun olduğuna (%59 ve $\bar{x} = 4,60$) ve öğrencilerin eşdeğer cebirsel denklemleri çözemezler bile cebir hikâye problemlerini çözülebileceğine (%56 ve $\bar{x} = 4,50$) inanmaktadır. Öğretmenler azda olsa, cebir hikâye problemlerini çözmeden önce denklem kurarak çözüm oluşturmanın önemli olduğunu ($\bar{x} = 3,62$), cebirsel notasyonlarla ilgili zayıf anlamaların problem çözüme hatalara neden olabileceğini ($\bar{x} = 3,56$) düşünmektedirler. Bununla birlikte öğretmenler, öğrenciler için kelimelerle sunulan problemlerin sembolik olarak sunulan problemlere göre ($\bar{x} = 4,19$) ve hikâye problemlerini çözümenin ise sembolik denklem olarak sunulan eşdeğer problemleri çözüme göre ($\bar{x} = 4,22$) daha zor olduğu görüşüne kısmen katılmaktadır. Ancak öğretmenler cebirsel hikâye problemlerinin öğrencileri kaygılandırıp kaygılandırmayacağı konusunda çekimser kalmışlardır ($\bar{x} = 3,09$).

4. Tartışma ve Sonuçlar

Ortaokul matematik öğretmenlerinin, ilkokul ve ortaokulda öğrenim gören öğrenciler açısından altı farklı tipteki problemi zorluk düzeylerine göre sıralamalarına yönelik görüşleri incelendiğinde dört temel sonuç elde edilmiştir: (a) Matematik öğretmenleri cebir problemlerinin aritmetik problemlere göre daha zor olduğunu düşünmektedirler. (b) Öğretmenler ilkokul öğrencileri için aritmetik hikâye ve kelime problemlerinin biraz zor olduğunu, aritmetik sembol problemlerinin ise kolay olduğunu düşünmektedirler. (c) Öğretmenler cebir problemlerinin (hikâye, kelime ve sembol) ilkokul öğrencileri için zor, aritmetik hikâye ve kelime problemlerinin ortaokul öğrencileri için biraz kolay ve aritmetik sembol problemlerinin kolay olduğunu belirtmişlerdir. (d) Öğretmenler cebir hikâye problemlerinin ortaokul öğrencileri için zor, cebir kelime ve sembol problemlerinin öğrenciler için biraz zor olduğunu düşünmektedirler. Elde edilen bu sonuçların bazıları Sakellis'in (2011) çalışması ile tutarlılık göstermişken, bazıları ise farklılık göstermiştir. Sakellis (2011) öğrenciler için cebir sözel (özellikle de hikâye) problemlerin en zor, aritmetik kelime problemlerin ise en kolay problemler olduğunu belirtmiştir. Bu çalışmada elde edilen cebir sözel (özellikle de hikâye) problemin öğrenciler için en zor problem olduğu sonucu ile Sakellis'in (2011) çalışmasının sonucu tutarlılık göstermiştir. Bu çalışmada ise öğrenciler için en kolay problem türünün sembolik problem olduğu sonucuna ulaşılmış olup bu sonuç Sakellis'in (2011) çalışması ile farklılık göstermiştir. Sakellis (2011) aritmetik ve cebir sembolik problemlerinin ise öğrenciler için zor olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca bu çalışmadan elde edilen sonuçlar ile Nathan ve Koedinger'e (2000a; 2000b) ait çalışmaların sonuçları da benzerlik göstermektedir. Bu çalışmada olduğu gibi ortaokul matematik öğretmenlerinin farklı problemlerin zorluk düzeylerine ilişkin inançlarını elde etmek önemlidir, çünkü bu inançlar öğretmenlerin sınıf içi etkinliklerine ve değerlendirmelerine ilişkin karar verme süreçlerini etkilemektedir (Sakellis, 2011).

Öğretmenler, altı farklı tipteki problemi zorluk düzeylerine göre sıralarken "problemdeki bilinmeyen niceliğin pozisyonunu" en etkili neden olarak ifade etmiştir. Öğretmenlerin zorluk düzeylerine göre sıralanmalarını etkileyen diğer nedenler ise; "öğretim programındaki diziliş sırası, problemin dilsel sunumu, verilen problemlerin öğretim programındaki örnek veya problem tiplerine benzerliği" şeklinde sıralamışlardır. Nitekim Nathan ve Koedinger'de (2000a; 2000b) cebir ve aritmetik problemleri çözme zorluğunu etkileyen en önemli faktörleri, problemdeki bilinmeyen miktarın konumuna ve problemin dilsel sunumuna bağlamıştır. Öğretmenlerin üçü ise sıralamalarını sezgisel olarak yaptığını ifade etmişken, bir öğretmen ise fikir belirtmemiştir.

Farklı problemlerin çözümünde öğrencilerin kullanabilecekleri stratejilerle ilgili öğretmen tahminlerinden elde edilen verilere göre stratejiler; "formel aritmetik stratejiler, deneme-yanılma ve düşünme-deneme stratejiler, informel sembollerin kullanımını içeren stratejiler, geriye doğru çalışma (ters işlem algoritması) stratejisi ve formel cebirsel stratejiler" şeklinde sınıflandırılmıştır. Buna göre öğrencilerin aritmetik kelime problemlerinde sayılar ve dört işlem hesaplamalarını içeren formel aritmetik stratejileri kullanabilecekleri yönünde tahminde bulunan öğretmenlerin sayısı fazladır. Öğretmenlerin çok azı öğrencilerin "deneme-yanılma, düşünme-deneme ve informel sembollerin kullanımını içeren" stratejileri sadece aritmetik ve cebir sözel problemlerde kullanabilecekleri yönünde tahminde bulunmuşlardır. Bununla birlikte öğrencilerin problemde verilen kat, fazla, eksik vb. ifadelerden yararlanarak geriye doğru çalışma stratejisi yardımıyla sonuca ulaşmaya çalışabileceğini ifade eden öğretmenlerin sayısı sembolik problemlere nazaran sözel problemlerde daha fazladır. Ayrıca öğretmenler "bilinmeyeni içeren

denklemleri kurma ve çözmeye” ilişkin formel cebirsel stratejileri öğrencilerin hem cebir hem de aritmetik problemlerde kullanabileceği yönünde tahminde bulunmuşlardır. Öğrencilerin hem eşittir işaretinin işlemsel hem de ilişkisel anlamından yararlanarak sembolik problemleri çözebileceği yönünde tahminde bulunan öğretmenlerin sayısı oldukça azdır. Koedinger ve Nathan (2004) sözel hikâye ve kelime problemlerinin sembolik problemlere göre farklı stratejiler geliştirmeye daha çok imkân sağladığını ifade etmişlerdir. Benzer şekilde Nathan ve Koedinger’e (2000a) göre öğrenciler sözel olarak sunulan hikâye ve kelime problemlerini çözerken daha çok informel stratejilerden yararlanmaktadırlar. Ancak araştırmacılar öğrencilerin sembolik denklem problemlerini çözerken sembolik işlemlerde hata yaptıklarını ve öğrencilerin sembolik olmayan problemlerde daha etkili problem çözme stratejileri geliştirebildiklerine vurgu yapmışlardır. Nitekim araştırmacılar gerçek yaşamla ilişki olan ve bağlamla birlikte sunulan sözel hikâye problemlerinin öğrencilerin problem çözme performanslarını ve farklı strateji üretme potansiyellerini artırmada avantaj sağladığını ifade etmişlerdir (Koedinger ve Nathan, 2004; Nathan ve Koedinger, 2000a). Her ne kadar öğretmenler sembol öncelikli eğilime sahip olsa da özellikle problem çözme stratejilerinde sözel problemlerin birden fazla çözüm stratejisi üretmeye daha fazla imkân tanıyabileceği yönünde tahminler yapmışlardır.

Çalışmadan elde edilen diğer bir sonuç ise öğretmenlerin büyük çoğunluğunun sembol öncelikli eğilime sahip olmalarıdır. Öğretmenlere göre öğrenciler ilk olarak bilinmeyen çözüm sonunda elde edildiği problemlerle aritmetikteki sembolik becerilerini geliştirmeli, daha sonra sözel (hikâye veya kelime) olarak sunulan aritmetik problemlere bu becerilerini uygulayarak ve genişleterek öğrenmelerini gerçekleştirmelidirler. Çalışmada öğretmenlerin sembol öncelikli eğilimle ilgili inançlarının, sözel ve sembolik problemlerin zorluk dereceleriyle ilişkili olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırmalarda öğretmenler arasında sembol öncelikli eğilimin daha çok tercih edildiğini ortaya koymaktadır (Nathan ve Koedinger, 2000a; Sakellis, 2011). Bununla birlikte öğretmenlerin çok azı sembolik cebirin zorluğu nedeniyle alternatif bir eğilim olan sözel öncelikli eğilimi desteklemişlerdir. Bu eğilime sahip olan öğretmenler ise hangi problem tipi olursa olsun sembol manipülasyon becerilerinden önce öğrencilerin sözel yeterliliklerinin geliştirilmesinin gerekliliğine inanmaktadırlar. Nathan ve Koedinger’e (2000b) göre sözel problemleri çözebilen öğrenciler eşdeğer olan sembolik problemleri çözemeyebilirken, sembolik problemleri doğru çözebilen öğrencilerin eşdeğer sözel problemleri çözme olasılıkları oldukça yüksektir. Bu sonuç araştırmacıların, öğrencilerin cebirsel gelişim ile ilgili sözel öncelikli modelin izlenmesi gerekliliğini önermesine neden olmuştur (Case ve Okamoto, 1996; Moss ve Case, 1999). Elde edilen bu sonuçlar hem öğrenciler için zorluk derecesine göre altı çeşit matematik probleminin sıralanması ile hem de sembol önceliği ile ilgili anket maddelerinden elde edilen öğretmen inançları ile tutarlılık göstermiştir.

Araştırmadan elde edilen diğer bir sonuç ise öğretmenlerin çoğunun öğrencilere matematiksel düşünme için biraz özgürlük verildiğinde onların problem çözme stratejilerinin daha iyi gelişeceğine inanmalarıdır. Bu sonuç sözel (hikâye/kelime) problemlerde öğrencilerin daha fazla strateji geliştirebilecekleri ile ilgili öğretmen tahminleri ile tutarlıdır. Çünkü sözel hikâye ve kelime problemlerinin sembolik problemlere göre farklı stratejiler geliştirmeye daha çok imkân sağlar (Koedinger ve Nathan, 2004). Ayrıca öğretmenler sezgisel akıl yürütmenin her zaman bu tip cebir problemlerinin çözümünde çok etkili olamayacağını ve bu problemler için öğrencilerin gerekli sezgisel yöntemlere sahip olamayabileceklerini ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerin çoğunluğu, öğrencilerin problemlerin çözümünde kendi yöntemlerini oluşturmasının matematik öğretimi ile ilgili hedeflere ulaşmada önemli olduğuna inanmaktadır.

Elde edilen bu sonuç problem çözme sürecinde öğrencilerin özgür bırakılması yönündeki sonuçla tutarlıdır. Öğretmenlerin yarısı cebire geçiş yapamayan (cebir öncesi) öğrencilerin daha etkili bir öğretim alması ve çözümleri yetersiz olsa dahi öğrencilerin cebirsel problemlerin çözümleri ile ilgili kendi yaklaşımlarını oluşturmaya cesaretlendirilmesi gerektiğini savunmaktadır. Ancak öğretmenler karmaşık cebir hikâye problemlerinin üstesinden gelebilmede öğrencilere açık yönergeler verilmesi konusunda çekimser kalmışlardır.

Öğretmenlerin yaklaşık yarısı, cebirsel sözel problemlerin çözümünde birçok farklı yaklaşım olduğunu ve bunlardan sadece birinin sembolik yaklaşım olduğunu, karmaşık hikâye problem çözümlerine geçmeden cebirsel prosedürleri içeren pratikler yapılması gerektiğini ve informel çözüm stratejilerine öğrencilerin cesaretlendirmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Benzer şekilde öğretmenlerin çoğu hikâye problemlerinin çözümünde cebirsel denklemlerin kullanılmasının en etkili yaklaşım olduğuna ve karmaşık bir hikâye problemini çözmeye en etkili yöntemin problemin içerdiği bilgiyi cebirsel denklemlere çevirmek olduğuna inanmaktadır. Bununla birlikte öğretmenler, öğrencilere her zaman sembollerle işlem yapılabilmesini gerektiren cebir problemlerinin verilmemesi gerektiği, tüm cebir hikâye problemlerinin cebir kullanılmadan çözülebileceği ve öğrencilerin formel cebir öğretimi öncesinde problem çözme için farklı ve etkili yöntemlere sahip olabileceği ile ilgili konularda genel olarak çekimser kalmışlardır. Sonuç olarak öğretmenler, “cebir en iyidir” görüşünü benimsemekle birlikte her zaman şart olmadığı görüşündedirler. Bu sonuç, öğretmenlerin sembol öncelikli eğilime sahip oldukları görüşü ile tutarlıdır.

Öğretmenler genel olarak hikâye problemlerinin öğrencileri yeni anlamlar çıkarmaya sevk etmede daha uygun olduğunu ve öğrencilerin eşdeğer cebirsel denklemleri çözemese bile cebir hikâye problemlerini çözebileceklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenler azda olsa, cebir hikâye problemlerini çözmeden önce denklem kurarak çözüm oluşturmanın önemli olduğunu, cebirsel notasyonlarla ilgili zayıf anlamaların problem çözmeye hatalara neden olabileceğini düşünmektedirler. Öğretmenler, öğrenciler için kelime problemlerinin sembolik problemlere göre, hikâye problemlerinin ise sembolik olarak sunulan eşdeğer problemleri çözmeye göre daha zor olduğunu ifade etmişlerdir. Nitekim bu sonuçlar öğrencilerin hikâye problemlerinde daha çok strateji üretebilecekleri ve çoğu öğretmenin sembol öncelikli eğilime sahip olduğu sonuçları ile tutarlıdır. Ayrıca öğretmenlerin problemleri zorluk dercesine göre sıralaması ile ilgili sonuçlar ile son iki maddeden elde edilen sonuçlar tutarlıdır. Öğretmenler hikâye problemlerinin öğrencileri kaygılandırıp kaygılandırmayacağı konusunda çekimser kalmışlardır.

Elde edilen bu sonuçlara göre; öğretmenler etkili öğretim uygulamaları için kavramlar, kurallar ve problem çözme arasındaki ilişkileri vurgulamalı ve öğrencilerin problem çözme bağlamında kendi kavramsal anlayışlarını geliştirmelerine izin vermelidir. Özellikle öğretmenler aritmetik ile cebir arasındaki geçiş sürecinde öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirici farklı problem çeşitlerine ve bu problemlerin çözümü için farklı çözüm stratejilerine ön ayak olmalıdır.

Kaynaklar

- Akgün, L. (2006). Cebir ve değişken kavramı üzerine. *Journal of Qafqaz University*, 17(1). 25- 29.
- Akkan, Y. (2009). *İlköğretim öğrencilerinin aritmetikten cebire geçiş süreçlerinin incelenmesi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon, Türkiye.
- Başol, G. (2015). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*, Ankara: Pegem Akademi

- Benckert, S. (1997). *Context and conversation in physics education*. http://www.nshu.se/download/3018/benckert_sylvia_97.pdf adresinden alınmıştır.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E.K., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (17. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Carpenter, T.P. & Levi, L. (2000). *Developing conceptions of algebraic reasoning in the primary grades*. 11.08.2008 tarihinde www.wcer.wisc.edu/ncisla/publications/index.html adresinden alınmıştır.
- Case, R. & Okamoto, Y. (1996). The role of central conceptual structures in the development of children's thought, *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 61(1-2, Serial No. 246).
- Cross, D. I. (2009). Alignment, cohesion, and change: Examining mathematics teachers' beliefs structures and their influence on instructional practices. *Journal Math Teacher Education*, 12, 325 – 346.
- Gomez-Chacon, I. (2000). Affective influences in the knowledge of mathematics. *Educational Studies in Mathematics* 43, 149-168.
- Hersovics, N., & Linchevski, L. (1994). A cognitive gap between arithmetic and algebra. *Educational Studies in Mathematics*, 27 (1), 59-78.
- Johnson, B. & Christensen, L. (2004). *Educational research: Quantitative, qualitative and mixed approaches*. Pearson Education, Inc., Second Edition, 562 p, Boston.
- Kieran, C. & Chalouh, L. (1993). Prealgebra: The transition from arithmetic to algebra. In P. S. Wilson (Ed.), *Research ideas for the classroom: Middle grades mathematics*, (pp. 119-139). New York: Macmillan.
- Kieran, C. (1992). The learning and teaching of school algebra. In D.A. Grouws (Ed.), *Handbook of research on mathematics teaching and learning* (pp. 390-419). New York: Macmillan.
- Koedinger, K.R., & Nathan, M.J. (2004). The real story behind story problems: Effects of representations on quantitative reasoning. *The Journal of The Learning Sciences*, 13(2), 129-164.
- Moss, J., & Case, R. (1999). Developing children's understanding of the rational numbers: A new model and an experimental curriculum. *Journal for Research in Mathematics Education*, 30, 122-147.
- Nathan, M. J., & Koedinger, K. R. (2000a). An investigation of teachers' beliefs of students' algebraic development. *Cognition and Instruction*, 18, 209- 237.
- Nathan, M. J., & Koedinger, K. R. (2000b). Teachers' and researcher's beliefs about the development of algebraic reasoning. *Journal for Research in Mathematics Education*, 31(2), 168 -190.
- National Council of Teachers of Mathematics. (2000). *Principles and standards for school mathematics*. Reston, VA: NCTM.
- Riley, M. S., Greeno, J. G., & Heller, J. I. (1983). Development of children's problem-solving ability in arithmetic. In H. P. Ginsburg (Ed.), *The development of mathematical thinking* (pp. 153-196). New York: Academic Press.

- Sakellis, F.M. (2011). *Teachers' beliefs about students' cognition from arithmetic to algebraic concepts*. Unpublished doctoral dissertation, Wilmington University, US.
- Schoenfeld, A. H. (1998). Toward a theory of teaching-in-context. *Issues in Education*, 4, 1-94.
- Sherin, M. G. (2004). New perspectives on the role of video in teacher education. In J. Brophy (Ed.), *Using video in teacher education* (pp. 1-28). Amsterdam: Elsevier.
- Van De Walle, J. A., Karp, K. S. & Bay-Williams J. M. (2013). *İlkokul ve ortaokul matematiği*. S. Durmuş (Çev.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Extended Summary

1. Introduction

Teachers understand what it means to know math and its meaning, what mathematical tasks students should perform and how to develop and support skills that force students cognitively. In this sense, recently studies on transition from arithmetic to algebra and algebraic thinking have been regarded as important in the study of teacher beliefs about students' ability to acquire mathematical content. The aim of this study is to determine and compare the beliefs of secondary school mathematics teachers about the difficulty levels of different types of problems in terms of students, their opinions about the reasons that are effective in ordering these problems according to difficulty levels, their estimates of solution strategies that students can use, their tendencies regarding the design of the order in which the teaching includes these problem situations and their beliefs about teaching and learning.

2. Method

The study was conducted according to the descriptive research model from the quantitative research design. The sample of the research consists of 32 middle school mathematics teachers. In the selection of the sample, convenience sampling method which is one of the non- probability sampling methods is used. The data of the study were collected using a questionnaire consisting of four parts. Descriptive statistics and descriptive analysis methods were used in analysing the data. In this context, frequency, percentage, and arithmetic mean values of answers that teachers gave to each question were found and presented descriptively with tables.

3. Discussion and Results

By examining secondary school mathematics teachers beliefs regarding the order of six different problems according to difficulty levels in terms of primary and secondary school students, the following results were obtained: (1) Teachers believe that algebraic problems are more difficult than arithmetic problems, (2) Teachers think that arithmetic story and word problems for elementary school students are a little difficult but arithmetic symbol problem is easy, (3) Teachers have stated that all algebra problems (story, word and symbol) are difficult for elementary school students, that arithmetic story and word problems for middle school students are a little easier but arithmetic symbol problem is easy, (4) Teachers think that the algebra story problem is difficult for secondary school students, but algebraic word and symbol problems are a little more difficult. Teachers expressed the "position of the unknown quantity in the problem" as the most effective reason when ranking the six different types of problems (arithmetic and algebraic: story, word and symbolic) according to their difficulty levels. Teachers' estimates of strategies for which students can use different solutions to problems are categorized as follows: "Formal arithmetic strategies, trial-and-error and guess-and-test, strategies involving the use of informal symbols, working backward strategy and formal algebraic strategies". Another result is that the majority of teachers have a tendency of symbol precedence. According to the teachers, students should first develop the symbolic skills related to the arithmetic with the problems that the unknown is obtained at the end of the solution, then they must implement their learning by applying and expanding these skills to the arithmetic (story and word) problems presented verbally. Most of the teachers believe that when students are given some freedom for mathematical thinking, their problem solving strategies will improve and that it is important for students to establish their own methods for solving problems to reach the goals related to teaching mathematics. In addition, although the majority of teachers state that problem solving is

better than algebraic methods, they also believe that non-symbolic approaches can be effective and effective in problem solving. In other words, teachers agree that "algebra is the best" but that it is not always necessary.

Araştırma makalesi: Akkan, Y., Öztürk, M., Akkan, P. & Küçük, Demir, B. (2019). Ortaokul matematik öğretmenlerinin aritmetik ve cebir problemleri hakkındaki görüşleri ve inançları. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21 (1), 156-176.



Art Teaching Students' Artistic Creation Process *

Şenay BAŞ**, Ata Yakup KAPTAN***

Received date: 11.07.2018

Accepted date: 30.03.2019

Abstract

This study which aims at revealing the artistic creation process in art painting workshop lessons in art teaching program, is a qualitative study which was designed as descriptive survey. The study group consists of 12, 4th grade art teaching students in the Department of Fine Arts, in Karadeniz Technical University. In this study, the qualitative data was collected with open-ended questionnaire and focus group discussion. After administering open-ended questions in the survey that was prepared for the study, it was aimed at obtaining more detailed information about the students' artistic creations via focus group interview. According to the results of the study, present skills, background, psychology, emotions, motivation, desire and eagerness of the person who realizes artistic creation are the important factors that affect their artistic creation. It was also concluded that the individual have two main problems which are instability in having an idea and difficulty in conveying the idea during the artistic creation process. Besides, it was also established that the 4th grade students in art teaching in the study, pay attention mostly to the visual stylistic aspect of the work of art in their studies in the art painting workshop lessons.

Keywords: Artistic creation, art teaching students, art painting workshop lesson.

* This study was established by benefiting from one part of unpublished dissertation which was prepared by the first author with the counseling of second author.

** Recep Tayyip Erdogan University, Education Faculty, Department of Fine Arts Education, Rize, Turkey; senay.bas@erdogan.edu.tr

*** Ondokuz Mayıs University, Education Faculty, Department of Fine Arts Education, Samsun, Turkey; aykaptan@yahoo.com

Resim İş (Görsel Sanatlar) Öğretmenliği Öğrencilerinin Sanatsal Yaratım Süreçleri *

Şenay BAŞ**, Ata Yakup KAPTAN***

Geliş tarihi: 11.07.2018

Kabul tarihi: 30.03.2019

Öz

Resim-iş öğretmenliği programındaki resim anasanat atölye derslerindeki sanatsal yaratım süreçlerinin nasıl olduğunu ortaya çıkarmaya amaçlayan bu araştırma betimsel tarama olarak desenlenen nitel bir çalışmadır. Sanatsal yaratım sürecine yönelik var olan durum öğrenci görüşleriyle betimlenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu; Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Resim-İş Öğretmenliği Programından 12 son sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Bu çalışmada nitel veriler; açık uçlu anket ve odak grup görüşme araçları ile toplanmıştır. Araştırma için hazırlanan açık uçlu anket sorularının ardından odak grup görüşmesi sorularıyla öğrencilerin sanatsal yaratımlarına ilişkin daha derin ve detaylı bilgi edinmek amaçlanmıştır. Veri araçlarından elde edilen nitel veriler içerik analizi yöntemiyle analiz edilmişlerdir. Araştırma sonuçlarına göre; sanatsal yaratımda bulunan kişinin, mevcut becerileri, birikimi, ruh hali, duyguları, motivasyonu, yaratmaya yönelik isteği ve hırsı, sanatsal yaratımına etki eden önemli faktörler olarak öne çıkmaktadır. Aynı zamanda kişinin sanatsal yaratım sürecinde, fikir edinmede kararsızlık ve fikir aktarımında zorlanma şeklinde iki önemli problem yaşadığı görülmüştür. Ayrıca çalışmadaki resim-iş öğretmenliği son sınıf öğrencilerinin anasanat atölye derslerindeki çalışmalarında ağırlıklı olarak sanatsal yapının görsel biçimsel boyutuna önem verdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar kelimeler: Sanatsal yaratıcılık-sanatsal yaratım, görsel sanatlar öğretmenliği öğrencileri, anasanat atölye dersi.

* Bu çalışma birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında hazırladığı, yayınlanmamış doktora tezinin bir kısmından faydalanarak oluşturulmuştur.

**^{ID}Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Rize, Türkiye; senay.bas@erdogan.edu.tr

***^{ID}Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Samsun, Türkiye; aykaptan@yahoo.com

1. Giriş

Sanat eğitiminin temeli oluşturan özgür yaratıcılık akademik bir disiplin içinde de olsa her zaman için geçmiş bilgiye tecrübeye dayanan içsel bir hazdır. Bu haz sanatsal yaratıcılık şeklinde ifade edilen süreç ve ürünle şekillenmektedir. Amerikalı filozof ve eğitimci Dewey (1938), diğer tüm alanlarda faydalı olabilecek genel yaratıcılığın da sanat eğitimi içinde sanatsal yaratıcılıkla kazandırabileceği ve yaratıcılığı önemseyen bir sanat eğitimi programıyla her türlü başarıya ortam sağlanacağı görüşünü savunmaktadır (aktaran Erbay, 1998). Bir sanatçının veya sanat eğitimcisinin eğitim öğretimle disipline edilen sanatsal yaratıcılık süreci ona bilimsel yöntemlerle de etkileşime girmesine olanak sağlamaktadır. Özellikle çağdaş sanatta disiplinlerarası işler sanat, bilim ve teknolojinin yaratıcı işbirliğine daha çok ihtiyaç duymaktadır. Bu işbirliğin sağlıklı bir temelle oluşturulması ve sürdürülmesi için sanat eğitimi sistemlerinin tüm parçalarınca sanatsal yaratıcılığın anlaşılması, planlanması değerlendirilmesi önemlidir.

Sanatsal yaratıcılığın meydan gelmesi olarak ele alınan sanatsal yaratım; sanatsal yaratıcılığın- algı yetisi üzerine düşlemek, bir imleme yetisi katmak, bunun için de sezgi gücünü kullanabilmek (Eriñç, 2004 -tüm boyutlarıyla gerçekleşmesi, sanatsal yaratma eylemi anlamına gelmektedir. San (2003) sanatta yaratıcılığı “yepyeni ilişkilerin kurulması, yeni bileşimlere varılması; bilinenlerden o zamana dek bilinmeyen yeni sonuçlar, yeni düşünceler, yeni yaşantılar ve ürünler ortaya koymak” olarak tanımlamaktadır (s.51).

Sanatsal yaratma, bir süreçtir (Eisner ve Ecker, 1966; Kırıçoğlu, 2005; San, 1979). Bender'e (2006) göre yaratma süreci, hem soyut ve bilişsel bir alt yapıyı, hem de ürüne dönüşürken gerçekleştirilen somut işlemleri kapsar (s.28). Bu işlemleri, araç/gereç bilgisi, ustalıklı ilgili teknik uygulamaya yönelik bilgiler, estetik algı ve deneyim, tasarım ve nitelikli bir ürün ortaya koymaya ilişkin bilgi ve deneyim olarak sıralamak mümkündür (Kırıçoğlu, 2009). Bu yaratma süreci karmaşık ve zorlayıcıdır. Sungur (1997)'a göre sanatta ustalık, bilimde ise bilinçaltı önemlidir. Sungur sanatçıların asıl kaygısının, içsel duygu ve iletişimleri (güzellik) aktarmak olduğunu; buna karşılık değişmeyen şartlara tek bir boyutlu zihinsel yoğunlaşmanın ise bilim adamlarının kaygısı olduğunu ileri sürmektedir. Sanatsal yaratımın gerçekleşmesi için gerekli koşullar Etike (1995) tarafından;

- 1) Deneyimler, birikimler,
- 2) Donanımlı ortam,
- 3) Özgür ortam (s.25), şeklinde belirtilmektedir.

Yurt dışındaki görsel sanatlar eğitiminde sanatsal yaratım sürecini konu alan çalışmalar değerlendirildiğinde araştırmaların; dijital ve çevrimiçi görsel sanat uygulamaları (Black ve Browning, 2011; Samah, Hussin ve Putih, 2016; Shın, 2010;) ve performans sanatı (Horn, 2009) gibi çağdaş sanat uygulamalarına yönelik içeriklere sahip oldukları görülmektedir. Ayrıca yurtdışı araştırmalarında; farklı yaş düzeylerine ait sanatsal yaratım süreçlerinde, yaratıcılık, motivasyon (Rostan, 2010) gibi çeşitli değişkenlerin etkileşimleri incelenmektedir.

Son yıllarda yurt içindeki sanatsal yaratım sürecine odaklı çalışmaları incelediğimizde de: 3D programları ve sosyal ağ gibi son teknoloji ve medyanın dahil edildiği, modern resim, popüler kültür, çağdaş sanat, güncel sanat gibi günümüz sanat görüşlerinin konu olduğu çalışmaların yanı sıra genel anlamda bilinen bazı sanat tekniklerinin ya da akımların süreç içerisinde değerlendirildiği çalışmalara rastlanmaktadır.

Yurt içinde sanatsal yaratım sürecine yönelik yeni uygulama konularının ele alındığı, değerlendirildiği ve önerilerde bulunduğu araştırmalar (Çığır, 2016; Dinçer, 2017; Erol, 2017; Kılıç ve Altıntaş 2016; Sağlam, 2017; Taşkesen ve Yılmaz, 2018) devam ederken mevcut sanatsal yaratım sürecine yönelik sahadan elde edilmiş verilere rastlanmamaktadır. Ülkemizde özellikle öğretmen eğitimi veren yükseköğretim kurumlarının temelini oluşturan atölye derslerinde devam eden sanatsal yaratım süreçlerinin mevcut şartları ve durumunun ortaya konması öncelikle önemlidir. Çünkü mevcut duruma yönelik edinilen bilgi ileriye yönelik öncelikli ihtiyaçların belirlenmesi, aksaklıkların ortaya çıkarılması ve iyileştirilmesine yönelik önerilerin sunulması ve sonrasında yenilikçi uygulamaların değerlendirilmesi sanat eğitimi ve öğretiminin sağlıklı gelişimi için daha doğru olacaktır. Aksi takdirde mevcut durumlar göz ardı edilerek yürütülen çalışmalar, araştırma sahasının dışında gerçek sahaya ulaşmayacak ve fayda sağlamayacaktır. Araştırmalarda geline nokta ile sahadaki gerçek durum arasında karşılaştırma olanağını sağlamak adına mevcut durumdan bir kesit sunulması araştırmaya değer görülmektedir.

Bu bağlamda araştırmanın amacı, resim-iş öğretmenliği programındaki resim anasanat atölye derslerindeki sanatsal yaratım süreçlerini, öğrenci görüşleri üzerinden sorgulamaktır. Bu çalışmanın sonuçlarının, resim anasanat atölyelerinin şartlarında devam eden sanatsal yaratım süreçlerine dair bilgi edinme olanağı ve farkındalık oluşturacağı düşünülmektedir.

2. Yöntem

2.1. Araştırmanın Modeli/ Deseni

Resim-iş öğretmenliği programındaki resim anasanat atölye derslerindeki sanatsal yaratım süreçlerini, öğrenci görüşleri doğrultusunda sorgulamayı amaçlayan bu araştırma betimsel tarama olarak desenlenen nitel bir çalışmadır. Sanatsal yaratım sürecine yönelik var olan durum öğrenci görüşleriyle betimlenmeye çalışılmıştır.

Araştırma problemi doğrultusunda ilk etapta sırasıyla; araştırma grubunun belirlenmesi, gerekli izinlerin alınması, veri toplama araçlarının geliştirilmesi, geçerlilik güvenilirlik çalışmalarının yapılması, ön araştırma ve veri toplama süreci, verilerin analizi ve yorumu işlemleri gerçekleştirilmiştir.

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu amaçlı örnekleme yöntemlerinden tipik durum örneklemesine göre belirlenmiştir. Bu doğrultuda araştırmanın çalışma grubu; Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Resim-İş Öğretmenliği Programından 12 son sınıf öğrencisinden oluşmaktadır.

Tablo 1'de bilgi formundan elde edilen çalışma grubuna dair bazı demografik bilgiler verilmektedir.

Tablo 1: Demografik Bilgiler

		n
Cinsiyet	Kız	9
	Erkek	3
Yaş	25 altı	10
	25-30	2
Lise Türü	Güzel Sanatlar Lisesi	4
	Diğer Lise	8

Akademik Ortalama	3 üzeri	5
	3 altı	7
Toplam		12

2.3. Verilerin Toplanması

2.3.1. Veri toplama araçları

Bu araştırmada tüm nitel veriler; açık uçlu anket ve odak grup görüşme araçları ile toplanmıştır. Araştırmanın ilk verilerinin alındığı bilgi formunun ardından açık uçlu anket sorularıyla çalışma grubunun sanatsal yaratım süreçlerine dair görüşlerine ulaşılması amaçlanmıştır. Bu araştırma çerçevesinde veri toplamada odak grup görüşmesinden de faydalanılmıştır. Tüm öğrencilerin bir arada olduğu odak grup görüşmesi için yarı yapılandırılmış görüşme soruları hazırlanmıştır. Nitel veri toplamada önemli bir yere sahip olan odak grup görüşmelerinde bireylerin birbirleri ile etkileşimi söz konusudur. Yani sorulara verilen yanıtlar bireylerin birbirini etkilemesi sonucu oluşmaktadır. “Bu görüşmelerin ana amacı ise, öğrencilerin tutumlarını, duygularını, inançlarını, deneyimlerini ve diğer yöntemlerle elde edilemeyecek olan tepkilerini ortaya çıkarmasıdır” (Kuş 2003, s.102).

Araştırma için hazırlanan açık uçlu anket sorularının ardından odak grup görüşmesi sorularıyla öğrencilerin sanatsal yaratımlarına ilişkin daha derin ve detaylı bilgi edinmek amaçlanmıştır. Bu nedenle de odak grup görüşme sorularıyla, açık uçlu ankette bulunan bazı kritik soruların daha derin tartışılmasına olanak sağlamıştır.

Açık uçlu anket ve odak grup görüşme için amacın belirlenmesinden sonra literatürden yararlanarak taslak görüşme soruları oluşturulmuştur. İç ve dış geçerliğini sağlamak için bir ölçme ve değerlendirme uzmanı, bir Türkçe dili eğitimi uzmanı ve iki sanat eğitimi alan uzmanı görüşleri doğrultusunda sorular düzenlenmiştir. Veri toplama araçlarının, aynı programın farklı bir atölyesinden 10 kişilik pilot uygulama grubuyla ön uygulamaları yapılmış ve sonrasında son şekilleri verilmiştir.

Kayıt için iki kameranın kurulumu ve bağımsız gözlemcinin de katılımıyla toplamda bir buçuk saatlik iki oturum şeklinde odak grup görüşmesi gerçekleştirilmiştir. Görüşmenin video kayıt cihazı ile yapılmasıyla öğrencilerin sözel olmayan davranışlarına dair kanıtlar da elde etmek amaçlanmıştır. Odak grup görüşmesinin ilk 10 dakikası öğrencilerin duruma alışması için genel sohbet olarak sürdürülmüştür. Öğrenciler, ilk kez katıldıkları odak görüşmeden gayet memnun olduklarını belirtmişler ve grup arkadaşlarıyla zaten senelerdir uyum içinde olduklarından kendilerini açıkça ifade etmekte herhangi bir sorun yaşamadıklarını dile getirmişlerdir.

2.4. Verilerin Analizi

Tüm bu veri araçlarından elde edilen nitel veriler içerik analizi yöntemiyle analiz edilmişlerdir. “İçerik analizinde amaç elde edilen verilerin açıklanabildiği anlamlı bir dizge oluşturmaktır” (Büyüköztük ve diğerleri, 2008, s.253; Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.227).

Uygulama sonunda araştırmacı, etik sorunları gidermek amacıyla tüm ham verileri dijital ortamda yedekleyerek güvence altına almıştır. Açık uçlu anket yanıtları ve odak görüşmelerin kayda alındığı videolardan tüm diyaloglar hiçbir müdahale yapılmadan olduğu gibi bilgisayar ortamında yazıya geçirilmiştir.

Ayrı ayrı veri setleri üzerinde, araştırmanın alt problemlerden yola çıkılarak taslak temalar oluşturulmuştur. Bunu izleyen süreçte verilerin kodlanması, kod listesinde yer alan kodları taslak temalar altında birleştirilmesinin yönelik işlem basamakları izlenmiştir. Temaların belirlenmesinde açık uçlu anket ve odak grup görüşme formlarında bulunan sorular alt tema olarak kullanılmış ve bu doğrultuda analiz çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Analiz aşamasının güvenilirlik çalışması için araştırmacı ve bir uzman tarafından, veri setlerini ayrı ayrı okunarak taslak olarak hazırlanan

temalar ve kodlar üzerinde görüş birliğine varılmaya çalışılmıştır. Alan yazından desteklenerek tema ve kodların kesinleştirilmesiyle ilgili düzenlenmeler yapılmıştır. Görüş birliğinde olunan kod ve temalar aynen bırakılmış, görüş ayrılığı olunan noktalara ilişkin karşılıklı tartışmalar sonrasında ortak karara varılmış, böylelikle her veri setine ait kod listeleri kesinleştirilmiştir. Kodlar sayılara indirgenerek sıklık değerleri şeklinde değil araştırma amacına uygun olarak, her bir öğrenciye özgü çıkarımlarda bulunulacak şekilde sunulmuştur.

Çalışma grubundaki öğrenciler araştırma etiğine uygun olarak “K1, K2, K3...” şeklindeki kodlarla ifade edilmiştir. Veri toplama aracı “O” odak grup ve “AUA” açık uçlu anket şeklinde kısaltılmıştır. Veriler sunulurken “O.1.S26-27.K2” şeklindeki gibi sırasıyla veri toplama aracı türü, soru numarası, veri seti satır numarası, öğrenci numarası şeklinde ifade edilmiştir.

3. Bulgular

Araştırmanın amacı; “resim-iş öğretmenliği son sınıf öğrencilerinin resim anasanat atölye derslerindeki sanatsal yaratım süreçleri hakkındaki görüşleri nelerdir?” sorusu ile ifade edilmiştir. Oluşturulan bu amacı çözümlenmek üzere veriler “resim anasanat atölye derslerindeki sanatsal yaratım sürecini etki eden faktörler”, “sanatsal yaratım sürecinde öğrencilerin yaşadığı problemler ve çözüm yolları”, “resim anasanat atölye derslerinde öğretim üyeleri tarafından tercih edilen eğitim öğretim faaliyetleri”, “resim anasanat atölye çalışmalarında yapısal bütünlüğünü meydana getiren unsurların öğrenciler açısından önem sıralamaları” ve “resim anasanat atölye çalışmalarının değerlendirilme ölçütleri” şeklinde alt temalar altında toplanmıştır.

Tablo 2: Resim Anasanat Atölye Derslerindeki Sanatsal Yaratım Sürecini Etki Eden Faktörler

Öğretim Üyesi	Olumlu	K1 Etkileşim K3 Olumlu tavsiyeler, rehberlik K4 Düzenli denetim K7 Düzenli denetim, özgürlükçü K9 Olumlu tavsiyeler K10 Empati kurma K12 Olumlu tavsiyeler, rehberlik
	Olumsuz	K1 Kişisel anlaşmazlıklar K3 Kişisel anlaşmazlıklar K4 Çalışma mekânının paylaşımı K10 Olumsuz eleştiri
Zaman	Olumsuz	K3 Zaman sınırı, çalışma Saatleri K12 Zaman sınırı K13 Çalışma saatleri
Ortam	Sosyal Ortam	Olumlu K1 Alt sınıfların ziyareti, müzik K2 Atölye grubunun arkadaşlığı K3 Atölye grubunun arkadaşlığı K4 Sosyal olarak rahat K5 Atölye grubunun arkadaşlığı K6 Müzik K7 Müzik K9 Alt sınıfların ziyareti K11 Atölye grubunun arkadaşlığı K12 Atölye grubunun arkadaşlığı

Resim İş Öğretmenliği Öğrencilerinin Sanatsal Yaratım Süreçleri

	Olumsuz	K1 Olumsuz eleştiri Başkaları tarafından gözetlenmek K2 Atölye grubundaki anlaşmazlıklar K3 Atölye grubundaki anlaşmazlıklar K5 Başkaları tarafından gözetlenmek K7 Olumsuz eleştiri Başkaları tarafından gözetlenmek K10 Başkaları tarafından gözetlenmek K12 Atölye grubundaki anlaşmazlıklar Olumsuz eleştiri
	Fiziksel Ortam	K1 Temizlik, teknolojik araç gereç durumu K2 Fiziksel şartlar K4 Sıkışıklık, temizlik K5 Sıkışıklık K7 Uygun ısı ve ışık, kalabalık K9 Fiziksel şartlar, dikkat dağıtıcı ortam Sıkışıklık, kalabalık, uygun ısı ve ışık K10 Sıkışıklık, uygun ısı ve ışık, araç gereç Teknolojik araç gereç durumu K11 Düzensizlik K12 Fiziksel şartlar, sıkışıklık kalabalık
Sanatsal Yaratımda Bulunan Kişinin Kendisi		K1 Beceriler, ruh hali K2 Motivasyon K4 Birikim, hırs K5 Birikim K6 Duygular K7 Hayal gücü, motivasyon, ruh hali K8 Hırs K9 Hayal gücü, motivasyon, hırs K10 Hayal gücü K11 Motivasyon K12 Ruh hali, yoğun düşünceler

Sanatsal yaratım sürecinin seyrini etkileyen birçok faktörün varlığı muhtemeldir. Araştırmanın kapsamında bu faktörlerle ilgili olarak ulaşılan bulgular Tablo 2’de sunulmuştur. Buna göre öğrenciler bu süreçte öğretim üyesinden, zamandan, ortam şartlarından ve kendilerinden kaynaklanan birtakım faktörlerden etkilendiklerini belirtmişlerdir.

Öğrenci görüşlerine göre bu faktörlerden öğretim üyesinin süreç üzerinde olumlu ya da olumsuz etkileri olduğunu görmekteyiz.

Örneğin;

O.2.S39.K3: “Mesela sıkın baskıcı hoca olsa sıkıntı olurdu hocam.”

O.1.S32.K3: “Hocam bu süreçte mesela fiziki faktörlere baktığımızda benimki de ... ile biraz örtüşüyor ben de mesela okullarda çalışmayı çok sevmiyorum belirli saatler arasında kısıtlanmayı çünkü kendimi kısıtlanmış hissediyorum rahatlayamıyorum evde olduğum zaman benim tablom hep hazır olur kalktığım zaman çalışırım canım istemiyorsa bırakırım başka bir şeyle ilgilenirim canım istediği zaman çalışırım.”

Bu bulgulara ek olarak öğrenciler sanatsal yaratım süresince öğretim üyesinden beklentilerini şu şekilde ifade etmişlerdir;

- O.2.S13.K4: “Önümüze geçip kendisin rehber olmasını, kendisinin de çizmesini beklerim.”
 O.2.S13.K10: “Ortam ayarlaması lazım.”
 O.2.S13.K1: “Bence bir de biz farklı teknikleri görmedik Belli aşamalarının sunulmasını isterdim yani.”

Tablo 3: Sanatsal Yaratım Sürecinde Öğrencilerin Yaşadığı Problemler ve Çözüm Yolları

	PROBLEM	ÇÖZÜM YOLLARI
Kararsızlık		Daha Fazla Deneme
		K1 Deneme yanılma K4 Alternatif üretme K7.Daha çok çizmek K9.Çok deneme K11 Alternatif üretme
	K2 Eskiz, Renk K3 Renk K4 Kompozisyon K5 Konu K6 Fikir K7 Konu, Eskiz K8 Fikir K9 Konu, Eskiz, Renk K10 Fikir K12 Konu	Zihinsel Yoğunlaşma
		K1.Tekrar yoğunlaşma K2 Araştırma K3.Zihinsel yoğunlaşma Tekrar yoğunlaşma K5 Araştırma K7 Araştırma K11.Düşünmek, Fikir Biriktirme K12.Zihinsel yoğunlaşma
		Ara Verme
		K1.Uzaklaşma K3 Ara verme K6 Ara verme K7 Ara verme K8 Ara verme K9 Uzaklaşma, ara verme K10 Ara verme K12 Ara verme
		Örnek Edinme
	K1 İçerik Oluşturmada Zorlanma K6 Zaman Kaybı K7 Zaman Kaybı K10 Fikri Aktarma Zorlanma K11 Seçicilik	
		Sosyal Etkileşim
		K1. Örnek tarama, edinme K4 Örnek edinme K5. Örnek edinme, arşivleme K6 Örnekler edinme K7 Örnekler edinme K10. Örnek kayıt tutma K1 Başkalarına danışma K2 Eleştiri edinme K4 Başkalarına danışma K5 Başkalarına danışma K7 Başkalarına danışma K10 Başkalarına danışma
Fikir Edinme Ve Aktarımda Zorlanma		Daha Fazla Zaman Ayırma
		K3 Daha fazla zaman K4 Daha fazla zaman K11 Daha fazla zaman

Araştırma verilerinden Tablo 3’de de sunulduğu üzere öğrencilerin sanatsal yaratım sürecinde birtakım problemler yaşadıklarını ve bu problemlere yönelik çözümler ürettiklerine dair bulgulara ulaşılmıştır.

Öğrenciler, süreçte yaşadıkları iki önemli problemi; kararsızlık ve yaratıma yönelik fikir edinme veya fikir aktarımında zorlanma şeklinde ifade etmişlerdir. Ayrıca katılımcıların ağırlıkta konu ya da fikir edinme aşamasında kararsızlık yaşadıklarını belirtmişlerdir. Örneğin;

AUA.6-7.K4. “Nasıl bir kompozisyon oluşturmam gerektiği konusunda kararsız kalıyorum.”

Öğrencilerin kararsızlık durumlarında ürettikleri çözüm yollarını daha fazla deneme ve zihinsel olarak daha fazla yoğunlaşma şeklinde belirtmişlerdir.

AUA.8.K4: “Bazen bocalıyorum ama deneme yanılma yoluyla zaman ilerledikçe daha iyi öğreniyorum.”

AUA.8.K9: “Çözebiliyorum, öğretmenimin yardımına ihtiyaç duyuyorum ve o bana nerede hangi rengi kullanacağımı söylüyor.”

Fikir edinme ve aktarımında zorlanma problemine karşın da sürece ara verme, örnek edinme, başkalarıyla etkileşimde bulunma ve daha fazla zaman ayırma şeklinde çözüm ürettikleri görülmektedir. Öğrencilerin bir çözüm yolu olarak sosyal etkileşimlerine kimleri dahil ettiklerini sorguladığımızda ağırlıkta “arkadaş” olarak nitelendirdikleri bir sınıftan bahsettiklerini görüyoruz. Bununla ilgili olarak;

AUA.6-7.K12: “Araştırma aşamasında sadece yapacağım figürde karar kılmakta zorlanırım. Karar verdikten sonra devamında zorlanmam. Hocama ya da çalışma ortamında güvendiğim arkadaşlarıma soruyorum ve çözüme ulaşıyorum.”

Diğer taraftan arkadaşına alternatif olarak da K1, K4, K7, K10 öğretim üyesiyle etkileşimlerinden bahsetmişlerdir.

Tablo 4: Resim Anasanat Atölye Derslerinde Öğretim Üyeleri Tarafından Tercih Edilen Eğitim Öğretim Faaliyetleri

Araştırma/ Düşünme	K1 Örnek Gösterme
	İnternet Tarama
	K5 Örnek Gösterme
	K7 Örnek Gösterme,
	Deneyimlerin Paylaşımı
	Model Sunma
	Bilgisayarda Destekli Sunum
	Araştırma
	İnternet Tarama
	K10 Deneyimlerin Paylaşımı
Uygulama	K1 Eskiz, Pratik
	K2 Eskiz, Pratik
	K3 Serbest Konu Seçimi
	K5 Gösterip Yaptırma
	K7 Serbest Konu Seçimi
	K11 Eskiz, Pratik, Düzenli Denetim
	K12 Serbest Konu Seçimi
	K1 Olumlu
	K4 Olumlu
	Çalışma Mekânının Paylaşımı
	K4 Olumsuz
	K7 Olumsuz
K10 Olumsuz	

Resim atölye derslerinde öğretim üyesi tarafından da öğrencilere sunulan ya da tavsiye edilen birtakım eğitim öğretim faaliyetleri olmaktadır. Bu araştırma bulgularında öğrenciler öğretim üyelerinin araştırma-düşünme ve uygulamaya ağırlık verdiklerini belirtmişlerdir. Örneğin;

0.3.S15.K7: “Eski öğrencilerinden örnekler veriyordu mesela, başka ne olabilir, kendi şeylerini anlatıyordu mesela yaşadıklarını, sanatçılardan söz ediyordu heveslendiriyordu bizi. Biz mesela diğer arkadaşımıza göre daha rahattık, hocamız bir konu verirdi, örnek gösterirdi anlatırdı bize, bazen sunum şeklinde bazen getiriyordu, bazen projeksiyondan gösteriyordu, sonra kendi odasında çalışmalar varsa onları gösteriyordu, ya da araştırma yapmamızı istiyordu.”

Tablo 4’te sunulan bulgulara göre uygulama aşamasında öğretim üyesinin öğrencilerle atölye içinde çalışma mekanının paylaşıldığı yani kendisinin de aynı ortamda kişisel sanatsal yaratımda bulunduğunu görüyoruz. Öğrencilerden; K1 ve K4 bunun etkilerini olumlu iken K4, K7 ve K10 olumsuz olarak ifade etmişlerdir.

Örneğin;

0.3.S16.K4: “Model çiziyorduk, diğer atölyede hoca da bizimle beraber çiziyordu. Olumsuz yönleri o çok iyi çiziyordu biz çizemiyorduk biraz, aslında çizmesi iyi oluyor örnek alabilirsin.”

Araştırmada öğrencilerin atölye ortamından beklentilerini sorguladığımızda da şu görüşlere ulaşılmıştır.

0.5.S18.K7: “Ben de arkadaşıma katılıyorum, bu zamana kadar tek bir tarzla değil de farklı bir tarz teknik de öğrenmek isterdim.”

0.5.S46.K8 “Ama tabi bu aralarda gelip bize müdahale edebilir ama genel olarak özgür kalmaktan yanayım.”

Tablo 5: Resim Anasanat Atölye Çalışmalarında Yapısal Bütünlüğünü Meydana Getiren Unsurların Öğrenciler Açısından Önem Sıralamaları

	1	2	3
K1	Konu	Yaratıcılık	-
K2	Kompozisyon	Leke	Renk
K3	Yaratıcılık	-	-
K4	Renk	-	-
K5	Kompozisyon	Renk	-
K6	Doku	Konu	-
K7	Yaratıcılık	Kompozisyon	Renk
K8	Kompozisyon	Renk	-
K9	Kompozisyon	Yaratıcılık	Renk
K10	Kompozisyon	Renk	Yaratıcılık
K11	Yaratıcılık	Kompozisyon	Renk
K12	Yaratıcılık	-	-

Sanatsal yaratımda ortaya çıkan yapıyı meydana getiren ve tercih edilen tekniğe göre değişkenlik de gösteren bazı temel unsurlar mevcuttur. Öğrencilerimizin sanatsal yaratım süreçlerinin bir ürünü olarak resim çalışmalarında, bir bütünü meydana getiren unsurları ele aldıklarında, sanatsal yaratım karakterini ve tercihini de şekillendirebilecek önem sıralamasını sorguladığımızda Tablo 5’te belirtilen durum ortaya çıkmaktadır. Buna göre;

K2, K5, K8, K9, K10 öncelikli olarak genel anlamda Kompozisyonu önemsemekte olduklarını bildirmişlerdir.

K1; konuyu, K4; rengi, K6; dokuyu birinci derecede önemsemekte olduklarını belirtmişlerdir.

K3, K7, K11, K12 ise öncelikli olarak sanatsal yaratımlarında öncelikli olarak Yaratıcılığı önemsediklerini ifade etmişlerdir.

Benzer bulgular olarak öğrencilerin portfolyalarından elde edilen görüşlerine göre de; K2, K4, K5, K7, K8'in çalışmalarında biçime diğer bir deyişle görsel etkiye,

K1, K3, K6, K9, K10, K11, K12'nin de hem biçimsel hem de içeriğe diğer bir deyişle anlamsal etkiye öncelik verdikleri bilgisine ulaşılmıştır.

Tablo 2: Resim Anasanat Atölye Çalışmalarının Değerlendirilme Ölçütleri

Mevcut Uygulama	Öğretim Üyesinin Beğenisi	K1 Öğretim üyesinin beğenisi K10 Öğretim üyesinin kendi beklentisi
	Tutarlılık (Üslup)	K1 Üslup
	Kompozisyon Düzeni	K10 Kompozisyon, renk
Öğrencilerin Beklentisi	Çaba	Tüm Katılımcılar K1 Emeğe saygı K7 Çaba K10 Çaba
	Tertip Düzen	K1 Tertip düzen K5 Düzen K7 Temizlik K10 Derse hazır gelme
	Farklı Olma	K1 Farklılık

Araştırmada yer alan katılımcı görüşleri ile sınırlı olan bulgularda; resim atölye dersleri kapsamında çalışmaların değerlendirilmesi ile ilgili olarak mevcut duruma karşın öğrencilerin değerlendirilmeye yönelik farklı beklentileri olduğunu görmekteyiz. Tablo 6'da sunulan öğrenci görüşleri, çalışmaların değerlendirilmesinde; öğretim üyesinin kişisel beğenisi, çalışmaların üslup oluşturacak bir tutarlılık göstermesi ve genel kompozisyon düzeninin sağlanması şeklinde olduğunu göstermektedir. Bu duruma ek olarak öğrenciler çalışmalarının değerlendirilmesinde çaba, tertip düzen ve grup içinde farklı olmanın birer kriter olması yönünde beklentilerini dile getirmişlerdir.

0.6.S20.K1: "Bence temiz çalışmaya bakmalı, bence yani benim için bir çalışma üzerinde ne kadar uğraşırsan ne kadar detaya inersen o kadar kaliteli olur, bunu görsün ve o farkım yani diğer ressamlarla aynı mı yoksa diğerlerinden farkıma baksın."

4. Tartışma ve Sonuç

Araştırmanın problemini oluşturan, resim-iş öğretmenliği son sınıf öğrencilerinin resim anasanat atölye derslerindeki sanatsal yaratım süreçleri hakkındaki görüşlerinin neler olduğuna dair elde edilen bulgularla ilgili tartışma ve sonuçlarlar şöyledir:

Öğrenciler resim anasanat atölye derslerindeki sanatsal yaratım süreçlerinde öğretim üyesinden, zamandan, ortam şartlarından ve kendilerinden kaynaklanan birtakım faktörlerden etkilendiklerini belirtmişlerdir. Sanatsal yaratım süreci özünde esnek bir çalışma disiplini gerektirmektedir. Bu nedenle öğrenciler atölye çalışma saatlerini kendileri için uygun ve yeterli bulmamaktadırlar. Sanatsal yaratım sürecinde zaman faktörünün önemini Yolcu'da şu şekilde ifade etmiştir. "Ülkemizde gerek yükseköğretimde gerekse ilköğretimde, görsel sanatlar dersi için ayrılan süre yetersizdir. Dolayısıyla, zamanın yetersizliği karşısında bireyin, düşünmeye ve oluşturulan sorunun çözümüne yaratıcı bir düşünceyle yaklaşması mümkün değildir" (Yolcu, 2009, s.208).

Sanatsal yaratım sürecine etki eden bu faktörlerden öğretim üyesinin süreç üzerinde olumlu ya da olumsuz etkileri olduğunu görülmektedir. Öğretim üyesi ile etkileşimde olmak, ondan tavsiyeler almak, onun rehberliği ve denetimi öğrencilerin sanatsal yaratım süreçlerini olumlu etkilediğini sonucuna ulaşılmıştır. Diğer taraftan öğretim üyesi ile yaşanan kişisel anlaşmazlıklar, olumsuz eleştiriler ve çalışma mekânının paylaşımı öğrencilerin bazıları için olumsuz bir faktör olarak ifade edilmiştir. Burada dikkat çeken durum özellikle öğretim üyesinin atölye dersi zaman diliminde çalışma mekânı öğrencilerle paylaşılması yani öğretim üyesinin de öğrencilerle aynı mekânda çalışmasının öğrencileri üzerindeki etkisidir. Öğrencileriyle aynı atölyede kendi kişisel çalışmalarına devam etmesi yani bizzat sanatsal yaratımda bulunması öğrencilerin bir kısmının seviye farkından dolayı kendilerini kötü hissetmelerine sebep olduğu anlaşılmaktadır. Diğer taraftan bir kısım öğrenci için de öğretim üyesinin çalışma disiplinini model almaları ya da gösteri şeklinde bir öğrenme faaliyetinin gerçekleşmesi açısından olumlu bir etken olarak görülmektedir.

Öğretim üyesinin öğrencileriyle atölye ortamını paylaşımına yönelik alanyazında araştırmaya rastlanmazken sanatsal yaratımda öğretmene ya da öğretim üyesinin etkisine yönelik çokça tartışmaya rastlanmıştır. Sanat eğitiminde sanatçının özelliğine uygun olduğu düşünülerek bireysellik vurgulanmışsa da pek çok sanat uzmanı ve görsel sanatlar araştırmacısı, sanatçının diğer sanatçılarla etkileşim içinde olmasının gerektiğini savunmaktadır (Armstrong, 1994'ten aktaran Mamur 2009; Kara, 2011; Gözlükaya, 2014).

Yine öğrenciler için sanatsal yaratıma etki ettiği ifade edilen önemli bir faktör atölye ortamı ya da çevredir. Yaratım sürecinde atölye ortamından sosyal ve fiziksel yapısıyla iki şekilde bahsedilmektedir. Atölye grubu içindeki olumlu sosyal ilişkiler, ortamda müziğin yer alması ve öğrencilere danışmak için alt sınıfların ziyaretleri ile öğrenciler kendilerini bu ortam içinde rahat ve mutlu hissetmektedirler. Ancak öğrencilere göre atölye grubu üyeleri arasındaki anlaşmazlıklar ve dışardan gelen ziyaretçilerin öğrencilere ya da çalışmalarına yönelik olumsuz eleştirileri o sosyal ortamın atmosferini de olumsuz etkilemekte bu da sanatsal yaratımlarını etkilemektedir. Ayrıca öğrencilere göre; fiziksel olarak atölye ortamı, uygun ısıya ve ışığa sahip, teknolojik araç ve gereçlerle donanmış temiz yerler olmalıdır. Sıkışık ve düzensiz olmamalıdır.

“Kişiler arası ilişkiler, kişisel otonomi ve bilgi üretimini cesaretlendiren ortamlar yaratıcı başarıyı ortaya çıkarır” (Tan, 2011, s.56). Benzer şekilde Gözlükaya (2014, s.105) yaratıcılığa katkı sağlayan en önemli unsurun ortam olduğunu sonucuna ulaşmıştır. Sanat atölyelerinde ortam ve şartların yaratma süreci ile ilişkisini ortaya koyan, Buyurgan ve Buyurgan (2012)'a göre de resim derslerinde öğrencilere uygun mekân, zaman ve malzemeler sunulması, yönlendirme ve alan ile ilgili seviyeye uygun bilginin verilmesi öğrencilerin yaratıcı düşüncelerini ortaya koyabilme ve geliştirebilmesi imkânı elde edebilmesi açısından önemlidir. Fakültelerdeki atölye ortamlarının şartlarına yönelik veriler sunan araştırmalarda “resim-iş programlarında araç gereç yokluğunun çoğu zaman sorun olduğu ifade edilmiştir” (Çakır, 1990, s.118; Kırıçoğlu, 2005, s.7; Öztop, 1993, s.45).

Öğrenci görüşlerinden sanatsal yaratımda bulunan kişinin; mevcut becerileri, birikimi, ruh hali, duyguları, motivasyonu, yaratmaya yönelik istediği ve hırsı gibi durumlar sanatsal yaratıma etki eden diğer faktörler olduğu anlaşılmaktadır. Çellek (2002, s.2)'e göre de “yaratıcı insan, yaratıcı süreç içinde geçmişinden, entelektüel birikiminden, deneyimlerinden, algılarından, hayal gücünden yararlanarak, çevresini bu bağlamda değerlendirip aktarma yetisi çerçevesinde sezgi ve araştırma ile özgürce yaratıcı ürünler, yapıtlar oluşturur, farklı önermelerde bulunur”. Öğrenci görüşlerinden öne çıkan motivasyon durumuyla ilgili olarak araştırmalarda görsel sanatlar öğretmen adaylarının yüksek öğrenime başladıktan sonra yaratıma yönelik ilgilerini, motivasyon ve meyancılarının kaybettikleri tespit edilmiştir (Şahindokuyucu, 2011).

Bu araştırmada da öğrencilerin sanatsal yaratım sürecinde birtakım problemler yaşadıklarını ve bu problemlere yönelik çözümler ürettiklerine dair bulgulara ulaşılmıştır. Öğrenciler süreçte

yaşadıkları iki önemli problemi, kararsızlık ve yaratıma yönelik fikir edinme veya fikir aktarımında zorlanma şeklinde ifade etmişlerdir. Ayrıca öğrencilerin ağırlıkta konu ya da fikir edinme aşamasında kararsızlık yaşadıklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin kararsızlık durumlarına ürettikleri çözüm yollarını daha fazla deneme ve zihinsel olarak daha fazla yoğunlaşma şeklindedir. Fikir edinme ve aktarımında zorlanma problemine karşın da sürece ara verme, örnek edinme, başkalarıyla etkileşimde bulunma ve daha fazla zaman ayırma şeklinde çözüm ürettikleri görülmektedir. Ayrıca öğrenciler yaşadıkları zorluklar ve kararsızlıklara karşın bir başka çözüm yolu olarak da arkadaşlarıyla ve öğretim üyesiyle etkileşime girdikleri anlaşılmaktadır. Öğrencilerin sanatsal yaratım sürecinde yaşadıkları kararsızlık ve yaratıma yönelik bazı zorlukların kaynağını daha önce ifade ettikleri sanatsal yaratıma etki eden bir faktör olarak (bkz. Tablo 2) kendi beceri, birikim, ruh hali, motivasyon gibi etkenlerin olduğunu düşünebiliriz. Çünkü problemlerin çözüm yolları olarak öğrenciler yine dış etkenlerden daha çok kendilerine düşen sorumlulukları ve kendileriyle sınırlı olan önerileri tercih etmektedirler. Bu durum sanatsal yaratım sürecinde kişi boyutunun önemini göz önüne sermektedir. “Yaratıcı bir bireyin verimli olabilmesi güdüleme ve bireysel özellikleriyle örtüşür” (Çellek, 2003, s.8).

Bu araştırma bulgularındaki öğrenci görüşlerine göre öğretim üyelerinin resim anasanat atölye derslerinde; örnek gösterme, model sunma, eskiz, pratik, araştırma, serbest konu seçimi, gösterip yaptırma, deneyimlerin paylaşımı, bilgisayarda destekli sunum, internet üzerinden tarama ve araştırma yöntemlerini tercih ettiklerine ulaşılmıştır. Öğrenciler farklı öğretim tekniklerinin ders süreçlerinde kullanımını önemsemektedirler. Farklı öğretim tekniklerini gelecekte mesleki yaşantılarında kullanabilme ve ders sürecini iyi bir şekilde tasarlayabilme açısından önemli görmektedirler.

Öğrenciler, resim anasanat atölye derslerindeki sanatsal yaratım sürecinin uygulama aşamasında öğretim üyesinin öğrencilerle atölye içinde çalışma mekânını paylaştığı yani kendisinin de aynı ortamda öğrencilerle birlikte uygulamalar yaptıklarını ifade etmişlerdir. Öğretim üyesinin eğitim öğretim süreci içinde böyle bir yol izlemesi sanatsal yaratıma etki eden bir faktörlerde de dile getirdikleri gibi (bkz. Tablo 2) bazı öğrenciler için olumlu bazı öğrenciler için de olumsuz bir durum olarak karşılanmaktadır.

Öğrenciler, sanatsal yaratım sürecinin ürünü olan resim çalışmalarında yapısal bütünlüğü meydana getiren unsurlardan kompozisyonu ve yaratıcılığı birinci derece önemsediklerini ifade etmişlerdir. İkinci derecede de yine ağırlıkta kompozisyonu önemsedikleri görülmektedir. Öğrencilerin sanatsal yaratımlarında kompozisyon bütünlüğünü sağlayan unsurlar arasındaki önem sıralamaları ağırlıkta sanatsal yapının görsel-biçimsel boyutuna yöneliktir. Öğrencilerin görüşlerinde, bir sanat eserini meydana getiren içerik ya da anlama, yaratıcılık ya da özgünlüğe yönelik dikkate değer bir eğilim görülmemiştir.

Kağan (1993), sanatın iki türlü olduğunu belirtir. Birincisi sanatın içsel biçimi, yani sanatın içeriğinin imgesel olarak somutlaştırılması ile ilgili zihinsel etkinlik düzeyindedir. Yaşamın imgesel modeli sanatçının zihninde var olur. Bu durum hayal gücünün yaratıcı etkinliğinin bir sonucudur. İkinci durumda sanatın dışsal biçimi, sanatsal imgenin maddi gövdesi oluşur, sanatsal bir içeriğin nesnel taşıyıcısı var olur (Bender, 2006). Birincisinde hayal önemli iken ikincisinde teknik biçim olan sanat ilke ve elemanları önemli olmaktadır. Diğer bir deyişle biçim, bir nesnenin çevre çizgilerinin düzeni, görünümü, şekli ya da bir şeyin maddeleşmiş durumu; gerçekleştiğinde, ortaya çıktığında aldığı görünüm, durumdur. İçerik ise anlatılmak istenen kapsam ya da bir metinde, bir söylemde anlatılan şey, o şeyin kapsamı, anlamı, özüdür. Bu doğrultuda görsel sanatlarda biçim ve içerikle ilgili Şölenay (1997) şöyle bir değerlendirme yapmaktadır; “Biçim kendi kendine oluşan bir nesne olmayıp, içeriğin somut görünen yanıdır. Eğer biçim dikkati kendinde toplarsa içeriği ifade etme işlevini yerine getirmemiş olur. Tüm sanatsal anlatımlarda 'içeriğe' bağlı kalınır ve onu en iyi 'biçimle' ortaya koyma olanağı sağlandığında başarıya ulaşılabilir” (Şölenay, 1997, s.144). Benzer şekilde Kaptan ve Engin (2011)'in değerlendirmesi;

“Resim atölye derslerinde daha çok biçim analizi ve biçimlendirme esastır, ancak bir biçim içerikle ilgili olduğu sürece şekil kazanacaktır” (Kaptan ve Engin, 2011 s.617) şeklindedir.

Araştırma kapsamında resim anasanat atölye dersleri kapsamında çalışmaların değerlendirilmesi ile ilgili olarak mevcut duruma karşın öğrencilerin değerlendirilmeye yönelik farklı beklentileri olduğu görülmektedir. Değerlendirmeye yönelik mevcut durumun; öğretim üyesinin beğenisi, tutarlılık ve kompozisyon düzeni şeklinde ölçütlerden oluştuğu yönünde bulgulara ulaşılmıştır. Öğrenciler de mevcut duruma ek olarak çalışmalarının değerlendirilmesine çaba, tertip düzen ve farklı olma ölçütlerinin dâhil edilmesi beklentisindedirler. Bu noktada öğrencilerin sanatsal çalışmalarında içerikten çok biçime ya da dikkate değer düzeyde özgünlüğe ağırlık vermemelerinin nedeni sayılabilecek bir durum ortaya çıkmaktadır. Resim anasanat atölye çalışmalarının değerlendirilmesindeki ölçütler arasında anlama ve yaratıcılığa yönelik ölçütlerin öne çıkmadığı görülmektedir. Değerlendirmelerden edinecekleri notun bir öğrenci için önemi ve yönlendirmedeki etkisi göz önünde tutulduğunda sanatsal yaratımlarında ki tercihlerinin bu durumdan etkilendiğini ve onları yönlendirdiğini düşünebiliriz.

Kırıçoğlu (2005), görsel sanatlarda değerlendirmesinin zorluğundan ve öğretmenin değerlendirmede kolayca öznelliğe düşebileceğinden bahsetmekte ve öğretmenin kendi beğenisini çoğu kez söz ve hareketlerle belli ettiği gibi, nota da yansıttığını ifade etmektedir. Benzer şekilde Öztürk (2002) ve Ayaydın (2009) da bu tarz değerlendirmenin nesnel dayanaklara bağlı olmadığı için öğrencilerin, öğretmene beğenilmek ve bazen de taklit etme yoluna gitmek durumunda kalmakta olduğunu belirtmişlerdir. Öğrencilerin de belirttiği gibi değerlendirmedeki bu durum onları not kaygısına sürüklemektedir ve yaratıcılıkları önünde engel teşkil etmektedir.

Sanatsal yaratıcılığa fırsat tanımak, kontrolünü sağlamak, onu istikrarlı bir şekilde sürdürmenin zor ve karmaşık bir süreç olduğu gerçeği bu araştırmanın sonuçlarında bi kez daha öne çıkmaktadır. Resim iş öğretmenliği öğrencilerin birer sanat eğitimcisi olma yolunda aldıkları eğitim öğretim sistemi içinde geliştirmeye çalıştıkları sanatsal yaratımlarını etkileyen hem bireysel hem de çevresel faktörler ve bu süreçte yaşadıkları problemlerin maalesef olumlu yönde değişmediği ve aksine giderek büyüdüğü görülmektedir. Araştırmadan elde edilen veriler, evrensel manada güncel sanatsal yaratımla ilgili mevzulardan daha çok geleneksel olarak adlandırabileceğimiz bir sürecin varlığının devam ettirdiğini göstermektedir. Bu araştırma çerçevesinde maalesef ülkemiz adına eğitim öğretim ortamlarından kaynaklı fiziksel ve olumsuz etkilerin devam ettiği ve çağdaş anlamda özellikle yöntem ve teknik bakımından olumlu gelişmelerinde sağlanmadığı görülmektedir. Bu nedenle de sanatsal yaratıcılık eğitimi alan bireylerin bireysel anlamda güncel sanata yönelik algı ve farkındalığa ulaşmadıkları söylene bilir. Hem güncel hem de geleceğin sanatsal yaratım anlayışına ulaşabilmek ve söz sahibi olabilmek adına özellikle yükseköğretimde sanatsal yaratım süreçlerinin iyileştirilmesi, yeni ortam ve şartların ve sağlanması için yapılanların ve yapılması gerekenlerin özellikle akademik anlamda gündem edilmesi gerekmektedir.

Kaynaklar

- Ayaydın, A. (2009). *Güzel sanatlar eğitimi resim-iş öğretmenliği anabilim dallarının sorunları ve çözüm önerileri*. Erişim adresi: <http://dSPACE.marmara.edu.tr/handle/11424/1011>
- Bender, M. T. (2006). *Resim-iş eğitimi öğrencilerinde duygusal zekâ ve yaratıcılık*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı, İzmir.
- Black, J. ve Browning, K. (2011). Creativity in digital art education teaching practices. *Art Education*, 64 (5), 19-34.

- Buyurgan, U. ve Buyurgan, S. (2007). *Sanat eğitimi ve öğretimi, eğitimin her kademesine yönelik yöntem ve tekniklerle*. (2. Baskı), A Pegem Akademi, Ankara.
- Çakır, A. (1990). *Ortaöğretim kurumlarında resim-iş öğretimi ve sorunları*, Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.
- Çellek, T. (2002). Yaratıcılık ve eğitim sistemimizdeki boyutu. *Üniversite ve Toplum*, 2(1),1-5.
- Çığır, E. (2016). *Görsel sanatlar öğretimine yönelik sosyal ağ odaklı görsel kültür uygulamalarının incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Dinçer, N. (2017), *Güzel sanatlar eğitiminde kinetik tipografi öğretimine yönelik eylem araştırması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Eisner, E. W. ve Ecker, D. W. (1966). *Readings in art education*. Blaisdell Publishing Company Open Library.
- Erinç S. M. (2004). *Sanat psikolojisine giriş*. Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Erol, Ç. C. (2017). *Web tabanlı etkileşimli eğitim materyalinin desen bilgisi başarısı üzerindeki etkileri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Etike, S. (1995). *Sanat eğitimi yazıları*. Ankara: İlke Kitabevi Yayınları.
- Gözlükaya-Işık, S. (2014). *Resim-iş öğretmenliği sanat atölye derslerinde aktif öğrenme tekniklerinin sanatsal öğrenmeye katkısı*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Denizli.
- Horn, S. (2009). Performance art at secondary level. *International Journal of Art & Design Education*, 28(2), 160-173.
- Kağan, M. (1993). *Estetik ve Sanat Dersleri*. (A. Çalışlar, Çev.). İstanbul: İmge Kitabevi.
- Kaptan, A. Y. ve Engin, Ü. (2011). Lisans düzeyindeki resim atölye derslerinde plastik anlayışın öğretimi (Kavramlar ve terimler). *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(2),609-622.
- Kara, D. (2011). Sanat yapıtının oluşum süreci. *Art-E*, 4(8),1-5.
- Kılıç, B. İ. ve Altıntaş, O. (2016) Çağdaş sanatta metaforik düşünceye dayalı uygulamaların lisans öğrencilerinin sanat eğitimi başarısına etkisi, *Sanat Eğitimi Dergisi*, 4 (1).
- Kırıçoğlu O. T. (2005). *Sanatta eğitim, görmek öğrenmek yaratmak*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Kırıçoğlu, O. T. (2009). *Sanat kültür yaratıcılık görsel sanatlar ve kültür eğitimi-öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Mamur, N. (2009). *Anadolu güzel sanatlar lisesi resim bölümü öğrencilerinin sanatsal yeterliliğini ölçme ve değerlendirmede eğitsel gelişim dosyasının (portfolyo) rolü*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Öztop, Ş. (1993). Sorunların ışığında sanat eğitimi, *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 18 (187): 44-45.

- Öztürk, K. S. (2007). *Yaratıcı düşünmeye dayalı öğrenme yaklaşımının öğrencilerin yaratıcı düşünme ve problem çözme becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Osmangazi Üniversitesi. Fen Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Rostan, S. M. (2010). Studio learning: Motivation, competence, and the development of young art students' talent and creativity. *Creativity Research Journal*, 22(3), 261-271.
- Sağlam, F. (2017). *Atık nesnelerin olanaklarıyla çağdaş sanat uygulamaları ve bu uygulamalara yönelik öğretim elemanlarının görüşleri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- San, İ. (1979). Yaratıcılık, iki düşünme biçimi ve çocuğun yaratıcılık eğitimi, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 12(1-4),177.
- San, İ. (2003). Sanat eğitimi kuramları, Ankara: Ütopya Yayın Evi.
- Samah, A. A., Hussin, Z. ve Putih, A. T. (2016). Connoisseurship evaluation in digital painting among art teachers in Malaysian secondary school. *Malaysian Online Journal of Educational Technology*, 4(3), 14-26.
- Shin, R. (2010). Taking Digital creativity to the art classroom: Mystery box swap. *Art Education*, 63(2), 38-42.
- Sungur, N. (1997). *Yaratıcı düşünce, yönetim dizisi:6*. İstanbul: Evrim Yayınevi.
- Şahindokuyucu, M. (2011). Yükseköğretimde, güzel sanatlar eğitimi alan öğrencilerin imge-tasarım yetersizlikleri. 1. Sanat ve tasarım eğitimi sempozyumunda sunulan bildiri, Başkent Üniversitesi, ANKARA. Erişim adresi: http://gsf.baskent.edu.tr/kw/upload/324/dosyalar/bildiri_kitap_2011.compressed_v1.pdf
- Şölenay, E. (1997). *Sanatta biçim içerik sorunu*. Erişim adresi: <https://earsiv.anadolu.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/11421/1259/126369.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Tan, E. (2011). *Günümüz yükseköğretim sanat eğitimi anlayışının görsel sanatlar öğretmen adaylarına yansımaları*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Taşkesen, S. ve Yılmaz, M. (2018). 3D modelleme programları ve figür imajlarının desen dersi başarılarına etkisi. *Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(1), 49-55.
- Yolcu, E. (2009). *Sanat eğitimi kuramları ve yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Extended Summary

1. Introduction

Artistic creation means imagining about understanding capacity of artistic creation, adding an allusion capacity, being able to use intuition power to realize it (Erinç, 2004), and realizing thoroughly.

It is vital to establish the existing conditions of on-going artistic creation processes in art studios underlying the higher education institutions which provide teacher education in our country. Because, the information that is obtained towards existing situation will be more accurate for determining the forward primary needs, revealing the deficiencies and offering suggestions towards the improvement and evaluating the innovative practices, and accurate development of art education and training. Otherwise, the studies that were carried out by ignoring the existing situations will not reach the real field apart from the study field and have no value. It is worth investigating to present one section of the existing situation on behalf of the comparison between the arrived point in the study, and the real situation in the field.

Within this context, the aim of the study is to establish how the artistic creation process is, in the art painting workshop lessons in art teaching program, with students' opinions. It is thought that the results of this study will provide an opportunity of obtaining information about the creation process that continues under art painting workshop conditions and will create awareness.

2. Method

This study which aims at revealing the artistic creation process in art painting workshop lessons in art teaching program, is a qualitative study which was designed as descriptive survey. The existing situation about artistic creation process was tried to be described with students' opinions. The study group consists of 12, 4th grade art teaching students in the Department of Fine Arts, in Karadeniz Technical University.

In this study, the qualitative data was collected with open-ended questionnaire and focus group discussion. After administering open-ended questions in the survey that was prepared for the study, it was aimed at obtaining more detailed information about the students' artistic creations via focus group interview. The qualitative data obtained from the data collection tools were analyzed with content analysis method.

In order to ensure reliability at the analysis level, the researcher and one expert tried to reach a consensus on the themes and codes which were prepared as draft by reading data sets respectively. Editing on confirmation of themes and codes by being supported from the body of literature was done. The codes were not presented as frequency values by demeaning them to numbers; instead, they were presented as that making an inference for each student is possible.

3. Findings, Discussion and Results

It was inferred from the students' opinions that the situations such as present skills of the individuals, their background, their psychology, their emotions, their motivation, their desire and eagerness towards creation are the other factors which have impact on artistic creation. Çellek (2002, p.2) states that with intuition and research creative person produces creative things freely, makes works and has different thesis by benefitting from his/her background, intellectual richness, experiences, perceptions, and imagination, by evaluating the environment within the sense of transmission competence.

It was established in this study that students have some problems in artistic creation process and they find solutions for these problems. Students stated two main problems that they have in the process as instability and having an idea about the creation or difficulty in conveying the idea. It was also stated that students have instability mostly at the stage of having a subject or idea. We can consider that the reasons of instability and some difficulties that students have during the artistic creation process are the factors such as their own skills, background, psychology and motivation which they stated as a factor affecting artistic creation (see Table 2). Because, as

solutions for the problems students prefer the suggestions that are limited with their own responsibilities rather than the external factors. This fact shows the importance of individual for the artistic creation process. "A creative individual's being productive overlaps with the motivation and characteristics" (Çellek, 2003, p.8).

Students expressed that they firstly pay attention to composition and creativity which are among the factors composing the structural integrity in the works of art which are the products of artistic creation process. Secondly, they mostly give importance to composition. There was not any significant tendency in students' opinions related to the content or understanding, creativity or originality that create a work of art. Şölenay (1997) makes an evaluation on the form and content in visual arts that "Form is not an autogenous object, it is the seen part of the content. If the form attracts the attention to itself, it does not act as explaining the content. In all artistic descriptions when the 'content' is adhered and revealed with the best 'form', success is achieved" (Şölenay, 1997, p.144). Similarly, Kaptan and Engin (2011) explain that "In art painting workshop lessons, mostly form analysis and designing are essential; however, a form gains its shape as long as it is related with the content" (Kaptan and Engin, 2011 s.617).

According to the results of the study, present skills, background, psychology, emotions, motivation, desire and eagerness of the person who realizes artistic creation are the important factors that affect their artistic creation. It was also concluded that the individual have two main problems which are instability in having an idea and difficulty in conveying the idea during the artistic creation process. Besides, it was also established that the 4th grade students in art teaching in the study, pay attention mostly to the visual stylistic aspect of the work of art in their studies in the art painting workshop lessons.

Araştırma makalesi: Baş, Ş. & Kaptan, Y. (2019). Resim iş (görsel sanatlar) öğretmenliği öğrencilerinin sanatsal yaratım süreçleri. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21 (1), 177-194.



Reading Anxieties of Students Learning Turkish as A Foreign Language

Hasan BAĞCI*, Dilek BAZ**

Received date: 12.09.2018

Accepted date: 20.11.2018

Abstract

The aim of this study is to determine the reading anxiety levels of Turkish as a foreign language. The Reading Anxiety Scale of Reading Students was used as a foreign language teacher developed by Altunkaya and Erdem (2017) in order to determine the reading anxiety of students who learned Turkish as a foreign language. The study group consisted of 170 foreign students studying at Mehmet Akif Ersoy University, İnönü University and Mersin University Turkish Teaching Centers during the second semester of the academic year 2017-2018. The data obtained from the study were evaluated statistically with the help of SPSS 21.00 program and the findings were compared with the results of other studies in the field. As a result of the study, it was determined that the students' reading anxiety was at a moderate level and the relationship of reading anxiety with various variables was revealed.

Keywords: Reading, reading awareness, Turkish as a foreign language, Turkish teaching.

* Mehmet Akif Ersoy University, Burdur, Turkey, hbagci@mehmetakif.edu.tr

** Mehmet Akif Ersoy University, Burdur, Turkey, bazdilek4@gmail.com

Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrencilerin Okuma Kaygıları

Hasan BAĞCI*, Dilek BAZ**


Geliş tarihi: 12.09.2018


Kabul tarihi: 20.11.2018

Öz

Bu çalışma, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin okuma kaygı düzeylerini tespit etmek ve öğrencilerin okuma kaygılarını çeşitli değişkenlere açısından incelemek amacıyla yapılmıştır. Tarama modelinden yararlanılan çalışmada Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin okuma kaygısını belirlemek için Altunkaya ve Erdem (2017) tarafından geliştirilen “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlere Yönelik Okuma Kaygısı Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2017-2018 Eğitim-Öğretim yılı ikinci yarısında Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, İnönü Üniversitesi ve Mersin Üniversitesi Türkçe Öğretim Merkezlerinde öğrenim gören 170 yabancı uyruklu öğrenci oluşturmaktadır. Çalışmadan elde edilen veriler spss 21.00 programı yardımıyla istatistiki olarak değerlendirilerek bulgular, alanda yapılmış diğer çalışmaların sonuçlarıyla karşılaştırılmıştır. Araştırma sonucunda Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin okuma kaygılarının orta düzeyde olduğu belirlenmiş ve okuma kaygılarının çeşitli değişkenlerle olan ilişkisi ortaya konulmuştur.

Anahtar kelimeler: Okuma, okuma kaygısı, yabancı dil olarak Türkçe, Türkçe öğretimi.

*  Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur, Türkiye, hbagci@mehmetakif.edu.tr

**  Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur, Türkiye, bazdilek4@gmail.com

1. Giriş

Dil, iletişimi sağlayan en temel araçtır. Tarihten günümüze insanlar birbirleriyle olan iletişimlerini dil aracılığıyla devam ettirmişlerdir. Son yıllarda teknolojik gelişmelere paralel olarak başka ülkelere eğitim, turizm, ticaret vb. gibi çeşitli sebeplerle gidilmesi hem artmış hem de kolaylaşmıştır. Bu durum uluslararası ilişkileri yoğunlaştırırken ilişkilerin daha sağlıklı kurulabilmesi için yabancı dil öğrenmenin önemini her geçen gün arttırmıştır. Bundan dolayı birçok insan çeşitli amaçlar için farklı ülkelere giderek yeni diller ve kültürler öğrenmekte ve bu sayı her geçen gün hızla artmaktadır.

21. yüzyılının başından itibaren Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenmek isteyenlerin sayısı hızla artmıştır. Bugün Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenmek isteyenler, Türkçeyi Türkiye dışında açılan dil öğretim merkezlerinde öğrenebileceği gibi Türkiye’de de gerek üniversiteler bünyesinde gerekse özel teşebbüslerce açılan dil öğretim merkezlerinde öğrenebilmektedir. Bu merkezlerde dil öğretimi, Avrupa dil portfolyosu ölçütlerine uygun olarak ve dört temel dil becerisi (okuma, konuşma, dinleme, yazma) merkeze alınarak yürütülmektedir.

İster ana dili ister yabancı dil olarak öğretilsin Türkçe öğretiminin temel hedefi, bu dili öğrenenlerin anlama (dinleme ve okuma) ve anlatma (konuşma ve yazma) becerilerini geliştirmektir. Bunlardan anlama beceri alanı içinde bulunan okuma, yazının icadıyla birlikte insanların kendilerini geliştirebilmesi ve yeni bilgiler öğrenebilmesi için gerekli olan bir öğrenme alanıdır. Okuma becerisi, yazma becerisiyle eş zamanlı olarak gelişir. Her iki beceri de bilginin aktarımı için oldukça önemlidir. Arıcı’nın da (2008:13) ifade ettiği gibi yazmanın temeli de okumaya dayanır, okumayan kişi yeterince bilgiye sahip olmadığı için yazıyla kendini yeterli derecede ifade edemez. Öyle ki okuma birey ve toplum için oldukça önemli bir beceri alanı olduğundan yeni bilgilerin edinilmesinin temel aracı olarak kabul edilir. Arıcı (2008:1) insanlığın sahip olduğu çoğu bilginin kitaplarda olduğunu ve bu bilgilere ancak okuma sayesinde ulaşılabileceğini belirtmektedir.

Çocuk Vakfı (2006) tarafından yapılan Türkiye’nin Okuma Alışkanlığı Karnesi adlı çalışmada okumanın eğitimdeki verimliliği yüzde 30, bireydeki verimliliği yüzde 50 arttırdığı görülmüştür. Tüm bu gerçeklerden yola çıkarak okuma becerisi bireylerin bilgi edinebilmesi ve kendilerini geliştirebilmesi için gerekli olan bir beceridir. Ancak bu beceri ana dili Türkçe olan bireyler için ne kadar gerekliyse Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrenciler için de gereklidir. Çünkü Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencinin dile hâkim olması, bunun için de diğer becerilerin (konuşma, dinleme ve yazma) yanında okuma anlam becerisinin de öğrencide gelişmiş olması gerekir.

Okuma ile ilgili alanyazın da değişik tanımlamalar yapılmıştır. Kavcar ve diğerleri (1997) okumayı; bir yazıyı, sözcükleri, cümleleri, noktalama işaretleri ve öteki öğeleriyle görme, algılama ve kavrama süreci olarak açıklamıştır. Kırkkılıç ve diğerleri (1999) ise okuma gözlerin ve ses organlarının çeşitli hareketlerinden ve zihnin anlama ve kavrama çabasından oluşan karmaşık bir etkinlik olduğunu belirtir. Güneş (2009) de okumayı bireyin ön bilgileriyle metindeki bilgileri bütünleştirerek yeni anlamlar oluşturduğu aktif bir süreç olarak tanımlamıştır. Akyol (2011) ise okumayı “yazar ve okuyucu arasında aktif ve etkileşimi gerekli kılan, dinamik bir anlam kurma süreci” olarak açıklamıştır.

Alanyazında yapılan bu tanımlardan okumanın duyuşsal, bilişsel ve davranışsal yönüne vurgu yapıldığı anlaşılmaktadır. Çok boyutlu bir süreç olan okuma anlama süreci birçok etmeden etkilenebilmektedir. Okuma becerisinin duyuşsal boyutu içerisinde bulunan kaygı günümüzde sık sık karşımıza çıkmaktadır. Alanyazında kaygı ile ilgili çeşitli açıklamalar mevcuttur. Ancak ilk tanımı “kuruntu, gerginlik, endişe ve fizyolojik uyarılmayı içeren hoş olmayan duygusal durum” olarak Freud (1936) yapmıştır (Han, 2009; Spielberg ve Reheiser,2004). Daha sonra Beck (1991), kaygının temelinde özgül bilişsel düşüncelerin var olduğu bunların da tehlike ve tehdit algısına yönelik düşünceler olduğunu belirtmiştir. Bozkurt (2012) da herhangi bir olay veya

durumun bir tehlike olasılığını barındırması ya da kişi tarafından tehlikeli yorumlanması karşısında yaşanan bir duygu durumu olarak tanımlamıştır. Kaygıyla ilgili yapılan tüm bu tanımlamalardan hareketle kaygı; bireylerin olay veya durumu tehlikeli olarak algılaması sonucu ortaya çıkan bir duygu durumudur.

Kaygının olumsuz yönlerine rağmen organizmayı uyarıcı, koruyucu ve motive edici olumlu özellikleri de vardır. Kişinin yaralanma, acı, cezalandırılma, ayrılık, düş kırıklığı gibi durumlara karşı kendisini hazırlaması kaygının uyarıcı özelliğine; tedbir alması, olumsuzluklar yaşanırca daha kolay atlatması koruyucu özelliğine ve başarısız olma endişesi ile kendini daha çok çalışmaya sevk etmesi ise motive edici özelliğine verilebilecek örneklerdir (Akgün, Gönen ve Aydın, 2007:284). Ancak bireylere kaygı denildiğinde olumlu özelliklerinden çok olumsuz özellikleri akla gelmektedir. Bu durum da kaygı, bireyleri yapmak istedikleri eylemlerde başarısız kılmaktadır.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenmek isteyen öğrenciler de bu süreçte kaygı duygu durumu yaşamakta ve genellikle de başarısız olma kaygısı taşımaktadırlar. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin kaygı duymaları Türkçeyi öğrenmelerini olumsuz yönde etkileyecektir. Brown'a (2007) göre kaygı, yabancı dil öğrenmede etkili faktörler arasında büyük bir rol oynamaktadır. Bu nedenle Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenmek isteyen öğrencilerin kaygı düzeyleri alanla ilgili hazırlanmış ölçekler aracılığıyla ölçülmeli ve gerekli önlemler alınmalıdır.

Okuma kaygısı ders ortamlarında sürekli karşılaşılan bir durumdur. Bireyler Türkçeyi hem ana dili hem de yabancı dil olarak öğrense de okumaktan genellikle kaygı duymaktadırlar. Bu durum, okuma anlamının karmaşık ve çok boyutlu bir süreç olmasından da kaynaklanabilmektedir. Ancak yabancı dil sınıflarında okuma kaygısı daha fazla görülmektedir. Zbornik (1991) okuma kaygısını, okuma eylemine yönelik spesifik ve durumsal bir fobi şeklinde tanımlamıştır (Akt. Altunkaya,2017).

Okuma kaygısı ile ilgili yurt dışında (Saito, Horwitz ve Garza'nın 1999; Sellers, 2000; Wu, 2011; Lien, 2011; Jafarigohar, 2012; Shboul, Ahmat, Nordin ve Rahman, 2013; Hadidi ve Bargezar, 2015) bir çok çalışma yapılmıştır. Yurt içinde ki çalışmalar incelendiğinde okuma kaygısına yönelik Melanlıoğlu (2014) Ana Dili Türkçe olan öğrencilere yönelik okuma kaygısı ölçeği geliştirmiştir. Ancak alan yazında Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin okuma kaygısını belirlemeye yönelik Altunkaya (2017) tarafından yapılan çalışma dışında başka bir çalışmaya rastlanmamıştır. Alanyazında bu konuyla ilgili yeterli çalışma yapılmaması ve okuma kaygısının öğrencilerin dil öğrenimini oldukça etkilemesi nedeniyle bu çalışmanın alana katkı sunacağı düşünülmektedir.

Amaç:

Bu çalışmanın amacı; yabancı dil olarak Türkçe öğrenen orta ve ileri düzeydeki (B-C) öğrencilerin okuma kaygılarını tespit etmektir.

Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır;

1. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin okuma kaygıları ne düzeydedir?
2. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin okuma kaygıları cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?
3. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin okuma kaygıları okumayı sevme durumu değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?
4. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin okuma kaygıları okuma alışkanlığına sahip olma durumu değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?
5. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin okuma kaygıları süreli yayın takip etme değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?
6. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin okuma kaygıları ana dili alfabeti değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?

7. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin okuma kaygıları Türkçe öğrenirken zorlanma durumu değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?

2. Yöntem

2.1. Araştırmanın Modeli

Eğitim amaçlı Türkiye'ye gelen yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe okuma kaygılarını tespit etmeyi ve çeşitli değişkenlere göre değerlendirmeyi amaçlayan bu çalışmada "betimleyici tarama modeli" kullanılmıştır. Tarama modeli, geçmişte ya da hâlen var olan bir durumu olduğu gibi betimlemeyi amaçlamaktadır (Karasar, 2008).

2.2. Örneklem

Araştırmanın çalışma grubunu, 2017-2018 Eğitim-Öğretim yılı ikinci yarısında Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, İnönü Üniversitesi ve Mersin Üniversitesi Türkçe Öğretim Merkezlerinde öğrenim gören 79 kız, 91 erkek olmak üzere toplamda 170 yabancı uyruklu öğrenci oluşturmaktadır.

2.3. Verilerin Toplanması

Bu çalışmada verilerin toplanması amacıyla Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilere "Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlere Yönelik Okuma Kaygısı Ölçeği" araştırmacılar tarafından uygulanmış ve uygulama öncesinde ölçekle ilgili gerekli açıklamalarda bulunulmuştur.

2.3.1. Veri toplama araçları

Bu çalışmada veri toplamak amacıyla Altunkaya ve Erdem (2017) tarafından geliştirilen Cronbach Alfa iç tutarlılık güvenilirlik ölçümü .82 olarak belirlenmiş 16 madde ve 3 alt faktörden oluşan ve 5'li likert tipte hazırlanan "Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlere Yönelik Okuma Kaygısı Ölçeği" kullanılmıştır.

Çalışmada Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin okuma kaygı düzeyleri belirlendikten sonra öğrencilerin kaygılarının; yukarıda ifade edilen değişkenlere göre değişip değişmediği belirlenmeye çalışılacaktır.

2.4. Verilerin Analizi

Çalışmadan elde edilen veriler spss 21.000 programı yardımıyla istatistiki olarak t testi ve tek yönlü varyans (anova) analizleriyle değerlendirilmiştir.

3. Bulgular

1. Birinci Alt Probleme Ait Bulgular

Araştırmada, "Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin okuma kaygıları ne düzeydedir?" olarak ifade edilen birinci alt problemle ilgili elde edilen bulgular ve yorumları aşağıda verilmiştir.

Tablo1: Türkçeyi yabancı dil olarak öğrencilerin okuma kaygıları ne düzeydedir?

Boyut	N	X	Min.	Max.	SS	Düzye
Toplam	170	2,70	1,00	4,50	0,73	orta

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin okuma kaygılarının en yüksek puanının 4.50 en düşük puanın ise 1.00 olduğu dikkate alındığında ortalama değer $X=2,70$ ile orta seviyede olduğu söylenebilir.

2. İkinci Alt Probleme Ait Bulgular

Araştırmada, “Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin okuma kaygıları cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?” olarak ifade edilen ikinci alt problemle ilgili elde edilen bulgular ve yorumlar aşağıda verilmiştir.

Tablo 2 Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrencilerin Okuma Kaygılarının Cinsiyet Değişkenine Göre T-testi Sonuçları

Boyut	Cinsiyet	N	X	SS	df	t	p
Okuma korkusu	Kız	79	2,2511	,94578	168	-1,69	,092
	Erkek	91	2,4927	,90979			
Dil bilgisi kaygısı	Kız	79	2,6076	,94885	168	-2,67	,008
	Erkek	91	2,9505	,71944			
Okuduğunu anlama	Kız	79	2,8924	1,07095	168	-1,98	,049
	Erkek	91	3,1841	,84149			
Toplam ortalama	Kız	79	2,5451	,83721	168	-2,61	,010
	Erkek	91	2,8372	,61265			

Tablo 2’de Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin okuma kaygıları cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılması amacıyla bağımsız t-testi yapılmıştır. Yapılan t-testi sonucuna göre,

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin okuma kaygıları cinsiyet değişkeni açısından ölçeğin bütün boyutlarını oluşturan toplam ortalamasında anlamlı farklılık oluşturduğu görülmüştür [$t_{(168)} = -2,61, p < .05$].

Yapılan analiz sonucuna göre, kız ve erkek Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrenciler karşılaştırıldığında Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen erkek öğrencilerin ($X = 2,8372$) Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen kız öğrencilerden ($X = 2,5451$), okuma kaygıları puanlarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu sonuçlardan Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen kız öğrencilerin okuma kaygılarının Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen erkek öğrencilere göre daha düşük olduğu söylenebilir. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin okuma kaygıları cinsiyet değişkeni açısından ölçeğin “dil bilgisi kaygısı” ve “okuduğunu anlama endişesi” boyutunda kız öğrencilerin lehine anlamlı farklılıklar oluşurken [$t_{(168)} = -2,67, p < .05$], [$t_{(168)} = -1,98, p < .05$], ölçeğin “okuma becerisi korkusu” boyutunda ise anlamlı bir farklılık oluşmamıştır. [$t_{(168)} = -1,69, p > .05$].

3. Üçüncü Alt Probleme Ait Bulgular

Araştırmada, “Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin okuma kaygıları okumayı sevme durumu değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?” olarak ifade edilen üçüncü alt problemle ilgili elde edilen bulgular ve yorumları aşağıda verilmiştir.

Tablo 3 Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrencilerin Okuma Kaygılarının Okumayı Sevme Durumu Değişkenine Göre T-testi Sonuçları

Boyut	sevme	N	X	SS	df	t	p
Okuma korkusu	Evet	155	2,3548	,92323	167	-1,529	,128
	Hayır	14	2,7500	,96021			
Dil bilgisi kaygısı	Evet	155	2,8172	,84745	167	,794	,429

Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrencilerin Okuma Kaygıları

	Hayır	14	2,6310	,76006			
Okuduğunu anlama	Evet	155	3,0677	,96460	167	,321	,749
	Hayır	14	2,9821	,84047			
Toplam ortalama	Evet	155	2,7065	,72550	167	-,279	,781
	Hayır	14	2,7634	,79707			

Tablo 3’de Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin okuma kaygıları okumayı sevme durumu değişkenine göre karşılaştırılması amacıyla bağımsız t-testi yapılmıştır. Yapılan t-testi sonucuna göre,

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin okuma kaygıları okumayı sevme durumu değişkeni açısından ölçeğin bütün boyutlarını oluşturan toplamında anlamlı farklılık oluşturmadığı görülmüştür [$t_{(167)} = -,279, p > .05$].

Ancak yapılan analiz sonucuna göre, okumayı seven ve sevmeyen Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrenciler karşılaştırıldığında Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen okumayı sevmeyen öğrencilerin ($X=2,7634$) Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen okumayı seven öğrencilerden ($X=2,7065$), okuma kaygıları puanlarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu sonuçlardan Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen okumayı seven öğrencilerin okuma kaygılarının okumayı sevmeyen öğrencilere göre daha düşük olduğu söylenebilir.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin okuma kaygıları okumayı sevme değişkeni açısından ölçeğin “dil bilgisi kaygısı”, “okuduğunu anlama endişesi” ve “okuma becerisi korkusu” boyutlarında istatistiki olarak anlamlı farklılıklar oluşmamıştır [$t_{(167)} = -1,529, p > .05$], [$t_{(167)} = ,794, p > .05$], [$t_{(167)} = ,321, p > .05$].

4. Dördüncü Alt Probleme Ait Bulgular

Araştırmada, “Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin okuma kaygıları okuma alışkanlığına sahip olma durumu değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?” olarak ifade edilen dördüncü alt problemle ilgili elde edilen bulgular ve yorumları aşağıda verilmiştir.

Tablo 4 Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrencilerin Okuma Kaygılarının Okuma Alışkanlığına Sahip Olma Durumu Değişkenine Göre T-testi Sonuçları

Boyut	alışkanlık	N	X	SS	df	t	p
Okuma korkusu	Evet	98	2,3486	,98269	168	-,517	,606
	Hayır	72	2,4236	,86260			
Dil bilgisi kaygısı	Evet	98	2,8486	,84649	168	1,030	,305
	Hayır	72	2,7130	,85178			
Okuduğunu anlama	Evet	98	3,0561	,93922	168	,120	,905
	Hayır	72	3,0382	1,00146			
Toplam ortalama	Evet	98	2,7130	,72432	168	,237	,813
	Hayır	72	2,6858	,76121			

Tablo 4’te Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin okuma kaygılarının okuma alışkanlığına sahip olma değişkenine göre bağımsız t-testi yapılmıştır.

Yapılan t-testi sonucuna göre, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin okuma kaygılarının okuma alışkanlığına sahip olma değişkeni açısından ölçeğin bütün boyutları

incelendiğinde anlamlı farklılık oluşturmadığı görülmüştür [$t_{(168)} = ,237, p > .05$]. Ancak yapılan analiz sonucuna göre, okuma alışkanlığına sahip olan ve olmayan Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrenciler karşılaştırıldığında Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen okuma alışkanlığına sahip olmayan öğrencilerin ($X=2,6858$), Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen okuma alışkanlığına sahip olan öğrencilerden ($X=2,7130$) okuma kaygıları puanlarının daha düşük olduğu görülmüştür. Bu sonuçlardan Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen okuma alışkanlığına sahip öğrencilerin okuma kaygılarının Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen okuma alışkanlığına sahip olmayan öğrencilere göre daha yüksek olduğu söylenebilir.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin okuma kaygıları okuma alışkanlığına sahip olma değişkeni açısından ölçeğin “dil bilgisi kaygısı”, “okuduğunu anlama endişesi” ve “okuma becerisi korkusu” boyutlarında istatistiki olarak anlamlı farklılık oluşmamıştır [$t_{(168)} = -,517, p > .05$], [$t_{(168)} = 1,030, p > .05$], [$t_{(168)} = ,120, p > .05$].

5. Beşinci Alt Probleme Ait Bulgular

Araştırmada, “Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin okuma kaygıları süreli yayın takip etme değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?” olarak ifade edilen beşinci alt problemle ilgili elde edilen bulgular ve yorumları aşağıda verilmiştir.

Tablo 5 Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrencilerin Okuma Kaygılarının Süreli Yayın Takip Etme Değişkenine Göre T-testi Sonuçları

Boyut	süreli	N	X	SS	df	t	p
Okuma korkusu	Evet	57	2,4094	1,02550	168	,287	,774
	Hayır	113	2,3658	,88525			
Dil bilgisi kaygısı	Evet	57	2,9006	,91171	168	1,195	,234
	Hayır	113	2,7360	,81398			
Okuduğunu anlama	Evet	57	3,0965	,91947	168	,460	,646
	Hayır	113	3,0243	,98763			
Toplam ortalama	Evet	57	2,7654	,74292	168	,801	,424
	Hayır	113	2,6692	,73680			

Tablo 5’te Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin okuma kaygılarının süreli yayın takip etme değişkenine göre bağımsız t-testi yapılmıştır. Yapılan t-testi sonucuna göre,

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin okuma kaygılarının süreli yayın takip etme değişkeni açısından ölçeğin bütün boyutları incelendiğinde anlamlı farklılık oluşturmadığı görülmüştür [$t_{(168)} = ,801, p > .05$]. Ancak yapılan analiz sonucuna göre, süreli yayın takip eden ve etmeyen Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrenciler karşılaştırıldığında Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen süreli yayın takip eden öğrencilerin ($X=2,7654$) Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen süreli yayın takip etmeyen öğrencilerden ($X=2,6692$), okuma kaygıları puanlarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu sonuçlardan Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen süreli yayın takip eden öğrencilerin okuma kaygılarının Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen süreli yayın takip etmeyen öğrencilere göre daha düşük olduğu söylenebilir.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin okuma kaygıları süreli yayın takip etme değişkeni açısından ölçeğin “dil bilgisi kaygısı”, “okuduğunu anlama endişesi” ve “okuma becerisi korkusu” boyutlarında ise istatistiki olarak anlamlı farklılık oluşmamıştır [$t_{(168)} = ,287, p > .05$], [$t_{(168)} = 1,195, p > .05$], [$t_{(168)} = ,460, p > .05$].

6. Altıncı Alt Probleme Ait Bulgular

Araştırmada, “Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin okuma kaygılarının ana dili alfabe değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?” olarak ifade edilen altıncı alt problemle ilgili elde edilen bulgular aşağıda verilmiştir.

Tablo 6.1. Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrencilerin Okuma Kaygılarının Ana Dili Alfabe Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

Boyut		KT	df	KO	F	P	Fark (tukey)
Okuma korkusu	Gruplararası	4,821	3	1,607	1,880	,135	
	Gruplariçi	141,913	166	,855			
	Toplam	146,735	169				
Dil bilgisi kaygısı	Gruplararası	7,350	3	2,450	3,554	,016	2<4
	Gruplariçi	114,431	166	,689			
	Toplam	121,781	169				
Okuduğunu anlama	Gruplararası	5,547	3	1,849	2,030	,112	
	Gruplariçi	151,240	166	,911			
	Toplam	156,787	169				
Toplam ortalama	Gruplararası	2,957	3	,986	1,837	,142	
	Gruplariçi	89,103	166	,537			
	Toplam	92,061	169				

Tablo 6.2. Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrencilerin Okuma Kaygılarının Alfabe Değişkenine Göre ANOVA Sonuçlarının Betimsel Değerleri

	N	X	SS	
Okuma korkusu	1 Arap alfabesi	145	2,4379	,93023
	2 Latin alfabesi	17	2,0490	,77002
	3 Kiril alfabesi	3	2,6111	1,87330
	4 Diğer	5	1,7000	,44721
	Total	170	2,3804	,93180
Dil bilgisi kaygısı	1 Arap alfabesi	145	2,8138	,82414
	2 Latin alfabesi	17	2,3725	,81550
	3 Kiril alfabesi	3	2,5556	1,38778
	4 Diğer	5	3,7000	,73030
	Total	170	2,7912	,84888
Okuduğunu anlama	1 Arap alfabesi	145	3,0845	,94107
	2 Latin alfabesi	17	2,6765	,97534
	3 Kiril alfabesi	3	2,4167	1,37689
	4 Diğer	5	3,6500	1,08397
	Total	170	3,0485	,96319

	1 Arap alfabesi	145	2,7405	,72091
	2 Latin alfabesi	17	2,3272	,72130
Toplam ortalama	3 Kiril alfabesi	3	2,5417	1,53136
	4 Diğer	5	2,9375	,55902
	Total	170	2,7015	,73806

Tablo 6.1 ve 6.2’de Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin okuma kaygılarının ana dili alfabe değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile incelenmiştir.

Analiz sonucunda Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin okuma kaygılarının ana dili alfabe değişkenine göre ölçeğin toplam boyutunda anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir [F (3,166) = 1,837, p>.05].

Yapılan analiz sonucunda Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin okuma kaygılarının ana dili alfabe değişkenine göre ölçeğin sadece “dil bilgisi kaygısı” boyutunda anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir [F (3,166) = 3,554, p<.05]. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Tukey HSD çoklu karşılaştırma testi sonucuna göre “dil bilgisi kaygısı” boyutunda ana dili alfabesi diğer olan öğrencilerin ($X = 3,7000$) ana dili alfabesi Latin alfabesi olan öğrencilere ($X = 2,3725$), göre okuma kaygısı puanlarının daha yüksek olduğu söylenebilir. Bu verilerden hareketle ana dili alfabesi Latin alfabesi olan öğrencilerin okuma kaygılarının ana dili alfabesi diğer olan öğrencilerin tümüne göre daha düşük seviyede olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ölçeğin diğer (“okuduğunu anlama endişesi” ve “okuma becerisi korkusu”) alt boyutlarında ise anlamlı bir farklılık oluşmamıştır.

7. Yedinci Alt Probleme Ait Bulgular

Araştırmada, “Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin okuma kaygılarının Türkçeyi öğrenirken zorlanma değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?” olarak ifade edilen yedinci alt problemle ilgili elde edilen bulgular aşağıda verilmiştir.

Tablo 7.1. Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrencilerin Okuma Kaygılarının Türkçeyi Öğrenirken Zorlanma Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

Boyut		KT	df	KO	F	P	Fark
Okuma korkusu	Gruplararası	,491	2	,245	,280		,756
	Gruplarıçi	146,244	167	,876			
	Toplam	146,735	169				
Dil bilgisi kaygısı	Gruplararası	3,193	2	1,596	2,248		,109
	Gruplarıçi	118,589	167	,710			
	Toplam	121,781	169				
Okuduğunu anlama	Gruplararası	2,085	2	1,043	1,125		,327
	Gruplarıçi	154,702	167	,926			
	Toplam	156,787	169				
Toplam ortalama	Gruplararası	1,578	2	,789	1,456		,236
	Gruplarıçi	90,483	167	,542			
	Toplam	92,061	169				

Tablo 7.2. Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrencilerin Okuma Kaygılarının Türkçeyi Öğrenirken Zorlanma Değişkenine Göre ANOVA Sonuçlarının Betimsel Değerleri

		N	X	SS
Okuma korkusu	çok zorlandım	36	2,4815	,92649
	az zorlandım	110	2,3470	,89315
	hiç zorlanmadım	24	2,3819	1,12769
	Total	170	2,3804	,93180
Dil bilgisi kaygısı	çok zorlandım	36	3,0509	,97738
	az zorlandım	110	2,7348	,72606
	hiç zorlanmadım	24	2,6597	1,09729
	Total	170	2,7912	,84888
Okuduğunu anlama	çok zorlandım	36	3,2500	1,02817
	az zorlandım	110	2,9750	,94027
	hiç zorlanmadım	24	3,0833	,96309
	Total	170	3,0485	,96319
Toplam ortalama	çok zorlandım	36	2,8872	,79841
	az zorlandım	110	2,6494	,66388
	hiç zorlanmadım	24	2,6615	,93558
	Total	170	2,7015	,73806

Tablo 7.1 ve 7.2’de Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin Türkçeyi öğrenirken zorlanma değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile incelenmiştir.

Yapılan analiz sonucunda Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin okuma kaygılarının Türkçeyi öğrenirken zorlanma değişkenine (çok zorlanma, az zorlanma, hiç zorlanmama) göre ölçeğin toplam boyutunda anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir [F (2,167) = 1,456, p>.05].

Analiz sonucunda Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin okuma kaygılarının Türkçeyi öğrenirken zorlanma değişkenine göre ölçeğin “dil bilgisi kaygısı”, “okuduğunu anlama endişesi” ve “okuma becerisi korkusu” boyutlarında anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir [F (2,167) = ,280, p>05], [F (2,167) = 2,248, p>05], [F (2,167) 1,125, p>05].

4. Tartışma ve Sonuç

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin okuma kaygılarını çeşitli değişkenler aracılığıyla incelemeyi amaçlayan bu çalışmada ortaya çıkan veriler doğrultusunda şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin okuma kaygılarının orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bu durum öğrencilerde mevcut olan okuma kaygı düzeylerinin öğrencilere yönelik yapılacak moral motivasyon ve okuma anlama etkinlikleriyle minimum düzeye düşürülmesi gerektiğini işaret etmektedir. Öyle ki öğrencinin okumada geliştirdiği kaygıya erken dönemde müdahale edilmezse bu kaygı, öğrencinin yaşamını olumsuz yönde etkileyecek bir güce

dönüşmektedir (Grills-Taquechel, Fletcher, Vaughn ve Stuebing, 2012; Torgesen, Wagner ve Rashotte, 1994).

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin okuma kaygıları cinsiyet değişkeni açısından değerlendirildiğinde erkek öğrencilerin okuma kaygılarının kız öğrencilerin okuma kaygılarına oranla daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ortaya çıkan bu sonuç Maden vd.(2015) tarafından yapılan araştırmanın sonuçlarıyla farklılık göstermektedir. Maden vd. tarafından yapılan benzer çalışmada Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazma kaygısının cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermediği belirlenmiştir.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin okuma kaygıları okumayı sevme değişkeni açısından incelendiğinde ölçeğin bütün boyutlarının toplamında anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Ancak okumayı sevmeyen öğrencilerin okumayı seven öğrencilere göre okuma kaygılarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlar okumayı sevmenin öğrencilerde okuma kaygısını azalttığını ortaya koymaktadır. Bu durum öğrencilerin okumaya yönelik istek arzu vb. duyu durumlarının yükseltilmesine yönelik etkinliklere öncelik verilmesi gerektiğini işaret etmektedir.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin okuma kaygılarının okuma alışkanlığına sahip olma değişkenine göre incelendiğinde ölçeğin toplamında anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir. Ancak okuma alışkanlığına sahip olmadığını ifade eden öğrencilerin okuma alışkanlığına sahip olduğunu ifade eden öğrencilere göre okuma kaygılarının daha düşük olduğu saptanmıştır. Ortaya çıkan sonuç okuma alışkanlığına sahip olmanın okumaya verilen değer artışına paralel olarak kaygı düzeyini de arttırdığını ortaya koymaktadır. Ancak daha önce Maden vd. (2015) tarafından yapılan çalışmanın sonuçlarıyla farklılık göstermektedir. Yapılan çalışmada okuma alışkanlığına sahip öğrencilerin yazma kaygısının düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmaların sonuçları farklılık göstermesine rağmen her iki çalışmada da okuma alışkanlığının önemi açıkça ortaya konulmuştur.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin okuma kaygıları süreli yayın takip etme değişkenine göre incelendiğinde ölçeğin toplamında anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir. Ancak süreli yayın takip etmeyen öğrencilerin süreli yayın takip eden öğrencilere göre okuma kaygılarının daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç öğrencilerin okuma becerisine verdikleri önemle ilişkilendirilebilirken süreli yayın takip eden öğrencilerin okuma kaygılarının tespit edilip gerekli planlamalarla en aza indirgenmesi de gerekmektedir. Bu kaygı zamanında azaltılmadığı takdirde öğrencilerin okuma becerisinden uzaklaşmasına sebep olabilmektedir.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin okuma kaygıları anadili alfabe değişkeni açısından incelendiğinde ölçeğin toplamında anlamlı bir farklılık oluşmamıştır. Ancak anadili Latin alfabesi olan öğrencilerin anadili diğer olan öğrencilere göre okuma kaygılarının daha düşük olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlar doğrultusunda anadili alfabesi Latin alfabesinden olan öğrencilerin okuma kaygılarının daha düşük olduğu belirlenmiştir. Ortaya çıkan bu sonuç daha önce Maden vd. (2015) tarafından yapılan çalışmanın sonucuyla da paralellik göstermektedir. Bu durumun sebebi de Türkçenin yazı dilinde Latin alfabesini kullanmasıdır.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin okuma kaygılarının Türkçeyi öğrenirken zorlanma değişkeni açısından bakıldığında ölçeğin tüm boyutlarında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Ancak öğrencilerin Türkçeyi öğrenirken zorlandığını ifade eden öğrencilerin okuma kaygılarının zorlanmadığını ifade eden öğrencilere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ortaya çıkan sonuçlara göre Türkçe öğrenirken zorlanmadığını ifade eden öğrencilerin okuma kaygılarının daha düşük olduğu belirlenmiştir.

Öneriler

Öğrencinin okuma kaygısını azaltabilmek için derslerde öğretmenler öğrencileri okumaya daha çok yönlendirmeli ve okumayı ilgi çekici hâle getirecek etkinlikler yapmalıdır.

Öğretmenler öğrencilerin okuma kaygılarının bir alt boyutu olan dilbilgisi kaygısına yönelik dilbilgisi derslerine gereken önemi vermeli ve Türkçenin kurallarını, inceliklerini en iyi şekilde öğretmelidir. Aksi takdirde öğrenci dilbilgisinde hata yapma korkusundan ötürü okumadan uzaklaşacaktır.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin okuduğunu anladığından emin olunmalı bunun için de çeşitli okuma anlama testleri yapılmalıdır. Çünkü okuduğunu anlamayan bireyler okumaktan kaygı duyarlar ve bu kaygı zamanla öğrenciyi olumsuz yönde etkiler.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin okuma kaygılarını giderebilmek için deneysel akademik çalışmalar yapılmalıdır.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin okuma alışkanlığı kazanabilmeleri ve okumayı sevebilmeleri için öğrenciler seviyelerine uygun kitaplarla buluşturulmalıdır.

Kaynaklar

Akgün, A., Gönen, S. & Aydın, M. (2007). İlköğretim Fen ve Matematik öğretmenliği öğrencilerinin kaygı düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 6 (20), 283-299.

Akyol, H. (2011). *Türkçe öğretim yöntemleri*. Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara.

Altunkaya, H. & Erdem, İ. (2017). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin okuma kaygıları ve okuduğunu anlama becerileri. *Sakarya University Journal of Educations*, 59-77.

Arıcı, A.F. (2008). *Okuma eğitimi*. Pegem Akademi, 1-13.

Beck, A. T. & Emery G. (2006). *Anksiyete bozuklukları ve fobiler bilişsel bir bakış açısı*. Litera Yayıncılık, İstanbul.

Bozkurt, S. (2012). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinde sınav kaygısı, matematik kaygısı, genel başarı ve matematik başarısı arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi.

Brown, D. (2007). *Principles of language learning and teaching* (5th ed.). United States of America: Pearson Longman.

Çocuk Vakfı (2006) *Türkiye gerçeği: okumama alışkanlığı. Türkiye'nin okuma alışkanlığı karnesi. çocuk edebiyat okulu*. (<http://www.cocukvakfi.org.tr/bilgi> sunar adresinden alınmıştır).

Güneş, F. (2009). *Hızlı okuma ve anlamı yapılandırma*. Nobel Yayıncılık, Ankara.

Grills-Taquechel A. E., Fletcher J. M., Vaughn S. R. & Stuebing K. K. (2012). Anxiety and reading difficulties in early elementary school: evidence for unidirectional- orbi-directional relations?. *Child Psychiatry & Human Development*, 43, 35-47.

Han, H. R. (2009). Measuring anxiety in children: A methodological review of the literature. *Asian Nursing Research*, 3(2), 49-62.

Kavcar, C., Oğuzkan, F. & Sever, S. (1997). *Türkçe öğretimi*. Engin Yayınları, Ankara, 41.

Karasar, N. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.

Kırkkılıç, A. ve diğerleri (1999). İlkokuma yazma ve türkçe öğretimi. Bankalar Matbacılık, Erzurum, 98.

- Lien, H. Y. (2011). EFL learners reading strategy use in relation to reading anxiety. *Language Education in Asia*, 2(2), 199-212.
- Maden, S., Dincel, Ö. & Maden, A., (2015). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazma kaygıları. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 4(2), 748-769.
- Melanlıoğlu, D. (2014). Okuma kaygısı ölçeğinin psikometrik özelliklerinin belirlenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 39(176), 95-105.
- Saito, Y., Garza, T. & Horwitz, E.K. (1999). Foreign language reading anxiety. *The Modern Language Journal*, 83, 202-218.
- Sellers, V. D. (2000). Anxiety and reading comprehension in Spanish as a foreign language. *Foreign Language Annals*, 33(5), 512-520.
- Wu, H. J. (2011). Anxiety and reading comprehension performance in English as a foreign language. *Asian EFL Journal*, 13(2), 273-30.

Extended Summary

1. Introduction

Language teaching and instruction, whether native or foreign language teaching, is conducted with the aim of developing four basic language skills. One of these skills is the skill of reading comprehension, which is necessary for individuals to learn new information and improve themselves. Reading comprehension ability is gained by keeping a certain program from the primary school to the students whose native language is Turkish. However, Turkish education is not given to students whose native language is Turkish only today. The number of people who come from various countries of the world every day and want to learn Turkish for various purposes is increasing. Learners of Turkish language as a foreign language have some difficulties in this process. One of these difficulties is the ability to read and understand. Reading comprehension is one of the important elements that make the process of conversion into reading habit difficult. If the anxiety arising in the reading comprehension process is not intervened in the early period, this anxiety will turn into a grief that will affect the student's life negatively. For this reason, if the student carries the reading anxiety, the level of anxiety should be determined. Otherwise, the student will be distracted by his / her worries. In the language learning process, it is necessary to determine the level of anxiety and take some precautions so that the students do not get away from the reading activities and learn Turkish better. In this study, it was aimed to determine the level of reading anxieties of Turkish learners as a foreign language and to investigate the reading anxieties according to the variables of gender, main language alphabet, reading habits, reading habits,

In response to this main objective, the following questions were sought;

1. Are the reading anxieties of students learning Turkish as a foreign language significantly different according to gender?
2. Are the reading anxieties of students learning Turkish as a foreign language differ significantly from the main language alphabet variable?
3. Are the reading worries of students learning Turkish as a foreign language significantly different according to the level of liking to read?
4. Does the level of reading habits of students who learn Turkish as a foreign language differ significantly according to the variable of reading habits?
5. Are the reading anxieties of learners of Turkish language as a foreign language significantly different according to the variable of follow-up?
6. Are the reading anxieties of students who learn Turkish as a foreign language differ significantly from the level of the difficulty of learning while learning Turkish?
7. What level of reading anxiety are the students who learn Turkish as a foreign language?

2. Method

The research group of the study constitutes 170 foreign students studying at the Turkish Language Teaching Centers of Burdur Mehmet a-Akif Ersoy University, Malatya İnönü University and Mersin University in the second semester of 2017-2018 academic year. In this study, "Cronbach Alpha internal consistency reliability measure" developed by Altunkaya and Erdem (2016) was used in this study. The "Reading Awareness Scale for Turkish Learners as a Foreign Language Scale" was composed of 16 items and. After studying the anxiety levels of students learning Turkish as a foreign language in the study, it will be tried to determine whether it has changed according to the variables mentioned above. The obtained data will be evaluated as a statistic with the help of the SPSS 21.000 program.

3. Findings, Discussion and Results

The following results were obtained in the direction of the data that emerged in this research which aimed to examine the reading anxieties of the Turkish language foreign language learners through various variables.

- It has been determined that the students who learn Turkish as a foreign language have a medium level of reading concerns.
- When the students who learn Turkish as a foreign language are evaluated from the point of view of gender change, the reading attitudes of male students are higher than that of female students.
- When reading Turkish as a foreign language, the reading worries do not show a meaningful difference in the sum of all the dimensions of the scale when it is examined in terms of the liking of reading.
- When the Turkish language is studied according to the variance of learners' reading habits of foreign language learners, there is no significant difference in the total of the scale.
- No significant difference was found in the sum of the scale when the Turkish language learners were studied according to the variable of watching the reading aids.
- There was no significant difference in the sum of the scale when the reading worries of the students learning Turkish as a foreign language were examined in terms of the mother tongue alphabet change.
- Reading anxious students who learn Turkish as a foreign language

Araştırma makalesi: Bağcı, H & Baz, D. (2019). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin okuma kaygıları. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21 (1), 195-210.



Investigation of Graduate Theses on the Language Development in Pre-school Education in Turkey

Hilal KAROĞLU*, Aysel ESEN ÇOBAN**

Received date: 10.06.2018

Accepted date: 26.02.2019

Abstract

The aim of this study is to examine postgraduate theses on language development in preschool education. It is believed that examining theses related to language development in various dimensions is important because it will give parents, teachers and researchers the knowledge and skills about language acquisition and development. Research is in the qualitative research design. Data were obtained using the YÖK Documentation System; pre-school, language and education and training were identified as key words. 7 doctorate thesis 37 masters thesis total 44 master thesis research sample. In the survey, the number of post-graduate theses in the field of language development increased at a certain number of years. In addition, studying subjects in the thesis were 64% of them in the screening model, 58% of the study group which was composed of children, 20 % of them in foreign language education , 15% of them in the effect of programs and 16% of them in the activities about Turkish language. As a data collection tool, 20.8% was Peabody picture-word test, 18.7% was scale, and 14.6% was language test. Also, for the data analysis method t-test was 26.7%, Anova was 24% and Correlation was 12% . As a result of the research, it is suggested to carry out studies that will lead to deficiencies in language development.

Keywords: pre-school, language development, thesis, post graduate.

* Bayburt University, Education Faculty, Bayburt, Turkey; hkaroglu@bayburt.edu.tr

** Hacettepe University, Education Faculty, Ankara, Turkey; aysel.coban@hacettepe.edu.tr

Türkiye’ de Okul Öncesi Eğitimde Dil Gelişimi ile İlgili Yapılan Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi

Hilal KAROĞLU*, Aysel ESEN ÇOBAN**


Geliş tarihi: 10.06.2018


Kabul tarihi: 26.02.2019

Öz

Bu çalışmanın amacı, okul öncesi eğitimde dil gelişimi ile ilgili yapılmış lisansüstü tezlerin incelenmesidir. Dil gelişimi ile ilgili tezlerin çeşitli boyutlarda incelenmesi ailelere, öğretmenlere ve araştırmacılara çocukların dil kazanımları ve gelişimleri ile ilgili bilgi ve beceri kazandıracağından önemli olduğu düşünülmektedir. Araştırma nitel araştırma desenindedir. Veriler Yök Dokümantasyon sistemi kullanılarak elde edilmiş; okul öncesi, dil ve eğitim ve öğretim konusu anahtar kelimeler olarak belirlenmiştir. 7 doktora tezi 37 yüksek lisans tezi toplam 44 lisansüstü tez araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Araştırmada dil gelişim alanında yapılan lisansüstü tezlerin belli yıl aralıklarında artış gösterdiği, %64’ ünün tarama modelinde olduğu, %58’ sinin çalışma grubunu çocukların oluşturduğu, yabancı dil eğitimi % 20, programların etkisi% 16 ve Türkçe-dil etkinlikleri % 16 en çok incelenen konuları oluşturduğu bulguları elde edilmiştir. Veri toplama aracı olarak Peabody resim-kelime testi % 20,8, anket% 18,7ve Lügatçe ve dil testleri kullanıldığı % 14,6’tür. Veri analiz yöntemi olarak ise t-testi % 26,7, Anova % 24 ve Korelasyon %12 tekniklerinin kullanıldığı tespit edilmiştir. Araştırma sonucunda dil gelişimi alanındaki eksiklikleri giderecek çalışmaların yapılması önerilmektedir.

Anahtar kelimeler: okul öncesi, dil gelişimi, tez, lisansüstü.

*  Bayburt Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Bayburt, Türkiye; hkaroglu@bayburt.edu.tr

**  Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Ankara, Türkiye; aysel.coban@hacettepe.edu.tr

1. Giriş

Okul öncesi eğitimi çocukların gelişiminde önemli bir yere sahiptir. Erken çocukluk döneminde, okul öncesi eğitim kurumlarının psiko-motor, dil, bilişsel, sosyal-duygusal ve öz-bakım becerilerinin gelişimini sağlamak öncelik hedefleri arasında yer almaktadır.

Sıfır-altı yaşı kapsayan okul öncesi dönem, gelişimin en hızlı gerçekleştiği ve sonraki yılları da büyük ölçüde etkileyen kritik bir dönemdir. Bu dönemde çocukların sosyal-duygusal, bedensel, dil ve bilişsel gelişimleri yönünden oldukça önemli gelişmeler yaşanmaktadır (Dursun, 2009; Çelik, 2015; Uyanık ve Kandır, 2010).

Dil gelişimi çocuğun sosyal, duygusal ve bilişsel gelişimlerini etkilemede önemli bir yere sahiptir. Ayrıca, dil gelişiminin, çocuğun toplumsallaşmasını, düşünme becerisini, kavram geliştirme sürecini etkilediği problem çözme ve ilişki kurma ile bilişsel gelişim sürecinde etken olduğu bilinmektedir. Yani dil gelişimi diğer gelişim alanlarıyla etkileşim halindedir ve ilerleme birlikte sağlanır (Senemoğlu, 1989).

Yaşamın her alanında kullanılan dil, okul öncesi dönemden itibaren yeterli düzeyde desteklendiğinde, kişinin yaşamı boyunca, akademik ve sosyal gelişimini olumlu yönde etkilediği bilinmektedir (Aydoğan ve Koçak, 2003). Bu nedenle çocuğun erken dönemde konuşması için desteklenmesi, uygun ortamların oluşturulması, etkin uyarıcıların sunulması ve etkinliklerin planlanması onun dil gelişimini desteklerken, dil gelişim kapasitesini de en üst düzeyde kullanmasına yardımcı olmaktadır. Çocukların sosyal iletişim ihtiyaçlarını giderebilmek, sosyo-kültürel değerlerini kazanmak ve kendilerini ifade edebilmek için dile gereksinim duymaktadırlar (Mussen, Conger, ve Kagan, 1990’dan akt; Yıldırım ve Koçak, 2016).

Dilin kazanılması ve gelişimi konusunda çalışmalara bakıldığında, dilin çocuğun öğrenme sürecinde etken olduğu noktasında birleşmişlerdir. Bu nedenle dil gelişimini destekleyici öğrenme ve öğretme ortamlarının hazırlanması ve sunulması gereklidir (Senemoğlu, 1989). Okul öncesi eğitimde etkinlikler hazırlanırken ve uygulanırken çocukların tüm gelişim özellikleri gibi dil gelişim düzeyi de süreç içinde dikkate alınmalıdır (Ergin, 2012). Çocuğun dil gelişimine yardım edecek etkinlikler üç grupta toplanmaktadır. Bunlar; çocuğun kelime hazinesinin zenginleştirilmesini destekleyen parmak oyunları, kitap okuma, tekerlemeler, resim hakkında konuşma, dramatizasyon gibi etkinlikler, yeni kelimelerin öğrenilmesini sağlayan etkinlikler ve kendini uygun cümlelerle ifade etme becerisinin gelişimini destekleyen etkinliklerdir (Senemoğlu, 1989). Okul öncesi eğitim kurumlarında eğitim-öğretim sürecinde gerçekleştirilen bilmece, tekerleme, şiir, drama ve hikaye gibi Türkçe dil etkinlikleriyle bilişsel ve sosyal alanlarda gelişen çocuklar bu etkinlikler aracılığıyla kendine güven duyma, kendilerini ifade etme gibi özellikleri de kazanırlar (Demir, 2011). Çocuğun dil gelişiminde oyun etkinlikleri de önemli bir yere sahiptir. Çocuğa zengin uyarıcılarla sağlanan düzenli ve planlı oyun ortamı, kendini ifade edebilme ve rahat konuşabilmenin yanı sıra kelime haznesini geliştirmesine olanak tanır (Özen, 2008).

Dilin doğuştan gelen mekanizma olduğunu belirtilen psikolinguistik kuramın öncüsü Chomsky’e (1968) göre çocuk tarafından hangi dilin kullanılacağı çevre koşulları belirler ancak dil öğrenme sürecini açıklayamaz. Dili edinme becerisi doğuştan çocuğun beyninde olan beceridir (Akt: Temel, Bekir ve Yazıcı, 2014). Vygotsky (1986)’e göre çocuğun gelişiminde çevrenin ve kültürün etkisi vardır. Çocuğa rehber olacak bir kişinin olmaması durumunda çocuk deneyimlerini geliştiremez ve dilin yapısını anlamakta zorlanır. Dil ve kavram gelişimi ilişkili olduğundan, çocuk dili iyi kullanırsa kavramları öğrenebilir (Akt: Üstün ve Akman, 2003). Dil gelişimi ve öğrenimi kompleks bir yapıya sahiptir. Bu bağlamda, dil gelişimi ve öğrenimi ile ilgili bir çok kuram bulunmaktadır. Kuramlar biyolojik faktörlere atıf yaptığı kadar çevresel faktörlerin de önemli olduğuna vurgu

yapmaktadır. Bu sebeple dil gelişimi ile ilgili çalışmaları incelemenin alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Okul öncesi dönem çocukların dil gelişim alanına yönelik yapılmış lisansüstü çalışmaları inceleyen araştırmalara pek rastlanamamıştır. Buna karşın çocukların dil gelişimlerini ve dil kuramlarını içeren derleme çalışmalarına (Çiçek, 2002; Dağabakan ve Dağabakan, 2007; Demir, 2011; Kol, 2011; Senemoğlu, 1989) rastlanmıştır. Bu araştırma ile okul öncesi dönemde, eğitim ve öğretim konusunda yapılan lisansüstü tez çalışmalarında incelenen konulara genel bakış açısı sunulması önem taşımaktadır. Bu sayede dil gelişimi alanında incelenmeyen konuların, değişkenlerin araştırmacılar tarafından ele alınmasına olanak tanınmış olması araştırmanın amacını oluşturmaktadır. Hem çocukların dil gelişimini etkileyebilecek farklı unsurların belirlenmesinde hem de araştırmacıların çocuklarda dil gelişimini içeren konuları geliştirmelerine faydalı olması açısından değerli olduğu düşünülmektedir.

Dil gelişimin önemi düşünüldüğünde bu araştırma ile okul öncesi eğitimde dil gelişimini konu alan yüksek lisans ve doktora tezlerinde çalışılan konuları belirleyip bütüncül bir bakış açısı sunmak amaç edinilmiştir. Bu amaç doğrultusunda aşağıda ifade edilen sorulara cevap aranmıştır.

1. Okul öncesi dönemde dil gelişimi alanında yapılmış çalışmaların yıl ve tez türüne, yöntem ve araştırma modeline göre dağılımı nasıldır?
2. Okul öncesi dönemde dil gelişimi alanında yapılmış çalışmaların örneklem özellikleri nelerdir?
3. Okul öncesi dönemde dil gelişimi alanında yapılmış çalışmaların veri toplama araçlarına, veri analizi yöntemlerine ve bulgulara göre dağılımı nasıldır?

2. Yöntem

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada nitel araştırma tekniklerinden doküman incelenmesi kullanılmıştır. Araştırılması istenilen olgulara ilişkin bilgi barındıran yazılı materyallerin incelendiği doküman analizinde araştırmacı verilerini gözlem veya görüşme yapmaksızın elde eder (Yıldırım ve Şimşek, 2003). Ayrıca çalışmada belirli nitelikteki tezler inceleneceğinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır (Büyüköztürk vd, 2010).

2.2. Örneklem

Araştırmanın örneklemini belirlemek için YÖK Dökümantasyon web sayfası kullanılmış ve ölçüt olarak; okul öncesi, dil ve eğitim ve öğretim konusu anahtar kelimeleri belirlenmiş ve 2017 yılına kadar yapılmış çalışmalar belirlenmiştir. Yapılan tarama sonucunda 46 lisansüstü tez belirlenmiştir. Belirlenen bu lisansüstü tezlerin iki tanesine ulaşamadığı için örneklemden çıkarılmış, 37 yüksek lisans tezi 7 doktora tezi olmak üzere 44 lisansüstü tez örneklem grubunu oluşturmuştur. Bu araştırma 1995-2016 yılları ile sınırlıdır.

2.3. Verilerin Toplanması/Süreç

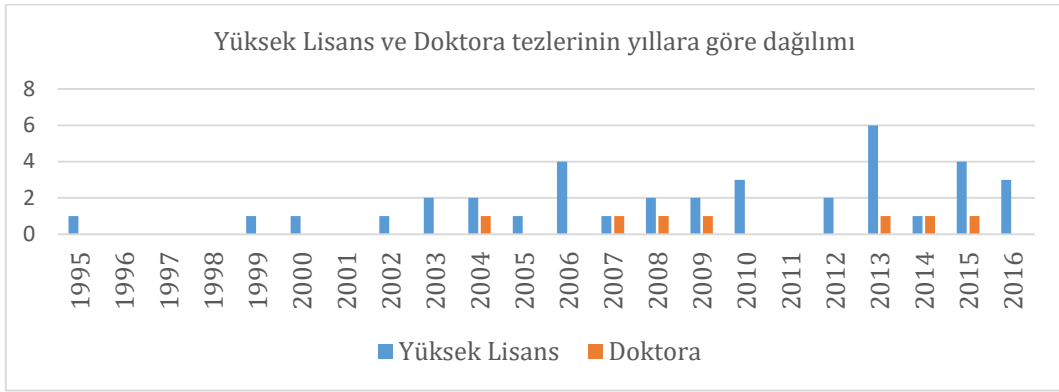
Bu çalışmada veriler YÖK dokümantasyon merkezine okul öncesi, dil ve eğitim ve öğretim konusu anahtar kelimeler olarak yazılmış yapılan tarama sonucunda 44 lisansüstü teze ulaşılmıştır. Erişime açık olmayan tezlerin özetleri değerlendirmeye alınmıştır.

2.4. Verilerin Analizi

Veriler nitel araştırma tekniklerine göre analiz edilmiş, içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Elde edilen verilerde frekans ve yüzde kullanılmıştır. İçerik analizi yöntemiyle verilerden hareketle yapılan kodlamalarla temalar oluşturulmuştur.

3. Bulgular

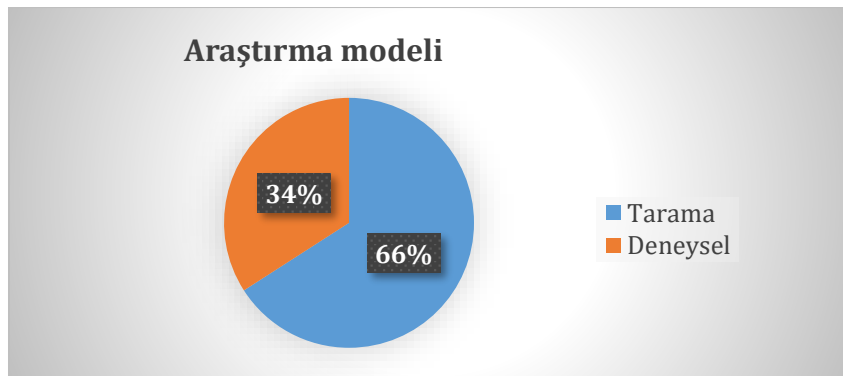
Okul öncesi dönemde dil gelişimi alanında yapılmış çalışmaların yıllara göre dağılımı nasıldır? Sorusuna yönelik elde edilen veriler Şekil 1’de sunulmuştur.



Şekil 1. Okul öncesi dönemde dil konulu lisansüstü tezlerin yıl ve tez türüne göre dağılımı

Örnekleme dahil edilen lisansüstü tezlerin 37’si (% 84) yüksek lisans, 7’si (%16) ise doktora tezinden oluşmaktadır. Şekil 1 incelendiğinde 1995-2000 yılları arasında 3 tez, 2001-2005 yılları arasında 7 tez, 2006-2010 yılları arasında 15 tez, 2011-2016 yılları arasında 19 tezin yapılmış olduğu görülmektedir. Bu durum okul öncesi dönemde dil konusunda yapılan tez çalışmalarının sayılarının yıl aralıkları doğrultusunda artış yaşandığını göstermektedir. 1995-2004 yılları arasında doktora tez çalışmasının yapılmadığı görülmektedir.

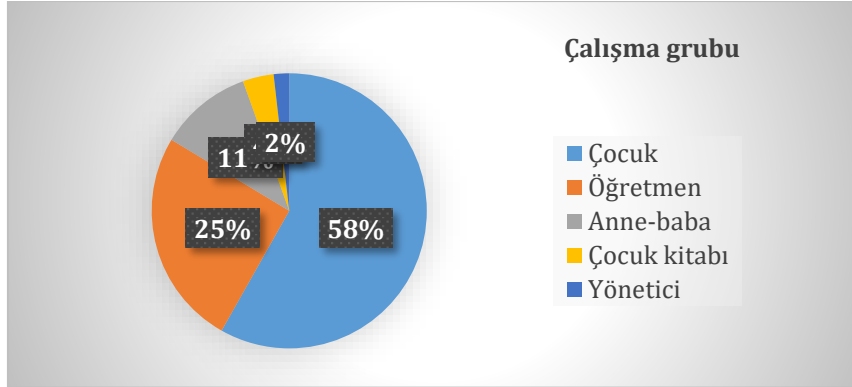
Okul öncesi dönemde dil gelişimi alanında yapılmış lisansüstü tezlerin araştırma modeline göre dağılımı nasıldır? Sorusunun cevabı için elde edilen veriler Şekil 2’de belirtilmiştir.



Şekil 2. Okul öncesi dönemde dil konulu lisansüstü tezlerin araştırma modeline göre dağılımı

Şekil 2 incelendiğinde okul öncesi dönem dil konusundaki lisansüstü 44 tezin, 29'u (%66) tarama modelinde, 15'i (% 34) ise deneysel modelde olduğu görülmektedir. Yapılan incelemede derleme türünde teze rastlanamamıştır.

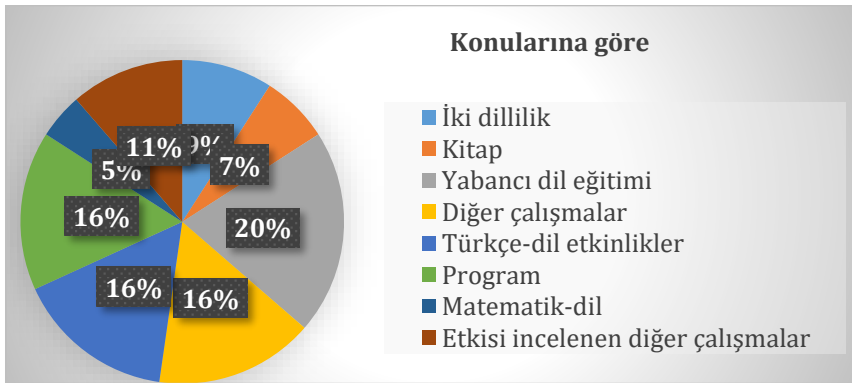
Okul öncesi dönemde dil gelişimi alanında yapılmış lisansüstü tezlerin çalışma grubuna göre dağılımı nasıldır? Sorusunun cevabı için elde edilen veriler Şekil 3' te sunulmuştur.



Şekil 3. Okul öncesi dönemde dil konulu lisansüstü tezlerin çalışma grubuna göre dağılımı

Okul öncesi dönem dil konusunda yapılan 44 lisansüstü tez çalışmasının çalışma grubununun 32'sinin (% 58) çocuk, 14'ünün (% 25) öğretmen, 6'sının (% 11) anne-baba, 2'sinin (% 4) çocuk kitapları ve 1'inin (% 2) yöneticilerden oluştuğu Şekil 3'de görülmektedir.

Okul öncesi dönemde dil gelişimi alanında yapılmış lisansüstü tezlerin konularına göre dağılımı nasıldır? Sorusunun cevabı için elde edilen veriler Şekil 4' te sunulmuştur.



Şekil 4. Okul öncesi dönemde dil konusunda yapılmış tezlerin konularına göre dağılımı

Türkiye'de okul öncesi eğitimde dil konusunda yapılmış lisansüstü tezlerin konulara göre dağılımına bakıldığında; yabancı dil eğitiminin 9 (% 20), programların etkisinin 7 (% 16), Türkçe-dil etkinliklerinin 7 (% 16), diğer çalışmaların 7 (%16) olduğu görülmektedir. Aynı şekilde, etkisi incelenen diğer çalışmaların 5 (% 11), iki dillilik 4 (% 9), çocuk kitaplarının 3 (%7) ve matematik-dil çalışmalarının 2 (%5) olduğu Şekil 4' de görülmektedir.

Diğer çalışmalar kategorisinde; dil gelişim üzerinde etkili olabilecek demografik değişkenlerin (cinsiyet, yaş, anne-baba öğrenim durumu, sosyo-ekonomik durum, kardeş sayısı, doğum sırası, okul öncesi eğitim kurumuna gitme vb.) etkisinin incelendiği çalışmalar bir araya getirilmiştir.

Etkisi incelen diğer çalışmalar kategorisinde ise; aile katılım çalışmalarının etkisi, oyun türlerinin etkisi, dil portfolyosunun etkisi ve tv programlarının etkisi gibi değişkenlerin etkisinin incelendiği çalışmalar bir araya getirilmiştir.

Okul öncesi dönemde dil gelişimi alanında yapılmış lisansüstü tezlerin veri toplama araçlarına göre dağılımı nasıldır? Sorusunun cevabı için elde edilen veriler Tablo 1 ‘de sunulmuştur.

Tablo 1. Okul öncesi dönemde dil ile ilgili lisansüstü tezlerin veri toplama araçlarına göre dağılımı

Veri toplama aracı	f	%
Peabody Resim Kelime testi	10	20,8
Anket	9	18,7
Lügatçe ve dil testi (Limboş ve Wolf /Descoeudres)	7	14,6
Görüşme formları	6	12,5
Program hazırlayıp uygulama	5	10,4
Gözlem/ anekdot	4	8,3
Dil kullanım ölçeği	3	6,3
Kitap değerlendirme/inceleme formu	3	6,3
Türkçe Erken Dil Gelişim Testi (TEDİL)	1	2,1
Toplam	48	100

Okul öncesi eğitimde dil konusunda yapılmış lisansüstü tezlerin veri toplama araçlarına göre; Peabody Resim-Kelime testi 10 (% 20, 8) , anket 9 (% 18,7), Lügatçe ve dil testi 7 (% 14, 6), görüşme formları 6 (% 12, 5), gözlem/anekdot 4 (% 8, 3), kitap inceleme formu 3 (% 6, 3) ve dil kullanım ölçeği 3 (% 6, 3) ve Türkçe Erken Dil Gelişim Testi (TEDİL) 1 (% 2, 1) olduğu Tablo 1’ de görülmektedir.

Okul öncesi dönemde dil gelişimi alanında yapılmış lisansüstü tezlerin veri analiz yöntemine göre dağılımı nasıldır? Sorusunun cevabı için elde edilen veriler Tablo 2 ‘de sunulmuştur.

Tablo 2. Okul öncesi dönemde dil ile ilgili lisansüstü tezlerin veri analiz yöntemine göre dağılımı

Veri analiz yöntemi	f	%
t-testi	20	26,7
Anova	18	24
Korelasyon	9	12
Betimsel istatistik	8	10,7
Mann Whitney U	6	8
Kruskal Wallis	6	8
Nitel analiz	4	5,3
Ki-kare	2	2,7
The observer xt Noldus	1	1,3
Regresyon	1	1,3
Toplam	75	100

Okul öncesi eğitimde dil konusunda yapılmış lisansüstü tezlerin veri analiz yöntemine göre; t-testi 20 (% 26, 7), Anova 18 (% 24), korelasyon 9 (% 12), betimsel istatistik 8 (% 10, 7), Mann Whitney U 6 (% 8), Kruskal Wallis 6 (% 8), nitel analiz 4 (% 5, 3), ki-kare 2(% 2, 7) ve The observer xt noldus 1 (% 1, 3), regresyon 1 (% 1, 3) olduğu Tablo 2’de görülmektedir.

Okul öncesi dönemde dil konusunda yapılmış lisansüstü tezlerin temel bulgularına göre dağılımı nasıldır? Sorusunun cevabı için elde edilen veriler Tablo 3’ te sunulmuştur.

Tablo 3. Okul öncesi dönemde dil ile ilgili lisansüstü tezlerin temel bulguları

Temel Bulgular	
Yabancı dil eğitimi	<p>A8: İngilizce başarı testi ile Portage dil testi puanları arasında anlamlı ilişki olduğu bulgulanmıştır.</p> <p>A9: Çocukların yabancı dil öğrenimini ölçmede yaşanan problemler değerlendirilmelidir.</p> <p>A10: Öğretmen, yönetici ve annelerin okul öncesinde yabancı dil öğretimi gerekli görmüşlerdir.</p> <p>A12: Yabancı dil eğitimi alan çocuklar Türkçe dil kullanımı yönünden başarılı bulunmuştur. Anne çalışma durumu, baba eğitim durumu, kardeş sayısı açısından farklılık bulunmamıştır.</p> <p>A13: Eğitimcilerin ve ailelerin, okul öncesinde İngilizce eğitimi gerekli gördükleri bulgulanmıştır.</p> <p>A14: Okul öncesi dönemde yabancı dil eğitimi alan çocukların daha başarılı oldukları, cinsiyetin yabancı dil öğreniminde etken olmadığına ulaşılmıştır.</p> <p>A15: Yabancı dile karşı olan tutum, öğrencilerin yabancı dil düzeyleri ve ders başarısını etkileyen faktör.</p> <p>A16: Yaş, ailenin ikamet yeri, öğretmenlerin bazı özellikleri, yabancı dile ayrılan süre çocukların yabancı dil başarılarını etkilemektedir.</p> <p>A21: Yabancı dil öğrenimi için Beyin temelli izlençe örneği uygulaması etkili bulunmuştur.</p>
Program etkisi	<p>A11: Oyunların türü kelime öğrenmede oyunların etkililiğini ortaya koymuştur.</p> <p>A17: High Scope programının çocukların dil gelişimlerini etkilediği bulgulanmıştır.</p> <p>A18: Almanya'da okul öncesi eğitim kurumuna giden 5-6 yaş grubu Türk çocuklarına dil eğitim programının uygulanmasının dil gelişimlerinde etkilediği bulgusuna ulaşılmıştır.</p> <p>A19: Öğretim teknolojileri ve materyal destekli yabancı dil öğretiminin uygulandığı grupla geleneksel yöntemin uygulandığı grup arasında anlamlı fark bulunmuştur.</p> <p>A20: Oyun temelli dikkat eğitim programı 5-6 yaş grubu çocukların dil beceri düzeylerinde etkili.</p> <p>A22: Çoklu zekâ kuramı temelli öğretimin öğrencilerin yabancı dil gelişimine olumlu katkı sağladığı bulgusu elde edilmiştir.</p> <p>A23: Çocukların alıcı ve ifade edici dil düzeylerinde DMOEP etkili bulunmuştur.</p>
Türkçe-dil etkinlikleri	<p>A24: Okul öncesi eğitim kurumunda uygulanan Türkçe-dil etkinliklerinin çocukların Türkçe dersi okuma-anlama başarısına etkisinin olduğu bulgulanmıştır.</p> <p>A25: Türkçe dil etkinliklerinde öğretmenler değişik araç ve gereç kullanma düzeylerinin çok yüksek olmadığına ulaşılmıştır.</p> <p>A26: Okul öncesi öğretmenlerinin Türkçe dil etkinliklerinde çocukları aktif kılmada etkililiği orta düzeyde olduğu bulgusu elde edilmiştir.</p> <p>A27: Okul öncesi öğretmenleri Türkçe dil etkinliklerinde en çok kullanılan yöntemin drama olduğu bulgulanmıştır.</p> <p>A28: Okul öncesi eğitimi alan çocukların, dinleme, konuşma, dikte ve yazma becerileri yüksek bulunmuştur. Türkçe dil etkinliklerinde cinsiyet ve kardeş sayısı etkili değilken anne ve baba eğitim durumu etkili bulunmuştur.</p> <p>A29: 4-5 yaş çocuklarda dil gelişim düzeyleri; cinsiyet, doğum yeri, anne eğitim, masal anlatılması, ninni ve tekerleme söylenmesi öğretmen ve ebeveynlerin algısına göre farklılık göstermektedir.</p> <p>A30: Okul öncesi eğitime devam eden çocukların fiilimsi kullanmaları açısından fark bulunmuştur.</p>
Diğer çalışmalar	<p>A33: Alıcı ve ifade edici dil düzeyleri; sosyo ekonomik düzeye, anne-babanın eğitim durumuna, ilk çocuk olma durumuna göre farklılaşırken; cinsiyete göre fark olmadığı bulgulanmıştır.</p> <p>A34: Okul öncesine gitmenin ve cinsiyetin çocukların dil gelişiminde etkili olduğu bulgulanmıştır.</p> <p>A35: Okul öncesi eğitim alan çocukların sosyo ekonomik durum ve cinsiyete göre dil gelişimlerinin etkilendiği bulgusu elde edilmiştir.</p> <p>A36: Dil gelişim düzeylerinde yaş, anne eğitim, sosyo ekonomik durumun etkilediği cinsiyet ve baba eğitim durumunun fark oluşturmadığına ulaşılmıştır.</p> <p>A37: Anne yaşı ve cinsiyet dil gelişimini etkilemezken tv programları ve baba yaşının etkilediğine ulaşılmıştır.</p> <p>A38: Okul öncesi kuruma gitmeyen çocukların anne-baba eğitim durumu, doğum sırası, kardeş sayısı, sosyo ekonomik düzey ve yaş dil gelişim düzeylerinde etkili iken, cinsiyet etken değildir.</p> <p>A39: 5-6 yaş grubunda yaş ve cinsiyet dil gelişim düzeylerinde etkili değilken; çocuk sayısı, anne-baba eğitim ve sosyo-ekonomik duruma göre farklılaştığı bulgusu elde edilmiştir.</p>

Türkiye’de Okul Öncesi Eğitimde Dil Gelişimi ile İlgili Yapılan Lisansüstü Tezlerin....

Mate- matik- dil çalış- maları	A31:Okul öncesi öğretmenleri matematik ile dil arasında ilişki olduğu görüşündedirler. A32:Öğretmenlerin matematik dili hakkında net fikirlere sahip olmadıkları görülmüştür.
Etkisi incelenen diğer çalışmalar	A40:Dil portfolyolarının kullanımının çocukların dil eğitimlerine olumlu katkı sağladığına ulaşıldı. A41:Öğretmenler etkinliklerde tv programlarının dil gelişiminde etkili olduğuna ulaşımlardır. A42:Oyun türleri ile dil kullanım arasında anlamlı ilişki bulunmuştur. Dil gelişim düzeyleri öğrenme merkezlerine göre farklılaşmamaktadır. A43:Aile katılım çalışmalarının çocukların dil becerilerinin gelişimini olumlu etkilediği bulgulanmıştır. A44: Dil becerilerine yönelik aile katılım etkinliklerinin sözcük sayısı, sözcük türleri kullanımı açısından fark oluşturmadığı bulgusu elde edilmiştir.
İki dillilik	A1: Cinsiyet, baba eğitim durumu, doğum sırası, anne babanın başka dil bilmesi ikinci dilde eğitim alan 5-6 yaş çocuklarda anlamlı fark oluşturmamıştır. A2: Zihin kuramı gelişiminde iki dilli ve tek dilli olmanın anlamlı etken olduğu bulgulanmıştır. A3:Kardeş sayısı, sosyo-ekonomik durumu, anne-baba öğrenim durumu iki dilli okul öncesi çocukların hazır bulunuşluklarını etkilerken, cinsiyet değişkeni etkilememiştir. A4:Cinsiyet değişkeni ikinci dil eğitimi alan çocuklarda fark yaratmazken, yaş değişkeni anlamlı fark oluşturduğu bulgusu elde edilmiştir.
Çocuk kitapları	A5: Çocuk kitaplarına biçim ve içerik yönünden dikkat edildiği bulgusu elde edilmiştir. A6:Kitaplarda kullanılan dil sanatları yazarın cinsiyetine göre farklılaşmaktadır. A7:Resimli öykü kitabı okuma etkinlikleri çocukların dil gelişimini etkilediği bulgulanmıştır.

Tablo 3 incelendiğinde bulguların; (A3), iki dilli çocukların okula hazır-bulunmuşluklarının kardeş sayısına, anne-baba öğrenim durumuna ve sosyo-ekonomik düzeye göre farklılaştığı, cinsiyete göre farklılaşmadığı; (A4) , iki dilli çocukların dil gelişim düzeylerinin yaşa göre farklılaştığı, cinsiyete göre farklılaşmadığı bulgusunun elde edildiği görülmektedir.

(A17), High/Scope programının (A20), Oyun Temelli Dikkat Eğitim Programının (A22), Çoklu Zeka kuramı temelli İngilizce öğretiminin (A19), öğretim teknolojileri ve materyal destekli yabancı dil öğretiminin (A18), Almanya’da Türk çocuklarına uygulanan dil eğitim programının (A21), Beyin temelli yaklaşımı temele alan izlencenin ve (A23), Dil Merkezli Okulöncesi Eğitim Programının –DMOEP-çocukların dil gelişimlerine etkiledikleri bulgularını elde etmişlerdir.

Okul öncesi dönem çocukların dil gelişim düzeyleri üzerinde cinsiyetin (A34 ve A35), anne-baba eğitim durumunun (A33, A38, A36 ve A39), ailenin sosyo-ekonomik durumunun (A33, A35, A36, A38 ve A39), doğum sırasının (A33 ve A38), kardeş sayısının (A38 ve A39), eğitim kurumuna gitme durumunun (A34, A35 ve A39), yaşın (A36 ve A38) ve baba yaşının (A37) anlamlı fark oluşturduğu bulgusu elde edilmiştir.

Okul öncesi dönem çocukların dil gelişim düzeyleri üzerinde cinsiyetin (A33, A36, A37, A38, A39 ve A29), anne eğitimin (A29), anne yaşının (A37), yaşın (A39), baba eğitim durumunun (A36) ise farklılaşma oluşturmadığı bulguları Tablo 3’ te görülmektedir.

Okul öncesi dönem çocukların dil gelişim düzeyleri üzerinde televizyon programlarının (A41), oyun türlerinin (A42), aile katılım çalışmalarının (A43 ve A44) ve dil portfolyoların (A40) etkileri olduğu bulgularına ulaşımlardır.

Tablo 3 incelendiğinde okul öncesi eğitimi alan çocukların Türkçe dil becerilerinin yüksek olduğu, cinsiyet ve kardeş sayısına göre farklılaşmadığı ancak anne-baba eğitim durumuna göre farklılaştığı (A28), Türkçe dil faaliyetlerinin okuma-anlama becerilerini etkilediğini (A24) belirtmişlerdir. Türkçe dil etkinliklerinde araç-gereçlerin yetersiz oluşu, çocuk sayısının fazla oluşu, farklı yaş gruplarının bulunması gibi sorunlarla karşılaşıldığını (A25), ninni ve tekerleme söylemenin dil gelişimini etkilediğini (A29) ve üst sosyo ekonomik durumda olan çocukların fiilimsiyi diğerlerine göre daha çok kullandıkları (A30) bulgularına ulaşılmıştır.

Okul öncesi dönemde yabancı dil öğretimine ilişkin; dil ile İngilizce başarı testi arasında ilişki olduğu (A8), ailelerin ve eğitimcilerin yabancı dil eğitimi önemli gördüklerini ve tutumların öğrenmede etkili olduğunu (A10, A15 ve A13) ve yabancı dil öğrenimini ölçmede yetersiz olduğu (A9) bulguları elde edilmiştir.

Yabancı dil eğitimi alan çocuklarda cinsiyetin dil öğreniminde etkin olmadığı (A14) ve yabancı dil başarılarının çocukların yaşlarına, ailenin ikamet ettiği yere, okul öncesi eğitim kurumuna devam etme, okulda yabancı dil programının uygulanması durumuna göre değiştiği (A16) bulgusu elde edilmiştir.

Resimli öykü kitabı okuma etkinliklerinin dil gelişimiyle ilişkili olduğu (A7), nitelikli çocuk kitaplarının arttırılması gerektiği (A5), matematikle dil arasında ilişki olduğu (A31) ve öğretmenlerin matematik dilini etkin olarak kullanamadıkları (A32) ulaşılan diğer bulgulardır.

4. Tartışma ve Sonuç

Araştırmada lisansüstü tezlerin yıllara göre dağılımı incelendiğinde 1995-2000 yılları arasında 3 tez, 2001-2005 yılları arasında 7 tez, 2006-2010 yılları arasında 15 tez, 2011-2016 yılları arasında 19 tezin yapılmış olduğu bulgusu elde edilmiştir. Yapılmış lisansüstü tez sayısının yıllara göre artış göstermesi çocukların dil gelişimlerine verilen önemin artmasından kaynaklandığı sonucunu düşündürmektedir. Lisansüstü tezlerin incelendiği bu araştırmada 37 yüksek lisans 7 doktora tezine ulaşılmıştır. Bu bulgu, okul öncesi eğitimi doktora programının yeterli olmayışı veya doktora programını sürdürebilecek kişi sayısının az oluşundan kaynaklanıyor olabilir. Literatüre bakıldığında okul öncesi veya erken çocukluk eğitimi alanında yapılan farklı konuları içeren lisansüstü tez çalışmalarında yüksek lisans tez sayısının doktora tez sayısından fazla olduğu bulgularına (Can Yaşar & Aral, 2011; Ahi & Kıldan, 2013; Kaytez & Durualp, 2014 ve Altun, Şendil & Şahin, 2011) ulaşılmıştır. Dolayısıyla dil gelişimine yönelik yapılacak lisansüstü tezlerin arttırılmasının dil gelişimine ilişkin farklı bulgulara ulaşılması ile bilgi çeşitliliğine olanak tanıyacaktır.

İncelenen tezlerde deneysel model ve tarama modelinin kullanıldığı bulgusuna ulaşılmıştır. Yapılacak lisansüstü tezlerde karma desen ve nitel çalışmalara yer verilmesi ve arttırılması çocukların dil gelişimleri hususunda daha detaylı ve farklı verilere ulaşmayı destekleyebilir.

Yapılan araştırmada okul öncesi dönem dil gelişimi konusunda yapılan lisansüstü tez çalışmalarının çalışma grubunun sırasıyla, çocuk, öğretmen, anne-baba, çocuk kitapları ve yöneticilerden oluştuğu bulgusu elde edilmiştir. Ahi & Kıldan (2013) Türkiye’de okul öncesi eğitimi alanında yapılan lisansüstü tezleri inceledikleri araştırmalarında, okul öncesi eğitimi alanında yapılan tezlerin sırasıyla çocuk, öğretmen, anne-baba, öğretmen adayı, yönetici ve diğer çalışma gruplarından oluştuğunu bulgulamışlardır. Dolayısıyla yapılan lisansüstü tezlerin çalışma grubunun en çok çocuk, öğretmen ve anne-babadan oluşması açısından araştırma sonucuyla paralellik göstermektedir. Yapılan araştırmada dil gelişimine yönelik yapılan lisansüstü tezlerde farklı çalışma grubu olarak okul öncesi öğretmen adaylarının da yer aldığı çalışmaların yapılmasının önemli olabileceği düşünülmektedir.

Dil gelişiminde yapılmış lisansüstü tezler incelendiğinde konulara bakıldığında iki dillilik, Türkçe-dil etkinliklerin, hazırlanan programların, yabancı dil öğreniminin dil gelişimine etkisinin incelendiğini görülmektedir. Dro’zdzial- Szelest & Pawlak (2012) Polonya’da, Behrent, Doff, Marx & Ziegler (2011) Almanya’da yapılan çalışmalarda ikinci dil edinimine yönelik tezleri incelemişlerdir. Temel, Kanat & Güral (2016) da yaptıkları çalışmalarında 91 lisansüstü tezi incelemişlerdir. Tezleri konularına göre farklı değişkenlerin dil gelişimi ile etkisi, dil edinimi, dil gelişimini değerlendiren ölçme araçlarının geliştirilmesi ya da uyarlaması ve iki dillilik olmak üzere 4 kategoriye ayırmışlardır.

Yapılan araştırma sonucunda veri toplama araçlarının çoğunlukla Peabody Resim-Kelime testi, anket ve Lügatçe ve dil testinin kullandığı bulgusu elde edilmiştir. Veri toplama araçlarının çoğunun Türkçe ölçme aracı olmadığı ve kelime bilgisini değerlendiren araçların daha çok kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanı sıra kullanılan dil testlerinin dil gelişimlerini tüm bileşenleriyle değerlendirip değerlendirmedigine dikkat edilmelidir. Dolayısıyla dilin farklı yönlerini ölçmeye yarayan araçlar geliştirilebilir ve uygulanabilir.

Kaynakça

- Ahi, B. & Kıldan, A.O. (2013). Türkiye’de okul öncesi eğitimi alanında yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*,13, 23-46.
- Altun, D., Şendil, Ç.Ö.& Şahin, İ.T. (2011). Investigating the national dissertation and thesis database in the field of early childhood education in Turkey. *Procedia Social and Behavioral Sciences* , 483-492.
- Arca, D. (2013). *Okulöncesi yabancı dil sınıflarında çoklu zeka kuramı temelli öğretim üzerine bir eylem araştırması*. Yüksek Lisans Tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Asfuroğlu, S. (2013). *Dil sınıflarında okul öncesi çocukların oyun yolu ile öğrenmeye tutumları*. Yüksek Lisans Tezi. Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ateş, D. (2015). *Okul öncesi eğitim kurumlarındaki yabancı dil eğitimi uygulamaları ve bu konudaki öğretmen, yönetici ve ebeveyn görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Aydoğan, Y., ve Koçak, N. (2003). Okul öncesi çocukların dil gelişimine etki eden faktörlerin incelenmesi. *Mili Eğitim Dergisi*, 159.
- Behrent, S., Doff, S., Marx, N. & Ziegler, G. (2011). Review of doctoral research in second language acquisition in Germany (2006-2009). *Language Teaching*. 44, s. 237-261 doi:10.1017/S0261444810000455.
- Bektaş, H. (2010). *Okulöncesi öğretmenlerinin Türkçe dil etkinliklerinde kullandıkları hikaye anlatım yöntemlerinin incelenmesi: Karaman ili örneği*. Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Bezcioglu Göktolga, İ. (2013). *Okul öncesi kurumlarda görev yapan yabancı dil öğretmenlerinin erken dil öğrenimi ve bu konuda karşılaştıkları zorluklar hakkındaki özbildirimleri*. Yüksek Lisans Tezi. Ortadoğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bilici Turan, F. (2005). *Kahramanmaraş ili okulöncesi eğitimi öğretmenlerinin Türkçe dil etkinliklerinde çocukları aktif kılmadaki etkinliklerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Canan, N. (2012). *Okul öncesi dönem çocuklarda iki dilliliğin zihin kuramı gelişimi üzerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Can Yaşar, M. & Aral, N. (2011). Türkiye’de okul öncesinde darama alanında yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 70-90.
- Cihangir, Y. (2009). *Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti’ndeki okul öncesi çocukların ninni, tekerleme ve masallar aracılığı ile Türkçe dil becerilerini kazanmaları üzerine bir değerlendirme*. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Civan, İ. (2013). *Okul öncesi dönemde yabancı dil olarak İngilizce öğrenen çocuklar için beyin temelli bir izlenme örneği*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Cömert, D. (2000). *Okulöncesi eğitim programlarında uygulanan Türkçe dil faaliyetlerinin ilköğretim Türkçe dersi okuma-anlamaya etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çat Şahin, A. (2009). *Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 5-6 yaş grubu çocukların dil gelişimi ile annelerin okuma ilgi ve alışkanlıkları arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çelik, M. (2015). Anasınıfına devam eden 60-72 aylık çocukların matematik gelişimlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24 1-18.
- Çiçek, A. (2002). 0-6 yaş grubu çocuklarda dil gelişimi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4, (1), 115-124.
- Çoban Söylemez, E.T. (2016). *İkinci dil eğitimi alan ve almayan okul öncesi dönem çocuklarının dil ve kavram gelişimlerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Dağabakan, F. Ö & Dağabakan, D. (2007). Dil ve çocukta dil gelişim kuramları. <http://www.anaokullu.com/aa-belge/okul-öncesi-makale-dil-gelisimi.pdf>
- Dayan Tokgöz, İ. (2006). *Okulöncesi çocuklarına yönelik kitapların dil gelişimi ve anlambilim açısından değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Demir, S. (2011). Okul öncesi dönemde dil gelişimi ve sorunları. *Gazi Üniversitesi Türkçe Araştırmaları Akademik Öğrenci Dergisi*, 1, 39-49.
- Dereli, E. (2003). *Okul öncesi eğitime devam eden 4-6 yaş arasındaki çocukların ifade edici dil düzeylerinin incelenmesi (Konya ili örneği)*. Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Dursun, Ş. (2009). İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin matematiksel becerilerinin okul öncesi eğitimi alma ve almama durumuna göre karşılaştırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 9(4), 1691-1715.
- Drozdziak-Szelest, K. & Pawlak M. (2012). Review of doctoral research in second language acquisition, language learning and teaching in Poland (2006–2010). *Language Teaching*, 45, s. 347-375 doi:10.1017/S0261444812000055.
- Ergin, B. (2012). *5-6 Yaş çocuklarının dil gelişim düzeyleri ile sosyal kabul durumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Selçuk Üniversitesi.
- Erol Karaçay, Ö. (2004). *Okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan Türkçe dil etkinliklerinin öğretmen görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.S
- Ezgi Gencer, (2014). *Avrupa dil portfolyosunun okul öncesi eğitimde çocukların sosyo-duygusal adaptasyonlarına ve benlik algılarına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Fırat, Z.S. (2016). *Okul öncesi öğretmenlerinin doğal matematik dilini kullanımlarına ilişkin görüşleri ile uygulamalarının karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Gözalan, E. (2013). *Oyun temelli dikkat eğitim programının 5-6 yaş çocuklarının dikkat ve dil becerilerine etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Günay Bilaloğlu, R. (2014). *Okul öncesi eğitimde aile katılımı etkinliklerinin uygulanmasında karşılaşılan sorunlar ve aile katılımı etkinliklerinin dil-matematik becerilerinin geliştirilmesine etkisi*. Doktora Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Güven, B., Karataş, İ., Öztürk, Y., Arslan, S., & Gürsoy, K. (2013). A study of scale development on determination of pre-service and in-service teachers’ beliefs about pre-school mathematics education. *İlköğretim Online*, 12(4), 969-980.
- Hopurcuoğlu, A. (2010). *Okul öncesi eğitime devam eden Türk çocuklarının dil gelişimi açısından fiilimsi kullanımlarının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- İlhan Agan, Ş. (2004). *Öğretim teknolojileri ve materyal destekli yabancı dil (İngilizce) öğretimin, ilköğretim okul öncesi eğitimi anasınıfı öğrencilerinin öğrenme ve hatırlama düzeyleri üzerindeki etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kaçar, S. (2016). *Okul öncesi normal gelişim gösteren 5-6 yaş grubu çocukların tercih ettikleri oyun türlerinin dil gelişimi ve problem çözme becerisi üzerine etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kanat, K., Temel, F. & Güral, M. (2016). Türkiye’de erken çocukluk dönemindeki çocukların dil gelişimleri ile ilgili yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi, *International Journal of Languages’ Education and Teaching*, 4(2), 201-216.
- Karacan, E. (2000). Bebeklerde ve Çocuklarda Dil Gelişimi. *Klinik Psikiyatri*. 3, 263– 268.
- Kara, İ. (2015). *Tv programlarının okul öncesi öğrencilerinin dil ve kavram gelişimine katkılarının öğretmen görüşleri açısından incelenmesi: Siirt ili örneği*. Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kaytez, N. & Durualp, E. (2014). Türkiye’de okul öncesinde oyun ile ilgili yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2 (2), 110-122.
- Kefi, S. (1999). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 36-72 ay arası çocukların dil gelişim düzeylerine bu kurumlarda High/Scope modeli eğitim almalarıyla klasik model ile eğitim almalarının etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kızıltaş, E. (2009). *Okul öncesi eğitimde uygulanan aile katılım çalışmalarının 5-6 yaş grubu çocukların dil becerilerinin gelişimine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kol, S. (2011). Erken çocuklukta bilişsel gelişim ve dil gelişimi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 1-21.
- Koşan, Y. (2015). *Okul öncesi eğitimin iki dilli çocukların okula hazır bulunuşluklarına etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Küçük, M. (2006). *Okul öncesinde yabancı dil eğitimi konusunda eğitimcilerin ve ailelerin görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Önkol Şengül, F.L. (2007). *Türkçe ve ikinci dilde okul öncesi eğitime devam eden 5-6 yaş çocuklarının Türkçe dil kullanım becerilerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özer, H. (2013). *Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 48-60 ay ve 61-72 ay grubu çocuklarının ana dil gelişimleri ile ikinci dil öğrenmeleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Öztürk, H. (1995). *Okul öncesi eğitim kurumlarına giden ve gitmeyen ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin alıcı ve ifade edici dil düzeyleri*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Pektaş, D. (2015). *Okul öncesi dönem resimli çocuk kitaplarındaki sil sanatlarının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Robson, C. (2002). *Real world research: A resource for social scientists and practitionerresearchers* (2nd ed.). Oxford: Blackwell.
- Senemoğlu, N. (1989). Okulöncesi Eğitimde Dilin Önemi. *Milli Eğitim Vakfı Dergisi*. 4(14), 21-22. http://www.nuraysenemoglu.com/FileUpload/bs678778/File/okul_onesi_egitimde_dilin_one_mi.pdf
- Serhatlıoğlu, B. (2006). *Televizyon programlarının okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 5-6 yaş grubu çocuklarının zihin ve dil gelişimini etkileme biçimlerine yönelik öğretmen ve veli görüşlerinin belirlenmesi (Elazığ İli Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Şeker, P.T. (2010). *Okul öncesi dönemde yabancı dil öğretiminin dilsel gelişim alanına katkılarının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Şimşek Beki, H. (2004). *Almanya’da okulöncesi eğitim kurumlarına devam eden 56 yaş grubu Türk çocuklarına uygulanan dil eğitimi programının dil gelişimine etkisi*. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Taner, M. (2003). *Okulöncesi eğitim alan ve almayan farklı sosyo-ekonomik düzeylerdeki ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin dil gelişimlerinin karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi. Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Taşkın, N. (2013). *Okul öncesi dönemde matematik ile dil arasındaki ilişki üzerine bir inceleme*. Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Temel, Z.F., Bekir, H. & Gül Yazıcı, Z. (2014). *Erken çocuklukta dil edinimi*. Ankara: Vize Yayıncılık.
- Temiz, G. (2002). *Okulöncesi eğitimin çocuğun dil gelişimine olan etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Tepetaş Cengiz, G.Ş. (2015). *Okul öncesi öğretmenlerinin resimli öykü kitabı okuma etkinlikleri ile çocukların dil gelişimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Topçuoğlu, E. (2006). *Yabancı dil öğretiminin okul öncesi dönemde başlatılmasının yabancı dil öğrenimine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Topçu, Z. (2012). *Okul öncesi eğitimin ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okula uyum ve Türkçe dil becerilerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Uyanık, Ö. & Kandır, A. (2010). Okul öncesi dönemde erken akademik beceriler, *Kuramsal Eğitimbilim*, 3 (2), 118-134.
- Üstün, E. & Akman, B. (2003). Üç yaş grubu çocuklarda kavram gelişimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 137-141.
- Yatgın Gökbayrak, H.(2008).*Öğrencilerin okul öncesi dönemde yabancı dil ediniminin ilköğretim düzeyindeki yabancı dil tutum ve başarı düzeylerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yazıcı, Z.G. (2007). *Birinci ve ikinci dili Türkçe olan iki dilli çocukların Türkçe’yi kazanımlarına dil merkezli okul öncesi eğitim programının etkisi*. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yıldırım, A. (2008). *Okul öncesi eğitim kurumlarından yararlanmayan 4-5 yaş çocuklarının dil gelişimini etkileyen faktörlerin incelenmesi (Konya ili örneği)*. Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Yıldırım, A. & Koçak, N. (2016). Okulöncesi eğitim kurumlarından yararlanmayan 4-5 yaş çocuklarının dil gelişimini etkileyen faktörlerin incelenmesi. *Eğitim Bilim ve Teknoloji Araştırmaları Dergisi (1)*, 2,133-143.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2003). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*, Ankara: Seçkin Yayınları.
- Yolasıǧmazođlu, H. (2008). *Erken yaşta yabancı dil öğrenimi okul öncesi dönem çocuklarının yabancı dil öğrenmelerini etkileyen faktörler üzerine bir araştırma*. Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Extended Summary

1. Introduction

Pre-school education has an important place in the development of children. In early childhood, the development of psycho-motor, language, cognitive, social-emotional and self-care skills of pre-primary education institutions is among the priority objectives.

It is known that when the language used in all areas of life is supported adequately from the pre-school period, the person affects social and academic development positively throughout his / her life (Aydoğan and Koçak, 2003). For this reason, support for early childhood speech, creation of appropriate settings, presentation of stimuli, and organizing activities help to maximize language development capacity while supporting language development. Children need to express themselves, to acquire socio-cultural values and to avoid social communication needs (Mussen, Conger, and Kagan, 1990; Yıldırım and Koçak, 2016).

When we look at the studies related to the acquisition and development of the language, it has been determined that the language is the learning process of the child. It is therefore important to establish educational environments that support language development. Activities that affect language development are grouped under three headings. Activities that enrich the child's vocabulary (word games, talking about pictures, finger games, singing, dramatization, reading a book), activities for the development of the ability of the child to express himself / herself with appropriate vocabulary and help to win the meaning of new words (Senemoğlu, 1989).

When considering the importance of language development, it is important to present an overview of the issues examined in this research and the studies of graduate theses. Through the theses studied, the topics that are not examined in the field of language development are analyzed by the researchers; awareness of the family will be ensured and different factors affecting children's language development will be evaluated.

2. Method

Qualitative research techniques used in the research document review. Research data; pre-school, language and education and training as key words. The sample of the research is composed of 7 doctoral theses reached 37 masters theses a total of 44 graduate thesis. Criteria sampling method was used because the theses of certain qualities were examined in the study. This research is limited to postgraduate theses reached between 1995 and 2016. Summaries of non-accessible theses are taken into consideration. Data were analyzed according to qualitative research techniques and content analysis method was used. Frequency and percentage are used in the obtained data.

3. Findings, Discussion and Results

When the distribution of graduate thesis according to years is examined; three theses between 1995 and 2000, 7 theses between 2001 and 2005, 15 theses between 2006 and 2010 and 19 theses between 2011 and 2016 were obtained. This finding suggests that the importance of the development of preschool children is affected by the number of studies. Another finding in the survey was that 64% of the graduate theses were in the screening model and 58% of the study group were children. The inclusion of qualitative research and mixed design work in graduate theses can provide a variety of studies and enhance the quality. As a result of the research, the most frequently investigated topics in the graduate theses are foreign language education 20%, programs 16% and Turkish-language activities 16%. It is thought that the increase in the importance of acquiring second language nowadays affects the number of graduate theses works done in children. Studies can be done to examine different variables to support the differentiation of subjects. Temel, Kanat and Gural (2016) researches, four categories are distinguished according

to their graduate dissertations: language development and influence of different variables, language acquisition, development or adaptation of assessment tools evaluating language development, and bilingualism. Dro'zdzial- Szelest and Pawlak (2012) in Poland, Behrent, Doff, Marx and Ziegler (2011) studied the theses for second language acquisition in Germany and evaluated them in different categories.

Peabody picture-word test, 20.7%, and linguistic and language tests 18.7% were used as data collection tools. Most of the data measuring instruments are not Turkish measuring instruments and the tools that evaluate the vocabulary are used more frequently. In the data analysis method, the t-test was 26.7%, Anova 24% and Correlation 12% were used.

As a result of research, it is thought that using different research methods to increase the quality of postgraduate thesis studies, different variables to be considered, researchers will bring different perspectives on understanding and interpreting language development of children.

EK-1. İncelenen Lisansüstü Tezler

A1. Önkol Şengül, F.L. (2007). *Türkçe ve ikinci dilde okul öncesi eğitime devam eden 5-6 yaş çocuklarının Türkçe dil kullanım becerilerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

A2.Canan, N. (2012). *Okul öncesi dönem çocuklarda iki dilliliğin zihin kuramı gelişimi üzerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

A3.Koşan, Y. (2015). *Okul öncesi eğitimin iki dilli çocukların okula hazır bulunuşluklarına etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

A4. Çoban Söylemez, E.T. (2016). *İkinci dil eğitimi alan ve almayan okul öncesi dönem çocuklarının dil ve kavram gelişimlerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

A5. Dayan Tokgöz, İ. (2006). *Okulöncesi çocuklarına yönelik kitapların dil gelişimi ve anlambilim açısından değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

A6.Pektaş, D. (2015).*Okul öncesi dönem resimli çocuk kitaplarındaki sil sanatlarının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.

A7. Tepetaş Cengiz, G.Ş. (2015). *Okul öncesi öğretmenlerinin resimli öykü kitabı okuma etkinlikleri ile çocukların dil gelişimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

A8.Özer, H. (2013). *Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 48-60 ay ve 61-72 ay grubu çocuklarının ana dil gelişimleri ile ikinci dil öğrenmeleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

A9.Bezcioğlu Göktolga, İ. (2013). *Okul öncesi kurumlarda görev yapan yabancı dil öğretmenlerinin erken dil öğrenimi ve bu konuda karşılaştıkları zorluklar hakkındaki öz bildirimleri*. Yüksek Lisans Tezi. Ortadoğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

A10. Ateş, D. (2015). *Okul öncesi eğitim kurumlarındaki yabancı dil eğitimi uygulamaları ve bu konudaki öğretmen, yönetici ve ebeveyn görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

A11. Asfuroğlu, S. (2013). *Dil sınıflarında okul öncesi çocukların oyun yolu ile öğrenmeye tutumları*. Yüksek Lisans Tezi. Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

A12. Şeker, P.T. (2010). *Okul öncesi dönemde yabancı dil öğretiminin dilsel gelişim alanına katkılarının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

A13. Küçük, M. (2006). *Okul öncesinde yabancı dil eğitimi konusunda eğitimcilerin ve ailelerin görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

A14. Topçuoğlu, E. (2006). *Yabancı dil öğretiminin okul öncesi dönemde başlatılmasının yabancı dil öğrenimine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

A15.Yatgın Gökbayrak, H.(2008).*Öğrencilerin okul öncesi dönemde yabancı dil ediniminin ilköğretim düzeyindeki yabancı dil tutum ve başarı düzeylerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- A16. Yolasığmazoğlu, H. (2008). *Erken yaşta yabancı dil öğrenimi okul öncesi dönem çocuklarının yabancı dil öğrenmelerini etkileyen faktörler üzerine bir araştırma*. Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- A17. Kefi, S. (1999). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 36-72 ay arası çocukların dil gelişim düzeylerine bu kurumlarda High/Scope modeli eğitim almalarıyla klasik model ile eğitim almalarının etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- A18. Şimşek Beki, H. (2004). *Almanya’da okulöncesi eğitim kurumlarına devam eden 56 yaş grubu Türk çocuklarına uygulanan dil eğitimi programının dil gelişimine etkisi*. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- A19. İlhan Agan, Ş. (2004). *Öğretim teknolojileri ve materyal destekli yabancı dil (İngilizce) öğretimin, ilköğretim okul öncesi eğitimi anasınıfı öğrencilerinin öğrenme ve hatırlama düzeyleri üzerindeki etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- A20. Gözalan, E. (2013). *Oyun temelli dikkat eğitim programının 5-6 yaş çocuklarının dikkat ve dil becerilerine etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- A21. Civan, İ. (2013). *Okul öncesi dönemde yabancı dil olarak İngilizce öğrenen çocuklar için beyin temelli bir izlençe örneği*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- A22. Arca, D. (2013). *Okulöncesi yabancı dil sınıflarında çoklu zeka kuramı temelli öğretim üzerine bir eylem araştırması*. Yüksek Lisans Tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- A23. Yazıcı, Z.G. (2007). *Birinci ve ikinci dili Türkçe olan iki dilli çocukların Türkçe’yi kazanımlarına dil merkezli okul öncesi eğitim programının etkisi*. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- A24. Cömert, D. (2000). *Okulöncesi eğitim programlarında uygulanan Türkçe dil faaliyetlerinin ilköğretim Türkçe dersi okuma-anlamaya etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- A25. Erol Karaçay, Ö. (2004). *Okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan Türkçe dil etkinliklerinin öğretmen görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- A26. Bilici Turan, F. (2005). *Kahramanmaraş ili okulöncesi eğitimi öğretmenlerinin Türkçe dil etkinliklerinde çocukları aktif kılmadaki etkinliklerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- A27. Bektaş, H. (2010). *Okulöncesi öğretmenlerinin Türkçe dil etkinliklerinde kullandıkları hikaye anlatım yöntemlerinin incelenmesi: Karaman ili örneği*. Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- A28. Topçu, Z. (2012). *Okul öncesi eğitimin ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okula uyum ve Türkçe dil becerilerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- A29. Cihangir, Y. (2009). *Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti’ndeki okul öncesi çocukların ninni, tekerleme ve masallar aracılığı ile Türkçe dil becerilerini kazanmaları üzerine bir değerlendirme*. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- A30. Hopurcuoğlu, A. (2010). *Okul öncesi eğitime devam eden Türk çocuklarının dil gelişimi açısından filimsi kullanımlarının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- A31. Taşkın, N. (2013). *Okul öncesi dönemde matematik ile dil arasındaki ilişki üzerine bir inceleme*. Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- A32. Fırat, Z.S. (2016). *Okul öncesi öğretmenlerinin doğal matematik dilini kullanımlarına ilişkin görüşleri ile uygulamalarının karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- A33. Öztürk, H. (1995). *Okul öncesi eğitim kurumlarına giden ve gitmeyen ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin alıcı ve ifade edici dil düzeyleri*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- A34. Temiz, G. (2002). *Okulöncesi eğitimin çocuğun dil gelişimine olan etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- A35. Taner, M. (2003). *Okulöncesi eğitim alan ve almayan farklı sosyo-ekonomik düzeylerdeki ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin dil gelişimlerinin karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi. Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- A36. Dereli, E. (2003). *Okul öncesi eğitime devam eden 4-6 yaş arasındaki çocukların ifade edici dil düzeylerinin incelenmesi (Konya ili örneği)*. Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- A37. Serhatlıoğlu, B. (2006). *Televizyon programlarının okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 5-6 yaş grubu çocuklarının zihin ve dil gelişimini etkileme biçimlerine yönelik öğretmen ve veli görüşlerinin belirlenmesi (Elazığ İli Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- A38. Yıldırım, A. (2008). *Okul öncesi eğitim kurumlarından yararlanmayan 4-5 yaş çocuklarının dil gelişimini etkileyen faktörlerin incelenmesi (Konya ili örneği)*. Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- A39. Çat Şahin, A. (2009). *Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 5-6 yaş grubu çocukların dil gelişimi ile annelerin okuma ilgi ve alışkanlıkları arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- A40. Ezgi Gencer, (2014). *Avrupa dil portfolyosunun okul öncesi eğitimde çocukların sosyo-duygusal adaptasyonlarına ve benlik algılarına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- A41. Kara, İ. (2015). *Tv programlarının okul öncesi öğrencilerinin dil ve kavram gelişimine katkılarının öğretmen görüşleri açısından incelenmesi: Siirt ili örneği*. Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- A42. Kaçar, S. (2016). *Okul öncesi normal gelişim gösteren 5-6 yaş grubu çocukların tercih ettikleri oyun türlerinin dil gelişimi ve problem çözme becerisi üzerine etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- A43. Kızıltaş, E. (2009). *Okul öncesi eğitimde uygulanan aile katılım çalışmalarının 5-6 yaş grubu çocukların dil becerilerinin gelişimine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- A44. Günay Bilaloğlu, R. (2014). *Okul öncesi eğitimde aile katılımı etkinliklerinin uygulanmasında karşılaşılan sorunlar ve aile katılımı etkinliklerinin dil-matematik becerilerinin geliştirilmesine etkisi*. Doktora Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Araştırma makalesi: Karoğlu, H. & Esen, Çoban, H. (2019). Türkiye’de okul öncesi eğitimde dil gelişimi ile ilgili yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21 (1), 211-229.



Examination of Primary School First Grade Students' Manuscript Misspelling

Özgür BABAYİĞİT*

Received date: 09.07.2018

Accepted date: 26.02.2019

Abstract

The aim of this research is to investigate the mistakes in the writing of the primary basic writing and vocabulary writing of primary school primary students. The research was conducted by qualitative research methods using document review. Within the scope of easily accessible case sampling, 84 students studying in the first grade in a state primary school in Yozgat provincial center were studied. The research was conducted in May 2018. As the data collection tool, the text titled "A School Trip" in "Primary School Turkish 1 Course Book" was used. A paragraph in the student's dictionary was dictated on a student learning strip. Content analysis technique was used in the analysis of the obtained data. After the paragraphs written by the students have been examined, they are grouped under certain codes, categories and themes. As a result of the content analysis conducted in this research, primary school students' vocabulary writing mistakes were investigated with upright basic letters. These are: Incorrect spaces between letters, missing letters, excess letters, changing letters, not writing letters in the same line, adding syllables. Suggestions have been made within the scope of the results reached.

Keywords: Primary school, basic manuscript, word, misspelling.

** Yozgat Bozok University, Faculty of Education, Primary Education Department, Yozgat, Turkey;
email:ozgur.babayigit@bozok.edu.tr

İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerinin Dik Temel Yazı ile Kelime Yazım Hatalarının İncelenmesi

Özgür BABAYİĞİT*

Geliş tarihi: 09.07.2018

Kabul tarihi: 26.02.2019

Öz

Bu araştırmanın amacı ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin dik temel yazı ile kelime yazım hatalarının incelenmesidir. Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Kolay ulaşılabilir durum örnekleme kapsamında Yozgat ili Merkez ilçedeki bir devlet ilkokulunda birinci sınıfta öğrenim gören 84 öğrenci ile çalışılmıştır. Araştırma, 2018 yılı mayıs ayında gerçekleştirilmiştir. Veri toplama aracı olarak, "İlkokul Türkçe 1 Ders Kitabı"nda yer alan "Bir Okul Gezisi" başlıklı metin kullanılmıştır. Öğrencilere metindeki bir paragraf öğrencilerce çizgili kâğıda dikte edilmiştir. Elde edilen verilerin analizinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Öğrencilerin yazmış oldukları paragraflar incelendikten sonra, belirli kodlar, kategoriler ve temalar altında gruplandırılmıştır. İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin dik temel harflerle kelime yazım yanlışlarının incelendiği bu çalışmada yapılan içerik analizi sonucunda altı adet temaya ulaşılmıştır. Ulaşılan bu temalar şunlardır: Harfler arasında uygun olmayan boşluk, harf eksikliği, harf fazlalığı, harf değiştirme, harflerin aynı hizada yazılmayışı, hece ekleme. Ulaşılan sonuçlar kapsamında önerilerde bulunulmuştur.

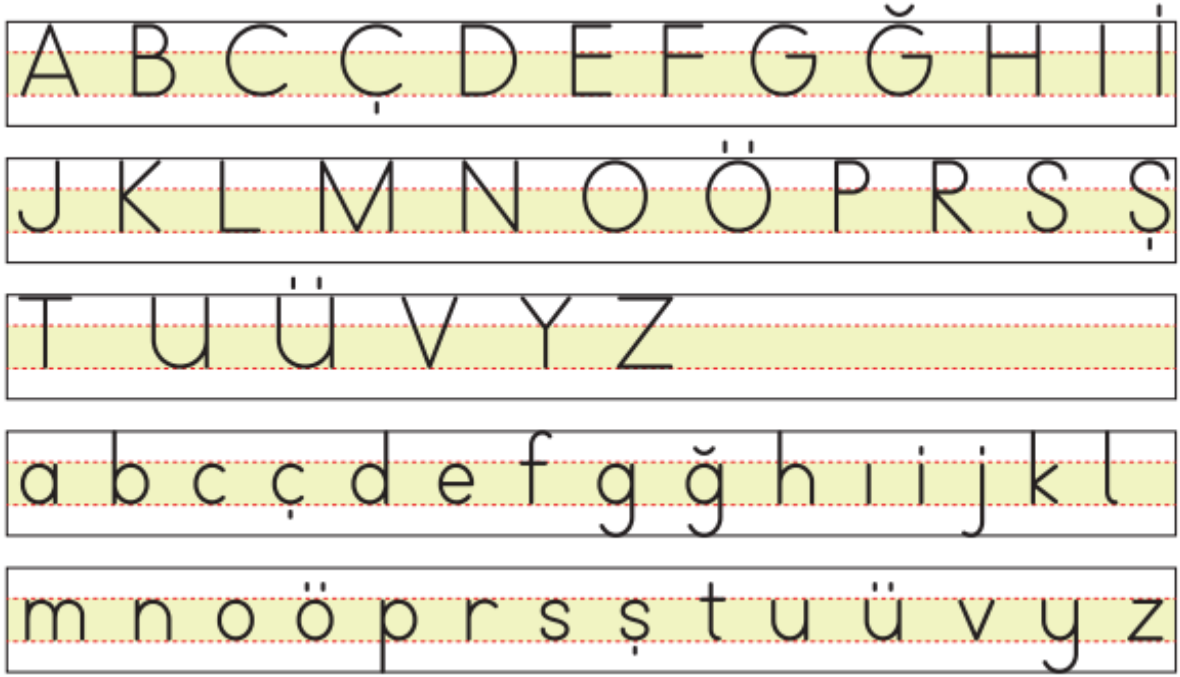
Anahtar kelimeler: İlkokul, dik temel yazı, kelime, hata.

*Yozgat Bozok Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Yozgat, Türkiye;
email:ozgur.babayigit@bozok.edu.tr

1. Giriş

Ülkemizde 2005-2017 yılları arasında zorunlu olarak bitişik eğik yazı ile yazma öğretimi gerçekleştirilmiştir. 2017 yılından itibaren ise dik temel harflerle veya bitişik eğik yazı ile yazma öğretimi sınıf öğretmenlerinin tercihine bırakılmıştır. Yazım hatalarına yönelik araştırmalar, belirtilen yıllar arasında bitişik eğik yazı kullanımının zorunlu olması nedeniyle bitişik eğik yazı ile gerçekleştirilmiştir. Doğal olarak dik temel yazı ile yazım hatası araştırmaları oldukça azdır. Yapılan bu araştırmanın giriş bölümünde dik temel yazı, kelime ve yazım hataları konuları açıklanmıştır.

Öncelikle dik temel yazıya ilişkin tanımlar açıklanmıştır. Dik temel yazı, her harfin düz ve sade çizgilerle doksan derece dik yazıldığı yazıdır. Dik temel yazıda ilkokula yeni başlayan öğrencilerin fazla zorlukla karşılaşmaması ve yazıyı çok iyi tanımasını amacıyla basitleştirilmiş şekiller kullanılmaktadır. Bunlar dik ve yuvarlak çizgilerden oluşan harflerdir. Çeşitli dünya ülkelerinde ilk okuma yazma öğretimine dik temel yazı ile başlanmaktadır (Güneş, 2017, s. 4). Temel yazı; sade olan yani deforme edilmemiş, yazılışı kolay ve basit yazılardır. Temel yazı, dekoratif ve sanat yazılarına dayanmaktadır. Temel yazının küçük ve büyük harfleri bulunmakta, dik ve eğik şekillerde yazılmaktadır (MEB, 2012, s. 20). Genellikle dünya ülkelerinde dik temel yazı ilkokulun ilk iki yılında kullanılmaktadır. Dik temel yazı, bitişik yazıdan daha hızlı öğrenilmektedir. Dik temel yazı ilkokul öğrencilerine daha okunaklı ve daha hızlı yazma imkânını sağlamaktadır (Gray, 1975, s. 238). Dik temel harflerin yazımı birbirinden farklı dokuz noktada başlamakta, birbirinden farklı sekiz noktada tamamlanmaktadır (Başaran ve Karatay, 2005). 2018 yılı Türkçe Dersi Öğretim Programına göre dik temel yazma biçiminde dairesel çizgi öğretilirken, saatin iki noktasından başlanmakta, sola doğru eller kâğıttan kaldırılmadan aynı noktaya gelene kadar çizdirilmektedir. Dik temel harflerin yazılış yönleri, soldan sağa ve yukarıdan aşağıya doğru gösterilmektedir (MEB, 2018, s. 11). Dik temel yazı, kısa ve kesik çizgilerle yukarıdan aşağıya ve soldan sağa yazılmaktadır. Harfleri oluşturmak için sade ve düz çizgiler çizilmektedir. Bu yönüyle yazılan değil daha çok çizilen bir yazıdır. El çok sık kaldırılır. Yazmaya başlandığı andan itibaren her çizgi ve harften sonra el kaldırılmakta, kalem yeniden deftere yerleştirilmektedir. Bazı harfleri yazmak için el dört kez kaldırılmakta ve kalemin yeri dört kez değiştirilmektedir. Yazma işlemi sıklıkla kesilmekte ve her harften sonra boşluk bırakılmaktadır. Bu boşluklar iyi ayarlanmadığı takdirde harfler ve kelimeler birbirine karışmakta, yazıyı okumak zorlaşmaktadır (Güneş, 2017, s. 4). Dik temel küçük harfleri okunaklı şekilde yazmak için altı ayrı hareket yapılması gerekmektedir (Akyol, 2006, s. 55). 2018 yılı Türkçe Dersi Öğretim Programına göre öğrencilere öğretilmekte olan dik temel harf biçimleri Şekil 1’de görülmektedir.



Şekil 1. TTKB Dik Temel Harfler (MEB, 2018, s. 12)

2018 yılı Türkçe Dersi Öğretim Programına göre öğrenciler yazma çalışmalarında harflerin yazım şekilleri, yönleri, geometrisi, eğimi, dikliği konusunda zorlanmamalıdır. Öncelikle öğrencilerden harflerin temel formunu oluşturmaları beklenmektedir. İlk olarak büyük harfin yazımı hemen ardından küçük harfin yazımı yönleriyle birlikte öğrencilere gösterilmektedir (MEB, 2018, s. 13). Harf, çocuk için en basit uyarıcı, tek bir bütün değildir. Okuma döneminde çocuk harfleri de bölmekte ve belli çizgi, yuvarlak, eğrilere ayırmaktadır. Değişik harflerdeki benzer geometrik şekillerin oluşu, okurken harflerin karşılıklı ilişkilerinin de dikkate alınmasını gerektirmektedir. Farklı elemanlardaki benzerlikler, benzer elemanlardaki farklılardan daha kolay algılanmaktadır. Çocuklar değişik harflerdeki farklı elemanları daha çabuk kavramaktadırlar. Fakat benzer harflerdeki farkları bulmakta zorluk çekmektedirler. Ayrıca bu ayrımı yapabilme, beynin belli bir bölgesinin uyarılmasını da gerektirmektedir. Bu uyarılma olmadığı zaman, çocuk başarısız olmaktadır (Özcan, 1992, s. 173). Okula yeni başlayan öğrencilerin etkili ve güzel yazı yazma becerilerini öğrenmeleri üzerinde önemle durulmaktadır. Çünkü çocukluk yıllarında öğrenilen bu beceriler hayat boyu devam etmektedir (Güneş, 2017, s. 2). İlkokul birinci sınıf öğrencisi yazı tahtası gibi dik bir düzlemden yatay bir düzleme harfleri aktarma becerisini kazanmış olmalıdır. Bunu başaramadığı zaman, aynadaki yazı gibi yazmaktadır. Öğrenci nesnelerin şekil, büyüklük ve mekândaki durumlarını algılayıp tahmini bir şekilde defterine yazmak zorundadır. Buradaki başarısızlık öğrencinin yazısına yansımaktadır (Özcan, 1992, s. 177). Buraya kadar olan bölümde dik temel yazı konusu açıklanmıştır. İlerleyen paragrafta kelime konusuna değinilmiştir.

Kelime (sözcük) kavramı açıklanırken öncelikle kavramın kendisi tanımlanmıştır. Kelime, anlamlı ses kombinasyonları ve anlam birimleri olarak tanımlanmaktadır (Johnson ve Johnson, 2005, s. 699). Kelime, belirli bir anlamla birlikte kullanılan tek bir harf grubu anlamına gelmektedir (Mayor, 2009, s. 2019). Kelime, ifade etmek istediğimiz düşüncelerin, fikirlerin etiketidir (Akyol, 2006, s. 198). Kelime, bir nesnenin anlamını işaret eden adıdır (Alperen, 2001, s. 39). TDK Güncel Türkçe Sözlüğe göre kelime kavramı; anlamlı ses veya ses birliği, söz, sözcük olarak

tanımlanmaktadır (TDK, 2018). Kelime, ifade etmek istediğimiz düşüncelerin, tavırların göstergesidir (Özbay ve Melanhoğlu, 2008, s. 32). Dil bünyesinde bulunan kelimeler, herhangi bir nesnenin veya nesnelere bütünü anlamını somut veya soyut olarak karşılamaktadır. Kelimeler, kavramların kimi zaman önemli bir parçası bazen de kendisi olmaktadır (Karatay, 2007, s. 142). Kelime, seslerin ağızdan bir bütünü olan heceler ile hecelerden oluşarak anlam yüklenen ses toplulukları olan sözcükler, dilin sistematiğini gösteren temel göstergelerdir (Göçer, 2015, s. 49). Kelime; ses açısından, vurgusu ve sözcük aralarını gösteren sinyallerle, yazımda aralarına konan boşluklarla birbirinden ayrılan ses birlikleridir. Biçim bilgisi açısından kelime, kök veya gövde biçiminde çekim kalıplarının temelini oluşturmaktadır. Kelime, anlamsal-sözlüksel açıdan sözlüklerde kodlanmış anlamın bağımsız en küçük taşıyıcısıdır. Söz dizimi açısından ise kelime, cümlede yeri kaydırılabilen veya başkalarınınca değiştirilebilen parçadır (Bussmann, 2002, s. 750). Kelimeler, düşüncedeki veya simgedeki varlık ve kavramların ses ve yazı olarak karşılıklarıdır. İnsan varlık ve kavramları hafızasına alırken bunların karşılığı olan simgeleri kullanmaktadır. Simgeler öncelikle ideogramları, yazının icadından sonra ise sözlü ve yazılı dilde sesleri, heceleri ve kelimeleri oluşturmuştur (Karatay, 2007, s. 142). Kelime kavramı, yapılan bu araştırmanın ana unsurlarından birini oluşturmaktadır. Bu çalışmada öğrencilerin yazım hataları kelime boyutunda incelenmiştir. Harf, hece veya cümle boyutunda yazım hatası incelenmemiştir. Bu paragrafta kelime konusu açıklanmıştır. İlerleyen paragrafta yazım hatası konusuna değinilmiştir.

İlk okuma yazma öğretimine ister sesten ister cümleden hareket edilerek başlansın, çocukların pek çok öğrenme hataları yaptıkları araştırmalarla ortaya konulmuştur. Oysa ilk okuma yazma öğretimi ile hedeflenen çocukların Türkçeyi doğru, güzel, etkileyici ve akıcı olarak kullanabilmeleridir. İlk okuma yazmada çocukların alfabe seslerini eksiksiz çıkarmaları, harf-ses ilişkisini doğru kurmaları, kelimeleri tanımaları, cümle oluşturmaları, harf, hece, kelime ve cümleleri doğru okuyup yazmaları beklenmektedir (Ferah, 2009, s. 352). Öğrencinin yazım yanlış yapmalarının farklı sebepleri bulunmaktadır. Öğrenci kelimenin doğru yazılışını daha önce hiç görmemiş olabilir. Kelimeyi yanlış öğrenmiş olabilir. Kelimenin doğru yazımını unutulmuş olabilir (Aktaş ve Gündüz, 2002, s. 115). İlk okuma yazma mekanizması içinde yapılan çözümlemelerde sözcük ve harfler alanında izlenimler, hatırlamalar, hayal gücü, bellek ve zaman içindeki değişimler birbiriyle ilişkili olarak ortaya çıkarlar. Bunların arasındaki benzerlikler, belli belirsiz kesişmeler, bellekte ortaya çıkma fırsatları vb. bir sürü işlev ve işlem, çocuğun zihninde yerlerini alırlar. Böylelikle çocuklar ilk okuma yazmayı hangi yaklaşımla öğretilirse öğretilsin öğrenmiş olurlar. Önemli olan çocukların ilk okuma yazmada eksik oldukları ve geri kaldıkları noktaları belirlemek ve ona uygun geliştirici, beceri kazandırıcı eylem ve etkinlikler düzenlemektir. İlk okuma yazma öğretiminde Türk dilinin yapısal özelliklerinin dikkate alınması da bu öğretimdeki başarıyı arttıracaktır (Ferah, 2009, s. 361).

Bu araştırmanın amacı ilkököl birinci sınıf öğrencilerinin dik temel yazı ile kelime yazım hatalarının incelenmesidir. Ülkemizde 2005-2017 yılları arasında Türkçe Dersi Öğretim Programlarında belirtildiği üzere zorunlu olarak bitişik eğik yazı ile yazma öğretimi gerçekleştirilmiştir. 2017 yılındaki Türkçe Dersi Öğretim Programı ile dik temel harflerle veya bitişik eğik harflerle yazma öğretimi ilkököl öğretmeninin tercihine bırakılmıştır. 2017 yılında, yani yeni uygulanmaya başlanmış olan dik temel harflerle yazma öğretimindeki hataların belirlenmesi birçok açıdan önemlidir. İlk olarak, ilkököl birinci sınıf öğrencilerinin kelime yazım hatalarını incelemek, Milli Eğitim Bakanlığı Türkçe Dersi Öğretim Programını hazırlama komisyonuna dik temel yazı ile ilgili olarak dönüt vermesi açısından önemlidir. Bunun yanı sıra, sınıf öğretmenlerinin, ilkököl birinci sınıf öğrencilerine dik temel harflerle yazma öğretirken ne

gibi yazım hatalarıyla karşılaşabilecekleri ve bunları nasıl düzeltebileceklerine yönelik fikir vermesi açısından önemlidir. Ayrıca yapılan bu araştırma sonuçlarının, genelde ilk okuma yazma öğretimi ve Türkçe öğretimi özelde ise yazma öğretimi alanında çalışan araştırmalar açısından faydalı olacağı düşünülmektedir. Son olarak, çocuğu ilkököl birinci sınıfa başlayacak olan velilerde farkındalık oluşturmaları açısından önemlidir. Aktaş ve Gündüz'e (2002, s. 82) göre, yazım yanlışları ile dolu bir yazı, yazarının eğitimsizliğini ele vermektedir. Araştırmanın problemi ilkököl birinci sınıf öğrencilerinin dik temel yazı ile kelime yazım hataları oluşturmaktadır. Yazım hataları harf, kelime, cümle ve metin boyutunda incelenebilir. Yapılan bu araştırmada tek bir alanda, kelime yazım hataları konusu araştırılmak istenmiştir. Kelime boyutunda yazım hataları derinlemesine incelenmek istenmiştir.

Konu ile ilgili olarak yapılan araştırmalar incelendiğinde, araştırmaların iki ana başlıkta toplandığı görülmektedir. İlk ana başlık kelime kavramı ve kelime öğretimidir. İkinci ana başlık ise yazım yanlışları konusudur. Kelime kavramı ve kelime öğretimi ile ilgili olarak ağırlıklı olarak derleme türü çalışmaların yapıldığı görülmektedir: Artut (2005), Özbay ve Melanlıoğlu (2008), Karatay (2007), Kurudayıoğlu ve Karadağ (2014), Güneş (2017). Yazım yanlışları konusunda ise, 2005-2017 yılları arasında bitişik eğik yazı kullanımının zorunlu olması nedeniyle ağırlıklı olarak bitişik eğik yazı ile yazım hataları konusunda yapılan çalışmalar görülmektedir: Özcan (1992), Calp (2013), Şahin (2012), Erdoğan (2012), Kırmızı ve Kasap (2013), Kurtlu ve Korucu (2015), Özcan ve Özcan (2016), Hürsoy (2017) tarafından yapılan araştırmada ilkököl öğretmenlerinin, bitişik eğik yazı öğretimi sırasında karşılaştıkları sorunlar belirlenmiş ve çözüm önerileri geliştirilmiştir. Araştırma tarama modelindedir. Araştırma katılımcıları, 2009-2010 eğitim-öğretim yılında Kırşehir il merkezindeki 266 sınıf öğretmeninden oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin "b" ve "d", "r ve "n", "m ve "n", "u" ve "v" harflerini birbirleriyle karıştırdıkları ve birbirlerinin yerine yazdıkları belirlenmiştir. Özcan ve Özcan (2016) tarafından yapılan araştırmada ilk okuma ve yazma öğretiminde öğrencilerin karşılaştıkları sorunlar incelenmiş ve çözüm önerileri geliştirilmiştir. Araştırma olgu bilim araştırma desenindedir. Sonuç olarak, ilk okuma yazma sürecinde öğrencilerin benzer sesleri okumada ve diktelerde karıştırdıkları tespit edilmiştir. Diktelerde işitilebilirliği düşük ve söylenişi benzer olan seslerin (n-l, s-z, vb.) birbirine karıştırıldığı ortaya konulmuştur. Özcan (1992) tarafından yapılan araştırmada ilkököl birinci sınıf öğrencilerinin yazma öğrenirken yaptıkları hatalar incelenmiştir. 185 öğrenci defteri incelenmiştir. İlk okuma-yazma öğretiminde öğrencilerin yaptıkları yazma hataları olarak şunlar tespit edilmiştir: Ses değişimleri [değişik harflerin seslerini benzetme hataları. (Can yerine cam)]. Mekân hataları (Satırlara yerleştirme hataları). Nicelik hataları [Harf elemanlarını eksik yazma veya harfe yeni elemanlar ekleme (uyku=uykku, Bayram =Bayraim)]. Sessiz harfleri unutma (tahta yerine tata yazma). Sesli harfleri unutma (Baba=Bab, Ayşe=Ayş). Kelimeleri eksik yazma (Dilek yerine Dilk). Calp (2013) tarafından yapılan araştırmada yazı yazma problemi olan ilkököl öğrencisinin yazma becerisinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden eylem araştırması türünde gerçekleştirilmiştir. Öğrenciyle 30 saat bireysel çalışma yürütülmüştür. Araştırma sonucunda, öğrencinin başlangıçta 27 olan yazma hata sayısı 9'a inmiştir. Öğrencinin yazısı okunabilirlik açısından kabul edilebilir düzeye gelmiştir. İlgili araştırmalar incelendiğinde, son yıllarda özellikle bitişik eğik yazı ile ilgili araştırmalar yapıldığı görülmektedir. Yapılan bu araştırma ile, ilgili araştırmalara ek olarak dik temel harflerle kelime yazım hataları incelenmiştir.

2. Yöntem

2.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Doküman incelemesi, yazılı veya görsel malzemenin toplanıp incelenmesidir (Sönmez ve Alacapınar, 2011, s. 83). Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren materyallerin analizini kapsamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2006, s. 187). İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin kelime yazım hatalarının en iyi şekilde doküman incelemesi yöntemiyle araştırılabileceği düşünüldüğünden bu araştırma yöntemi kullanılmıştır.

2.2. Çalışma Grubu

Çalışma grubunun belirlenmesinde, amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme kullanılmıştır. Kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemi, araştırmaya hız ve pratiklik kazandırmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2006, s. 113; Patton, 2014, s. 242). Kolay ulaşılabilir durum örnekleme kapsamında Yozgat ili Merkez ilçedeki bir devlet ilkokulunda birinci sınıfta öğrenim gören 84 öğrenci ile çalışılmıştır. Öğrencilerin 43'ü kız öğrenci, 41'i erkek öğrencidir.

2.3. Verilerin Toplanması

Araştırma, 2018 yılı mayıs ayında gerçekleştirilmiştir. Veri toplama aracı olarak, Civelek, Yılmaz Gündüz ve Karafilik (2017, s. 72-75) tarafından yazılan "İlkokul Türkçe 1 Ders Kitabı"nda yer alan "Bir Okul Gezisi" başlıklı metin kullanılmıştır. Metnin belirlenmesinde sınıf öğretmenlerinden görüş alınmıştır. Sözcüğün doğru olarak öğrenilmesi ancak o sözcüğü yazmakla mümkündür. Bakıp yazmak yani kopya etmek öğrenciyi edilgen/pasif duruma getirdiği için önerilen bir öğretim yöntemi değildir (Aktaş ve Gündüz, 2002, s. 82). Bu nedenle öğrencilere metindeki bir paragraf öğrencilerce çizgili kâğıda dikte edilmiştir.

2.4. Verilerin Analizi

Elde edilen verilerin analizinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. İçerik analizinde veriler kodlandıktan sonra, veriler içinde tema ve örüntüler aramak için analitik tekniklere başvurulmaktadır (Glesne, 2012, s. 255). Öğrencilerin yazmış oldukları paragraflar incelendikten sonra, belirli kodlar, kategoriler ve temalar altında gruplandırılmıştır (Creswell, 2012, s. 243).

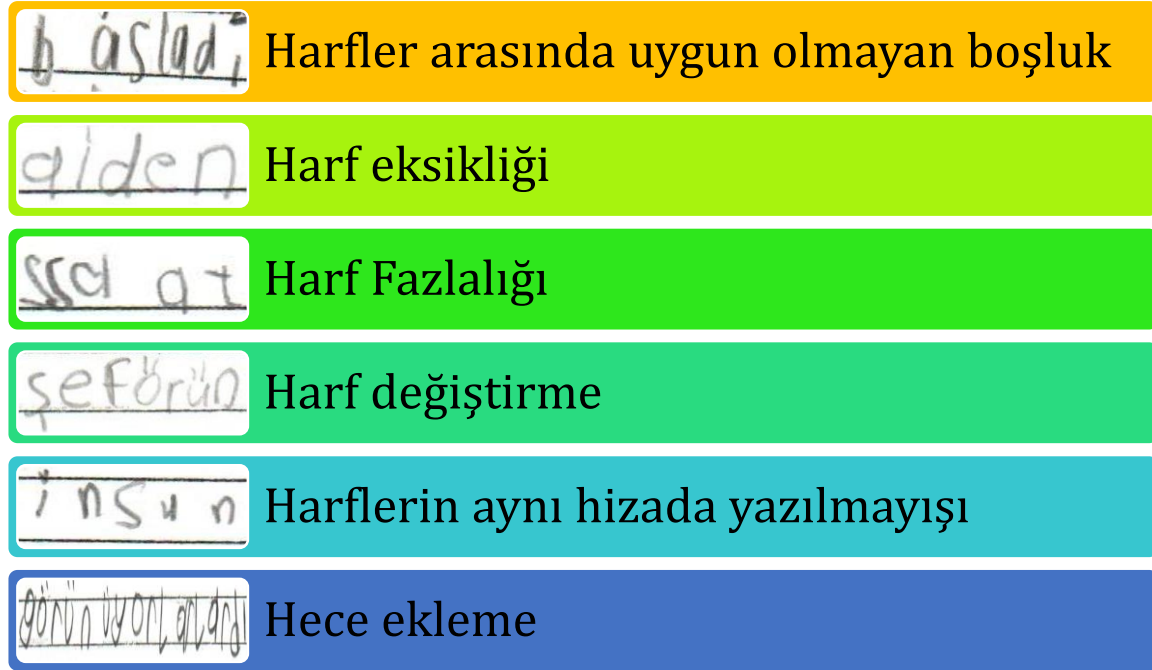
Yapılan bu nitel araştırmada geçerliliği bir diğer ifadeyle inandırıcılığı (trustworthiness) sağlamak için kod ve temaların uzman tarafından incelemesi yöntemi işe koşulmuştur. Uzman kişi, sınıf öğretmenliği alanında ve Türkçe öğretimi alanında çalışan doçent doktor öğretim üyesidir. Araştırmanın güvenilirliği boyutunda, araştırmacı tarafından planlananlar ile gerçekleştirilenler, eğitimde ölçme ve değerlendirme alanında doktora yapmış bir öğretim üyesi ile sürecin planlanmasından sonuna kadar paylaşılmıştır. Nitel araştırmaların geçerlik ve güvenilirliği boyutu büyük ölçüde araştırmacının etik ilkelere bağlılığıyla yakından ilişkilidir (Merriam, 2013, s. 220). Bu nedenle araştırmada Creswell (2013, s. 92-101) tarafından belirtilen etik kurallar araştırmacı tarafından yerine getirilmiştir.

Verilerin içerik analizi sürecinde, araştırmacı tarafından ve sınıf öğretmenliği alanında Türkçe öğretimi çalışan doçent doktor öğretim üyesi tarafından ikinci kodlamacı olarak kodlamalar yapılmıştır. Verilerinin analizinin güvenilirliği için Miles ve Huberman (2015, s. 64) tarafından geliştirilen güvenilirlik formülü [Güvenirlik=Görüş birliği sayısı / (Toplam görüş birliği + Görüş

ayrılığı sayısı]] temel alınmıştır. Bu analize göre, güvenilirlik katsayısı=.92 olarak hesaplanmıştır. Bu bulguya göre kodlamaların güvenilir olduğu söylenebilir. Veriler, ilgili temalara göre okuyucunun kolayca anlayabileceği bir yapıda bulgular bölümünde verilmiştir.

3. Bulgular

İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin dik temel harflerle kelime yazım yanlışlarının incelendiği bu araştırmada yapılan içerik analizi sonucunda altı adet temaya ulaşılmıştır. Ulaşılan bu temalar Şekil 2’de sunulmaktadır.

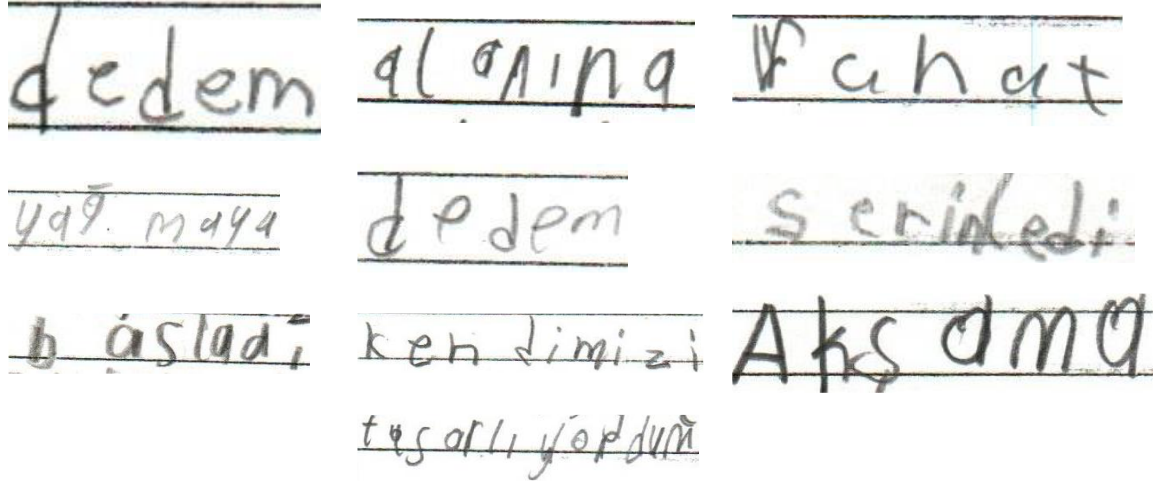


Şekil 2. Temalar

Bulgular Şekil 2’de belirtilen temalar altında sunulmuştur.

1. Harfler Arasında Uygun Olmayan Boşluk

İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin dik temel harflerle kelime yazım yanlışlarının incelendiği bu araştırmada yapılan içerik analizi sonucunda ulaşılan ilk tema “harfler arasında uygun olmayan boşluk” teması olmuştur. Tema kapsamında öğrencilerin yapmış olduğu kelime yazım yanlışları Resim 1’de görülmektedir.

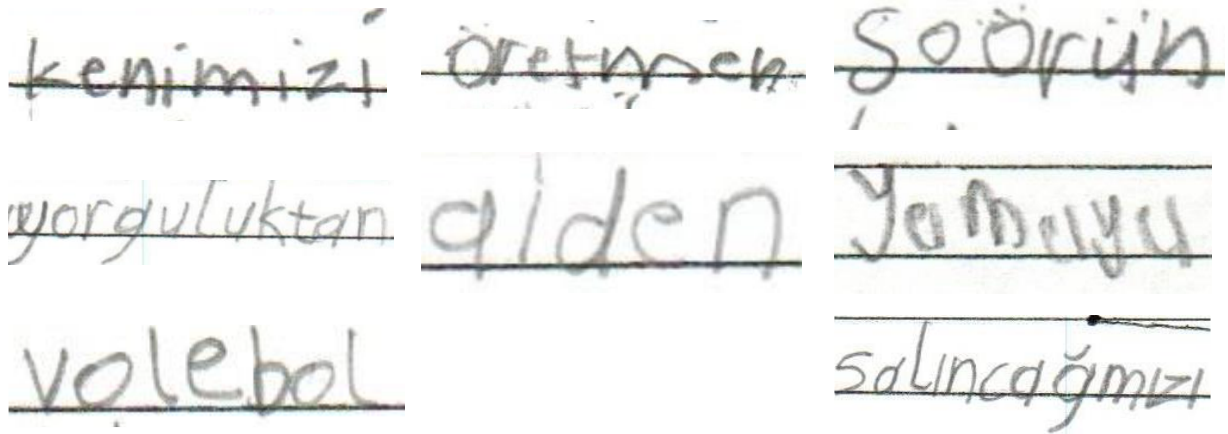


Resim 1. Harfler Arasında Uygun Olmayan Boşluk

Resim 1'deki kelime yazım yanlışları incelendiğinde, harfler arasındaki boşlukların iki ana boyuta ayrıldığı görülmektedir. İlk olarak, ilkökul öğrencilerinin kelimedeki harfler arasında normalden çok daha fazla boşluk bıraktıkları görülmektedir. Örneğin "tasarlıyordum" kelimesinin " t a s a r l ı y o r d u m " şeklinde yazıldığı tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra ikinci olarak kelimedeki herhangi bir harften sonra çok fazla boşluk bırakıldığı anlaşılmaktadır. Örnek olarak "Akşama" kelimesinin "Akş ama" şeklinde yazıldığı dikkat çekmektedir.

2. Harf Eksikliği

İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin dik temel harflerle kelime yazım yanlışlarının incelendiği bu araştırmada yapılan içerik analizi sonucunda ulaşılan ikinci tema "harf eksikliği" teması olmuştur. Tema kapsamında öğrencilerin kelime yazım yanlışlıkları Resim 2'de görülmektedir.

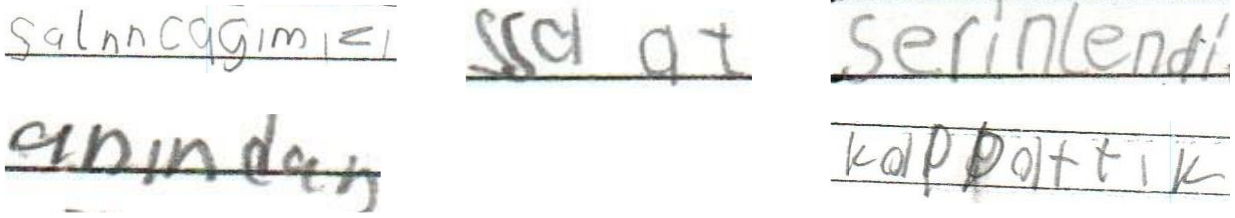


Resim 2. Harf Eksikliği

Resim 2'deki kelime yazım yanlışları incelendiğinde, kelimelerdeki bir harfin eksik olarak yazıldığı görülmektedir. Bu harfler incelendiğinde çoğunlukla sessiz harflerin eksik olarak yazıldığı dikkat çekmektedir. Örneğin "kenimizi" şeklinde yazılan kelimedeki "d" harfi eksik yazılmıştır. "aiden" şeklinde yazılan kelimedeki "n" harfi eksik yazılmıştır.

3. Harf Fazlalığı

İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin dik temel harflerle kelime yazım yanlışlarının incelendiği bu araştırmada yapılan içerik analizi sonucunda ulaşılan üçüncü tema “harf fazlalığı” teması olmuştur. Tema kapsamında öğrencilerin kelime yazım yanlışlıkları Resim 3’te görülmektedir.

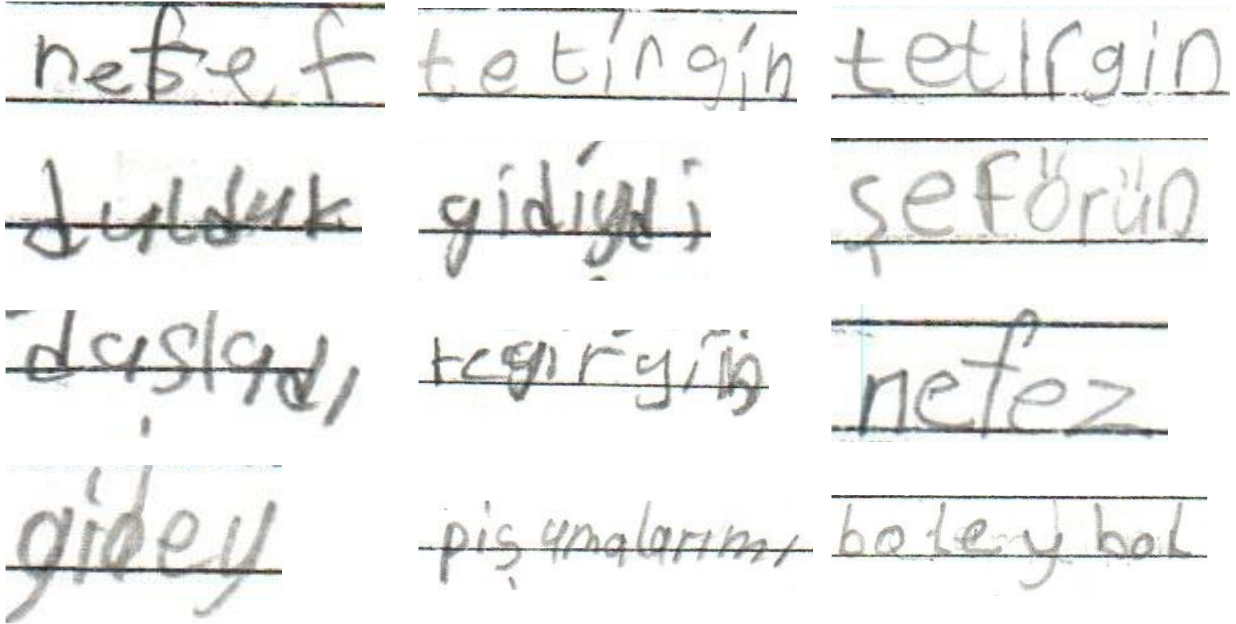


Resim 3. Harf Fazlalığı

Resim 3’teki kelime yazım yanlışları incelendiğinde, kelimelerde bir harfin fazladan yazıldığı görülmektedir. Fazla yazılan harfler incelendiğinde ise, tamamının sessiz harf olması dikkat çekicidir. Örneğin “ssaat” yazımında baştaki bir “s” fazladan yazılmıştır. “serinlendi” yazımında ikinci “n” harfi fazladan yazılmıştır.

4. Harf Değişirme

İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin dik temel harflerle kelime yazım yanlışlarının incelendiği bu araştırmada yapılan içerik analizi sonucunda ulaşılan dördüncü tema “harf değiştirme” teması olmuştur. Tema kapsamında öğrencilerin kelime yazım yanlışları Resim 4’te görülmektedir.

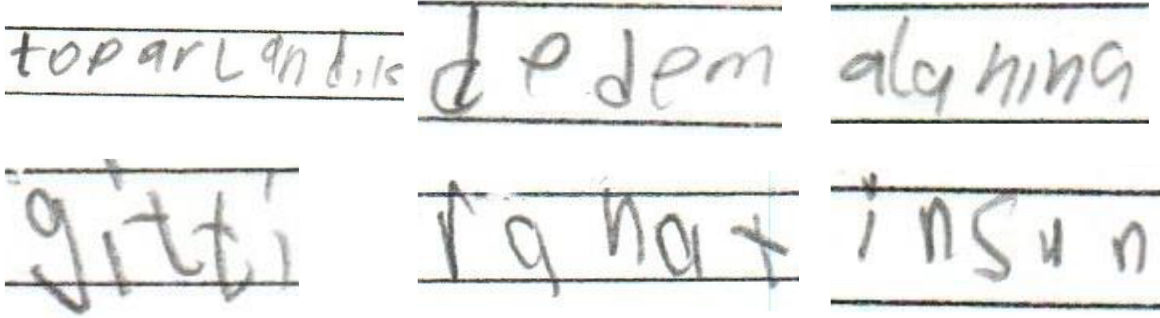


Resim 4. Harf Değişirme

Resim 4’teki kelime yazım yanlışları incelendiğinde, kelimelerde bir harfin yerine farklı bir harfin kullanıldığı görülmektedir. Örneğin “nefef” olarak yazımda “s” harfinin yerine “f” harfinin yazıldığı anlaşılmaktadır. “boleybol” yazımında baştaki “v” harfinin yerine “b” harfinin yazıldığı görülmektedir. Kelimelerdeki harflerin yerine hangi harflerin yazıldığı incelendiğinde şu harflerin yazıldığı görülmektedir: s-f, d-t, b-d, o-e, b-d, d-g, s-z, r-y, j-ş, v-b.

5. Harflerin Aynı Hizada Yazılmayışı

İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin dik temel harflerle kelime yazım yanlışlarının incelendiği bu araştırmada yapılan içerik analizi sonucunda ulaşılan beşinci tema “harflerin aynı hizada yazılmayışı” teması olmuştur. Tema kapsamında öğrencilerin kelime yazım yanlışları Resim 5’te görülmektedir.



Resim 5. Harflerin Aynı Hizada Yazılmayışı

Resim 5’teki kelime yazım yanlışları incelendiğinde, harflerin ana gövdelerinin alt kısımlarının satır çizgisine değmediği görülmektedir. Ayrıca kelimedeki harflerin aynı hizada yer almadığı göze çarpmaktadır.

6. Hece Ekleme

İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin dik temel harflerle kelime yazım yanlışlarının incelendiği bu araştırmada yapılan içerik analizi sonucunda ulaşılan altıncı ve son tema “hece ekleme” teması olmuştur. Tema kapsamında öğrencilerin kelime yazım yanlışlıkları Resim 6’da görülmektedir.



Resim 6. Hece Ekleme

Resim 6’daki kelime yazım yanlışı incelendiğinde, öğrencinin kelimedeki bir heceyi iki defa yazdığı görülmektedir. “görünüyorlardı” şeklinde yapılan yazımda, -lar hecesini iki defa yazıldığı tespit edilmiştir.

4. Tartışma ve Sonuç

İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin dik temel harflerle kelime yazım yanlışlarının incelendiği bu araştırmada yapılan içerik analizi sonucunda altı adet temaya ulaşılmıştır. Ulaşılan bu temalar şunlardır: Harfler arasında uygun olmayan boşluk, harf eksikliği, harf fazlalığı, harf değiştirme, harflerin aynı hizada yazılmayışı, hece ekleme. İlkokul birinci sınıf öğrencilerinde yazım hatalarının olması doğaldır. Bu yazım hatalarının sınıf seviyesi yükseldikçe azalması, mümkünse eğitim-öğretim hayatının sonuna kadar sifıra indirilmesi amaçlanmaktadır. Öğrencilerin hafızalarına kelimeleri tam olarak yerleştiremedikleri görülmüştür. Bu durum ise kelime yazımlarında hatalara sebep olmaktadır.

İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin dik temel harflerle kelime yazım yanlışlarının incelendiği bu araştırmada yapılan içerik analizi sonucunda ulaşılan ilk tema “harfler arasında uygun olmayan boşluk” teması olmuştur. Harfler arasındaki boşlukların iki ana boyuta ayrıldığı tespit edilmiştir. İlk olarak, ilkokul öğrencilerinin kelimedeki harfler arasında normalden çok daha fazla boşluk

bıraştıkları görülmüştür. Örneğın “rahat” kelimesinin “r a h a t” şeklinde yazıldığı tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra ikinci olarak kelimedeki herhangi bir harften sonra çok fazla boşluk bırakıldığı anlaşılmaktadır. Örnek olarak “başladı” kelimesinin “b a ş l a d ı” şeklinde yazıldığı belirlenmiştir. Araştırma sonucuyla benzerlik gösterecek şekilde Calp (2013, s. 13) tarafından yapılan araştırma sonucunda ilkokul öğrencisinin yazısında kelimedeki harflerin aralıkları yeterli değil sonucuna ulaşılmıştır.

İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin dik temel harflerle kelime yazım yanlışlarının incelendiği bu araştırmada yapılan içerik analizi sonucunda ulaşılan ikinci tema “harf eksikliği” teması olmuştur. Kelimelerdeki bir harfin eksik olarak yazıldığı görülmüştür. Bu harfler incelendiğinde çoğunlukla sessiz harflerin eksik olarak yazıldığı dikkat çekmektedir. Örneğın “şöörün” şeklinde yazılan kelimedede “f” harfi eksik yazılmıştır. “volebol” şeklinde yazılan kelimedede “y” harfi eksik yazılmıştır. Araştırma sonucuyla benzerlik gösterecek şekilde, Özcan (1992) tarafından yapılan araştırma sonucunda, ilk okuma yazma sürecinde öğrencilerin nicelik hataları yaptıkları ve kelimelerdeki harfleri eksik yazdıkları tespit edilmiştir. Ayrıca Taşkaya (2016, s. 262) ilk okuma yazma öğretimi sürecinde öğrencilerin kelime yazımlarında atlama hataları yaptığını dile getirmektedir. Bunun yanı sıra Kurtlu ve Korucu (2015, s. 180) tarafından yapılan araştırma sonucunda, ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinde kelime yazımında harfin eksik yazılması durumu tespit edilmiştir. Calp (2013, s. 13) tarafından yapılan araştırma sonucunda ilkokul öğrencisinin kelime içindeki bazı harfleri atlayarak yazdığı belirlenmiştir.

İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin dik temel harflerle kelime yazım yanlışlarının incelendiği bu araştırmada yapılan içerik analizi sonucunda ulaşılan üçüncü tema “harf fazlalığı” teması olmuştur. Kelimelerde bir harfin fazladan yazıldığı tespit edilmiştir. Fazla yazılan harfler incelendiğinde ise, tamamının sessiz harf olduğu belirlenmiştir. Örneğın “anından” yazımında sondaki “n” fazladan yazılmıştır. “kappattık” yazımında bir “p” harfi fazladan yazılmıştır. Araştırma sonucuyla benzerlik gösterecek şekilde, Özcan (1992) tarafından yapılan araştırma sonucunda ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin yazma öğrenirken kelimelerde fazladan harf kullandıkları belirlenmiştir. Bunun yanı sıra Taşkaya (2016, s. 262) ilk okuma yazma öğretimi sürecinde öğrencilerin kelime yazımlarında ekleme hataları yaptığını vurgulamaktadır. Calp (2013, s. 13) tarafından yapılan araştırma sonucunda ilkokul öğrencisinin kelime içinde harf ekleme yaparak yazdığı tespit edilmiştir.

İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin dik temel harflerle kelime yazım yanlışlarının incelendiği bu araştırmada yapılan içerik analizi sonucunda ulaşılan dördüncü tema “harf değıştirme” teması olmuştur. Kelimelerin yazımında bir harfin yerine farklı bir harfin kullanıldığı tespit edilmiştir. Örneğın “gidiydi” olarak yazımda “b” harfinin yerine “d” harfinin yazıldığı anlaşılmaktadır. “şeförün” yazımında “o” harfinin yerine “e” harfinin yazıldığı belirlenmiştir. Kelimelerdeki harflerin yerine hangi harflerin yazıldığı incelendiğinde şu harflerin yazıldığı tespit edilmiştir: s-f, d-t, b-d, o-e, b-d, d-g, s-z, r-y, j-ş, v-b. Araştırma sonucuyla benzer şekilde Şahin (2012) tarafından yapılan araştırmada ilkokul öğretmenlerinin, öğrencilerin “b” ve “d”, “r” ve “n”, “m ve “n”, “u” ve “v” harflerini birbirleriyle karıştırdıkları ve birbirlerinin yerine yazdıkları belirlenmiştir. Ayrıca Özcan ve Özcan (2016) tarafından yapılan sonucunda ilk okuma yazma sürecinde öğrencilerin benzer sesleri okumada ve diktede karıştırdıkları tespit edilmiştir. Diktede işitilebilirliği düşük ve söylenişi benzer olan seslerin (n-l, s-z, vb.) birbirine karıştırıldığı ortaya konulmuştur. Bunun yanı sıra Özcan (1992) tarafından yapılan araştırma sonucunda ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin kelimelerdeki bazı harflerin yerine farklı harflerin kullanıldığını ortaya koymuştur. Bunun yanı

sıra Taşkaya (2016, s. 262) ilk okuma yazma öğretimi sürecinde öğrencilerin kelime yazımlarında karıştırma hataları yaptığını vurgulamaktadır. Bunun yanı sıra Kurtlu ve Korucu (2015, s. 180) tarafından yapılan araştırma sonucunda, ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinde kelime yazımında harfin yanlış yazılması durumu tespit edilmiştir. Calp (2013, s. 13) tarafından yapılan araştırma sonucunda ilkokul öğrencisinin kelime içinde “b” ile “d” harflerini, “s” ile “z” harflerini karıştırarak yazdığı ortaya konulmuştur.

İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin dik temel harflerle kelime yazım yanlışlarının incelendiği bu araştırmada yapılan içerik analizi sonucunda ulaşılan beşinci tema “harflerin aynı hizada yazılmayışı” teması olmuştur. Harflerin ana gövdelerinin alt kısımlarının satır çizgisine değmediği belirlenmiştir. Ulaşılan sonuca benzer bir şekilde Özcan (1992, s. 174), Şahin (2012, s. 174), Kodan (2016, s. 530), Taşkaya (2016, s. 265) tarafından yapılan araştırma sonucunda, ilkokul öğrencilerinin satır çizgisini takip etmede problemler yaşadığı belirtilmiştir. Ayrıca kelimedeki harflerin aynı hizada yer almadığı tespit edilmiştir.

İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin dik temel harflerle kelime yazım yanlışlarının incelendiği bu araştırmada yapılan içerik analizi sonucunda ulaşılan altıncı ve son tema “hece ekleme” teması olmuştur. Öğrencinin kelimedeki bir heceyi iki defa yazdığı belirlenmiştir. “görünüyorlardı” şeklinde yapılan yazımda, -lar hecesini iki defa yazıldığı tespit edilmiştir. Araştırma sonucuyla benzer şekilde Taşkaya (2016, s. 262) ilk okuma yazma öğretimi sürecinde öğrencilerin kelime yazımlarında hece ekleme hataları yaptığını belirtmektedir.

Araştırma sonuçları kapsamında şu önerilerde bulunulmuştur: Öğrencilerin kelimeleri hafızalarına en iyi şekilde ve tam olarak yerleştirmeleri bakımından, kelime kartlarıyla çalışmaların yapılması önerilmektedir. Yabancı dil öğrenenlerin yanlarında bulduklarını ve fırsat buldukça kelimelere baktıkları kartlar gibi kelime kartları ile çalışmalar yapılabilir. Dikte çalışmalarından sonra öğrencilerin yazdıklarını kontrol etmeleri sağlanabilir. Bu şekilde öğrencilerin kendi hatalarını görmeleri mümkün olur. Bunun yanı sıra yan sırada oturan arkadaşıyla defterlerini değiştirip arkadaşının yazım hatalarını kontrol edebilirler. Yapılacak araştırmalarla harf, cümle veya metin boyutunda yazım hataları incelenebilir. Ayrıca, bu araştırmada öğrencilerin kelime yazım hataları ortaya konmuştur. Ancak öğrencinin bu hatayı neden yaptığı öğrenciye sorulmamıştır. Yapılacak araştırmalarla, öğrencinin yazım hatasını ne düşünerek yaptığı tespit edilebilir.

Kaynaklar

- Aktaş, Ş. & Gündüz, O.(2002). *Yazılı ve sözlü anlatım*. Ankara: Akçağ Basım Yayım Pazarlama A.Ş.
- Akyol, H. (2006). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi* (5. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Alperen, N. (2001). *Türkçe okuma ve yazma eğitimi rehberi* (7. Baskı). Ankara: Alperen Yayınları.
- Artut, K. (2005). İlköğretim (1. kademe–birinci sınıf) kademe birinci sınıf yazı öğretiminde temel ilkeler. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(1), 69-74
- Başaran, M. & Karatay, H. (2005). Eğik el yazısı öğretimi. *Millî Eğitim Dergisi*, 33 (168), 27-34.
- Bussmann, H. (2002). *Lexikon der sprachwissenschaft, dritte, aktualisierte und erweiterte auflage*, Stuttgart: Kröner.
- Calp, M. (2013). Yazma problemi olan bir öğrenciye bitişik eğik yazı öğretimi (bir eylem araştırması). *E-İnternational Journal of Educational Research*, 4 (1), 1-28.

- Civelek, D., Yılmaz Gündüz D. & Karafilik, F. (2017). İlkokul Türkçe 1 Ders Kitabı. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4th ed.). Boston: Pearson Education, Inc.
- Creswell, J. W. (2013). *Araştırma deseni: nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları*. (Çev. Ed: S. B. Demir). İstanbul: Eğiten Kitap.
- Erdoğan, T. (2012). İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin bitişik eğik yazı yazma gelişimlerinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 37 (165), 93-103.
- Ferah, A. (2009). Türkçe ilk okuma yazma göstergelerinin irdelenmesi. *Türk Dili Dergisi*, 688, 348-363.
- Glesne, C. (2012). *Nitel araştırmaya giriş*. (A. Ersoy ve P. Yalçınoğlu, Çev. Ed.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Göçer, A. (2015). Türkçe dersi metin işleme sürecinde bağlam temelli sözcük öğretimi ve etkin sözcük dağarcığı oluşturmadaki işlevi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 3 (1), 48-63.
- Gray, W. S. (1975). *Okuma ve yazı öğretimi* (İkinci Basılış) (Çev. Nejat Yüzbaşıoğulları), İstanbul: Millî Eğitim Basımevi.
- Güneş, F. (2017). Bitişik eğik ve dik temel yazı savaşları. *Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 2 (3), 1 - 20.
- Hürsoy, P. Ş. (2017). Bitişik eğik yazıdan dik temel yazı kullanımına geçiş ile ilgili öğretmen, veli ve öğrenci görüşleri. *International Journal of Human Sciences*, 14 (4), 4809-4825.
- Johnson, D. & Johnson, B. (2005). Vocabulary Development. In *Encyclopedia of Education and Human Development* / Stephen J. Farenga and Daniel Ness, editors. New York: M.E. Sharpe, Inc.
- Karatay, H. (2007). Kelime öğretimi. *GÜ, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27 (1) 141-153.
- Kırmızı, F. S., & Kasap, D. (2013). İlkokuma yazma öğretimi sürecinde bitişik eğik yazı ve dik temel harflerle yapılan eğitimin öğretmen görüşlerine göre karşılaştırılması. *Turkish Studies*, 8 (8), 1167-1186.
- Kodan, H. (2016). Yazma güçlüğü olan üçüncü sınıf öğrencisinin el yazısı okunaklılığının geliştirilmesi: eylem araştırması. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, (2), 523-539.
- Kurtlu, Y. & Korucu, S. (2015). Altıncı sınıf öğrencilerin dik temel ve bitişik eğik yazılarının yazım yanlışları ve noktalama işaretleri bakımından karşılaştırılması. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9 (2), 167-190.
- Kurudayıoğlu, M. & Karadağ, Ö. (2014). Kelime hazinesi çalışmaları açısından kelime kavramı üzerine bir değerlendirme. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25 (2), 293-307.
- Mayor, M. (2009). *Longman dictionary of contemporary English*. Essex: Pearson Education Limited.
- MEB (Milli Eğitim Bakanlığı) (2012). *Temel yazı*. Ankara.
- MEB (Milli Eğitim Bakanlığı) (2018). *Türkçe dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*. Ankara.

- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber*. Selahattin Turan (Çeviri Editörü). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Miles, B. & Huberman, M. (2015). *Genişletilmiş bir kaynak kitap: nitel veri analizi* (Çev. Ed: Sadegül Akbaba Altun - Ali Ersoy). Ankara: Pegem Akademi.
- Özbay, M. & Melanlıoğlu, A. G. D. (2008). Türkçe eğitiminde kelime hazinesinin önemi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5 (1) 30-45.
- Özcan, A. F. & Özcan, A. O. (2016). İlk okuma yazma öğrenmede çocukların yaşadıkları güçlükler, nedenleri ve çözüm önerileri: nitel bir araştırma. *İstanbul Gelişim Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3 (1), 69.
- Özcan, A. O. (1992). İlkokuma-yazma öğretim programlarının geliştirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8 (8), 167-178.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (3. Baskıdan Çeviri). (Çeviri Editörleri: Mesut Bütün, Selçuk Beşir Demir). Ankara: Pegem Akademi.
- Sönmez, V. & Alacapınar, F. G. (2011). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şahin, A. (2012). Bitişik eğik yazı öğretiminde karşılaşılan problemler. *Eğitim ve Bilim*, 37 (165), 168-179.
- Taşkaya, S. M. (2016). İlk okuma yazma öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve çözüm yolları. *İlk Okuma Yazma Öğretimi* (Editörler: Fatma Susar Kırmızı, Emre Ünal). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (6. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Extended Summary

1. Introduction

In our country, between 2005 and 2017, compulsory writing was taught with adjoining oblique writing. Starting from 2017, writing instruction with vertical basic letters or adjacent cursive writing has been left to the preference of the class teachers. Investigations for misspellings have been made with adjacent slanting because of the necessity of using adjacent slanting between the years indicated. Naturally, there is very little research on spelling mistakes with upright basic writing. In the introduction part of this research, the main topics of writing, word and spelling mistakes are explained.

2. Method

The research was conducted by qualitative research methods using document analysis. This method of research was used because it was thought that the word writing mistakes of first grade primary school students could be best investigated by document analysis method. In the determination of the study group, easily accessible case sampling was used from purposeful sampling methods. The easily accessible case sampling method gives speed and practicality to the research. Within the scope of easily accessible case sampling, 84 students studying in the first grade in a state primary school in Yozgat provincial center were studied. 43 of the students are female students and 41 are male students. The research was conducted in May 2018. The text titled "A School Trip" in "Primary School Turkish 1 Course Book" was used as data collection tool. Opinions were received from class teachers when the text was determined. It is possible to learn the word correctly but to write it. It is not a recommended teaching method because it makes the student passive. For this reason, the students were dictated by a paragraph on the learning paper. The data are given in the findings section in a structure that the reader can easily understand according to the relevant theme.

3. Findings, Discussion and Results

As a result of the content analysis conducted in this research, primary school students' vocabulary writing mistakes were investigated with upright basic letters. These are: Incorrect spaces between letters, missing letters, excess letters, changing letters, not writing letters in the same line, adding syllables. It is natural for primary school students to have writing mistakes. It is aimed to reduce these typographical errors as the class level gets higher and, if possible, to reduce them until the end of education life. Students have not been able to fully place words in their memories. This situation causes mistakes in the spelling of words.

The first theme reached as a result of the content analysis made in this research, in which primary school primary learners examined vocabulary writing mistakes with upright basic letters, was the subject of "inappropriate spacing between letters". It has been found that the spaces between letters are divided into two main dimensions. Firstly, it has been observed that primary school students leave much more space than usual in the letters. For example, it has been found that the word "rahat" is written as "r a h a t". Besides, secondly, it is understood that there is a lot of space left after any letter in the word. The second theme reached in the context of the content analysis of this study, in which primary school primary learners examined vocabulary writing mistakes with upright basic letters, was the subject of "letter incompleteness". A letter in the words was written as missing. When these letters are examined, it is noteworthy that most of them are written as missing letters. For example, the word "şöörün" is missing the letter "f". The word "volebol" is misspelled in the word "y". The third theme reached in the context of the content analysis conducted in this research, in which primary school primary learners examined

vocabulary writing mistakes with upright basic letters, was the theme of "excess letters". It has been found that there is an extra letter in the words. When the overlaid letters are examined, it is determined that the complete letter is a quiet letter. For example, the "n" in the trailing "anından" is written in extra. In the "kappattık" my writing a "p" is written extra. As a result of the content analysis of this study, in which primary school primary learners examined the spelling mistakes in upright basic letters, the fourth theme reached was "letter changing". It has been found that a different letter is used instead of a letter in the writing of the words. For example, it is understood that the letter "d" was written instead of the letter "b" in my writing as "gidiydi". It has been determined that the letter "e" is written instead of the letter "o" in the writing of "şeförün". When we look at which letters are written instead of the letters in the words, it is found that the following letters are written: s-f, d-t, b-d, o-e, b-d, d-g, s-z, r-y, As a result of the content analysis conducted on this research, in which primary school primary learners examined the writing mistakes in the upright basic letters, the fifth theme reached was "the letters are not written in the same line". It has been determined that the lower parts of the main bodies of the letters do not touch the line. It has also been found that the letters in the word do not line up in the same line. The sixth and final theme reached as a result of the content analysis made in this research, in which primary school students' vocabulary writing mistakes were studied with upright basic letters, was the subject of "adding syllables". It has been determined that the writer has written a hearsay word twice. In my writing, "görünüyorlardı", it was found that the syllable -lar written twice. The following suggestions were made within the scope of the research results: It is suggested that students should work with vocabulary cards in order to optimize and fully position the words in their memory. It is possible to work with vocabulary cards such as cards that foreign language learners have with them and they look at words with a lot of opportunities. After dictation work, students can be provided to check their writing. In this way, it is possible for students to see their own mistakes. Besides, you can change your notebooks with your friend sitting next to them and check your friend's writing mistakes. Spelling mistakes in letters, sentences or text sizes can be examined with the investigations to be made. In addition, this study revealed students' spelling mistakes. However, the student was not asked why the student made this mistake. With the investigations to be done, it can be determined what the student thinks about the writing mistake.

Araştırma makalesi: Babayigit, Ö. (2019). İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin dik temel yazı ile kelime yazım hatalarının incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20 (3), 230-246.



Content Analysis of PhD Dissertations on Curriculum Evaluation (1996-2017)

Alper YETKİNER*, Tuba ACAR ERDOL**, Şahika ÜNLÜ***

Received date: 12.07.2018

Accepted date: 13.03.2019

Abstract

The aim of this research is to analyze the curriculum evaluation PhD dissertations in Turkey according to different variables and present the current situation. The Research is important in terms of helping to identify tendencies in this area and to monitor progress through setting out the current situation in the area of curriculum evaluation. In this research, PhD dissertations on curriculum evaluation which were written in Curriculum and Instruction Departments in universities in Turkey were examined by document analysis. Curriculum evaluation PhD dissertations made in Curriculum and Instruction Departments in universities in Turkey during 1996-2017 were included in this research. In the analysis of the dissertations included in this research, content analysis was applied. It was seen that the analyzed PhD dissertations are accepted between 1996-2017. It is also clear that the curriculum evaluation PhD dissertations have been made more since 1998 when undergraduate programs in CI were closed. The fact that subjects of many of the curriculum evaluation PhD dissertations include the formal education subjects, has led to the classification of the subjects as the evaluation of the formal education curricula and the evaluation of the non-formal education curricula. It was seen that approximately all of PhD dissertations were listed under the heading of evaluation of the formal education curricula. It was seen that the dissertations were made mostly in Ankara. As a result of that some of the dissertations include places as far as possible in Turkey, the number of provinces where theses have been increased. The majority of participants of the dissertations consisted of individuals from higher education institutions, which provided a high proportion of participants with a university level of education.

Keywords: Curriculum and instruction, curriculum evaluation, PhD dissertations.

* Kilis 7 Aralık University, Muallif Rifat Education Faculty, Kilis, Turkey, alperyetkiner@gmail.com

** Ordu University, Faculty of Education, Ordu, Turkey, redmonday24@hotmail.com

*** MEB, Turkey, sahikau@gmail.com

Program Değerlendirme Doktora Tezlerine Ait İçerik özümlemesi (1996-2017)

Alper YETKİNER*, Tuba ACAR ERDOL**, Şahika ÜNLÜ***

Geliş tarihi: 12.07.2018


Kabul tarihi: 13.03.2019


Öz

Bu araştırmanın amacı, Türkiye’de yapılan program değerlendirme doktora tezlerinin farklı değişkenlere göre analiz edilmesi ve mevcut durumu ortaya koymaktır. Araştırma, program değerlendirme konu alanındaki mevcut durumu ortaya koyarak, bu alandaki eğilimlerin belirlenmesinde ve ilerlemenin izlenmesinde yardımcı olması açısından önemlidir. Ayrıca araştırma, yapılacak diğer program değerlendirme çalışmalarına yol göstermesi açısından da önem taşımaktadır. Bu çalışmada Türkiye’deki üniversitelerde EPÖ Anabilim/Bilim Dalı’nda yapılan program değerlendirme doktora tezleri doküman analizi ile incelenmiştir. Bu çalışmaya, Türkiye’deki üniversitelerde EPÖ Anabilim/Bilim Dalı’nda 1996-2017 yılları arasında program değerlendirme alanında yapılan doktora tezleri dâhil edilmiştir. Analiz kapsamına alınan tezlerin çözümlenmesinde, içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Analiz edilen doktora tezlerinin 1996-2017 arasında kabul edildiği görülmüştür. EPÖ’nün lisans programlarının kapatıldığı yıl olan 1998’den sonra program değerlendirme doktora tezlerinin daha fazla yapıldığı da açıktır. Program değerlendirme doktora tezlerinin birçoğunun konusunun örgün eğitim programlarının etkililiğine giriyor olması konuların örgün eğitim programlarının değerlendirilmesi ve yaygın eğitim programlarının değerlendirilmesi diye sınıflama yapılmasına itmiştir. Tezlerin neredeyse bütününe yakınının örgün eğitim programlarının değerlendirilmesi başlığı altına girdiği görülmektedir. Alanındaki program değerlendirme doktora tezlerinin büyük bir bölümünün Ankara’da yapıldığı görülmektedir. Bazı tezlerin Türkiye’de ulaşılabildiği kadar uzak yerleri de içeriyor olması tezlerin yapıldığı il sayısını arttırmıştır. Tezlerin katılımcılarının çoğunlukla yükseköğretim kurumlarındaki bireylerden oluşması öğrenim düzeyi üniversite olan katılımcıların oranının yüksek olmasını sağlamıştır.

Anahtar kelimeler: Eğitim programları ve öğretim, program değerlendirme, doktora tezleri.

*  Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Muallim Rifat Eğitim Fakültesi, Kilis, Türkiye, alperyetkiner@gmail.com

**  Ordu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Ordu, Türkiye, redmond24@hotmail.com

***  MEB, Türkiye, sahkau@gmail.com

1. Introduction

Education is one the most powerful tool used in order to form society. Social change and development take place as a result of education. Paradigms which determine the aspects of this change and development are effective to specify the educational philosophy. When it is individualized, the most important output of the education is raising well-behaved individuals and fulfilling the important function of individual, such as discovering their talents and building their capacity. In other words, societies use education as a tool in order to raise individuals in accordance with their targets. Thus, they socialize individuals who can be effective in social, economic and political level. This change and development is mediated by curricula. In order to fulfill the expectations, curricula should be developed by scientific, collusive and systematic understanding. Even though there are different philosophers and different definitions of pedagogue for the concept of curriculum in the literature, in general curricula can be defined as the determinant of the human characteristics who are intended to be raised or as a road map presented for realizing educational purposes (Saylor, Alexander and Lewis, 1981; Oliva and Gordon, 2012). When we look at the detailed definition of curriculum it is stated that in the common definition as a "mechanism of learning experiences provided by planned activities at school and out of school" (Demirel, 2012: 4).

Due to the fact that educational activities have a specific purpose, it has become a necessity to organize the activities that are arranged in institutions in a planned manner (Bellon and Handler, 1982; Bilen, 1999; Ertürk, 1998; Senemoğlu, 2007). Success of the curriculum is depends on the planned education in a qualitative manner (Senemoğlu, 2007). Education given in any institution is carried out within a prepared curricula. Therefore, "institutions implements the curricula in a form of written documents" (Yüksel, 2002: 31). The curriculum includes subjects, courses, instructional materials, intramural or extramural learning.

The curriculum consists of aims , content, teaching- learning process and evaluation. There is a constant and dynamic relationship between these dimensions. Curriculum development is considered as a designing of learning experiences for learners through the coordinated activities scheme (Wiles and Bondi, 2010) and a collective process intended for effective change and improvement of the curriculum (Marsh and Willis, 2007). So there is a need to constantly monitor and update the curricula. This relationship provided the basis for the development of the curriculum development concept. According to Tuncel (2012: 62), curriculum development is, "a process which is influenced by different disciplines supported by scientific researches". In this process, disciplines such as history, philosophy, psychology, sociology, politics and economics can be effective. Akpınar (2009: 153) refers to curriculum development as "an activities that are continuously developing with research and become more effective".

Curriculum development which is based on a continuous research process a necessity. It is important to develop the curriculum according to the purposes along with the requirements. Therefore, other curriculum dimensions such as content, learning and teaching processes and evaluation should be developed in accordance with each other. The importance of curriculum development is, of course, inarguable. However, since this study is limited to "evaluation of the curriculum", other items constituting the curriculum will not be detailed.

When the literature is examined, it is seen that there is different definitions on the concept of curriculum evaluation. Ornstein and Hunkins (1988) stated that the process of curriculum development and evaluation is intertwined and that it depends on the evaluation of the success of the program. According to Varış (1994), the results obtained during the curriculum evaluation phase are important for further improvement of the curriculum. According to Tyler (1969), the main function of the curriculum development progress is the evaluation phase. The feedback on the extent to which the objectives of the curriculum have been achieved at the end of the evaluation phase (Marsh and Willis, 2007) have resulted in a reorganization and development of

all aspects of the curriculum. The curriculum evaluation process provides information for planning, implementation and evaluation stages (Fitzpatrick, Sanders and Worthen, 2004) and for experts who develop the curriculum by providing data (Klenowski, 2010). Scriven (1967) has stated that even though the curriculum evaluation serves many purposes, the basic function is to reveal the qualities and the adequacy of the curriculum. Different researchers emphasized different aims for curriculum evaluation as "a process of making decisions about features such as accuracy, realism, conformity, productivity, success and executability" (Uşun, 2012:10). Gözütok (2005) emphasizes on the importance of the concept of curriculum evaluation and expresses the necessity of evaluating curricula according to the appropriate evaluation models before, during and after the implementation of a curriculum. Yüksel and Sağlam (2012: 25) stated that the evaluation of the curriculum is "not only a process performed at the end of the program, but also a process in which data is collected and judged".

It is also an important matter of which subjects and what models the curriculum evaluation used to indicate and express the observations, the achievements and the situation of the existing ones. The existence of different curriculum evaluation models in the literature can create a different point of view for curriculum evaluation. However, a single curriculum evaluation model for all developed curricula is not a correct approach in order to obtain valid and reliable results. Researchers can utilize either existing curriculum evaluation models or create a new curriculum evaluation model based on the conditions and circumstances of their work (Erden, 1998). Therefore, the differences in the subject areas to be assessed provided the diversity of curriculum evaluation studies. The aim of this research is to analyze the curriculum evaluation PhD dissertations in Turkey according to different variables and present the current situation. Research is important in terms of helping to identify tendencies in this area and to monitor progress through setting out the current situation in the area of curriculum evaluation.

2. Method

Document analysis method was used in this study. Document analysis is a systematic process that includes a detailed examination and evaluation of both printed and electronic materials. Document analysis, like other methods in qualitative research, requires the examination and interpretation of data in order to judge, to gain understanding and to develop knowledge (Corbin & Strauss, 2008). Documents of this study consist of PhD dissertations made in the field of Curriculum and Instruction Programs in Turkey.

Research Sample

The concept of 'program evaluation' was written in the detailed screening section at the Council of Higher Education Thesis Center and 55 dissertations PhD were found. Since five of these dissertations were closed to open access, 50 dissertations were included in the study. The documents included in this research consist of the PhD dissertations that were made in the years 1996-2017 because of the fact that the first PhD dissertations in the field of program evaluation was conducted in 1996 and the research was done in 2017. The list of the dissertation is given in Annex 1. The number of the PhD dissertations made in Curriculum and Instruction Departments used in the scope of this research is given in Table 1.

Table 1. Distribution of PhD Dissertations Determined and Analyzed in the Field of Curriculum Evaluation in Curriculum and Instruction According to Universities

Universities	Number of dissertations	Number of reached dissertations
Ortadoğu Teknik	9	9
Hacettepe	8	6
Ankara	7	7
Anadolu	4	4
Abant İzzet Baysal	4	4
Fırat	3	3
Gazi	3	3
Atatürk	2	2
Gaziantep	2	2
Selçuk	2	2
Adnan Menderes	2	2
Çukurova	2	1
Balıkesir	2	1
Marmara	1	1
İnönü	1	1
Ege	1	1
Çanakkale 18 Mart	1	1
Yeditepe	1	0
Total	55	50

As can be seen in Table 1, in 18 universities, 55 curriculum evaluation PhD dissertations about Curriculum and Instruction were identified, however, 50 of these dissertations could be reached.

Content Analysis

Content analysis method was used to analyze the data of the study. Content analysis is a data analysis method based on making a valid and reproducible deduction from the data for the purpose of disclosing information, representing new opinions and facts (Krippendorff, 1980). The themes to be encoded are predetermined by using content analysis. These themes are: 'the gender of the researcher', 'the university where the dissertation was conducted', 'the institute where the dissertation was held', 'the year of the dissertation' 'research subject', 'research design', 'research method', 'sample type', 'data collection tool', 'cities in which dissertations are written', 'education level of the participants', 'course which was evaluated', 'duration', 'the number of participants in the (experimental design) experimental and control group', 'school type'. The number of the repeated responses determined in each PhD dissertations are indicated as a frequency and a percentage.

3. Findings

Gender of Researchers

Distribution of gender of the researchers of PhD dissertations are given in Table 2.

Table 2. Distribution of PhD Dissertations in the Field of Curriculum Evaluation in Curriculum and Instruction CI according to Gender of the Researchers

Gender of Researchers	N	%
Male	29	58
Female	21	42
Total	50	100

Total of 50 PhD dissertations included in the analysis were conducted by 29 (58%) male researchers and by 21 (42%) female researchers.

Universities of Examined PhD Dissertations

Distribution of PhD dissertations in the field of curriculum evaluation in CI according to universities is given in Table 3.

Table 3. Distribution of PhD Dissertations in the Field of Curriculum Evaluation in CI According to Universities

Universities	N	%
Ortadoğu Teknik	9	18
Ankara	7	14
Hacettepe	6	12
Anadolu	4	8
Abant İzzet Baysal	4	8
Fırat	3	6
Gazi	3	6
Atatürk	2	4
Selçuk	2	4
Gaziantep	2	4
Adnan Menderes	2	4
Çukurova	1	2
Marmara	1	2
İnönü	1	2
Balıkesir	1	2
Ege	1	2
Çanakkale 18 Mart	1	2
Total	50	100

It is detected that most of the curriculum evaluation PhD dissertations were conducted in Middle East Technical University (18%), followed by Ankara (14%), Hacettepe (12%), Anadolu and Abant İzzet Baysal (8%) and at least in Çukurova, Marmara, İnönü, Balıkesir, Ege and Çanakkale 18 Mart (2%) universities.

Institutes that Dissertations Presented

Distribution of PhD dissertations in the field of curriculum evaluation in CI according to institutes is given in Table 4.

Table 4. Distribution of PhD Dissertations in the Field of Curriculum Evaluation in CI According to Institutes

Institutes	N	%
Educational Sciences	24	48
Social Sciences	26	52
Total	50	100

When Table 4 is examined, it is noticed that 24 of PhD dissertations (48%) were made in Institute of Educational Sciences and 26 of them (56%) were made in Institute of Social Sciences.

Admission Year of PhD Dissertations

Distribution of PhD dissertations in the field of curriculum evaluation in CI according to year of admission is given in Table 5.

Table 5. Distribution of PhD Dissertations in the Field of Curriculum Evaluation in CI According to Year of Admission

The years of admission	N	%
1996-1998	5	10
1999-2017	45	90
Total	50	100

When Table 5 is examined, it is observed that the classification of PhD dissertations according to the years of admission is based on the data intervals regarded as critical for the CI in Turkey. The first group was selected as 1996-1998 since the acceptance date of the first PhD dissertations analyzed in the field of curriculum evaluation was 1996, the closure of the undergraduate programs of CI and the beginning of continuation postgraduate programs were 1998. The second group was selected as 1999-2017 due to the fact that the analyzed PhD dissertations as from 1999 was accepted in 2017. Out of 50 analyzed PhD dissertations, 5 of them (10%) was accepted between 1996-1998, 45 of them (90%) was accepted between 1999-2017.

Research Subjects

Distribution of PhD dissertations in the field of curriculum evaluation in CI according to research subjects is given in Table 6.

Table 6. Distribution of PhD Dissertations in the Field of Curriculum Evaluation in CI According to Research Subjects

Research Subjects	N	%
The evaluation of formal education curricula	46	88.5
Evaluation of pre-school curricula	2	3.8
Evaluation of primary school curricula	17	32.7
Evaluation of secondary school curricula	8	15.4
Evaluation of higher education curricula	19	36.5
The evaluation of non-formal education curricula	6	11.5
Total	52	100

*One of the dissertation includes the evaluation of teaching methods according to primary, secondary and higher education. That is why the total number of dissertations analyzed is not same with the total number.

When Table 6 is examined, most of PhD dissertations were conducted on evaluation of formal education curricula. Six PhD dissertations were written on the evaluation of non-formal education curricula. The most studied area in the field of evaluation of the formal education is evaluation of higher education programs with 36.5%. In one PhD dissertation, the curriculum evaluation of the English course was conducted at primary, secondary and higher education levels.

Research Subjects According to Years

Distribution of the subjects of PhD dissertations according to years is given in Table 7.

Table 7. Distribution of the Subjects of PhD Dissertations in the Field of Curriculum Evaluation in CI According to Years

Research Subjects	1996-1998		1999-2017		Total	
	N	%	N	%	N	%
The evaluation of formal education curricula	4	7.7	42	80.8	46	88.5
Evaluation of pre-school curricula	-	-	2	3.8	2	3.8
Evaluation of primary school curricula	-	-	17	32.7	17	32.7
Evaluation of secondary school curricula	1	1.9	7	13.5	8	15.4
Evaluation of higher education curricula	3	5.8	16	30.8	19	36.5
The evaluation of non-formal education curricula	1	1.9	5	9.6	6	11.5
Total	5	9.6	47	90.4	52	100

*One of the dissertations includes the evaluation of one course which was taught more than one level.

80% of PhD dissertations conducted between 1996 and 1998 related to the evaluation of formal education curricula. Secondary education and higher education levels were preferred in the evaluation of the formal education curricula. In this period, only one PhD dissertation was reached in the field of non-formal education. Between the years 1999-2017; curriculum evaluation PhD dissertation was carried out for each level of formal education and for non-formal education. 80.8% of dissertations written in this period are in the field of formal education and 9.6% are in

the non-formal education field. All PhD dissertations analyzed regarding preschool and primary education curricula were conducted during this period.

Universities According to Years and Their Research Subjects

Distribution of the subjects of PhD dissertations in the field of curriculum evaluation according to universities and years is given in Table 8.

Table 8. Distribution of the Subjects of PhD Dissertations in the Field of Curriculum Evaluation in CI According to Universities and Years

<i>Years</i>	<i>Subjects</i>	<i>The evaluation of formal education curricula</i>	<i>Preschool</i>	<i>Primary</i>	<i>Secondary</i>	<i>Higher</i>	<i>Evaluation of non-formal education curricula</i>	<i>Total</i>
	<i>Universities</i>	<i>N</i>	<i>N</i>	<i>N</i>	<i>N</i>	<i>N</i>	<i>N</i>	<i>N</i>
1996-1998	Ankara	1	-	-	1	-	-	1
	İnönü	1	-	-	-	1	-	1
	Ortadoğu Teknik	1	-	-	-	1	1	2
	Fırat	1	-	-	-	1	-	1
	Total	4	0	0	1	3	1	5
1999-2017	Ortadoğu Teknik	6*	1	1	2	4	1	7
Hacettepe	5	-	2	1	2	1	1	6
Ankara	5	1	2	-	2	1	1	6
Abant İzzet Baysal	5	-	4	-	1	-	-	5
Anadolu	3	-	-	1	2	-	-	3
Gazi	3	-	1	1	1	-	-	3
Adnan Menderes	2	-	1	-	1	-	-	2
Fırat	2	-	1	-	1	-	-	2
Gaziantep	1	-	-	-	1	1	1	2
Atatürk	2	-	1	-	1	-	-	2
Selçuk	2	-	1	1	-	-	-	2
Çukurova	1	-	1	-	-	-	-	1
Marmara	1	-	1	-	-	-	-	1
Ege	-	-	-	-	-	-	1	1
Balıkesir	1	-	-	1	-	-	-	1
Çanakkale 18 Mart	1	-	1	-	-	-	-	1
Total		40	2	17	7	16	5	45

* In one PhD Dissertation one course at different education stages was evaluated.

When PhD dissertations in the field of curriculum evaluation according to universities are examined, it is observed that the evaluation of the secondary education curricula were being studied between 1996-1998 and the evaluation of preschool, primary and higher education curricula in the formal education were being studied between 1999-2017 in Ankara University. A PhD dissertation was also conducted in the field of assessment of non-formal education curriculum. The curriculum evaluation PhD dissertation which were carried out at the Ankara University varies according to levels.

The evaluation of higher education curricula were being studied between 1996-1998 at İnönü University, however, no other PhD dissertations written in the field of curriculum evaluation was found between 1999-2017 at İnönü University.

While between 1999-2017 dissertations on the field of curriculum evaluation were diversified, between 1996-1998, the evaluation of higher education curricula and evaluation of non-formal education curricula were being conducted at Middle East Technical University. Studies on the evaluation of preschool, primary education, secondary education and higher education curricula and non-formal education curricula were being carried out.

While between 1996-1998, studies on the evaluation of higher education curricula were carried out at Firat University, studies about the evaluation of primary and secondary education curriculum were carried out between 1999-2017.

Between 1999-2017, PhD dissertations in the field of the evaluation of secondary education and higher education curricula at Anadolu University; the evaluation of primary, secondary, higher education and non-formal education curricula at Hacettepe University; the evaluation of primary and higher education curricula at Adnan Menderes University; the evaluation of primary education curricula at Çukurova University; the evaluation of primary and higher education curricula at Gazi University; the evaluation of primary education and higher education curricula at Abant İzzet Baysal University; the evaluation of primary and secondary education curricula at Selçuk University; the evaluation of primary education curricula at Marmara University and the evaluation of primary education and higher education curricula at Atatürk University were carried out.

The university with the greatest number of PhD dissertations in the field of curriculum evaluation is the Middle East Technical University. The most studied areas in the field of formal education are primary and higher education. A small number of studies have been conducted on the evaluation of secondary education curricula. There are scarcely any studies on the evaluation of preschool curricula.

Research Design

Distribution of PhD dissertations in the field of curriculum evaluation in CI is given in Table 9.

Table 9. Distribution of PhD Dissertations in the Field of Curriculum Evaluation in CI According to the Research Designs

Research Designs	N	%
Descriptive research	38	76
Descriptive and experimental research	6	12
Experimental research	5	10
Model development	1	2
Total	50	100

38 of (76%) PhD dissertations in the field of curriculum evaluation in CI were conducted on descriptive research, 6 of them (12%) were conducted on descriptive and experimental research, 5 of them (10%) were conducted on experimental research and 1 of them (2%) was conducted on model development research design. In those studies, it is observed that descriptive research is often used.

Research Design According to Years

Distribution of the research design used in PhD dissertations in the field of curriculum evaluation according to years is given in Table 10.

Table 10. Distribution of PhD Dissertations in the Field of Curriculum Evaluation in CI According to Years of the Research Designs

Research Designs	1996-1998		1999-2017		Total	
	N	%	N	%	N	%
Model Development	1	2	-	-	1	2
Descriptive research	3	6	35	70	38	76
Experimental research	1	2	4	8	5	10
Descriptive and experimental research	-	-	6	12	6	12
Total	5	10	45	90	50	100

Descriptive design (6%) was preferred in the PhD dissertations carried out in the curriculum evaluation field between 1996-1998. In addition to that, model development (2%) and experimental research designs (2%) were used. Between 1999-2017, the most commonly used pattern was descriptive with a ratio of 70%. Descriptive-experimental research (12%) and experimental research (8%) were also used in this period.

Research Designs According to Universities

Distribution of the research designs used in PhD dissertations in the field of curriculum evaluation in CTL according to universities is given in Table 11.

Table 11. Distribution of the Research Designs of PhD Dissertations in the Field of Curriculum Evaluation in CTL According to Universities

<i>Research Designs</i> <i>Universities</i>	<i>Model Development</i>	<i>Descriptive research</i>	<i>Experimental research</i>	<i>Descriptive and experimental research</i>	<i>Total</i>
	<i>n</i>	<i>n</i>	<i>n</i>	<i>n</i>	<i>n</i>
Abant İzzet Baysal		4	-	-	4
Adnan Menderes	-	2	-	-	2
Anadolu		3	-	1	4
Ankara		4	-	3	7
Atatürk	-	2	-	-	2
Balıkesir	-	1	-	-	1
Çanakkale 18 Mart	-	-	1	-	1
Çukurova	-	-	-	1	1
Ege	-	1	-	-	1
Fırat	1	2	-	-	3
Gazi	-	3	-	-	3
Gaziantep	-	1	1	-	2
Hacettepe	-	4	2	-	6
İnönü			1	-	1
Marmara	-	1	-	-	1
Ortadoğu Teknik	-	9	-	-	9
Selçuk		1	-	1	2
Total	1	38	5	6	50

When research designs were examined according to universities in curriculum evaluation PhD dissertations; only descriptive design was preferred at Abant İzzet Baysal, Adnan Menderes, Atatürk, Balıkesir, Ege, Gazi, Marmara and Middle East Technical universities. In Anadolu, Ankara, Gaziantep, Hacettepe and Selçuk universities, both descriptive and experimental design were used. At Çanakkale 18 Mart and İnönü universities, only experimental designs were performed. It is also seen that model development research design was preferred only at Fırat University.

Research Methods

Distribution of PhD dissertations in the field of curriculum evaluation in CI according to the research method is given in Table 12.

Table 12. Distribution of PhD Dissertations in the Field of Curriculum Evaluation in CI According to Research Method

Research Method	N	%
Qualitative method	5	10
Quantitative method	9	18
Mixed method	36	72
Total	50	100

5 (10%) of the curriculum evaluation PhD dissertations in CTL were conducted by the qualitative method. 9 of them (18%) were conducted by the quantitative method and 36 of them (72%) were conducted by the mixed method. This situation demonstrates that the mixed method is the most preferred method in Curriculum and Instruction Department.

Research Methods in Examined Dissertations

Distribution of the research methods of the analyzed PhD dissertations according to universities is given in Table 13.

Table 13. Distribution of the Research Methodologies in Examined PhD Dissertations

Research Methods	Qualitative	Quantitative	Mixed	Total
	N	N	N	N
Orta Doğu Teknik	1	-	8	9
Ankara	-	2	5	7
Hacettepe	-	1	5	6
Abant İzzet Baysal	-	-	4	4
Anadolu	1	1	2	4
Fırat	-	2	1	3
Gazi	1	-	2	3
Adnan Menderes	1	-	1	2
Atatürk	1	1	-	2
Gaziantep	-	-	2	2
Selçuk	-	-	2	2
Balıkesir	-	-	1	1
Çanakkale 18 Mart	-	-	1	1
Çukurova	-	-	1	1
Ege	-	-	1	1
İnönü	-	1	-	1
Marmara	-	1	-	1
Total	5	9	36	50

The methods used in PhD dissertations carried out at seventeen universities (Middle East Technical University Ankara, Hacettepe, Abant İzzet Baysal, Anadolu, Fırat, Gazi, Adnan Menderes, Atatürk, Gaziantep, Selçuk, Balıkesir, Çanakkale 18 Mart, Çukurova, Ege, İnönü, Marmara universities) between 1996-2017, were qualitative (5), quantitative (9) and mixed (36) methods.

Sample-of the Examined Dissertations

Distribution of PhD dissertations in the field of curriculum evaluation in CTL according to the sample type is given in Table 14.

Table 14. Distribution of PhD Dissertations According to the Sample

The Sample	N	%
Academics	17	16.0
Primary school teachers	11	10.4
Secondary school teachers	10	9.4
Teacher candidates	9	8.5
Undergraduate students	8	7.5
Elementary school teachers	7	6.6
Secondary school students	7	6.6
Primary school students	5	4.7
Other	5	4.7
School administrators	4	3.8
Graduates	3	2.8
Lecturers	3	2.8
Parents	2	1.9
Inspectors	2	1.9
Specialists	2	1.9
Preschool teachers	2	1.9
Post graduate students	1	0.9
Associate degree students	1	0.9
Total	106	100

It is observed that there were different sample groups in the field of curriculum evaluation in Curriculum and Instruction. While there were academicians (16%) in the first place, they were followed by primary school teachers, secondary school teachers, teacher candidates and undergraduate students. The groups which are slightly included in the sample type were parents, inspectors, specialists, preschool teachers, post graduate students and associate degree students. On some of the studies, there were more than one sample groups which is why the number of the sample types exceeded the number of these.

Data Collection Tools

Distribution of PhD dissertations in the field of curriculum evaluation in CI according to the data collection tool is given in Table 15.

Table 15. Data Collection Tools in Examined PhD Dissertations

Data collection tools	N	%
Survey	34	31.2
Interviews	33	30.3
Scale (attitude etc)	15	13.8
Tests (success test etc.)	12	11.0
Observations	11	10.1
Document analyzes	4	3.7
Total	109	100

* Due to the fact that some of the dissertation used more than one data collection tool and were coded more than once for this reason, the number of f is not equal to the number of analyzed theses.

It is observed that the most used data collection tool in PhD dissertations according to Table 15 is the survey with a ratio of 31.2% (34). After that, 33 (30.3%) interviews, 15 (13.8%) scales, 12 (11%) tests, 11 (10.1%) observations and 4 (3.7%) document analyzes are used.

Province Where Theses are Written

Distribution of PhD dissertations in CI according to provinces is given in Table 16.

Table 16. Distribution of PhD Dissertations According to Provinces Where PhD Theses are Conducted

Provinces	N
Ankara	20
Eskişehir	6
Konya	6
İzmir	5
Adana	4
Elazığ	3
Gaziantep	2
İstanbul	2
Kayseri	2
Other (Bartın, Balıkesir, Bolu, Zonguldak, Antalya, Isparta, Malatya, Mersin, Muş, Bursa, Kocaeli, Tekirdağ, Aydın, Trabzon, Hatay, Van, Diyarbakır vb.)	105

When Table 16 is observed, it is seen that most of the curriculum evaluation PhD dissertations in CI (20) were conducted in Ankara. Following provinces are Eskişehir, Konya (6), İzmir (5), Adana (4), Elazığ (3), Gaziantep, İstanbul, Kayseri (2) and other cities (105) which are listed under the other provinces category.

Education Level of the Participants in the PhD Dissertations

Distribution of PhD dissertations in CI according to educational level of the participant is given in Table 17.

Table 17. Distribution of PhD Dissertations in the Field of Curriculum Evaluation in CI According to Educational Level of the Participants

Education level	N	%
Primary and elementary school graduates	8496	25.5
University graduates	8433	25.3
Secondary school graduates	6890	20.7
Postgraduate	6713	20.2
Other	2736	8.2
Total	33268	100

When the education levels of the participants were examined it is seen that primary and elementary graduates were in the first place with 8496 people (25.5%). It is observed that university graduates were in second place with 8433 people (25.3%). Then, they were followed by 6890 secondary (20.7%) and 6713 postgraduate students (20.2%).

Courses/Subjects of PhD Dissertations

Distribution of PhD dissertations in CI according to courses/subjects is given in Table 18.

Table 18. Distribution of PhD Dissertations According to Courses/Subjects

Courses/Subjects	N	%
Other (Web 2. İntel, Medical Ethics, Values Education, Police Vocational Law, Police Ethics, Action Research)	20	38.5
Teacher Training Courses	11	21.2
Foreign Language Courses	6	11.5
Science and Technology-Science-Scientific Thinking SST Courses	4	7.7
Math Courses	3	5.8
Biology Courses	2	3.8
Social studies Courses	2	3.8
Physical education Courses	1	1.9
Life science Courses	1	1.9
Pres-school	1	1.9
Chemistry Courses	1	1.9
Total	52	100

* In some dissertations, studies are conducted on more than one course. Because of that reason the number N is not equal to the number of theses analyzed.

When the distributions of the courses were examined, it is seen that 38.5% of the other courses were in the first place, and 21.2% of the teaching profession courses were in the second place. Foreign language, science and technology, mathematics, biology courses followed these courses.

Application Periods of PhD Dissertations (Month)

Since the application periods of the curriculum evaluation PhD dissertations in CI is expressed as the period in most of PhD dissertations, the years are examined that PhD dissertations made and their education periods are taken into consideration. It is often seen that a period consists of 3 or 4 months. It was determined that the application period of the dissertations varied between 3 and 16 months and average duration is 8 months.

Number of Participants in PhD Dissertations with Experimental Design

Among PhD dissertations in the field of curriculum evaluation, only 5 of analyzed dissertations were carried out in an experimental research design. While the number of participants in the experimental group is 168, the number of participants in the control group is 117 in the dissertations.

School Type of PhD Dissertations

Distribution of PhD dissertations in CTL according to school types is given in Table 19.

Table 19. Distribution of PhD Dissertations in the Field of Curriculum Evaluation in CI According to School Types

School Types	N	%
Public school	44	88
Private school	4	8
Public and private	2	4
Total	50	100

According to the Table 19, 44 (88%) of the doctoral dissertations were conducted in public schools, 4 (8%) were conducted in private schools and 2 (4%) were conducted in both state and private schools.

4. Discussion and Suggestions

Significant results were obtained in this research which aim to analyze the curriculum evaluation PhD dissertations made in CI in the Education and Educational Sciences Faculties in Turkey between 1996-2017 according to different variables and present the current situation. It is seen that the genders of individuals who conducted curriculum evaluation PhD dissertations were close to each other. This shows that CI was not preferred by only one gender. Hazır Bıkmaz and others (2013) reaches the same conclusion that CI not preferred by a particular gender in their research.

It was seen that the curriculum evaluation PhD dissertations were carried out mostly in the Middle East Technical University within the period of 21 years. After that, there is a similar situation in Ankara and Hacettepe Universities. This ratio resulted from that postgraduate education being given in these three universities for a long time. When the institutes where PhD dissertations were carried out are examined, it is seen that the theses made at the social sciences institute are more than the others. This may have happened because the institutes in which the departments are affiliated in universities are different.

It was seen that the analyzed PhD dissertations are accepted between 1996-2017. It is also clear that the curriculum evaluation PhD dissertations have been made more since 1998 when undergraduate programs in CI were closed. The fact that subjects of many of the curriculum evaluation PhD dissertations include the formal education subjects, has led to the classification of the subjects as the evaluation of the formal education curricula and the evaluation of the non-formal education curricula. It was seen that approximately all of PhD dissertations were listed under the heading of evaluation of the formal education curricula. It was observed that the distributions of the subjects according to years have increased in both types of subjects since 1998. Closing of the undergraduate programs in CI in 1998 led researchers to do more research on this area. In research that was carried out by Kozikoğlu and Senemoğlu (2015), it was seen that out of 37 curriculum evaluation PhD dissertations, 16 of them carried out primary and secondary school curriculum evaluation, 11 of them made teacher education curriculum evaluation, 3 of them made non-formal education curriculum evaluation, 2 of them made high school curriculum evaluation. In total, 29 formal education curriculum evaluation studies were conducted.

It was observed that the most preferred research design in dissertations were descriptive research design. When we examine some researches (Saracaloğlu and Dursun, 2010; Tavşancıl and others, 2010) it was obvious that similar results were obtained and descriptive pattern was frequently used. While both descriptive and experimental design were preferred it has been noticed that experimental research and model development designs were used less than others. When research designs were examined according to the years, it has been determined that the descriptive research has increased significantly and there were no significant changes in other patterns. It was also seen that the model development design was used only at Fırat University and the descriptive research design was used at all other universities that were analyzed except İnönü and Çukurova Universities.

It was seen that the most preferred research method in the dissertations were the mixed method. Kozikoğlu and Senemoğlu (2015) emphasized that the preference of mixed method in the field of curriculum and education increased compared to previous years. This ratio was revealed by the preference of using both qualitative and quantitative methods together. It was observed that the mixed method especially used in the Middle East Technical University. The mixed method was preferred in the seven theses.

When sample types of the theses were examined, it was seen that the academicians took the top place. The sample type, which starts from the teacher candidates and shows a decrease, ends with a study which prefers the preschool teachers. When we examine the preferred data collection tools in the theses, it was seen that the survey was mostly used. Scale, test, and observation are close to each other when the interview was conducted at a similar rate to the survey. The least preferred data collection tool was document analysis.

It was seen that the dissertations were made mostly in Ankara. As a result of that some of the dissertations include places as far as possible in Turkey, the number of provinces where theses have been increased. The majority of participants of the dissertations consisted of individuals from higher education institutions, which provided a high proportion of participants with a university level of education. Having worked mostly with academicians also ensured that the level of post-graduate education is high. The studies made with secondary level were lower than the other studies which caused the proportion of participants with secondary education to be low compared to other studies. It is observed that the courses in which the dissertations were made different from each other and the other courses preferred most and teaching courses of were also preferred. Physical education, life science and social studies courses seem to take place in some studies.

It was seen that the average duration of application of PhD dissertation was eight month, number of the participants of experimental group was sixty four if the two studies were experimental, number of the participants of control group was fifty four, dissertation was mostly carried out in state schools and there was a serious difference between public schools and private schools. In both studies, both state and private schools were preferred.

References

- Akpınar, B. (2009). *Eğitim ve Program*. Elazığ: Data Yayınları.
- Bellon, J. J. & Handler, J. R. (1982). *Curriculum development and evaluation: A design for Improvement*. Kendall / Hunt Publishing Company.
- Bilen, M. (1999). *Plandan uygulamaya öğretim* (5. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Corbin, J. & Strauss, A. (2008). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. Thousand Oaks, CA: Sage
- Demirel, Ö. (2012). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Erden, M. (1998). *Eğitimde program değerlendirme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ertürk, S. (1998). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Meteksan A.Ş.
- Fitzpatrick, J. L., Sanders, J. R. & Worthen, B. R. (2004). *Program evaluation: Alternatife approaches and practical guidelines*. Pearson.
- Gözütok, D. (2005). Program değerlendirme, In M. Gültekin (Ed.), *Öğretimde planlama ve değerlendirme* (pp.175-190). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Hazır Bıkmaz F., Aksoy, E., Tatar, Ö. & Altınyüzük Atak, C. (2013). The Content Analysis of PhD. Theses Completed in the Field of Curriculum and Instruction (1974-2009). *Education and Science*, 38 (168), 288-303.
- Klenowski, V. (2010). *Curriculum evaluation: Approaches and methodologies*. International Encyclopedia of Education. Retrieved from http://eprints.qut.edu.au/26163/1/Klenowski_curriculum_evaluation.pdf
- Kozikoğlu, İ. & Senemoğlu, N. (2015). Eğitim Programları ve öğretim alanında yapılan doktora tezlerinin içerik analizi (2009-2014). *Eğitim ve Bilim*, 40(182), 29-41.
- Krippendorff K. (1980). *Content analysis: An Introduction to its methodology*. Sage Publications, Newbury Park.
- Marsh, C. J & Willis, G. (2007). *Curriculum: Alternatife approaches, ongoing issues*. Colombus: Pearson: Prentice Hall.
- Oliva, P. F. & Gordon, W. R. (2012). *Developing the curriculum*. Allyn & Bacon: Old Tappan.
- Ornstein, A. C. & Hunkins F. P. (1988). *Curriculum-foundations, principles and issues*. United States: Allyn and Bacon.

- Saracaloglu, A. S. & Dursun, F. (2010). Türkiye’de eğitim programları ve öğretim alanındaki lisansüstü tezlerin incelenmesi. 1. *Ulusal Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi Tam Metinler Kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Saylor, J. G., Alexander, W. M. & Lewis, A. J. (1981). *Curriculum planning for better teaching and learning*. New York, NY: Holt, Rinehart & Winston.
- Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation. R. E. Stake (Ed.). *AERA Monograph Series on curriculum evaluation*, Chicago: Rand McNally.
- Senemoğlu, N. (2007). *Gelişim öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya*. Ankara: Gönül Yayıncılık.
- Tavşancıl, E., Çokluk, Ö., Çıtak, G., Kezer, F., Yıldırım, Ö. Y., ... & Özlem, D. T. (2010). *Eğitim bilimleri enstitülerinde tamamlanmış lisansüstü tezlerin incelenmesi (2000-2008)*. Ankara Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projesi Kesin Raporu.
- Tuncel, İ. (2012). Program geliştirmenin kuramsal temelleri, H. Şeker (Ed.), *Eğitimde Program Geliştirme Kavramlar Yaklaşımlar*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Tyler, R. W. (1969). *Basic principles of curriculum and instruction*. University of Chicago press.
- Uşun, S. (2012). *Eğitimde program değerlendirme süreçler yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Varış, F. (1994). *Eğitimde program geliştirme, teori ve teknikler*. Ankara: Alkım Yayıncılık.
- Wiles, J. W., & Bondi, J. C. (2010). *Curriculum development: A guide to practice*. Prentice Hall.
- Yüksel, İ. & Sağlam, M. (2012). *Eğitimde program değerlendirme*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Yüksel, S. (2002). Örtük program. *Eğitim ve Bilim*, 27(126), 31-37.

Annex 1. List of Phd Dissertations Included in the Survey

- Akpınar, B. (1998). *Meslek Yüksekokulu Makine Programı Malzeme Teknolojisi I Dersi Programının ön-son test sonuçları ve öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Arseven, İ. (2009). *Bağlam ve süreç boyutlarında bir hizmetiçi eğitim programının değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Aslan, M. (2015). *Eğitim fakültelerindeki öğretmenlik uygulaması dersinin değerlendirilmesi ve öğretim programının hazırlanması* (Yayımlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Atik Kara, D. (2012). *Öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin öğretmen adaylarına öğrenme ve öğretme sürecine ilişkin yeterlikleri kazandırması yönünden değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Aydemir, H. (2011). *İlköğretim 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programı etkinliklerinin uygulamadaki etkililiğinin değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Aypek Aslan, A. (2010). *Mesleki eğitim fakültesi temel sanat derslerinin program, öğretim elemanı ve öğrenci faktörlerine göre değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

- Bal, A. P. (2009). *İlköğretim beşinci sınıf matematik öğretiminde uygulanan ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının öğretmen ve öğrenci görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Başar, T. (2016). *İlkokul 3. Sınıf Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'nın değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Bayat, S. (2012). *Stake'in Uygunluk/Olasılık Modeline göre İlkokuma Yazma Programının değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Berk, Ş. (2012). *Mesleki ve Teknik Ortaöğretim Kurumlarında uygulanan modüler sistemin Provus'un Farklar Modeli ile değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Çiçek, Ş. (1998). *Orta Doğu Teknik Üniversitesi Beden Eğitimi Öğretmenliği Programının değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). ODTÜ, Ankara.
- Çubukçu, Z. (1997). *Anadolu Öğretmen Liseleri Eğitim Programının Değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Daloğlu, A. (1996). *Bilkent Üniversitesi'nde verilen İngilizce Öğretmenleri İçin Hizmetiçi Eğitim Programının değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). ODTÜ, Ankara.
- Demirören, M. (2013). *Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Lisans Programında Tıp Etiği Eğitiminin değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Demirtaş, Z. (2012). *İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programının uygulanma sürecinin değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Dinçer, B. (2013). *7. Sınıf İngilizce Öğretim Programının Stufflebeam'in Bağlam-Girdi-Süreç-Ürün (CIPP) Modeline göre değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Ekşioğlu, S. (2013). *Mesleki ve Teknik Liselerde uygulanan modüler öğretim programının değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Engin, G. (2014). *Türkçe ve Beden Eğitimi Öğretim Programları ile Bütünleştirilmiş Değerler Eğitimi Programının etkililiği* (Yayımlanmamış doktora tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Er, K. O. (2006). *İlköğretim 4. ve 5. Sınıf İngilizce Öğretim Programlarının değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Erdem, E. H. (1999). *Özel bir okuldaki İngilizce Programlarının değerlendirilmesi konusunda bir çalışma* (Yayımlanmamış doktora tezi). ODTÜ, Ankara.
- Eret, E. (2013). *An assessment of Pre-Service Teacher Education in terms of preparing teacher candidates for teaching* (Yayımlanmamış doktora tezi). ODTÜ, Ankara.
- Güler, S. D. (2001). *4-5 ve 6 yaş Okulöncesi Eğitim Programlarının değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Güneş, Y. (2002). *Biyoloji Programının değerlendirilmesi üzerine bir araştırma* (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Kaptı, S. B. (2014). *Vak'aya Dayalı Öğretim Programının etkililiği* (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Kılıç, Ç. (2012). *Yetişkin eğitimi programlarının geliştirilmesi süreci açısından "Benim Ailem" kurs programının değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Kılınç, M. (2011). *İlköğretim Hayat Bilgisi Programı Karakter Eğitimi boyutunun öğrencilerin tipik performanslarına dayalı olarak değerlendirilmesi: Kırşehir örneği* (Yayımlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

- Kocabatmaz, H. (2011). *Teknoloji ve Tasarım Öğretim Programının değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Kösteroğlu, İ. (2012). *Sosyal Bilgiler Ders Programının öğelerinin değerlendirilmesi ve öğretmenlerin hizmet içi eğitim ihtiyaç analizi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Kumral, O. (2010). *Eğitsel Eleştiri Modeli ile Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Öğretim Programının değerlendirilmesi: Bir Durum Çalışması* (Yayımlanmamış doktora tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Kuzu, S. (2015). *Öğretim İlke ve Yöntemleri Ders Programının değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- Kürüm, D. (2007). *Öğretim üyesi adayları için Öğretimsel Gelişim Programının değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Mızıkacı, F. (2001). *Başkent Üniversitesi Sosyal Bilimler Meslek Yüksek Okulu Turizm ve Otelcilik Programının toplam kalite yönetimi ilkelerine göre değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). ODTÜ, Ankara.
- Öztekin, A. (2013). *Ortaöğretim 10. sınıf Kimya Dersi Öğretim Programının değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.
- Öztürk, E. (2003). *Lise Biyoloji Öğretim Programının uygulama sürecinin belli faktörlere göre değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). ODTÜ, Ankara.
- Payam, M. M. (2015). *Polis Meslek Yüksekokulları Polis Etiği Dersi Öğretim Programının değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Seçkin, H. (2010). *İlköğretim 4.sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programının değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Semerci, Ç. (1998). *Mesleki ve Teknik Eğitim Fakültesi Programlarının değerlendirilmesi (program değerlendirme modeli ve ölçme araçlarının geliştirilmesi)* (Yayımlanmamış doktora tezi). Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Sıcak, A. (2013). *İlköğretim 5. Sınıf Fen ve Teknoloji Öğretim Programının değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Sulak, S. A. (2007). *Dokuzuncu Sınıf Bilgi ve İletişim Teknolojisi Dersi Öğretim Programının değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Şahin, V. (2006). *Orta Doğu Teknik Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu'nda yürütülen Hizmetiçi Eğitim İngilizce Öğretmenliği Sertifika Programının değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). ODTÜ, Ankara.
- Taçman, M. (2009). *Sınıf Öğretmenliği Lisans Programlarının öğretim becerilerini kazandırma yönünden değerlendirilmesi: Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti örneği* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Tazegül, A. (2011). *Muhasebe öğretim programının öğretim elemanı ve öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi: Meslek yüksekokullarında bir uygulama.* (Yayımlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Tekmen, B. (2012). *Evaluation of Preschool Teacher Education Program in Turkey: Academicians' perspective* (Yayımlanmamış doktora tezi). ODTÜ, Ankara.
- Uslu, Ö. (2013). *Bilgi ve iletişim teknolojileriyle bütünleşmeyi amaçlayan bir mesleki gelişim programının değerlendirilmesi ve bir model önerisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ege Üniversitesi, İzmir.
- Ülker, M. (2012). *Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretmen Kılavuz Kitabının öğretim programı ile tutarlılığının değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

- Ünlü, C. E. (2000). *Program Değerlendirme ve Endüstri Ürünleri Tasarımı Eğitimi etkileyen faktörler: Eğitimcilerin, Profesyonellerin ve İşverenlerin Görüşleri* (Yayımlanmamış doktora tezi). ODTÜ, Ankara.
- Yazıcı, E. (2009). *İlköğretim Matematik Dersi 6. Sınıf Öğretim Programının değerlendirilmesi üzerine bir çalışma* (Yayımlanmamış doktora tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Yeşilyurt, E. (2010). *Öğretmenlik Uygulaması Öğretim Programının standart temelli ve ihtiyaca cevap verici modeller ışığında değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Yiğit, C. (2016). *Öğretmenlerin mesleki gelişiminde eylem araştırmasının Kirkpatrick Program Değerlendirme Modeline göre incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- Zengin, M. (2010). *Yapılandırmacılık ve din eğitimi ilköğretim DKAB öğretim programlarının değerlendirilmesi ve öğretmen görüşleri açısından etkililiği* (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Review Article: Yetkiner, A., Acar, Erdol, T. & Ünlü, Ş. (2019). Content analysis of phd dissertations on curriculum evaluation (1996-2017). *Erzincan University Journal of Education Faculty*, 21 (1), 247-269.



Analysis of Elementary School Teachers' Frequencies of Use of Methods and Techniques to Improve Critical Thinking Skill*

Melike ÖZYURT**, Gözde BEZİRGAN***

Received date: 13.08.2018

Accepted date: 26.02.2019

Abstract

The aim of the study is to analyze elementary school teachers' frequency of use of methods and techniques directed at improving the critical thinking skill. In the study mixed research method was used. The sample of the study is comprised of 618 elementary school teachers at 19 primary schools chosen through the randomized sampling method. As for the qualitative dimension of the study, 16 teachers selected using the maximized variation method. The quantitative data of the study were collected using "frequency of use of methods and techniques that improve critical thinking skill survey", while the qualitative ones were obtained through an interview form. Frequency analysis was employed in the analysis of the quantitative data in the study. On the other hand, the qualitative data were analyzed using the descriptive analysis technique.

At the end of the study, it was established that teachers use problem solving method and question-answer technique the most, case study method and six thinking hats technique the least. The reasons they frequently use these are; taking less time in crowded classes, proper for students' level, ensure easy and permanent learning, contemplation on topics and students' active participation. Another outcome of the study is parents' indifference as the most frequently encountered problem while teachers practice methods and techniques improving critical thinking.

Keywords: Primary school curriculum, critical thinking, method, technique.

* Produced from second author's mastery thesis.

** Gaziantep University, Gaziantep Education Faculty, Gaziantep, Turkey. melike.ozyurt@yahoo.com

*** MEB, Turkey. gozde.bastopcu@gmail.com

Sınıf Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Becerisini Geliştirmeye Yönelik Yöntem ve Teknikleri Kullanım Sıklıklarının İncelenmesi*

Melike ÖZYURT**, Gözde BEZİRGAN***

Geliş tarihi: 13.08.2018

Kabul tarihi: 26.02.2019

Öz

Bu araştırmayla öğrencilerin eleştirel düşünme becerisini geliştirmek için önerilen yöntem, teknik, etkinliklerin sınıf öğretmenleri tarafından kullanılma sıklıklarının incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini tesadüfi örnekleme yöntemiyle belirlenen 19 ilkokuldan 618 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmada ayrıca 16 sınıf öğretmeniyle görüşme yapılmıştır. Karma araştırma yönteminin uygulandığı araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen Eleştirel Düşünme Becerisini Geliştiren Yöntem, Teknik ve Etkinlikleri Kullanma Sıklığı Anketi ve görüşme formu kullanılmıştır. 18 maddeden oluşan anket üçlü likert tipindedir. Araştırmanın diğer veri toplama aracı olan yarı yapılandırılmış görüşme formu ise beş açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Araştırmada nicel verilerin çözümlenmesinde yüzde ve frekans analizi uygulanmıştır. Nitel veriler ise betimsel analiz tekniği kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenler tarafından *en sık kullanılan* yöntemin “Problem Çözme” (% 63,9); tekniğin “Soru cevap” (% 88,7); *En seyrek kullanılan* yöntemin “Örnek olay incelemesi” (%13,8); tekniğin ise “Altı şapka düşünme” tekniği (%51,1) olduğu bulunmuştur. Araştırmada bu yöntem ve teknikleri uygularken öğretmenlerin en çok yaşadığı sorunun “Velilerin ilgisizliği” (% 86,9) olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin sıklıkla uyguladıkları yöntem ve teknikleri tercih nedenlerinin ise kalabalık sınıflarda daha az zaman alması, öğrenci seviyesine uygun olması, kolay öğrenmeyi sağlaması, kalıcı öğrenmeyi sağlaması, yaratıcılığı geliştirmesi, konular üzerinde düşünmeyi sağlaması ve öğrencilerin aktif olmasını sağlaması olduğu belirlenmiştir.

Anahtar kelimeler: İlkokul öğretim programı, eleştirel düşünme, yöntem, teknik.

* İkinci yazarın yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

** Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep Eğitim Fakültesi, Gaziantep, Türkiye. melike.ozyurt@yahoo.com

*** MEB, Türkiye. gozde.bastopcu@gmail.com

1. Giriş

Küreselleşmeyle birlikte gelişen bilgi ve iletişim teknolojisinin de etkisiyle ihtiyaç duyulan insan kaynağının yetiştirilmesini sağlayacak şekilde eğitim sisteminin yapılandırılması artık daha büyük bir önem taşımaktadır. Çünkü günümüz dünyasında bireylerden beklenen; bilgiyi ezberleyip depolamak yerine, beş duyu organıyla algılanan bilgileri ayıklamak, işlemek ve yeni bilgilerle eski bilgiler arasında bağlantılar kurarak üretilen bilgileri günlük yaşamda etkin olarak kullanabilmeleridir. Bu nedenle öğrencilerde dünyayı sorgulayan ve değerlendirmeler yapabilen bir zihinsel alışkanlık oluşturmak, onları yaşam karşısında tek başlarına değerlendirme yapabilecek kapasiteyle donatmak bir zorunluluk olmuştur (MEB, 2007). Bu gereksinimlerden hareketle eleştirel düşünme becerisinin öğretiminin ihtiyaç haline geldiği söylenebilir.

Alan yazında eleştirel düşünmenin birçok tanımına rastlamak mümkündür. Örneğin Nosich'e (2012) göre, eleştirel düşünme, kavramları sorgulayarak mantığını anlamaya çalışmak ve bu mantıktan sonuç çıkarmaktır. Chance (1986'den akt., Marrapodi, 2003) eleştirel düşünmeyi "gerçekleri analiz etme, düşünceleri üretip düzenleme, düşünceleri savunma, karşılaştırma yapma, çıkarımlar yapma, savları değerlendirme ve sorun çözme becerilerinin bir bütünü" olarak ifade etmiştir. Kazu ve Şentürk (2010) ise eleştirel düşünmeyi hayatımızla ilgili kararlar alırken akla yatkın, güvenilir, kavramların olumlu yönlerini ön plana çıkaran düşünce şekli olarak tanımlamıştır. Eleştirel düşünmenin disiplinler arası bir tanımının yapılması için 1990 yılında Amerikan Psikoloji Derneğinin (APA) liderliğinde Amerika Birleşik Devletleri ve Kanada'dan 46 kuramcının katılımıyla yapılan çalışmada ise; eleştirel düşünme, insanların karar verme sürecinde çözüm odaklı olması, doğru değerlendirmeler yapabilmesi ve bunları dile getirmesi olarak tanımlanmıştır (Evancho, 2000). Bu üst düzey düşünme becerisi; yorumlama, analiz, değerlendirme, çıkarım, açıklama ve öz düzenleme olmak üzere altı bilişsel beceriyi kapsamaktadır (Facione, 1990). Eleştirel düşünme becerisi aynı zamanda bireyin karar verme ve problem çözme süreçlerini de olumlu yönde etkilemektedir (Chaffee,2000).

Çocukların eleştirel düşünme becerisini çevresinden ve ailesinden kazanması yerine, eğitimi ve deneyimli bir öğretmenden kazanması daha yararlıdır (Schafersman, 1991). Karadeniz'e (2006) göre bu becerinin gelişmesi için öğretmenlerin öğrencilere bilgiye ulaşma, bilgiyi üretme ve kullanmayı öğrenme konusunda rehberlik etmesi önemlidir. Ayrıca öğrencilere bilginin edilgen alıcıları olmak yerine, eleştirel düşünme sayesinde bilgi yoğunluğu karşısında gerekli ölçüt ve stratejileri geliştirerek bilgiyi ayıklamada ve işlemede eleştirel seçici olabilmeleri de öğretilmelidir (Şahinel, 2001). Uysal (1998), Cohen (1993'den akt., Kökdemir ve Demirutku, 2000), Akınoğlu (2001), Demir (2006), Özgür (2007), Göbel'e (2013) göre öğrencilerin eleştirel düşünme becerisini geliştirmeye yönelik öğretmenlerin sınıf ortamında yapması gereken bazı çalışmalar vardır. Bu çalışmalar; sınıfta demokratik bir tartışma ortamı yaratmak, huzurlu bir sınıf öğrenme ortamı oluşturmak, araştırma ödevleri yaptırmak, üst düzey sorular sormak, açık uçlu sorulara yer vermek, soruları cevaplamaları için öğrencilere yeterince zaman tanımak, farklı cevaplara teşvik etmek, derse etkin katılımı artırmak, öğrencilere yeni kavramları öğretirken eski bilgileriyle bağlantılar kurmalarını sağlamak, karşılaştırmalar yaptırmak, benzerlik ve farklılıkları buldurmak, neden sonuç ilişkisi kurdurmak, ana fikri buldurmak, avantaj-dezavantajları buldurmak, çelişkili durumlar yaratmak, empati kurdurmak, analiz sentez ilişkisi kurdurmak, düşünmeye yönlendirmek, farklı bakış açılarıyla düşünmeleri konusunda rehberlik ederek onların desteklemek olarak tanımlanmaktadır. Eleştirel düşünmenin kolaylaştırıcısı bir öğretmen; kapalı uçlu sorular soran, öğretmen merkezli, anlattığı gibi geri isteyen, öğrenciler üzerinde otorite kuran, olumsuz bir durum karşısında bağırarak ve azarlayan bir rolde olmamalıdır (Gürkaynak, Üstel ve Gülgöz, 2003). Tüm bunların yanında öğretmenden eleştirel düşünmeyi engelleyecek bazı öğrenci davranışlarını da değiştirebilmesi beklenir. Bunlar; yanlış yapmaktan

çekinme, mantığa aşırı şekilde bağlı kalma, eksikliklerinin farkına varamama, mükemmellik, düşünmeden hareket etme, öğretmene aşırı bağlılık gibi davranışlardır.

Görüldüğü üzere öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesinde öğretmenlerden önemli katkılar beklenmektedir. Tüm bunları gerçekleştirebilmek için öğretmenin düşünme becerisinin öğretimi konusunda iyi bir donanımı olması gerekir. Öğretmenlerin böyle bir donanıma sahip olabilmesi de eğitim fakültelerinde çok iyi yetiştirilmeleri ile mümkündür (Senemoğlu, 1996; Kökdemir, 2003; Aybek, 2006; Battal, 2008; MEB, 2009; Yeşilpınar, 2011; Göbel, 2013).

Her ne kadar öğretmenler eleştirel düşünme becerisinin öğretimi konusunda önemli bir yere sahip olsa da, öğretim programları ve okulların sunduğu eğitim imkanları da önemli unsurlardır. Özellikle 1980'lerden itibaren eleştirel düşünme eğitiminin üzerinde durulmuş ve eleştirel düşünme gücünün gelişimini destekleyen eğitim programları etkin olarak kullanılmaya başlanmıştır (Kayabaşı, 1995; Kaya, 1997; Simpson ve Courtney, 2002; Çekiç, 2007). Ancak okullarda eleştirel düşünme becerisinin öğretiminin önünde bazı engeller bulunmaktadır. Bu engeller; sınıf içi etkinliklerin öğrenci düzeyine uygun olmaması, ders süresinin yetersiz olması, araç gereçlerin kısıtlı olması, farklı etkinliklere yer verilmemesi, sınıfların kalabalık olması, ekonomik sıkıntılar vb. olarak sıralanmaktadır (Yağcı, 2008). Eleştirel düşünme becerisini olumsuz etkileyen bir başka unsur da sınavlardır. Öğrencilerin ders çalışma amacı kitaptaki konulardan ezber yaparak sınavları geçmektir. Ezberlenen bilgiler sınavdan kısa süre sonra unutulur. Bu nedenle öğretmenin sınav yapmasında asıl amacı öğrencilerin bilgilerle günlük hayat arasında bağlantı kurmasına yardımcı olmak, bilgiler arası ilişkileri kavratmak, üst düzey düşünme becerilerini harekete geçirmek ve öğrencilere öğrenmelerindeki eksiklikleri göstermek olmalıdır. Keskin'e (2006) göre performansa dayalı öğrenme ve değerlendirme diğer değerlendirme yöntemlerine göre eleştirel düşünme becerisini daha çok geliştirmektedir.

Alan yazın incelendiğinde eleştirel düşünme becerilerinin akademik başarı, sınıf ortamı, kullanılan öğretim yöntem teknikleri gibi okul ve öğretmene ilişkin değişkenler açısından incelendiği görülmektedir. Cole ve Williams (1973), Akbıyık (2002), Kürüm (2002), Williams (2002), Demir (2006) ve Varaki'ye (2006) göre eleştirel düşünme ve akademik başarı arasında olumlu bir ilişki vardır. Novak (2000), Varaki (2006) ve Weinstock, Assor ve Broide (2008) eleştirel düşünme becerisi ile kalabalık ve demokratik olmayan sınıf ortamları arasında olumsuz yönde anlamlı bir ilişki tespit etmiştir. Öğretim yöntem ve tekniklerinin eleştirel düşünme becerisinin gelişimine etkisi incelendiği de ise; bu becerinin aktif öğrenme ortamlarında (örnek olay yöntemi, kavram haritaları, açık uçlu deney tekniği, proje, problem çözme, bilgisayar destekli öğrenme, gözlem, tartışma ve araştırma tabanlı etkinlik uygulanarak) daha etkin kazandırıldığı tespit edilmiştir (Akyüz ve Samsa, 2009). Bununla birlikte eleştirel düşünme becerisi üzerinde işbirlikli öğrenme ortamının bireysel eğitim ortamına göre daha etkili olduğu sonucuna da ulaşılmıştır (Özdemir ve Yalın, 2007; Aydede ve Kesercioğlu, 2010). Ancak alan yazında eleştirel düşünme becerilerinin gelişmesini destekleyen öğretim yöntem ve tekniklerinin öğretmenler tarafından hangi sıklıkta kullanıldıklarının belirlendiği, öğretmenlerin bu yöntem ve teknikleri kullanımını tercih etme nedenlerine ilişkin görüşlerinin belirlendiği bir araştırmaya ulaşılan kaynaklar kapsamında rastlanamamıştır. Bu çerçevede araştırmanın amacı; sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerisini geliştirmeye yönelik uyguladıkları yöntem ve teknikleri kullanma sıklıklarının incelenmesi olarak belirlenmiştir. Araştırmanın problemleri ise;

1. Sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünmeyi geliştiren yöntemleri kullanma sıklıkları nasıldır?
2. Sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünmeyi geliştiren teknikleri kullanma sıklıkları nasıldır?
3. Sınıf öğretmenlerinin kullandıkları eleştirel düşünmeyi geliştiren yöntem ve teknikleri tercih etme sebepleri nelerdir?

4. Sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünmeyi geliştiren yöntem ve teknikleri uygularken karşılaştıkları sorunlar nelerdir?

olarak tanımlanmıştır.

Araştırma, eleştirel düşünme becerisinin gelişimine katkı sağlayan yöntem ve tekniklerin uygulanmasının yaygınlaştırılmasını sağlamak ve uygulama konusundaki güçlükleri ortadan kaldırmaya yönelik planlanacak çalışmalara veri sağlaması yönüyle önemli görülmektedir.

2. Yöntem

Araştırmada nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin bir arada kullanıldığı karma araştırma yöntemi kullanılmıştır. Karma araştırma yöntemi, bir araştırma içerisinde, nicel ve nitel verilerin bir arada toplanması ve analiz edilmesidir (Creswell, 2014).

2.1. Araştırmanın Deseni

Araştırmanın deseni açıklayıcı sıralı desen olarak belirlenmiştir. Açıklayıcı sıralı desen; önce nicel verilerin toplanarak analiz edildiği, sonrasında ise nicel bulguların daha detaylı açıklanması için nitel verilerin toplandığı araştırma desendir (Yıldırım ve Şimşek, 2005).

2.2. Evren-Örneklem

Araştırmanın çalışma evreni 2016-2017 eğitim - öğretim yılında, Gaziantep il merkezinde görev yapan 1550 sınıf öğretmenidir. Araştırmanın örneklemini Gaziantep ilinde yer alan ilkokullardan tesadüfi örneklem yöntemiyle belirlenen 19 ilkokulda görev yapan 618 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Tablo 1' de araştırmaya katılan öğretmenlere ilişkin bilgiler sunulmaktadır.

Tablo 1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Bazı Değişkenlere Göre Dağılımı

Değişken		f	%
Cinsiyet	Kadın	339	54,9
	Erkek	279	45,1
Kıdem	1-5 yıl	115	18,6
	6-10 yıl	134	21,7
	11-15 yıl	135	21,8
	16-20 yıl	130	21
	21-25 yıl	55	8,9
	25 yıl üzeri	49	7,9
Sınıf Mevcudu	30'dan az	428	69,3
	30 ve üzeri	190	30,7
Hizmet İçi Eğitim	Alan	384	62,1
	Almayan	234	37,9
TOPLAM		618	100

Tablo 1'de görüldüğü üzere araştırmaya katılan öğretmenlerin %54,9'u kadın, %45,1'i erkektir. Araştırmanın örneklemini farklı kıdemlere sahip öğretmenler tarafından temsil edilmektedir. Öğretmenlerin, %18,6'sı 1- 5 yıl arası, %21,7'si 6-10 yıl arası, %21,8'i 11-15 yıl arası, %21'i 16-20 yıl arası, %8,9'u 21- 25 yıl arası ve %7,9'u 25 yıl üzeri kıdeme sahiptir. Ayrıca araştırmaya katılan öğretmenlerin %69,3'ünün sınıf mevcudu 30'u aşmamaktadır. % 30,7'si ise 31 ve üzeri sınıf mevcuduna sahiptir. Öğretim ilke ve yöntemleri konusunda hizmet içi eğitim alma durumuna göre örneklem incelendiğinde ise araştırmaya katılan öğretmenlerin %62,1'inin bu konuda hizmet içi eğitim aldığı, %37,9'unun ise almadığı görülmektedir.

Araştırmanın nitel boyutunda ise görüşme yapılacak öğretmenler belirlenirken, maksimum çeşitlilik örneklem belirleme tekniği kullanılmıştır. Buna göre 2016-2017 öğretim yılında Gaziantep ili Şahinbey ve Şehitkâmil ilçelerinin Milli Eğitim Müdürlüklerine bağlı farklı sosyo-ekonomik ve kültürel çevrelerde yer alan 8 okuldan, farklı yaş, kıdem, cinsiyette, farklı sınıf düzeyini okutan ve sınıf mevcuduna sahip 16 öğretmenle görüşme yapılmıştır. Öğretmenler gönüllük esasına bağlı kalınarak araştırmaya katılmışlardır.

2.3. Verilerin Toplanması

Araştırmanın nicel verilerinin toplanması için, Gaziantep İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün vermiş olduğu izin ile belirlenen ilkokullara gidilerek, kurum müdürünün onayı ile uygulama yapılmıştır. Uygulama öncesi öğretmenlerle tanışılmış, araştırmanın amacı, anketin nasıl doldurulacağı ve eleştirel düşünme becerisini geliştiren yöntem ve teknikler hakkında bilgilendirme yapılmıştır. Ayrıca gerekli açıklamalar veri toplama aracında da yazılı olarak sunulmuştur. Anket öğretmenlere araştırmacılar tarafından uygulanmıştır. Anketin doldurulma süresi ortalama yedi dakikadır.

Araştırmanın nitel verilerinin toplanması için, maksimum çeşitlilik ilkesine ve gönüllülük esasına bağlı kalınarak belirlenen 16 sınıf öğretmeni ile öğretmenlerin uygun olduklarını belirttikleri tarih ve saatlerde görüşme yapılmıştır. Bu görüşmeler araştırmacı tarafından bire bir ve öğretmenlerin sınıflarında gerçekleştirilmiştir. Görüşmeye başlamadan önce öğretmenlerden hiçbir sınırlama olmaksızın düşünceleri, diledikleri şekilde soruları yanıtlamaları istenmiş ve öğretmenler isimlerinin gizli tutulacağı konusunda bilgilendirilmişlerdir. Her görüşmede araştırmacı soruları aynı sözcüklerle sormaya özen göstermiştir. Görüşme sırasında gerekli görüldüğünde sorular detaylandırılarak verilen yanıtların daha anlaşılır ve açık olması sağlanmıştır. Her bir görüşme yaklaşık 20 dakika sürmüştür. Görüşme süresince ses kayıt cihazından faydalanılmıştır.

2.3.1. Veri toplama araçları

Araştırmanın verileri iki farklı veri toplama aracı kullanılarak toplanmıştır. Nicel veriler "Eleştirel düşünme becerisini geliştiren yöntem ve teknikleri kullanım sıklığı anketi", nitel veriler görüşme formu kullanılarak toplanmıştır.

2.3.1.1. Eleştirel düşünme becerisini geliştiren yöntem ve teknikleri kullanım sıklığı anketi

Anket araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. Anket maddeleri oluşturulurken, daha önce yapılan araştırmalar ile kitap, ölçek vb. kaynaklar taranmış, eleştirel düşünme becerisine ilişkin anketler ve görüşme formları incelenmiştir. Ayrıca, 2009 ilkökul öğretim programları ve öğretmen kılavuz kitapları incelenmiş; alan yazın, öğretim programları ve öğretmen kılavuz kitaplarında öğrencilerin eleştirel düşünme becerisinin geliştirilmesi için kullanılması önerilen yöntem ve tekniklerin tamamının anket maddelerinde yer alması sağlanmıştır. İlkökul öğretim programlarının incelenmesinde 2009 programlarının seçilmesinin nedeni, bu programlarda eleştirel düşünme becerisinin beceriler başlığı altında programda yer alması ve bu becerinin geliştirilmesi için önerilen yöntem ve tekniklerin programda açıkça ifade edilmesidir. Anket geliştirilirken ayrıca eleştirel düşünmeyi geliştiren bu yöntem ve tekniklerin uygulanmasında yaşanabilecek zorluklarla ilgili alan yazın taranmış, uzman görüşü ve öğretmen görüşü alınarak ankete yöntem ve tekniklerin yanı sıra bu yöntem ve tekniklerin kullanımında karşılaşılabilecek zorluklara ilişkin maddeler de eklenmiştir.

Geliştirilen anketin yapı geçerliği çalışmaları kapsamında Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalında görev yapmakta olan bir ve Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Eğitimi Anabilim Dalında görev yapmakta olan iki öğretim üyesi ile farklı kıdemlere sahip dört sınıf öğretmenin görüşüne başvurulmuştur. Anketin dil geçerliği çalışmaları

yapılırken de Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Anabilim Dalında görev yapan bir öğretim üyesinin görüşü alınmıştır. Ayrıca anketin pilot uygulaması farklı kıdem, cinsiyet ve sınıf mevcuduna sahip, farklı sınıf düzeylerinde görev yapan beş sınıf öğretmeniyle gerçekleştirilmiştir. Alınan geribildirimler neticesinde maddeleri düzenlenen ölçme aracı uygulamaya hazır hale getirilmiştir.

Anket son şekli ile iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde; öğretmenlerin kişisel bilgilerine (cinsiyet, kıdem, sınıf mevcudu, hizmet içi eğitim alma durumu) ilişkin dört madde yer almaktadır. İkinci bölümde ise; önerilen yöntemlerin (8) ve tekniklerin(10) uygulanma sıklıklarını ve bu yöntem ve teknikler kullanılırken karşılaşılan zorlukları(9) belirlemek üzere toplam 27 madde bulunmaktadır. Anket üçlü likert tipinde olup “her zaman” (3), “ara sıra” (2)ve “hiçbir zaman” (1) şeklinde derecelendirilmiştir.

2.3.1.2. Görüşme formu

Araştırmanın nitel verilerinin elde edilmesinde beş sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Anket sorularına paralel olarak hazırlanan görüşme soruları ile araştırmaya ilişkin daha derin bilgi edinilmesi amaçlanmıştır. Görüşme formunda yer alan sorular sınıf öğretmenlerinin, öğrencilerin eleştirel düşünme becerisini geliştirmek için önerilen yöntem ve teknikleri kullanma durumlarını, bu yöntem ve tekniklerden hangilerini daha sık veya seyrek kullandıklarını belirlemeye ve bu tercihlerinin nedenlerini ortaya koymaya yöneliktir. Görüşme sorularının kapsam geçerliğini sağlamak için biri Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalında diğeri Sınıf Eğitimi Ana Bilim Dalında görev yapmakta olan iki alan uzmanı ile bir sınıf öğretmeninden, dil geçerliği çalışmaları kapsamında ise bir Türkçe öğretmeninden görüş alınmıştır. Uygulama öncesinde görüşme sorularının amaca uygunluğunu ve işlerliğini kontrol etmek amacıyla üç sınıf öğretmenine pilot uygulama yapılmıştır. Uzman görüşleri ve pilot uygulamadan elde edilen dönütler neticesinde görüşme formu düzenlenerek uygulamaya hazır hale getirilmiştir.

2.4. Verilerin Analizi

Araştırmanın nicel verilerinin çözümlenmesinde SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) 16.0 for Windows programı kullanılmış, yüzde ve frekans sonuçlarından yararlanılmıştır.

Araştırmanın nitel verilerinin analizinde ise betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Bu süreçte öncelikle kayıt cihazındaki görüşmeler bilgisayarda Word dosyasına aktarılmıştır. Kodlamada ise öğretmenler görüşme sıraları dikkate alınarak “Ö1, Ö2, Ö3....” şeklinde kodlanmıştır. Katılımcı öğretmenlerin sorulara verdikleri cevaplar araştırmacılar tarafından analiz edilerek görüş birliği ile kategorilere ayrılmıştır. Elde edilen verilerin araştırmacılar tarafından farklı zamanlarda aynı kategori ile ilişkilendirilmesi ile de geçerlilik sağlanmıştır.

3. Bulgular

Bu bölümde, araştırmadan elde edilen bulgular araştırmanın problemleri ile aynı sırada sunulmaktadır.

3.1. Araştırmanın Birinci Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci problemi “Sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünmeyi geliştiren yöntemleri kullanma sıklıkları nasıldır?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu bağlamda sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünmeyi geliştiren yöntemleri kullanım sıklıklarının dağılımı Tablo 2’de sunulmaktadır.

Tablo 2. Öğretmenlerin Eleştirel Düşünmeyi Geliştiren Yöntemleri Kullanım Sıklıkları

Yöntemler	Her Zaman		Ara Sıra		Hiçbir Zaman		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Problem Çözme	395	63,9	198	32	25	4	618	100
Anlatım	381	61,7	220	35,6	17	2,8	618	100
Gösterip Y.	370	59,9	227	36,7	21	3,4	618	100
İşbirlikli Ö.	229	37,1	355	57,4	34	5,5	618	100
Görüş Geliştirme	206	33,3	365	59,1	47	7,6	618	100
Tartışma	192	31,1	390	63,1	36	5,8	618	100
Örnek Olay İ.	163	26,4	370	59,9	85	13,8	618	100
Araştırma İnceleme	148	23,9	431	69,7	36	6,3	618	100

Tablo 2’ de görüldüğü üzere, her zaman sıklığında sınıf öğretmenleri en yüksek yüzde ile problem çözme yöntemini (%63,9), en düşük yüzdede ise araştırma inceleme yöntemini (%23,9) kullanmayı tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Öğretmenler anlatım (%61,7) ve gösterip yaptırma yöntemini (%59,9) de sıklıkla kullandıklarını ifade etmişlerdir. Hiçbir zaman sıklığında belirterek öğretmenlerin kullanmayı tercih etmedikleri yöntem ise örnek olay incelemesidir (%13,8). Görüş geliştirme (%7,6) ve araştırma inceleme (%6,3) yöntemleri de öğretmenlerin kullanmayı tercih etmediği diğer yöntemler arasındadır.

3.2. Araştırmanın İkinci Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci problem cümlesi ise “Sınıf öğretmenlerin eleştirel düşünmeyi geliştiren teknikleri kullanma sıklıkları nasıldır?” olarak belirlenmiştir. Bu probleme ilişkin bulgular Tablo 3’de yer almaktadır.

Tablo 3. Öğretmenlerin Eleştirel Düşünmeyi Geliştiren Teknikleri Kullanım Sıklıkları

Teknikler	Her Zaman		Ara Sıra		Hiçbir Zaman		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Soru- Cevap	548	88,7	68	11	2	3	618	100
Görsel Okuma	443	71,7	173	28	2	3	618	100
Beyin Fırtınası	295	47,7	303	49	20	3,2	618	100
Gözlem	214	34,6	356	57,6	48	7,8	618	100
Canlandırma	213	34,5	376	60,8	29	4,7	618	100
Rol Oynama	138	22,3	435	70,4	45	7,3	618	100
Analoji	55	8,9	359	58,1	204	33	618	100
Münazara	43	7	334	54	241	39	618	100
Konuşma Halkası	33	5,3	341	55,2	244	39,5	618	100
Altı Şapka Düşünme	32	5,2	270	43,7	316	51,1	618	100

Tablo 3’te sunulduğu üzere, sınıf öğretmenleri her zaman sıklığında en yüksek yüzde ile soru cevap tekniğini (%88,7) kullandıklarını belirtmişlerdir. Bu tekniği sırası ile görsel okuma (%71,7) ve beyin fırtınası (%47,7) teknikleri takip etmektedir. Her zaman sıklığında en düşük yüzde ile kullanılan teknikler ise altı şapka düşünme(%5,2) ve konuşma halkası (%5,3) teknikleridir. Sınıf öğretmenlerinin hiçbir zaman sıklığında en yüksek yüzde ile kullanmayı tercih etmedikleri teknik de yine altı şapka düşünme(%51,1) tekniğidir. Konuşma halkası (%39,5), münazara (%39)ve

analoji(%33) teknikleri de yüksek yüzde ile hiçbir zaman aralığında yer alarak öğretmenler tarafından kullanılmayan diğer tekniklerdir.

3.3.Araştırmanın Üçüncü Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü problem cümlesi “Sınıf öğretmenlerinin kullandıkları eleştirel düşünmeyi geliştiren yöntem ve teknikleri tercih etme sebepleri nelerdir?” olarak tanımlanmıştır. Bu problem cümlesine yanıt aramak için yapılan görüşmelerde 16 sınıf öğretmenine eleştirel düşünmeyi geliştiren yöntem ve tekniklerden hangisi/hangilerini kullanmayı tercih ettikleri sorusu yöneltildikten sonra bu tercihlerinin sebepleri sorulmuştur. Tablo 4’te öğretmenlerin sıklıkla kullandıklarını belirttikleri yöntem ve tekniklere ilişkin frekans dağılımları sunulmaktadır.

Tablo 4. Görüşme verilerine göre öğretmenlerin kullanmayı tercih ettikleri yöntem ve tekniklere ilişkin frekans dağılımı

Kategori	Kod	n	Kod	n
Yöntem	Problem çözme	14	Gösterip yaptırma	4
	Anlatım	7	İşbirlikli öğrenme	3
	Görüş geliştirme	5	Araştırma inceleme	3
	Tartışma	4	Örnek olay	2
Teknik	Soru- cevap	10	Analoji	5
	Canlandırma	9	Gözlem	4
	Beyin fırtınası	9	Konuşma halkası	4
	Görsel okuma	8	Münazara	4
	Rol oynama	7	Altı şapka düşünme tekniği	3

Tablo 4’te görüldüğü üzere problem çözme ve anlatım öğretmenler tarafından en çok tercih edilen, işbirlikli öğrenme, araştırma inceleme ve örnek olay ise en az tercih edilen yöntemlerdir. Ayrıca görüşmelerde öğretmenlerin eleştirel düşünmeyi geliştiren teknikler arasında en çok soru cevap, canlandırma, beyin fırtınası ve görsel okuma, en az ise altı şapka düşünme, münazara, konuşma halkası ve gözlem tekniklerini kullanmayı tercih ettikleri belirlenmiştir. Öğretmenler bu yöntem ve teknikleri tercih etme sebeplerini, kalabalık sınıflarda daha az zaman alması, öğrenci seviyesine uygun olması, kolay öğrenmeyi sağlaması, kalıcı öğrenmeyi sağlaması, yaratıcılığı geliştirmesi, konular üzerinde düşünmeyi sağlaması ve öğrencilerin aktif olmasını sağlaması olarak ifade etmişlerdir. Bu konuya ilişkin öğretmen görüşlerinden bazıları aşağıda sunulmaktadır.

Ö11 “*Problem çözme yöntemini uyguluyorum. Bunun sebebi zamanın kısıtlı ve sınıfların kalabalık olması.*”

Ö14 “*Problem çözme, soru cevap ve beyin fırtınasını tercih ediyorum. Çünkü bu yöntemler öğrencilerin seviyesine daha uygun olduğu için daha az vakit alıyor. Sınıf mevcudunun fazla olmasından dolayı bunlar daha kolay uygulanabiliyor.*”

Ö16 “*Araştırma inceleme, problem çözme, görüş geliştirme ve gösterip yaptırma yöntemlerini sık kullanıyorum. Çünkü bunlar öğrencilerin daha kolay öğrenmelerini sağlıyor ve kalıcılığı artırıyor.*”

Ö13 “*Problem çözme yöntemini kullanıyorum. Çünkü hayat bilgisi dersi düzeylerinin altında olduğu için öğrenciler sıkılıyor. Ayrıca konular gerçekçi değil. Bu yöntemler öğrencilerin aktif olmalarını sağlıyor.*”

Ö12 “*Problem çözme yöntemini kullanıyorum, konular üzerinde düşünmelerini sağlamak için.*”

Ö3 “*Soru cevap, beyin fırtınası, canlandırma, görsel okuma, rol oynama. Bunlar, öğrenmeyi zevkli hale getiriyor. Monotonluktan kurtarıyor. Aktif öğrenmeyi sağlıyor.*”

Ö9 “*Soru cevap, beyin fırtınası. Bunlar çocukların kendilerini ifade etmelerini ve yaratıcı fikirler üretmelerini sağlıyor.*” şeklinde ifadelerde bulunmuşlardır.

Ö13 “Soru cevap, beyin fırtınası ve görsel okuma tekniklerini kullanıyorum. Çünkü aktif olmalarını sağlıyor, kalabalık sınıflarda daha etkili ve pratik teknikler. Diğerleri zaman alıcı.”

3.4.Araştırmanın Dördüncü Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü problem cümlesi ise “Sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünmeyi geliştiren yöntem ve teknikleri uygulamada karşılaştıkları sorunlar nelerdir?” olarak ifade edilmiştir. Uygulanan anketten elde edilen veriler doğrultusunda sınıf öğretmenlerinin bu yöntem ve teknikleri uygularken sorun yaşama durumlarına ve yaşanan sorunlara ilişkin bulgular Tablo 5’de sunulmaktadır.

Tablo 5. Eleştirel Düşünmeyi Geliştiren Yöntem ve Teknikleri Uygulanmasında Öğretmenlerin Sorun Yaşama Durumlarına İlişkin Frekans Dağılımı

Sorunlar	Sorun yaşıyorum		Sorun yaşamıyorum		TOPLAM	
	f	%	f	%	f	%
Velilerin ilgisizliği	537	86,9	81	13,1	618	100
Teknolojik donanımın yetersiz olması	362	58,6	256	41,4	618	100
Programdaki kazanımların fazlalığı	350	56,6	268	43,4	618	100
Konunun öğrencinin seviye, ilgi ve ihtiyaçlarına hitap etmemesi	339	54,9	279	45,1	618	100
Fiziksel şartların uygun olmaması	309	50	309	50	618	100
Zaman yetersizliği	301	48,7	317	51,3	618	100
Sınıfların kalabalık olması	283	45,8	335	54,2	618	100
Öğretmen yeterliğinin düşük olması	77	12,5	541	87,5	618	100
Diğer	31	5	587	95	618	100

Tablo 5’de görüldüğü üzere öğretmenler eleştirel düşünmeyi geliştiren yöntem ve teknikleri uygularken en sıklıkla yaşadıkları sorunun velilerin ilgisizliği (%86,9) olduğunu ifade etmişlerdir. Teknolojik donanımın yetersiz olması (%58,6), Programdaki kazanımların fazlalığı (%56,6) gibi durumlar da öğretmenlerin görüşlerine göre eleştirel düşünmeyi geliştiren yöntem ve tekniklerin uygulanmasında yaşanan diğer sorunlardır. Öğretmen yeterliliğinin düşük olması ise eleştirel düşünmeyi geliştiren yöntem ve tekniklerin uygulanmasına yaşanan en düşük yüzdeli sorun olarak belirlenmiştir.

Ankette diğer maddesini işaretleyen öğretmenlerin açıklamalarından elde edilen bulgulara göre ise, eleştirel düşünmeyi geliştiren yöntem ve tekniklerin uygulanmasında yaşanan diğer sorunlar; öğretmenin sınıf değişikliği yaşaması sonucu öğrenciyi yeterince tanımaması ve sınıflarda Suriyeli öğrenci sayısının çok fazla olmasıdır. Öğretmenler bu sorunlara ilişkin görüşlerini; “*Tam alışmışken öğretmenin değişmesi öğrenci için bir dezavantajdır. Aynı şey öğretmen için de geçerlidir. Öğretmenin öğrencileri tanınması, ona göre yöntem, teknik ve etkinlik belirlemesi açısından önemlidir.*” ve “*Sınıflarda Suriyeli öğrenci sayımız çok fazla. Türkçe’yi ya çok az biliyorlar ya da hiç bilmiyorlar. Durum böyleyken eleştirel düşünme becerisini geliştiren yöntem, teknik ve etkinlikler onlara ağır geliyor. Çünkü yazılı ve sözlü dili anlamada güçlük çekiyorlar. Türkçe’yi okulda öğreniyorlar.*” ifadeleri ile belirtmişlerdir.

4. Tartışma ve Sonuç

Araştırma sonucunda sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünmeyi geliştiren yöntemlerden en sık problem çözme yöntemini kullandıkları, bunu sırasıyla anlatım ve gösterip yaptırma

yöntemlerinin takip ettiği tespit edilmiştir. Alan yazında öğretmenlerin eleştirel düşünmeyi geliştiren öğretim yöntem ve tekniklerini kullanım sıklıklarına ilişkin araştırma sonuçlarına rastlanmamakla birlikte, eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi için öğretmenlerin sınıf ortamında yapması gerekenlere ilişkin araştırma bulgularına rastlamak mümkündür. Örneğin; Bowman (1987), eleştirel düşünme öğretiminde etkili öğretmenlerin, öğrencilerini seçenekler aramaya, yargılarını savunmaya yönelttiklerini ifade etmişlerdir. Potts (1994) ise; öğrencilerin problem çözerken verilen bilginin gerekliliğini ve uygunluğunu araştırmalarını sağlamanın, öğrencilerden problemlerin farklı çözüm yollarını istemenin, öğrencilere açık uçlu sorular sormanın, soruları yanıtlamaları için öğrencilere yeterince zaman tanımanın öğrencilerin eleştirel düşünme becerisini geliştirmedeki önemini vurgulamıştır. Kürüm (2002), Özdemir (2005) ve Özcan ve Çelenk (2007) de araştırmalarında problem çözme yönteminin eleştirel düşünme becerisine katkıda bulunduğunu ifade etmişlerdir. Benzer şekilde Aydede ve Kesercioğlu (2010) de aktif öğrenme ortamlarının (örnek olay yöntemi, kavram haritaları, açık uçlu deney tekniği, proje, problem çözme, bilgisayar destekli öğrenme, gözlem, tartışma ve araştırma tabanlı etkinlik) geleneksel öğrenme ortamlarına göre daha etkili bir şekilde eleştirel düşünme becerisini geliştirdiğini belirtmişlerdir. Bu bağlamda öğretmenlerin problem çözme yöntemini sıklıkla kullanmalarının öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin gelişimi için önemli bir katkı sağladığı söylenebilir.

Araştırmada öğretmenlerin en yüksek yüzde ile hiç kullanmadıklarını ifade ettikleri yöntem ise örnek olay incelemesidir. Bu durum yöntemin uygulanması için gereken, dersin konusu ile ilişkilendirilecek senaryonun her zaman kolaylıkla oluşturulamaması, bu yöntemin iyi bir planlama ve uygulanmasının beceri gerektirmesi ve zaman açısından ekonomik olmamasından kaynaklanabilir. Mark (2007) bu yöntemle ilgili olarak uygulamada yaşanabilecek zorlukları:

“Öğrencinin, öğretmenin ve konu içeriğinin özelliklerine uygun örnek olayların bulunması, sunulması ve işlenmesi sırasında yaşanan sıkıntılar pedagojik güçlüklerin temelini oluşturmaktadır. Pedagojik anlamda yaşanan diğer sorunlar; örnek olay yöntemine yabancılaşma, önemli noktalarının belirlenmesinde ve vurgulanmasındaki güçlük, tartışmaları konu odağında tutma, zorluk düzeyinin ayarlama, bireysel farklılıkları gözetme, öğretmenin/liderin öğretim yöntemine yatkınlığı, katılımı sağlama, amaca uygun soru sorma teknikleri kullanma, tartışmaya odaklanma ve tartışmayı yönetme zorluğudur. Örnek olayların uygulanması sırasında fiziki ortam ve öğretmen niteliklerinin temelini oluşturduğu bazı sıkıntılarla karşılaşmaktadır. Sınıfın büyüklüğü (öğrenci sayısının fazla olması), zaman yönetimi (karmaşık örnek olayların derinlemesine analizinin oldukça fazla zaman alması), tartışmalar için fiziksel ortam, yine tartışmalar için öğrenci isimlerinin bilinmesi, öğrenci ve öğretmenin yöntemle ilgili deneyimli olması bu sıkıntılardan bir kaçısıdır.”

ifadeleri ile belirtmiştir.

Araştırmanın eleştirel düşünmeyi geliştiren teknikler kullanımı boyutunda ise sınıf öğretmenlerinin en sık soru cevap tekniğini kullandıkları belirlenmiştir. Akbıyık (2002) ve Gürkaynak, Üstel ve Gülgöz' e (2003) göre açık uçlu sorular sorma, olasılıkları düşünme vb. eleştirel düşünmenin bilişsel davranışları; Akınoğlu (2001), Demirel (2005) ve Yıldırım (2005) göre sınıf etkinliklerinde öğrencilere düşünme fırsatı verme ve soru sormaya özendirme vb. etkinlikler eleştirel düşünmenin duyuşsal davranışları olarak belirtilmiştir. Uysal (1998) tarafından yapılan araştırma sonuçlarına göre öğretmen sorularının bilişsel düzeyi yükseldikçe öğrenci yanıtlarının bilişsel düzeyinin de arttığı ortaya çıkmıştır. Benzer şekilde Cole ve Williams (1973) araştırma sonuçlarına göre ise öğretmenlerin yüksek düzey bilişsel sorular kullandıklarında öğrencilerinin eleştirel düşünme gerektiren testlerde ve standart başarı testlerinde yüksek puanlar aldıkları açığa çıkmıştır. Bu araştırmalar ışığında sınıf öğretmenlerinin

soru cevap tekniğini etkin kullanmaları için, bu tekniği kullanırken özellikle bilişsel düzeyi yüksek açık uçlu soruları öğrencilere yeterince zaman tanıyarak yönlendirmeleri ve farklı görüşlerin tartışılmasına olanak sağlamalarının önemli olduğu söylenebilir.

Araştırmada ayrıca altı şapka düşünme tekniğinin ise en yüksek yüzde ile hiçbir zaman aralığında yer aldığı yani araştırmaya katılan öğretmenlerin yarısı tarafından kullanılmadığı belirlenmiştir. Aykaç (2011) da ilkokulda Hayat Bilgisi Öğretim Programlarında aktif öğrenmelere yer verileceği belirtilmesine karşın çoğu öğretmenin örnek olay yöntemi, altı şapkalı düşünme vb. yöntem ve tekniklere çok az başvurduğunu belirtmiştir. Aykaç (2007) sınıf öğretmenlerinin altı şapka düşünme tekniğini uygulama konusunda yeterli hissetmelerine rağmen sınıf içi etkinliklerde bu tekniğe yer vermediklerini ifade etmiştir. Bunun sebebi ise araştırmacıya göre öğretmen kılavuz kitaplarında ve ders kitaplarındaki etkinlik örnekleri incelendiğinde altı şapkalı düşünme tekniği, yaratıcı drama gibi aktif öğretim yöntemlerinin kullanılabilmesinin önerilmesine rağmen, bu yöntemlerle ilgili ya yeterli açıklama yapılmamış ya da verilen yöntemlerin yanlış uygulanmış olmasıdır. Kaya (1997) ise tekniği uygularken öğretmenin otoriter davranması, yeterince zaman vermemesi, sınıf ortamında öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci arasında sağlıklı iletişimin kurulmaması gibi nedenlerden dolayı tekniğin işlerliğini azaldığını ifade etmektedir.

Araştırmada ayrıca öğretmenlerin; sıklıkla kullandıkları yöntem ve teknikleri tercih etme sebeplerinin, kalabalık sınıflarda daha az zaman alması, öğrenci seviyesine uygun olması, kolay öğrenmeyi sağlaması, kalıcı öğrenmeyi sağlaması, yaratıcılığı geliştirmesi, konular üzerinde düşünmeyi sağlaması ve öğrencilerin aktif olmasını sağlaması olduğu belirlenmiştir. Sınıf mevcudunun kalabalık olması (Paliş ve Keleş, 2011; Varaki 2006) ve farklı yöntem ve tekniklerin kullanımı için sürenin yetersiz kalması (Yağcı, 2008) öğretmenlerin sınıf içi uygulamaları belirlerken yaşadıkları bir sınırlılık olarak alan yazında yer aldığı gibi görüşmelerde de öğretmenler tarafından sıklıkla ifade edilmiştir.

Araştırmanın bir başka sonucu da velilerin ilgisizliğinin eleştirel düşünmeyi geliştiren yöntem ve teknikleri uygularken öğretmenlerin en sık yaşadığı sorun olarak tanımlanmasıdır. Bunu en yüksek oranla takip eden diğer sorunlar teknolojik donanımın yetersiz olması ve programdaki kazanımların fazlalığıdır. Öğretmen yeterliliğinin düşük olması ise eleştirel düşünmeyi geliştiren yöntem ve tekniklerin uygulanmasında öğretmen görüşlerine göre, yaşanan en düşük yüzdeli sorun olarak tespit edilmiştir. Benzer şekilde Polat'a (2015) göre de öğrencilere eleştirel düşünme becerisinin kazandırılmasında, ilkokullarda en çok karşılaşılan sorun "velilerin ilgisizliği", en az karşılaşılan sorun ise "öğretmen yeterliklerinin düşük olması" dır. Yağcı'ya (2008) göre ise eleştirel düşünme becerisinin geliştirilmesinin önündeki engeller; sınıf içi etkinliklerin öğrenci düzeyine uygun olmaması, ders süresinin yetersiz olması, araç gereçlerin kısıtlı olması, eğitim sürecinde farklı etkinliklere yer verilmemesi, sınıfların kalabalık olması, ekonomik sıkıntılar gibi engellerdir. Novak (2000), Varaki (2006) ve Weinstock vd. (2008) ise eleştirel düşünme becerisi ile kalabalık ve demokratik olmayan sınıf ortamları arasında olumsuz yönde anlamlı bir ilişki olduğunu ifade etmektedir.

Bu araştırmadan elde edilen sonuçlar çerçevesinde, eleştirel düşünmeyi geliştiren yöntem ve tekniklerin uygulanmasında veli ilgisizliğinin öğretmen görüşlerine göre önemli bir sorun olması sebebiyle; bu sorunun aşılabilmesi için velilerin tutumlarının eğitim öğretim sürecine ciddi etkilerinin olduğu konusunda, okul rehberlik servisleri tarafından veliler bilinçlendirilebilirler. Sınıf mevcudunun fazlalığı, zaman darlığı gibi nedenlerin kullanılacak yöntem ve teknikleri sınırlandırmasını önlemek amacı ile öğretmenlerin kalabalık gruplarla bu yöntem ve teknikleri en

verimli ve zamanı etkin kullanarak nasıl uygulayabileceklerine ilişkin zümre çalışmaları yapmaları, okul müdürlerince sağlanabilir. Bu araştırma ilköğretim kademesinde gerçekleştirilmiştir. Benzer bir çalışma diğer öğretim kademelerinde de gerçekleştirilebilir.

Kaynaklar

- Akbıyık, C. (2002). *Eleştirel düşünme eğilimleri ve akademik başarı*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Akinoğlu, O. (2001). *Eleştirel düşünme becerilerini temel alan fen bilgisi öğretiminin öğrenme ürünlerine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Akyüz, H. İ. ve Samsa, S. (2009). Critical thinking skills of preservice teachers in the blended learning environment. *Journal of Human Sciences*, 6(2), 538-550.
- Aybek, B. (2006). *Konu ve beceri temelli eleştirel düşünme öğretiminin öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimi ve düzeyine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Aydede, M. N. ve Kesercioğlu, T. (2010). Aktif öğrenme uygulamalarının öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine etkisi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 14-22.
- Aykaç, N. (2007). İlköğretim sosyal bilgiler dersi eğitim-öğretim programına yönelik öğretmen görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 6 (22), 46-73.
- Aykaç, N. (2011). Hayat bilgisi dersi öğretim programında kullanılan yöntem ve tekniklerin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi (Sinop örneği). *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19 (1), 113-126.
- Battal, N. (2008). Eleştirel düşünme. *Türkiye Cumhuriyeti'nin 100'üncü Yılında Eğitim Kurultayı Cumhuriyetimizin Kuruluş Felsefesinin Öngördüğü Eğitim (24-26 Nisan 2008) kurultayında sunulan bildiri*, İnönü Eğitim Fakültesi, Malatya.
- Chaffee, J. (2000). *Thinking critically* (6th ed.). Boston, New York: Houghton Mifflin.
- Cole, R. A. and Williams, D. M. (1973). Pupil responses to teacher questions: Cognitive level, length, syntax. *Educational Leadership*, 31, 142-145.
- Creswell, J. W. (2014). *Araştırma deseni*. (Çev. Edt. S. B. Demir). 4. Baskı. Ankara: Eğiten Kitap Yayıncılık.
- Çekiç, S. (2007). *Matematik öğretmenliği lisans öğrencilerinin eleştirel düşünme gücü düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Demir, M.K. (2006). *İlköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler derslerinde eleştirel düşünme düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Demirel, Ö. (2005). *Öğretimde planlama ve değerlendirme öğretme sanatı*. (9. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Evancho, R. S. (2000). *Critical thinking skills and dispositions of the undergraduate baccalaureate nursing student*. Unpublished Master's Thesis, Southern Connecticut State University, Connecticut.
- Facione, P. A. (1990). *Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction. Research findings and recommendations*. Millbrae, CA: The California Academic Press. (ERIC Document Reproduction Service No: ED315423). Temmuz 2017'de <http://www.eric.ed.gov/> adresinden alınmıştır.
- Göbel, D. Ş. (2013). *Sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerisi öğretimi yeterlilikleri ve uygulamaları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Gürkaynak, İ., Üstel, F. ve Gülgöz, S. (2003). *Eleştirel düşünme*. Ankara: Eğitim Reformu Girişimi Yayınları.
- Kaya, H. (1997). *Üniversite öğrencilerinde eleştirel akıl yürütme gücü*. Yayınlanmamış Doktora tezi, İstanbul Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kayabaşı, Y. (1995b). Kritik düşünme II. *Çağdaş eğitim dergisi*, 20(209), 42-45.
- Karadeniz, A. (2006). *Liselerde eleştirel düşünme eğitimi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kazu, İ. Y. ve Şentürk, M. (2010). İlköğretim programının eleştirel düşünmeyi geliştirmesine ilişkin öğretmen görüşleri. *International Online Journal of Educational Sciences*, 2 (1), 244-266.
- Keskin, F. (2006). *6. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünce yeteneklerini geliştirmede performansa dayalı öğrenme ve değerlendirmenin rolü üzerine bir çalışma*. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Kürüm, D. (2002). *Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme gücü*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Kökdemir, D. (2003). *Belirsizlik durumlarında karar verme ve problem çözme*. Yayınlanmamış doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kökdemir, D. ve Demirutku, K. (2000). Psikoloji derslerinde tümdengelim yönteminin kullanılması, internet uygulamaları ve notlandırma sistemi. *XI. Ulusal Psikoloji Kongresi*, 19-22.
- Marrapodi, J. (2003). *Critical thinking and creativity: An overview and comparison of the theories*. *Critical Thinking and Adult Education, Providence, RI*.
- MEB. (2007). *İlköğretim düşünme eğitimi dersi (6, 7 ve 8. sınıf) öğretim programı*, Ankara: MEB Yayınları.
- MEB. (2009). *İlköğretim 1, 2 ve 3. sınıflar hayat bilgisi dersi öğretim programı ve kılavuzu*. <http://ttkb.meb.gov.tr/program2.aspx?islem=1&kno=30> adresinden 14.11.2016 tarihinde alınmıştır.

- Novak, B. (2000). Development of critical thinking in the Slovene school: encouraged or impeded. *In Paper presented at the European Conference on Educational Research*. 17 Temmuz 2017, <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/00001688.htm>.
- Nosich, G. M. (2012). *Eleştirel düşünme rehberi* (Çeviren: Birsal Aybek), Ankara: Anı Yayıncılık.
- Özcan, G., & Çelenk, S. (2007). Problem çözme yönteminin eleştirel düşünmeye etkisi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(14), 173-190.
- Özdemir, A. F. (2005). *Sosyal bilgiler öğretiminde işbirliğine dayalı öğrenme yönteminin ilköğretim 6. Sınıf öğrencilerinin problem çözme başarısına etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul
- Özdemir, S. ve Yalın, H. İ. (2007). Web Tabanlı Asenkron Öğrenme Ortamında Bireysel ve İş birlikli Problem Temelli Öğrenmenin Eleştirel Düşünme Becerilerine Etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 79-94.
- Özgür, N. (2007). *Öğretmen soruları: eleştirel düşünmeye teşvik ediyorlar mı?* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Paliç, G. ve Keleş, E. (2011). Sınıf yönetimine ilişkin öğretmen görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*.17(2), 199-220.
- Potts, B. (1994). Strategies for teaching critical thinking. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 4(3), 3.
- Senemoğlu, N. (1996). Yaratıcılık ve öğretmen nitelikleri. *Yaratıcılık ve Eğitim Paneli*. Ankara: Kara Harp Okulu.
- Schafersman, S. D. (1991). *An introduction to critical thinking*. 1-13, Retrieved July, 5, 2017 from <http://smartcollegeplanning.org/wp-content/uploads/2010/03/Critical-Thinking.pdf>
- Simpson, E. ve Courtney, M. (2002). Critical thinking in nursing education: Literature review. *International Journal Of Nursing Practice*, 8(2), 89-98.
- Şahinel, S. (2001). *Eleştirel düşünme becerileri ile tümleşik dil becerilerinin geliştirilmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Uysal, A. (1998). *Sosyal bilimler öğretim yöntemlerinin eleştirel düşünme gücünün gelişmesindeki rolü*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Malatya İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Yağcı, R. (2008). *Sosyal bilgiler öğretiminde eleştirel düşünme: İlköğretim 5. sınıf sosyal bilgiler öğretiminde, öğretmenlerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek için uyguladıkları etkinliklerin değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Yeşilpınar, M. (2011). *Sınıf öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının eleştirel düşünmenin öğretimine yönelik yeterliklerine ilişkin görüşleri*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

- Yıldırım, A. (2005). *Türkçe ve Türk dili edebiyatı öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerilerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* İstanbul: Seçkin Yayıncılık.
- Varaki, B. S. (2006). A reflection on three Web-based teaching critical thinking: toward a compromise approach. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 39(2), 177-191.
- Williams, K. A. (2002). *Measurement of critical thinking in college students: Assessing the model*. Unpublished Doctoral Dissertation, James Madison University, Virginia.
- Weinstock, M., Assor, A., Broide, G. (2008). Schools as promoters of moraljudgement: the essential role of teachers' encouragement of critical thinking. *Social Psychology Education*, 12(1), 137-151.

Extended Summary

1. Introduction

At present, what is expected from individuals is to select and process information perceived through five senses and to use it effectively in daily life by connecting new information to prior knowledge rather than memorizing and storing it. Thus, it has become essential to create a mental habit to question world and make evaluations among students and equip them with a capacity to make assessments on their own (MoNE, 2007). With reference to these necessities, it could be said that it has become a need for students to think critically. Critical thinking is defined as being solution-oriented, making correct evaluations and expressing them in a decision-making process (Evancho, 2000). This high level of thinking skill includes six cognitive skills; that is, interpretation, analysis, evaluation, inference, explanation and self-regulation (Facione, 1990). Critical thinking skill also affects an individual's decision making and problem-solving process positively (Chaffee, 2000).

Upon reviewing literature, it is seen that critical thinking skills are studied in terms of several variables regarding school and instruction such as academic achievement, classroom environment and methods and techniques used to improve this skill. According to Cole and Williams (1973), Akbiyik (2002), Kurum (2002), Williams (2002), Demir (2006) and Varaki (2006), there is a positive relationship between critical thinking and academic achievement. Novak (2000), Varaki (2006) and Weinstock, Assor and Broide (2008) established a negative significant relationship between critical thinking and crowded and undemocratic classroom settings. When the effect of instructional methods and techniques on critical thinking skill is studied, it has been made firm that this skill is acquired more effectively in active learning environments (Akyuz and Samsa, 2009). However, no study has been found in the literature on how frequently instructional methods and techniques that support critical thinking skills are used by teachers. In this sense, the aim of the study is to analyze elementary school teachers' frequency of use of methods and techniques directed at improving the critical thinking skill. The research problems are defined as follows:

1. How often do elementary school teachers use the methods that improve critical thinking?
2. How often do elementary school teachers use the techniques that improve critical thinking?
3. Why do elementary school teachers prefer the methods and techniques that improve critical thinking?
4. What are the problems elementary school teachers encounter while using the methods and techniques that improve critical thinking?

2. Method

Mixed methods research in which qualitative and quantitative methods are used together was used in the research. A sequential explanatory design was preferred as the research design. The sample of the study is comprised of 618 elementary school teachers at 19 primary schools chosen through the randomized sampling method. As for the qualitative dimension of the study, 16 teachers of different gender and with years of seniority, classroom size and levels were included in the working group.

The quantitative data of the study were collected using "frequency of use of methods and techniques that improve critical thinking skill survey", while the qualitative ones were obtained through an interview form. The survey developed by the researchers is of 3-likert type to collect

data to spot frequencies of use of the methods and techniques that improve critical thinking and the problems encountered while using them. Then, the interview form devised by the researchers and including five questions are aimed at determining usage of methods and techniques that improve critical thinking and the reasons why they are preferred.

3. Findings, Discussion and Results

At the end of the study, it was established that elementary school teachers use problem solving method most, followed by narration and demonstration, respectively, among those that improve critical thinking. The method that teachers state they never use with the highest percentage is case study, which may result from the difficulty in finding a scenario related to the topic, the need for good planning and implementation ability and its being not time-efficient (Mark, 2007).

Moreover, it is seen that teachers use the question-answer technique most, whereas half of them never use the six thinking hats technique at all. Also, Aykac (2007) expressed that teachers seldom make use of the six thinking hats technique, which may be because the technique loses its functionality because of the reasons such as teachers' not being able to find enough models Aykac (2011), behaving authoritatively, not allocating enough time or lack of healthy communication in classes (Kaya, 2013).

Furthermore, the reasons why teachers use the methods and techniques they frequently use are that they take less time in crowded classes, are proper for students' level, improve creativity and ensure easy and permanent learning, contemplation on topics and students' active participation. Crowded classes (Paliç and Keles, 2011; Varaki 2006) and insufficient time for practicing various methods (Yagci, 2008) are said to be limitations while teachers decide on classroom activities.

Another outcome of the study is parents' indifference as the most frequently encountered problem while teachers practice methods and techniques improving critical thinking. The other problems with the highest percentages are insufficient technological equipment and an excess of learning outcomes in the curriculum. It was found out that teachers' competencies are low is the problem with the lowest percentage in the implementation of methods and techniques that improve critical thinking according to teachers. Similarly, according to Polat (2015), the most frequently encountered problem in the acquisition of the critical thinking skill in primary schools is "parents' indifference" and the least frequently encountered one is "teachers' low competence" On the other hand, according to Yagci (2008), the obstacles for the acquisition of critical thinking skill are the inappropriacy of class activities for students, insufficient classroom periods, limited tools, not using different activities, crowded classes and economic problems.

Araştırma makalesi: Özyurt, M. & Bezirgan, G. (2019). Sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerisini geliştirmeye yönelik yöntem ve teknikleri kullanım sıklıklarının incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21 (1), 270-287.