



# GEFAD



**GAZİ ÜNİVERSİTESİ GAZİ EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ**

GAZİ UNIVERSITY JOURNAL OF GAZİ EDUCATIONAL FACULTY (GUJGEF)

ISSN-1301-9058

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ GAZİ EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ (GEFAD)**  
**GAZI UNIVERSITY JOURNAL OF GAZI EDUCATIONAL FACULTY (GUJGEF)**

AĞUSTOS / AUGUST 2019 • CİLT / VOLUME 39 • SAYI / NUMBER 2

**Gazi Eğitim Fakültesi Adına Sahibi**  
**Owner on Behalf of Gazi Faculty of Education**

Prof. Dr. İbrahim USLAN  
Rektör / Rector

**Baş Editör / Editor in Chief**

Prof. Dr. Mustafa SARIKAYA  
Dekan / Dean

**Yönetim Adresi / Address of Directors**

Gazi Üniversitesi  
Gazi Eğitim Fakültesi Dekanlığı  
06500, Teknikokullar, ANKARA  
Tel: 0(312) 202 18 31, Fax: 0(312) 223 86 93  
Web Adresi: <http://www.gefad.gazi.edu.tr/>  
e-posta: [gefad@gazi.edu.tr](mailto:gefad@gazi.edu.tr)

**Yerel Süreli Yayın / Local Periodical**

ISSN-1301-9058

**Basım Tarihi / Publication Date**

01.08.2019



## **Gazi Üniversitesi** **Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi**

### **Sahibi:**

Rektör

Prof. Dr. İbrahim USLAN

### **Baş Editör**

Prof. Dr. Mustafa SARIKAYA

### **Editörler**

Dr. Öğr. Üyesi Hasan ES

Dr. Öğr. Üyesi Zehni KOÇ

Dr. Ahmet GÖKMEN

### **GEFAD Editörler Kurulu**

Prof. Dr. Fatma AÇIK, Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Bekir BULUÇ, Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Yüksel ALTUN, Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Meliha YILMAZ, Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Serçin KARATAŞ, Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Nejla GÜNAY, Gazi Üniversitesi

Doç. Dr. Devrim ÇAKMAK, Gazi Üniversitesi

Doç. Dr. Nejla YÜRÜK, Gazi Üniversitesi

Doç. Dr. Meryem SELVİ, Gazi Üniversitesi

Doç. Dr. Hakan Yavuz ATAR, Gazi Üniversitesi

### **GEFAD Yayın Kurulu**

Prof. Dr. Necati YALÇIN, Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Fitnat KOSEOĞLU, Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Turan GUVEN, Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Şeyda ÇİLDEN, Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Ziya KILIÇ, Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Leyla KARAHAN, Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Salih AKKAŞ, Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Kazım YILDIZ, Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. M. Alemdar YALÇIN, Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Refik TURAN, Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Mustafa AYDOĞDU, Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Mehmet ŞAHİNGÖZ, Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Mustafa YEL, Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Ülkü OZGUR, Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Nezahat GÜÇLÜ, Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Temel ÇALIK, Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Yılmaz ŞENDURUR, Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. M. Çağatay ÖZDEMİR, Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Ziya ARGÜN, Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Sönmez GİRGİN, Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Nezihe ŞENTÜRK, Gazi Üniversitesi

## **Gazi University** **Journal of Gazi Educational Faculty**

### **Owner:**

Rector

Prof. Dr. İbrahim USLAN

### **Editor in Chief:**

Prof. Dr. Mustafa SARIKAYA

### **Editors**

Asst. Prof. Dr. Hasan ES

Asst. Prof. Dr. Zehni KOÇ

Dr. Ahmet GÖKMEN

### **GUJGEF Editorial Board**

Prof. Dr. Fatma AÇIK, Gazi University

Prof. Dr. Bekir BULUÇ, Gazi University

Prof. Dr. Yüksel ALTUN, Gazi University

Prof. Dr. Meliha YILMAZ, Gazi University

Prof. Dr. Serçin KARATAŞ, Gazi University

Prof. Dr. Nejla GÜNAY, Gazi University

Assoc. Prof. Dr. Devrim ÇAKMAK, Gazi University

Assoc. Prof. Dr. Nejla YÜRÜK, Gazi University

Assoc. Prof. Dr. Meryem SELVİ, Gazi University

Assoc. Prof. Dr. Hakan Yavuz ATAR, Gazi University

### **GUJGEF Publication Board**

Prof. Dr. Necati YALÇIN, Gazi University

Prof. Dr. Fitnat KOSEOĞLU, Gazi University

Prof. Dr. Turan GUVEN, Gazi University

Prof. Dr. Şeyda ÇİLDEN, Gazi University

Prof. Dr. Ziya KILIÇ, Gazi University

Prof. Dr. Leyla KARAHAN, Gazi University

Prof. Dr. Salih AKKAŞ, Gazi University

Prof. Dr. Kazım YILDIZ, Gazi University

Prof. Dr. M. Alemdar YALÇIN, Gazi University

Prof. Dr. Refik TURAN, Gazi University

Prof. Dr. Mustafa AYDOĞDU, Gazi University

Prof. Dr. Mehmet ŞAHİNGÖZ, Gazi University

Prof. Dr. Mustafa YEL, Gazi University

Prof. Dr. Ülkü OZGUR, Gazi University

Prof. Dr. Nezahat GÜÇLÜ, Gazi University

Prof. Dr. Temel ÇALIK, Gazi University

Prof. Dr. Yılmaz ŞENDURUR, Gazi University

Prof. Dr. M. Çağatay ÖZDEMİR, Gazi University

Prof. Dr. Ziya ARGÜN, Gazi University

Prof. Dr. Sönmez GİRGİN, Gazi University

Prof. Dr. Nezihe ŞENTÜRK, Gazi University

Prof. Dr. Zeynep Fulya TEMEL, Gazi Üniversitesi  
Prof. Dr. Hasan Hüseyin UĞURLU, Gazi Üniversitesi  
Prof. Dr. Esra ÖMER, Gazi Üniversitesi  
Prof. Dr. M. Levent AKSU, Gazi Üniversitesi  
Prof. Dr. Selma MOĞOL, Gazi Üniversitesi  
Prof. Dr. Bilal GÜNEŞ, Gazi Üniversitesi  
Prof. Dr. Ergin HAMZA OĞLU, Gazi Üniversitesi  
Prof. Dr. Salih ATEŞ, Gazi Üniversitesi  
Prof. Dr. Şeniz AKSOY, Gazi Üniversitesi  
Prof. Dr. Şener BÜYÜKÖZTÜRK, Hasan Kalyoncu Üniversitesi.  
Prof. Dr. Özgül YILMAZ TÜTÜN, ODTÜ  
Prof. Dr. Jale ÇAKIROĞLU, ODTÜ  
Doç. Dr. Eylem BAYIR, Trakya Üniversitesi  
Doç. Dr. Mustafa DOĞRU, Akdeniz Üniversitesi  
Doç. Dr. Burcu ATAR, Hacettepe Üniversitesi  
Doç. Dr. Burak Kağan TEMİZ, Ömer Halisdemir Üniversitesi  
Dr. Öğr. Üyesi Mehmet YAKIŞAN, Ondokuz Mayıs Üniversitesi  
Dr. Öğr. Üyesi Miraç YILMAZ, Hacettepe Üniversitesi  
Dr. Öğr. Üyesi M. İkbal YETİŞİR, Ankara Üniversitesi

#### **Editör Yardımcısı**

Arş. Gör. Zafer ERTÜRK, Gazi Üniversitesi

#### **Redaktörler**

Arş. Gör. Dr. Şadan ALTINOK, Gazi Üniversitesi  
Arş. Gör. Akça Okan YÜKSEL, Gazi Üniversitesi  
Arş. Gör. Eda Nur KARAKUS AKTAN, Gazi Üniversitesi  
Arş. Gör. Figen DEMİREL UZUN, Gazi Üniversitesi  
Arş. Gör. Mertcan ÜNAL, Gazi Üniversitesi  
Arş. Gör. Merve ÖKSÜZ ZEREY, Gazi Üniversitesi  
Arş. Gör. Murat ASLAN, Gazi Üniversitesi  
Arş. Gör. Ömer ÇELİK, Gazi Üniversitesi  
Arş. Gör. Samed Yasin ÖZTÜRK, Gazi Üniversitesi

#### **Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi (GEFAD)**

egitim alanlarında özgün araştırma makaleleri yayımlayan hakemli bir dergidir. Nisan, Ağustos ve Aralık aylarında olmak üzere yılda üç kez yayınlanır. Tüm bilim insanlarının yazılarına açıktır.

Dergimizde yayınlanan yazıların sorumlulukları yazarlarına aittir.

Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi  
06500 Teknikokullar/ANKARA TÜRKİYE  
**web:** www.gefad.gazi.edu.tr  
**e-posta:** gefad@gazi.edu.tr

Prof. Dr. Zeynep Fulya TEMEL, Gazi University  
Prof. Dr. Hasan Hüseyin UĞURLU, Gazi University  
Prof. Dr. Esra ÖMER, Gazi University  
Prof. Dr. M. Levent AKSU, Gazi University  
Prof. Dr. Selma MOĞOL, Gazi University  
Prof. Dr. Bilal GÜNEŞ, Gazi University  
Prof. Dr. Ergin HAMZA OĞLU, Gazi University  
Prof. Dr. Salih ATEŞ, Gazi University  
Prof. Dr. Şeniz AKSOY, Gazi University  
Prof. Dr. Şener BÜYÜKÖZTÜRK, Hasan Kalyoncu University  
Prof. Dr. Özgül YILMAZ TÜTÜN, METU  
Prof. Dr. Jale ÇAKIROĞLU, METU  
Assoc. Prof. Dr. Eylem BAYIR, Trakya University  
Assoc. Prof. Dr. Mustafa DOĞRU, Akdeniz University  
Assoc. Prof. Dr. Burcu ATAR, Hacettepe University  
Assoc. Prof. Dr. Burak Kağan TEMİZ, Ömer Halisdemir University  
Asst. Prof. Dr. Mehmet YAKIŞAN, Ondokuz Mayıs University  
Asst. Prof. Dr. Miraç YILMAZ, Hacettepe University  
Asst. Prof. Dr. M. İkbal YETİŞİR, Ankara University

#### **Associate Editör**

Res.Asst. Zafer ERTÜRK, Gazi University

#### **Redactors**

Res. Asst. Dr. Şadan ALTINOK, Gazi University  
Res. Asst. Akça Okan YÜKSEL, Gazi University  
Res. Asst. Eda Nur KARAKUS AKTAN, Gazi University  
Res. Asst. Figen DEMİREL UZUN, Gazi University  
Res. Asst. Mertcan ÜNAL, Gazi University  
Res. Asst. Merve ÖKSÜZ ZEREY, Gazi University  
Res. Asst. Murat ASLAN, Gazi University  
Res. Asst. Ömer ÇELİK, Gazi University  
Res. Asst. Samed Yasin ÖZTÜRK, Gazi University

#### **Gazi University Journal of Gazi Educational Faculty (GUJGEF)**

is a refereed academic journal publishing research papers in the fields of education. The journal is published three times a year, in April, August and December. It welcomes articles by scientists from every institution and nation.

All responsibilities about articles are belong to the authors.

Gazi University, Faculty of Education  
06500 Teknikokullar/Ankara TURKEY  
**web:** www.gefad.gazi.edu.tr  
**e-mail:** gefad@gazi.edu.tr

### **Bu Sayıda Katkı Sağlayan Hakemlerimiz**

- Prof. Dr. Ali TAŞ, Kırıkkale Üniversitesi  
Prof. Dr. Arzu CANSARAN, Amasya Üniversitesi  
Prof. Dr. Esra ÖMEROĞLU, Gazi Üniversitesi  
Prof. Dr. Gülden UYANIK, Marmara Üniversitesi  
Prof. Dr. H. Elif DAĞLIOĞLU, Gazi Üniversitesi  
Prof. Dr. İhsan KALENDEROĞLU, Gazi Üniversitesi  
Prof. Dr. Mehmet Altan KURNAZ, Kastamonu Üniversitesi  
Prof. Dr. Mehmet Sezai TÜRK, Hacı Bayram Veli Üniversitesi  
Prof. Dr. Melek YAMAN KASAP, Hacettepe Üniversitesi  
Prof. Dr. Nuri BALOĞLU, Ahi Evran Üniversitesi  
Prof. Dr. Rengin ZEMBAT, Marmara Üniversitesi  
Prof. Dr. Selçuk KARAMAN, Atatürk Üniversitesi  
Prof. Dr. Temel ÇALIK, Gazi Üniversitesi  
Prof. Dr. Ümit DENİZ, Gazi Üniversitesi  
Prof. Dr. Yasin ÜNSAL, Gazi Üniversitesi  
Doç. Dr. Ahmet Zeki GÜVEN, Akdeniz Üniversitesi  
Doç. Dr. Ayfer SAYIN, Gazi Üniversitesi  
Doç. Dr. Ebru DERETARLA GÜL, Çukurova Üniversitesi  
Doç. Dr. Eylem BAYIR, Trakya Üniversitesi  
Doç. Dr. Gülgün BANGIR ALPAN, Gazi Üniversitesi  
Doç. Dr. Halil TUMAY, Gazi Üniversitesi  
Doç. Dr. Hasan DEMİRTAŞ, İnönü Üniversitesi  
Doç. Dr. Işıl KABAKÇI YURDAKUL, Anadolu Üniversitesi  
Doç. Dr. İhsan Seyit ERTEM, Gazi Üniversitesi  
Doç. Dr. Mehtap YILDIRIM, Marmara Üniversitesi  
Doç. Dr. Melek Gülşah ŞAHİN, Gazi Üniversitesi  
Doç. Dr. Mustafa Kayıhan ERBAŞ, Aksaray Üniversitesi  
Doç. Dr. Mustafa YILDIZ, Gazi Üniversitesi  
Doç. Dr. Neslihan AVCI, Gazi Üniversitesi  
Doç. Dr. Sabri SIDEKLİ, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi  
Doç. Dr. Serkan KOŞAR, Gazi Üniversitesi  
Doç. Dr. Sevilay DERVİŞOĞLU, Hacettepe Üniversitesi  
Doç. Dr. Seyit ATEŞ, Gazi Üniversitesi  
Doç. Dr. Sibel ER NAS, Karadeniz Teknik Üniversitesi  
Dr. Öğr. Üyesi. Emrah GÜL, Hakkari Üniversitesi  
Dr. Öğr. Üyesi. Erol SÜZÜK, Marmara Üniversitesi  
Dr. Öğr. Üyesi. Melike FAİZ, Kastamonu Üniversitesi  
Dr. Öğr. Üyesi. Naim ÜNVER, Kastamonu Üniversitesi  
Dr. Öğr. Üyesi. Oğuzhan KURU, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi  
Dr. Öğr. Üyesi. Rıdvan ELMAS, Afyon Kocatepe Üniversitesi  
Dr. Öğr. Üyesi. Safiye SARICI BULUT, Gazi Üniversitesi  
Öğr. Gör. Dr. Ferdi BOZKURT, Anadolu Üniversitesi  
Öğr. Gör. Dr. Hale ILGAZ, Ankara Üniversitesi  
Dr. Hande TANBERKAN, M.E.B  
Dr. Pınar ÖZTÜRK, Hacettepe Üniversitesi  
Dr. Serap BÜYÜKKIDIK, Sinop Üniversitesi



**Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi (GEFAD)**  
**Gazi University Journal of Gazi Educational Faculty (GUJGEF)**

**AĞUSTOS / AUGUST 2019 • CİLT/VOLUME: 39 • SAYI / NUMBER: 2**

**İÇİNDEKİLER / CONTENTS**

- Mikro-Yansıtıcı Öğretim Uygulamalarının Fizik Öğretmen Adaylarının Yansıtıcı  
Düşünme Eğilimlerine Etkilerinin Belirlenmesi  
Determining the Effects of Micro-Reflective Teaching Practices on the Development of  
Reflective Thinking Tendencies of Pre-service Physics Teachers  
Demet BATMAN & Ahmet Zeki SAKA.....627-654
- Ortaokul Öğrencilerinin Işık Konusundaki Bağlam Temelli Sorular İle Geleneksel  
Soruları Cevaplama Durumlarının Geliştirilen Başarı Testleri İle Karşılaştırılması  
Comparing Elementary School Students' Answers To The Context-Based And  
Traditional Questions In The Topic Of Light With Developed Achievement Tests  
Merve SAK & Derya KALTAKÇI GÜREL.....655-679
- Çocukların Sebze ve Meyve Tüketim Durumu: Anne ve Çocuk Görüşleri  
Children's Vegetable and Fruit Consumption: Mother and Child Opinions  
Serap DEMİRİZ & Leyla ÖZGEN.....681-701
- Araştırma Sorgulamaya Dayalı Öğretimin Ortaokul Öğrencilerinin Fen Başarısı,  
Sorgulama Algısı ve Üstbiliş Farkındalığına Etkisi  
The Effect of Inquiry-Based Teaching on Secondary School Students' Science Success,  
Questioning Perception and Metacognitive Awareness  
Burcu VARLI & Şafak ULUÇINAR SAĞIR.....703-725
- İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Biyomimikri Algılarına Yönelik Yaptıkları Çizimlerin  
Analizi  
The Analysis of the Drawings of the 4th Grade Students towards Biomimicry  
Perceptions  
Mehmet YAKIŞAN & Dilara VELİOĞLU.....727-753
- Bağlam Temelli Yaklaşımın Açıklama Destekli REACT Stratejisine Göre 'Göz'  
Konusunun Öğretimi  
Teaching "The Eye" Topic Through The Explanation Assisted React Strategy of The  
Context-Based Approach  
Fethiye KARSLI BAYDERE & Ela AYDIN.....755-791



Çocukların Medya Okuryazarlık Düzeylerinin ve Kullanım Alışkanlıklarının Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesi Examining Children's Media Literacy Levels and Usage Habits in Terms Of Demographic Variables Alper ASLAN, Yiğit Emrah TURGUT, İdris GÖKSU & Seda AKTI ASLAN..793- 815	
Uzaktan Tezsiz Yüksek Lisans Programlarının Tercih Gereçeklerinin İncelenmesi Analysis of Individuals' Ground of Preferences in Online Non-Thesis MA Programs İlker USTA.....817-841	
Yerleşim Yerlerine Göre Anne Baba Tutumlarının Okul Öncesi Çocukların Sosyal Becerilerine Etkisi The Effect of Mother and Father Attitudes to Social Skills of Kindergarten Children According to the Settlements Dudugül TEMEL & Bengü TÜRKOĞLU.....843-871	
Evde Uygulanan Eğitim Etkinliklerinin 48-60 Aylık Çocukların Okumaya Ve Yazmaya Hazırlık Becerileri Üzerine Etkisinin İncelenmesi Determining the Effects of Home-Based Educational Activities on Pre-literacy Skills of 48-60 Month Olds Lütfiye Coşkun & Ümit Deniz .....873-893	
Suriyeli Mülteci Çocuklara Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretenlerin Yaşadıkları Durumlara İlişkin Görüşleri The Opinions of Instructors of Turkish as Foreign Language to Syrian Refugee Children with Regard to the Situations They Have Experienced Emrah BOYLU & Pınar IŞIK.....895-936	
Öğretmen Adaylarının Kültür Kavramına İlişkin Metaforları Prospective Teachers' Metaphors Concerning the Concept of Culture Canan AKYOL & Ömer KIZILTAN.....937-961	
Üniversitelerde Örgüt Kültürü Üzerine Karşılaştırmalı Bir İnceleme A Comparative Examination of Organizational Culture in the Universities Mehmet Fatih KÖSE & Mehmet KORKMAZ.....963-987	
Türk Yükseköğretim Sistemi Bağlamında Girişimci Üniversite Modelinin İncelenmesi: Nitel Bir Araştırma Examining the Entrepreneur University Model in the Context of Higher Education System of Turkey: A Qualitative Study Servet ÖZDEMİR, Adnan BOYACI, Ali Çağatay KILINÇ & Serkan KOŞAR.....989-1027	

- Okuma Çemberlerinin Öğretmen Adaylarının Okuduğunu Anlama Düzeylerinin Gelişimine Etkisi  
The Effects of Literature Circles on Development of Preservice Teachers' Reading Comprehension Levels  
Kasım YILDIRIM, Seyit ATEŞ, Hülya ÇERMİK & Birsen DOĞAN.....1029-1048
- Türkiye’de Okuduğunu Anlamayı Geliştirmeye Dönük İlkokul Düzeyindeki Çalışmaların Sistemik İncelenmesi  
A Systematic Review of the Studies on Improving Reading Comprehension in the Primary School Level in Turkey  
Mustafa YILDIZ, Ülkü ÇOBAN SURAL & İsa BOZ.....1049-1086
- Karma Yaklaşım Dayalı Bilgisayar Destekli Etkinliklerin İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Hoşgörü Değerine Yönelik Tutumlarına Etkisi  
The Effect of Mixed Approach Based Computer Aided Activities on the Attitudes of Primary School 4th Grade Students towards Tolerance Value  
Seher YARAR KAPTAN.....1087-1111
- Investigating Consequences of Using Item Pre-knowledge in Computerized Multistage Testing  
Bireye Uyarlanmış Çok Aşamalı Testlerde Madde Ön Bilgisinin Test Sonuçlarına Etkisinin Araştırılması  
Halil İbrahim SARI.....1113-1134
- Beden Eğitiminde Temel Psikolojik İhtiyaçlar Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması  
Adaptation of the Basic Psychological Needs in Physical Education Scale into Turkish  
Hikmet TURKAY, H. Erdem MUMCU, Abdülkerim ÇEVİKER, Esengül GÜNGÖZ & Kurtuluş ÖZLÜ.....1135-1155
- İngilizce Konuşma Kaygısı Ölçeği’nin Türkçeye Uyarlanma Çalışması  
Adaptation of the Second Language (English) Speaking Anxiety Scale into Turkish  
Hale ALKAN, Nilay T. BÜMEN & Öner USLU.....1157-1180



GEFAD / GUJGEF 39(2): 627-654(2019)

## Mikro-Yansıtıcı Öğretim Uygulamalarının Fizik Öğretmen Adaylarının Yansıtıcı Düşünme Eğilimlerine Etkilerinin Belirlenmesi \* \*\*

### Determining the Effects of Micro-Reflective Teaching Practices on the Development of Reflective Thinking Tendencies of Pre-service Physics Teachers

Demet BATMAN<sup>1</sup>, Ahmet Zeki SAKA<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Trabzon Üniversitesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü.  
batmandem@yahoo.com

<sup>2</sup>Trabzon Üniversitesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Fizik Eğitimi  
Anabilim Dalı. azsaka@gmail.com

**Makalenin Geliş Tarihi: 21.07.2018**

**Yayına Kabul Tarihi: 22.02.2019**

#### ÖZ

*Bu çalışmanın amacı, mikro-yansıtıcı öğretim uygulamalarının fizik öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimlerine etkilerini belirlemektir. Araştırma, ön test-son test tek gruplu basit deneysel desende tasarlanmıştır. Basit deneysel desenin sınırlılıklarından dolayı araştırma kapsamında özel durum yöntemi de kullanılmıştır. Video kayıtlarına dayalı yansıtıcı günlükler ve YANDE (Yansıtıcı Düşünme Eğilimlerini Belirleme) ölçeği ile veri toplanan çalışmanın örneklemini, Fatih Eğitim Fakültesi Fizik Öğretmenliği Programı 4. sınıfında öğrenim gören 13 öğretmen adayı oluşturmaktadır. 2013-2014 eğitim-öğretim yılının bahar yarıyılında ve 2014-2015 eğitim-öğretim yılının güz ve bahar yarıyıllarında sürdürülen uygulamalar, Özel Öğretim Yöntemleri-II dersinin uygulama saatinde, Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması derslerinin de fakülte'deki ders saatlerinde yürütülmüştür. Uygulamalar kapsamında her aday beşer kez mikro-yansıtıcı öğretim uygulaması yapmıştır. YANDE ölçeğinden elde edilen veriler Wilcoxon işaretli sıralar testi kullanılarak, yansıtıcı günlüklerden elde edilen veriler de yorumsal analize dayalı olarak çözümlenmiştir. YANDE analizlerinde, sürekli ve amaçlı düşünme, sorgulayıcı ve etkili öğretim, öğretim sorumluluğu ve bilimsellik, araştırmacı, öngörülü ve içten olma alt boyutlarında uygulama öncesi ve sonrasında anlamlı bir farklılık olduğu, açık fikirlilik ve mesleğe bakış alt boyutlarında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Bu bulgularla*

---

\* **Alıntılama:** Batman, D. ve Zeki Saka, A. (2019). Mikro-yansıtıcı öğretim uygulamalarının fizik öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimlerine etkilerinin belirlenmesi. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(2), 627- 654.

\*\* Bu makale Demet BATMAN'ın "Mikro-Yansıtıcı Öğretim Uygulamalarının Fizik Öğretmen Adaylarının Mesleki Beceri Gelişimlerine ve Yansıtıcı Düşünme Eğilimlerine Etkilerinin Belirlenmesi" adlı doktora tezinden üretilmiştir.

birlikte, YANDE ölçeği toplam puan analizleri de dikkate alındığında, mikro-yansıtıcı öğretim uygulamalarının öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimlerini geliştirmede büyük ölçüde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

**Anahtar Sözcükler:** Mikro-Yansıtıcı öğretim, Yansıtıcı düşünme, Fizik öğretmen adayı

### **ABSTRACT**

The purpose of this research is to determine the effects of the micro-reflective teaching practice on the development of reflective thinking tendencies of the pre-service physics teachers. The research was designed as simple experimental design with one group pretest-posttest. Because of the limitations of the simple experimental design, the research was also carried out by using the case study method. The data were collected by using reflective diaries and Reflective Thinking Tendency Scale (RTTS). The sampling of the study consisted of 13 pre-service teachers who were studying in the 4th grade of Physics Teaching Program at Fatih Faculty of Education in KTU. The experiment lasted for the spring term of 2013-2014 and fall and spring terms of 2014-2015. Within the scope of the research, each pre-service teacher implemented five micro-reflective teaching practices. The analysis of the reflective thinking scale has shown that there is a significant difference between before and after practices scores at the dimensions of continuous and purposeful thinking, questioning and effective teaching, teaching responsibility and being scientific, being researcher, being aware and hearty. In line with these findings, considering the results from RTTS total score analysis, it is concluded that the micro-reflective teaching practices are broadly effective in improving the reflective thinking tendencies of pre-service teachers.

**Keywords:** Micro-Reflective teaching, Reflective thinking, Pre-Service physics teacher

## **GİRİŞ**

Son yıllarda benimsenen öğretmen yetiştirme anlayışı, öğretmenlerin doğrudan eğitilmelerinden ziyade, bireysel deneyimlerini sistematik bir biçimde anlamlandırmaları ve kendilerini sürekli geliştirmeleri üzerine odaklanmaktadır. Bu anlayışın nedeni; öğretmen eğitiminin daha nitelikli hale getirilmesi ve mesleki gelişimlerinin sağlanabilmesi gerekliliğidir. Böyle bir gelişimin sağlanabilmesi için öğretmenin kendisine yöneltebileceği ve deneyimleri üzerine hızlıca düşünmesini sağlayan bazı sorular mevcuttur. Bu sorulardan biri; “Öğrenme ortamında neleri iyi, neleri kötü yaptığımı nasıl öğrenirim, iyi taraflarımı nasıl geliştirir ve aksaklıklarımı nasıl giderebilirim?” olarak ifade edilebilir (Akıllı, 2007; Ekiz, 2006). Bu soruların

değerlendirilme sürecinde, öğretmenlerin dikkate alması gereken yöntemlerden biri yansıtıcı düşünmedir (Batman, 2017).

Eğitim sistemimizin temel öğelerinden biri öğretmendir. Öğretmenlerin mesleki beceri ve bilgileri ile kişisel donanımları eğitimin amaçlarını yerine getirmede önemli bir rol oynayarak; öğrencilerin düşünebilen, sorgulayıcı ve araştırmacı bireyler olarak yetişmesini sağlayacaktır. Yansıtıcı düşünen öğretmenler derslerini; ders öncesi hazırlık, ders esnası ve ders sonrası değerlendirme aşamalarını dikkate alarak yürütmektedir. Ayrıca eğitim sürecinde de öğrenmeye açık bir tutum sergileyerek, kendilerini geliştirmeyi önemsemektedirler (Ergüven, 2011). Başka bir deyişle, yansıtıcı düşünen öğretmenler mesleki becerilerini geliştirmek için sürekli çaba göstermektedirler. 2013 yılında uygulanmaya başlanan fizik öğretim programı, öğrenciyi aktif kılmakta; soru cevap, tartışma, problem çözme, proje, bağımsız çalışmalar vb. tekniklerle öğrencinin öğreneceği bilgi hakkında düşünmesini ve bilgiye erişmek için araştırma yapmasını gerekli kılmaktadır. Bu bağlamda; programın etkili olma durumunun, öğretim sürecinin düzenleyicisi olan öğretmenlerin, yansıtıcı düşünme becerilerine, yansıtma davranışlarına ve öğrencilerinde de bu beceriyi geliştirmelerine bağlı olduğu düşünülmektedir (Karadağ, 2010). Öğrencilere yansıtıcı düşünme becerisi edindirilebilmesi için, öğretmenlerin bu alana yönelik becerilerini edinmiş, benimsemiş ve uyguluyor olması ön koşul olarak görülmektedir. Başka bir deyişle, ancak yansıtıcı düşünme becerilerini edinmiş bir öğretmen, öğrencilere bu becerileri edindirme konusunda yetkin olabilir (Karadağ, 2010). Bu durum öğretmen yetiştirme programlarında, yansıtıcı düşünme becerilerinin geliştirilmesini sağlayacak öğretim ortamlarının oluşturulmasına önem verilmesini gerektirmektedir (Tican, 2013).

Mikro öğretimin de yansıtıcı düşünme sürecini geliştiren önemli uygulamalardan biri olduğu vurgulanmakta ve bu sürecin bireyin, gelişimini hem kendi bakış açısıyla hem de başkalarının görüşleriyle değerlendirebilmesine olanak sunduğuna dikkat çekilmektedir (I'Anson, Rodrigues & Wilson, 2003). Tüm bu olumlu katkılara rağmen, mikro öğretim ve yansıtıcı düşünme sürecinin birlikte uygulanmasının öğretmen yetiştirme sürecinde nasıl sonuçlar ortaya çıkaracağı henüz açık olarak bilinmemektedir.

Bu bağlamda, yürütülen araştırma kapsamında "mikro-yansıtıcı öğretim uygulamalarının fizik öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimlerine etkileri nelerdir?" sorusuna yanıt aranmaktadır.

Geçmişten günümüze kadar öğretmen eğitimi alanında yapılan düzenleme ve geliştirme çalışmalarının temelinde, nitelikli öğretmen yetiştirme ve edinilen beceri ve nitelikleri çağın gereklerine göre sürdürülebilir kılma hedefleri yer almasına rağmen, ilgili literatür irdelendiğinde bu hedeflerin henüz gerçekleştirilemediği görülmektedir (Baskan, 2001; Küçükahmet, 2007; Safran, 2014; Tan-Şişman, 2017; Yıldırım 2011). Bu durumda, öğretmen yetiştirmede yaşanan problemlerin nedenlerinden biri olarak, eğitim fakültelerinin lisans programlarındaki derslerin niceliği ve niteliği ön plana çıkmaktadır (Akdemir, 2013; Doğanay ve diğerleri, 2015; Küçükahmet, 2007; Tan-Şişman, 2017). Öğretmen adaylarına yaptırılan gözlem ve uygulama çalışmaları mesleki farkındalık düzeylerini geliştirmede önemli bir etkidir. Öğretmen için mesleki farkındalık; dersin hangi bölümlerinde neler olup bittiğini bilmesi ve öğretim süreçlerini buna göre yönlendirmesi şeklinde ifade edilmektedir (Selçuk, 2001). Yapılan araştırmalarda, her adayın öğretmenlik deneyimi yaşamasına dayanan mikro öğretim yöntemi kapsamında, uygulamaların video ile kaydedilmesi, bu kayıtların öğretmen adaylarına izletilerek eksiklerini analiz etmelerinin sağlanması ve puanlanmasının adayların uygulamalardaki başarı düzeyini yükseltmede etkili olduğunu vurgulamaktadır (Kpanja, 2001; Sherin, 2000; White, Shimoda ve Frederiksen, 1999). Mcaleese ve Unwin (1997), video destekli mikro öğretim uygulamalarının, öğretmen adaylarının analiz yeteneklerini geliştirdiğine dikkat çekerken (Kavas, 2009), Fernandez (2005), bu uygulamaların yapıcı geribildirimler üretilmesini, adayların akran işbirliği ve uzman öğretmenden alınan geribildirimler sayesinde güncellenen eğitim yaklaşımlarının benimsenmesini kolaylaştırdığını belirtmektedir. Bu bağlamda adayların, öğretmenlik uygulaması etkinliklerine başlamadan önce ve bu çalışmaları desteklemek amaçlı, eşzamanlı, sınıf içi öğretim süreçleriyle ilgili deneyim kazanmaları amacıyla mikro-yansıtıcı öğretim çalışmaları yapmaları önem taşımaktadır.

Köksal ve Demirel (2008), lisans düzeyinde belirlenen bir dersin öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme becerilerinin gelişmesini sağlayacak biçimde yürütülmesine yönelik bir eylem araştırması yapılmasını önermişlerdir. Mikro öğretim çalışmalarıyla ilgili olarak da daha kapsamlı araştırmaların yapılmasına gerek duyulduğu belirtilmekte, ayrıca, yapılacak çalışmalarla mikro öğretim için farklı uygulama modelleri geliştirilebileceği ve böylece mikro öğretimin, öğretmen yetiştirme programlarında daha etkili olarak kullanılabilmesi ifade edilmektedir (Kuran, 2009). Bununla birlikte, zamanın elverdiği ölçüde, öğretmen adaylarının materyalleri mikro öğretim yoluyla kullanabilecekleri uygulamalı çalışmalara yönlendirilmesi ve belirlenen ölçütler çerçevesinde akran geribildirim sağlanması önerilmektedir. Ayrıca, mikro öğretim uygulamaları sürecinde uzman geribildirim sağlanmasının gerekli olduğu vurgulanmaktadır (Çakır, 2010). Tüm bu önerilere dayalı olarak, son yıllarda öğretmen yetiştirmeye yönelik yurtiçinde yapılan çalışmaların azaldığı da dikkate alındığında, gündemde tutulması amacıyla konuya yönelik çalışmaların sürdürülmesi gerektiği düşünülmektedir. Bununla birlikte, araştırmacı tarafından yürütülen bu çalışmanın, pilot uygulama ile birlikte üç dönem ve beş uygulama ile yürütülmesi, bu araştırmayı literatürdeki çalışmalardan uygulama süresi ve sayısı açısından da farklı kılmaktadır.

Türkiye’de öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimleri ile ilgili yapılan araştırmaların (Aslan, 2009; Semerci, 2007; Yıldız 2013) henüz sınırlı sayıda olması ve fizik öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimleri ile ilgili herhangi bir çalışmanın bulunmaması, bu araştırmadan elde edilecek bulguların konu ile ilgili literatüre sağlayacağı katkı açısından önemini arttırmaktadır. Bu bağlamda yürütülecek araştırma kapsamında, geçerli bir öğretim tasarımı oluşturulabileceği ve yürütülen araştırma ile öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimleri de belirlenerek bu konuda eksik olan durumların giderilmesi için yol gösterici bir nitelik sağlanabileceği düşünülmektedir. Bu araştırmanın amacı, mikro-yansıtıcı öğretim uygulamalarının fizik öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimlerine etkilerini belirlemektir.



## YÖNTEM

### **Araştırma Modeli**

Araştırma problemlerinin çözümüne yönelik veri toplama ve analizi süreçlerinde nicel ve nitel yöntemlerin kullanıldığı araştırma, ön test-son test tek gruplu (basit deneysel) desende tasarlanmıştır. Basit deneysel desenin sınırlılıklarından dolayı araştırma, Robson'ın (1998) da ifade ettiği gibi özel durum ile güçlendirilmiş ve özel durum yöntemi de kullanılarak tamamlanmıştır.

### **Araştırma Grubu**

Araştırma; Doğu Karadeniz Bölgesi'ndeki bir devlet üniversitesinin Eğitim Fakültesi'nde, OFMA Eğitimi Bölümü Fizik Öğretmenliği Programı'nda 4. sınıfta öğrenim gören, 2013-2014 öğretim yılı bahar döneminde Özel Öğretim Yöntemleri-II, 2014-2015 öğretim yılı güz döneminde Okul Deneyimi ve bahar döneminde Öğretmenlik Uygulaması derslerine katılan 13 fizik öğretmen adayı (ÖA) ile yürütülmüştür.

### **Verilerin Toplanması**

Araştırma kapsamında kullanılan veri toplama araçları, yürütülen uygulama süreci, veri toplama süreci ve elde edilen verilerin analizine yönelik bilgiler detaylı olarak aşağıda açıklanmaktadır.

#### *Veri Toplama Araçları*

Araştırma kapsamında veri toplama aracı olarak; adayların yansıtıcı düşünme eğilimlerini ölçmek amacıyla Yansıtıcı Düşünme Eğilimlerini Belirleme Ölçeği (YANDE) kullanılmıştır. Bu ölçek, mikro-yansıtıcı öğretim uygulamaları öncesinde ve beşinci uygulamalar tamamlandıktan sonra, öğretmen adayları tarafından doldurulmuştur. Semerci (2007) tarafından geliştirilen ve 20 olumsuz, 15 olumlu ifade içeren toplam 35 maddelik ölçek; Sürekli ve amaçlı düşünme (7 madde), Sorgulayıcı ve etkili öğretim (5 madde), Açık fikirlilik (6 madde), Öğretim sorumluluğu ve bilimsellik

(5 madde), Öngörülü ve içten olma (4 madde), Araştırmacı (6 madde) ve Mesleğe bakış (2 madde) olmak üzere toplam yedi alt boyuttan oluşmaktadır.

Adayların öz ve akran değerlendirmelerini somutlaştırmak amacıyla video kayıtlarına dayalı yansıtıcı günlükler kullanılmıştır. Adayların 15-25 dakikalık mikro-yansıtıcı öğretim uygulamaları her uygulamada araştırmacı tarafından kamera ile kaydedilmiştir. Her uygulamanın sonunda video kayıtlarının birer kopyaları mikro-yansıtıcı öğretim uygulamalarını yürüten öğretmen adaylarına verilmiştir. Böylece adayların kendi öğretim uygulamalarını izlemeleri ve öz değerlendirmeye dayalı yansıtıcı günlüklerini yazmaları sağlanmıştır. Bu bağlamda oluşturulan (yapılandırılmış) yansıtıcı günlük formundaki soruların geliştirilmesinde konuyla ilgili araştırmalardan (Çakır, 2010; Karadağ, 2010; Oner ve Adadan, 2011; Savran-Gencer, 2008; Şanal-Erginel, 2006; Sadler, 2006) yararlanılmıştır. Araştırmacı tarafından geliştirilen sorular, alanında uzman iki öğretim üyesi tarafından da incelenmiş ve pilot uygulama sonucunda formun son hali oluşturulmuştur.

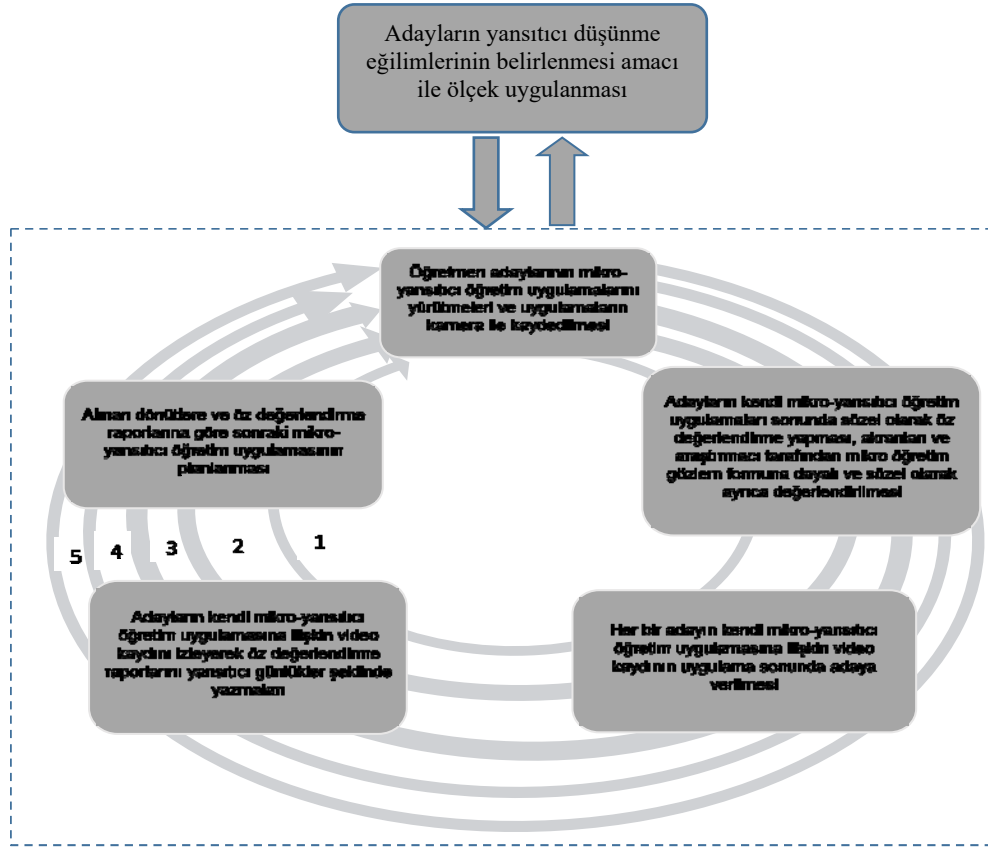
#### *Veri Toplama / Uygulama Süreci*

2013-2014 eğitim-öğretim yılı bahar döneminin ilk iki haftasında Özel Öğretim Yöntemleri-II (Uygulama) derslerinde, araştırmacı tarafından öğretmen adaylarına mikro öğretim, yansıtıcı düşünme ve dönem boyunca yürütecekleri uygulamaların planlanması (kullanılacak kuramlar, modeller, yöntem ve teknikler, üniteler, kazanım seçimi ve süre) ile ilgili bilgiler verilmiştir. İki haftalık bu sürenin sonunda, öğretmen adaylarına ünite dağılımları yapılmış ve YANDE ölçeği uygulanmıştır.

Adaylara, 2013 yılında uygulanmaya başlanan lise 9., 10., 11. ve 12. sınıf fizik öğretim programlarında yer alan üniteler (Madde ve Özellikleri, Kuvvet ve Hareket, Enerji, Isı ve Sıcaklık, Basınç ve Kaldırma Kuvveti, Elektrik ve Manyetizma, Dalgalar, Optik, Düzgün Çembersel Hareket, Basit Harmonik Hareket, Dalga Mekaniği, Atom Fizikine Giriş ve Radyoaktivite, Modern Fizik) dağıtılmıştır. Bu işlem, aynı ünite denk gelmeyecek şekilde ikinci dönem başında (2014-2015 öğretim yılının güz döneminde) araştırmacı tarafından tekrar yapılmış, son dönemde (2014-2015 öğretim yılının bahar

döneminde) ise, önceki dönemlerde çalıştıkları ünitelerden birini seçmeleri koşulu ile adaylara bırakılmıştır.

Öğretmen adaylarına, ilk iki dönem (2013-2014 öğretim yılının bahar ve 2014-2015 öğretim yılının güz döneminde) ikişer ve son dönem (2014-2015 öğretim yılının güz döneminde) bir kez olmak üzere toplamda beş mikro-yansıtıcı uygulama yapma fırsatı verilmiştir.



Şekil 1. Araştırmanın uygulama sürecinde dikkate alınan döngüsel yapı

Şekil-1'deki uygulama aşamaları üç dönem boyunca, Özel Öğretim-II (pilot uygulama), Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulamaları derslerinde yürütülmüştür. Uygulama süresinin literatürdeki çalışmalara kıyasla uzun olmasının ve sayıca fazla uygulama yapılmasının araştırmanın güvenilirliğine de katkı sağlayacağı düşünülmüştür.

Bu süre kapsamında adaylardan, uygulama deneyimleri üzerine yansıtma yapmalarını sağlamak için her uygulamalarından sonra günlük yazmaları istenmiştir. Üç dönemlik uygulama sürecinin sonunda adalara ilk uygulama döneminde uygulanan ölçek tekrar uygulanmıştır. Böylece adayların yansıtıcı düşünme eğilimlerindeki değişimin nicel olarak da değerlendirilebilmesi amaçlanmıştır.

### **Verilerin Analizi**

Öğretmen adayları tarafından yaklaşık olarak on beş–yirmişer dakikada doldurulan ölçeklerden elde edilen veriler öncelikle elektronik tablolama programının çalışma sayfasına aktarılmıştır. YANDE ölçeğinde yer alan olumsuz maddeler ters kodlanarak analize dahil edilmiştir. Her bir adayın ölçeğin ön ve son uygulamasından aldığı puanlar ile toplam puanlar hesaplanmış ve verilerin analizi bu puanlar dikkate alınarak yapılmıştır. Ayrıca, YANDE ölçeğinin orijinali 7 alt boyutlu olduğundan, genel bulguları desteklemek amacıyla her bir alt boyuta ait toplam puanlar da hesaplanarak analiz edilmiştir. Yapılan analizlerde, örneklem sayısının 30'dan küçük olması dikkate alınarak, parametrik olmayan testler kullanılmıştır. Ölçeklere ait veriler, araştırma problemine uygun olan ve ilişkili ölçümlerde ortalama puanların karşılaştırılmasına imkân veren “İlişkili Ölçümler İçin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi” kullanılarak analiz edilmiştir. Bir istatistik paket programı aracılığıyla yapılan analizlerde elde edilen sonuçlar tablolar yardımıyla betimlenmiştir.

Adayların öz değerlendirme yapmak amacıyla her bir uygulama için ayrı ayrı tuttıkları yansıtıcı günlükler, yorumsal analize dayalı olarak irdelenmek üzere öncelikle detaylı şekilde incelenmiş ve birinci seviye kodlamalar yapılmıştır. Daha sonra bu kodları belirli kategoriler altında toplayan temalar bulunmuştur. Kodların, temaların ve verilerin anlaşılır biçimde sergilenmesi amacıyla, kategori temelli veri sergileme modeline uygun

kategori temelli tablolar (matrisler) oluşturulmuştur. Yansıtıcı günlüklerin analizlerinde güvenilirliği sağlayabilmek amacıyla, uygulamalar hakkında bilgi sahibi olan ve araştırmacı ile benzer niteliklere sahip bir uzman tarafından da rastgele seçilen günlüklere kodlama yapılmıştır. Araştırmacılar arasındaki güvenilirliği belirleyebilmek amacıyla ortak ve ortak olmayan kodlar dikkate alınarak hesaplanan tutarlılık katsayısı değerinin 0.88 olduğu belirlenmiştir.

## BULGULAR ve TARTIŞMA

### YANDE Ölçeğine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Öğretmen adaylarının mikro-yansıtıcı uygulamalar öncesi ve sonrası yansıtıcı düşünme eğilimi toplam puanlarının karşılaştırıldığı “Wilcoxon işaretli sıralar testi” sonuçları Tablo 1’de verilmiştir.

**Tablo 1.** YANDE Öntest ve Sontest Toplam Puanlarının “Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi” Analiz Sonuçları

Sontest- Öntest	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	0	.00	.0		
Pozitif Sıra	13	7.00	91.00	3.18*	.00
Eşit	0	-	-		

\*Negatif sıralar temeline dayalı

Tablo 1’de görüldüğü gibi, araştırma grubundaki öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimlerini belirleme ölçeğinden aldıkları uygulama öncesi ve sonrası puanları arasında anlamlı bir fark vardır ( $z=3.18$ ,  $p<.05$ ). Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın pozitif sıralar, yani sontest puanı lehinde olduğu görülmektedir. Bu bulgulara göre, mikro-yansıtıcı öğretim uygulamalarının öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimlerini geliştirmede etkili olduğu söylenebilir. Adayların yansıtıcı günlüklerinde, yapmış oldukları mikro-yansıtıcı öğretim uygulamalarının mesleki gelişimlerine yapacağı katkıya yönelik açıklamaları

ile özellikle ÖA6, ÖA7 ve ÖA11'in uygulamalar sonucunda planlama ve öğretim sürecine yönelik becerilerinde gelişmeler olduğunu betimleyen ifadeleri bu bulguları destekler niteliktedir. Bu bulgular ayrıca, Semerci (1999) tarafından mikro öğretim dersinde eleştiri becerisinin geliştirilmesi ve Güney ve Semerci (2009) tarafından mikro-yansıtıcı öğretimin adayların yansıtıcı düşünmesine etkisi ile ilgili yapılan araştırmaların sonuçları ile de desteklenmektedir.

Mikro-yansıtıcı öğretim uygulamaları öncesi ve sonrasına ait veriler YANDE ölçeği alt boyutları dikkate alınarak daha detaylı incelenmiştir. 'Sürekli ve amaçlı düşünme' alt boyutu puanlarının karşılaştırıldığı "Wilcoxon işaretli sıralar testi" sonuçları (Tablo 2), adayların uygulama öncesi ve sonrası sürekli ve amaçlı düşünme alt boyutunda aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir ( $z=2.72$ ,  $p<.05$ ).

**Tablo 2.** Uygulamalar Öncesi ve Sonrası YANDE-Sürekli ve Amaçlı Düşünme Alt Boyutu Puanlarının "Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi" Analiz Sonuçları

Sontest-Öntest	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	1	2.50	2.50		
Pozitif Sıra	10	6.35	63.50	2.72*	.01
Eşit	2	-	-		

\*Negatif sıralar temeline dayalı

Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamları dikkate alındığında (Tablo 2), gözlenen bu farkın pozitif sıralar lehinde olduğu görülmektedir. Bu bulgular, mikro-yansıtıcı öğretim uygulamalarının öğretmen adaylarının sürekli ve amaçlı düşünme eğilimlerini geliştirmede önemli bir etkisinin olduğunu ön plana çıkarmaktadır.

Öğretmen adaylarının mikro-yansıtıcı uygulamalar öncesi ve sonrası 'açık fikirlilik' alt boyutu puanlarının karşılaştırıldığı "Wilcoxon işaretli sıralar testi" sonuçları incelendiğinde (Tablo 3), öğretmen adaylarının YANDE ölçeğinden aldıkları uygulama öncesi ve sonrası 'açık fikirlilik' alt boyut puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ( $z=1.14$ ,  $p>.05$ ).

**Tablo 3.** Uygulamalar Öncesi ve Sonrası YANDE-Açık Fikirlilik Alt Boyutu Puanlarının “Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi” Analiz Sonuçları

Sontest-Öntest	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	3	4.33	13.00		
Pozitif Sıra	6	5.33	32.00	1.14*	.25
Eşit	4	-	-		

\*Negatif sıralar temeline dayalı

Kerimgil (2008) tarafından yapılan araştırmada uygulanan YANDE ölçeğine verilen yanıtlara göre de alt boyutlar arasında anlamlı fark çıkmamıştır. Bu bağlamda, mikro-yansıtıcı öğretim uygulamalarının adayların açık fikirli olma özelliğini geliştirmede etkili olmadığı ifade edilebilir. Bu bulgunun; açık fikirli, eleştiri ve önerilere açık olma durumunun, bireylerin daha çok karakteristik bir özelliği olmasından ve bu nedenle değiştirilmesinin biraz zor veya zaman alıcı olmasından kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

Öğretmen adaylarının mikro-yansıtıcı uygulamalar öncesi ve sonrası ‘sorgulayıcı ve etkili öğretim’ alt boyutu puanları karşılaştırıldığında (Tablo 4), araştırmaya dahil edilen öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimlerini belirleme ölçeğinin sorgulayıcı ve etkili öğretim alt boyutunda aldıkları uygulama öncesi ve sonrası puanları arasında anlamlı bir fark olduğu ( $z=2.14$ ,  $p<.05$ ); fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamları dikkate alındığında da, gözlenen bu farkın sontest puanı lehinde olduğu görülmektedir.

**Tablo 4.** Uygulamalar Öncesi ve Sonrası YANDE-Sorgulayıcı ve Etkili Öğretim Alt Boyutu Puanlarının “Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi” Analiz Sonuçları

Sontest-Öntest	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	2	4.50	9.00		
Pozitif Sıra	9	6.33	57.00	2.14*	.03
Eşit	2	-	-		

\*Negatif sıralar temeline dayalı

Bu bulgulara göre, mikro-yansıtıcı öğretim uygulamalarının öğretmen adaylarının sorgulayıcı ve etkili öğretim yapma eğilimlerini geliştirmede etkili olduğu söylenebilir.

Tablo 5'te görüldüğü gibi, araştırma grubundaki öğretmen adaylarının YANDE ölçeğinden aldıkları uygulama öncesi ve sonrası 'öğretim sorumluluğu ve bilimsellik' alt boyut puanları arasında anlamlı bir fark vardır ( $z=2.52$ ,  $p<.05$ ). Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın pozitif sıralar lehinde olduğu görülmektedir. Bu bulgular, mikro-yansıtıcı öğretim uygulamalarının öğretmen adaylarının öğretim sorumluluğu ve bilimsellik eğilimlerini geliştirmede önemli bir etkisi olduğunu göstermektedir.

**Tablo 5.** Uygulamalar Öncesi ve Sonrası YANDE-Öğretim Sorumluluğu ve Bilimsellik Alt Boyutu Puanlarının “Wilcoxon İşaretleli Sıralar Testi” Analiz Sonuçları

Sontest-Öntest	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	2	5.00	10.00		
Pozitif Sıra	11	7.36	81.00	2.52*	.01
Eşit	0	-	-		

\*Negatif sıralar temeline dayalı

Öğretmen adaylarının mikro-yansıtıcı uygulamalar öncesi ve sonrası 'araştırmacı' alt boyutu puanlarının karşılaştırıldığında (Tablo 6), araştırmaya dahil edilen öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimlerini belirleme ölçeğinin araştırmacı alt boyutunda aldıkları uygulama öncesi ve sonrası puanları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ( $z=2.69$ ,  $p<.05$ ). Gözlenen bu farkın pozitif sıralar, yani sontest puanı lehinde olduğu dikkate alındığında, mikro-yansıtıcı öğretim uygulamalarının öğretmen adaylarının araştırmacı alt boyutundaki düşünme eğilimlerini geliştirmede etkili olduğu belirtilebilir.



**Tablo 6.** Uygulamalar Öncesi ve Sonrası YANDE-Araştırmacı Alt Boyutu Puanlarının “Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi” Analiz Sonuçları

Sontest-Öntest	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	0	.00	.00		
Pozitif Sıra	9	5.00	45.00	2.69*	.01
Eşit	4	-	-		

\*Negatif sıralar temeline dayalı

Tablo 7’de görüldüğü gibi, araştırma grubundaki öğretmen adaylarının YANDE ölçeğinden aldıkları uygulama öncesi ve sonrası ‘öngörülü ve içten olma’ alt boyut puanları arasında anlamlı bir fark vardır ( $z=1.98$ ,  $p<.05$ ). Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamı dikkate alındığında, gözlenen bu farkın sontest puanı lehinde olduğu görülmektedir. Bu bulgulara göre, mikro-yansıtıcı öğretim uygulamalarının öğretmen adaylarının öngörülü ve içten olma eğilimlerini geliştirmede etkili olduğu söylenebilir.

**Tablo 7.** Uygulamalar Öncesi ve Sonrası YANDE-Öngörülü ve İçten Olma Alt Boyutu Puanlarının “Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi” Analiz Sonuçları

Sontest-Öntest	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	1	4.00	4.00		
Pozitif Sıra	7	4.57	32.00	1.98*	.048
Eşit	5	-	-		

\*Negatif sıralar temeline dayalı

Araştırma grubundaki öğretmen adaylarının YANDE ölçeğinden aldıkları uygulama öncesi ve sonrası ‘mesleğe bakış’ alt boyut puanları arasında anlamlı bir farklılık yoktur ( $z=1.36$ ,  $p>.05$ ) (Tablo 8).

**Tablo 8.** Uygulamalar Öncesi ve Sonrası YANDE-Mesleğe Bakış Alt Boyutu Puanlarının “Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi” Analiz Sonuçları

Sontest-Öntest	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	1	4.00	4.00		
Pozitif Sıra	5	3.40	17.00	1.36*	.17
Eşit	7	-	-		

\*Negatif sıralar temeline dayalı

Bu bulgular dikkate alındığında, mikro-yansıtıcı öğretim uygulamalarının adayların mesleğe bakış alt boyutundaki düşüncelerini değiştirmede pek de etkili olmadığı söylenebilir. Ancak bu bulgular, Kuran (2009) tarafından mikro öğretimin öğretmenlik bilgi ve becerilerinin kazanılmasına etkisini belirlemek amacıyla yapılan çalışmada elde edilen ve mikro öğretimin adayların öğretmenlik mesleğini sevmelerine yardımcı olduğunu belirten bulgularla uyuşmamaktadır. Adayların mesleğe bakışlarında; üniversite sınav sonucuna göre, öğrenim gördükleri bölümü isteyerek, rasgele veya çeşitli şartlara bağlı olarak zorunlu tercih etmeleri başta olmak üzere, istihdam olanakları, gelecek kaygısı, KPSS stresi gibi pek çok değişkenin etkili olduğu düşünülmektedir. Bu nedenle, bu bulgunun; ‘mesleğe bakış’ alt boyutunun tutum kapsamında da değerlendirilebilecek olmasından ve bu kapsamda, bazı adayların uygulama yaparak mesleğe bağlanması ve daha olumlu bakması mümkün olabileceği gibi bazılarının da mesleğin karakterine veya kişiliğine (kendisine) uygun olmadığına yönelik bir farkındalık yaşamalarından kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Bununla birlikte ÖA12 ilk uygulamasında, uygulama yaparak mesleki açıdan önemli bir adım attığını, son üç uygulamasında da mikro-yansıtıcı uygulamalar yapmanın mesleğe bakış açısına olumlu bir etki yaparak mesleki gelişimine katkı sağladığını ifade etmiştir. Her ne kadar teorik bilgilerin bir öğretmen adayı için önemi tartışılmaz olsa da bu bulgular irdelendiğinde, adaylar için mikro-yansıtıcı öğretim uygulamalarının önemi ve mesleğe bakış açılarındaki yaratabildikleri olumlu etki dikkat çekmektedir.

Genel olarak değerlendirildiğinde, sürekli ve amaçlı düşünme, sorgulayıcı ve etkili öğretim, öğretim sorumluluğu ve bilimsellik, araştırmacı, öngörülü ve içten olma alt

boyut bulgularında uygulama öncesi ve sonrasında anlamlı bir farklılık olduğu, açık fikirlilik ve mesleğe bakış alt boyutlarında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Bu bulgulara göre, mikro-yansıtıcı öğretim uygulamalarının öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimlerini geliştirmede genel anlamda etkili olduğu söylenebilir.

### **Yansıtıcı Günlüklere İlişkin Bulgular ve Yorumlar**

Mikro-yansıtıcı öğretim uygulamaları kapsamında, adayların yansıtıcı düşüncelerini ve bu bağlamda yapılan öz değerlendirmelerini somutlaştırmak amacıyla tuttıkları yansıtıcı günlüklerinden elde edilen bulguların, YANDE ölçeğinden elde edilen bulguları büyük ölçüde desteklediği söylenebilir. Yansıtıcı günlüklerinde yer alan ifadeler genel olarak ve özellikle olumsuz yönlerini betimleyen ifadeleri dikkate alındığında, mikro-yansıtıcı öğretim uygulamaları sürecinde adayların uygulamaları üzerine yansıtma yapmalarının sağlanabildiği söylenebilir.

Uygulamanın tekrar edilmesi halinde adayların yapmak istedikleri değişiklikleri gösteren veriler incelendiğinde; yapılması istenen değişikliklerin (araç-gereç) tahta kullanımı, planlama ve iletişim becerilerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Bununla birlikte not tutma ve heyecan-coşku kavramlarına değinilmesi dikkate alınarak, uygulama sonlarında yapılan akran ve uzman değerlendirmelerinin adayların mesleki farkındalıklarına katkıda bulunduğu, adayların uygulamaları üzerine yansıtma yapabildikleri ve kendilerini daha kapsamlı değerlendirerek eksiklerini daha iyi görmelerini sağladığı söylenebilir. Bu bulgular, Karaman (2014) tarafından yürütülen araştırmada elde edilen; mikro öğretim yoluyla gerçekleştirilen uygulamaların, öğretmen adaylarının değerlendirmeye yönelik bilgi, beceri ve tutumlarına olumlu yönde katkı sağladığını belirten sonuçlar ile uyumluluk göstermektedir. Kuran (2009) da bu bulguyu destekler nitelikte, adaylara uygulama yapma fırsatı vermenin öğretmen olarak kendilerini daha iyi algılama ve farkındalık düzeylerini yükseltebilme olanağı vereceğine dikkat çekmektedir.

Adayların mikro-yansıtıcı öğretim uygulamalarında sergilemekten ya da sergilememekten hoşnut olmadıkları (pişman oldukları) durumlar olup olmadığı, varsa

bunların ne olduğunu belirtmeleri istendiğinde; ilk uygulamada 12 aday yapmadığı için pişman olduğu bir şey olduğunu belirtmiştir. İkinci uygulamada 9; üçüncü uygulamada 8; dördüncü uygulamada 7 ve son uygulamada da 6 aday “keşke” dedikleri durumlar olduğunu ifade etmiştir. İlgili verilerden oluşturulan tablo incelendiğinde, ilk uygulamada; planlama, derse hazırlık, zaman yönetimi ve materyal geliştirme/seçme/kullanma; 2. uygulamada derse hazırlık ve deney yapma; 3. uygulamada materyal geliştirme/kullanma, zaman yönetimi ve öğrenciyi aktif hale getirme; 4. uygulamada özet yapma ve zaman yönetimine yönelik “keşke”ler ön plana çıkmaktadır. Son uygulamada ise, dil ve anlatım, dikkat çekme, derse hazırlanarak gelme, planlama, zaman yönetimi ve not tutma imkânı sağlamaya yönelik “keşke”lere değinildiği görülmektedir. Yapılan analiz adaylar açısından incelendiğinde ise; ÖA3, ÖA9, ÖA10 ve ÖA11 dışındaki tüm adayların yapmış/yapmamış olduklarından dolayı telafi etmeyi istediği durumların uygulamalar değişikçe farklılaştığı görülmektedir. Bu bulgulara dayalı olarak, yaptıkları uygulamalar üzerine ve yapacakları uygulamaları için etkili yansıtma yapabildikleri ve önceki uygulamalarında yaptıkları ya da yapmadıkları için üzüntü duydukları durumları uygulamalar ilerledikçe telafi ettikleri söylenebilir.

Adaylardan mikro-yansıtıcı öğretim uygulamaları sürecinde, öğretmen olarak güçlü yanlarını belirtmeleri istendiğinde; ÖA5, 1., 3. ve 5. mikro-yansıtıcı öğretim uygulamasında konu hakimiyetini sağlayabildiğini, 3. uygulamada buna ek olarak iletişim, sınıf yönetimi ve planlama becerilerini güçlü olarak belirtmiştir. 2. uygulamasında sınıf hâkimiyetini sağlayabilmeyi ve öğrencilerle iletişim kurmayı, 4. uygulamada ise, araştırma-geliştirme kapsamında eksiklerini belirleyip gidermeye çalışmasını güçlü yönü olarak vurgulamıştır. Bu bulgular göz önüne alındığında, uygulamalar ve sonunda yapılan değerlendirmeler sayesinde adayın yansıtıcı düşünme becerisi kazandığı, bu doğrultuda eksiklerini belirleme ve bunları giderme çabası göstermekte olduğu söylenebilir. Bu düşünce, Lee ve Wu (2006) tarafından yapılan araştırma sonuçlarıyla desteklenmektedir. Ayrıca ÖA1, ÖA2, ÖA4, ÖA5, ÖA8, ÖA9, ÖA11, ÖA12 ve ÖA13’ün güçlü yönlerini betimledikleri; muhafaza ettiklerini, daha iyi düzeye getirdiklerini ve farklı boyutlara geçebildiğini belirten ifadeleri bağlamında,

adayların mikro-yansıtıcı öğretim uygulamaları üzerine ve özellikle üçüncü uygulamadan itibaren gelecek uygulamaları için etkili yansıtma yapabildikleri söylenebilir.

ÖA8'in, uygulamalarında gerçekleşen önemli olay olarak, heyecandan dolayı bazı yerleri hızlı geçmesi, anlık bir unutkanlık yaşaması ve konuya yeterince hâkim olmaması nedeniyle bocalaması gibi olumsuzlukları ifade etmesi, uygulamalar boyunca etkili yansıtma yaparak eksiklerini tarafsız bir şekilde tespit edebildiğini göstermektedir. Bununla birlikte ÖA9'un, ilk uygulamasında heyecandan dolayı dersine ani giriş yaptığını belirtirken son uygulamalarında planında bulunmayan örnekler verebilmesi, mikro-yansıtıcı öğretim uygulamaları sürecinde heyecanını kontrol edebilme becerisi kazandığını ve bu bağlamda daha soğukkanlı ve yansıtıcı düşünerek uygulama esnasında planına katkı yapabilecek düzeye geldiğini düşündürmektedir. Kulaşçı (1994) da mikro öğretim deneyimlerini değerlendirme çalışmasında bu bulgularla uyumlu sonuçlara ulaşmıştır.

Yapmış oldukları mikro-yansıtıcı öğretim uygulamalarının mesleki gelişimlerine önemli bir katkı sağlama durumu hakkında ÖA1, 2. uygulamasının öğrenme ortamına daha iyi alışmasını sağladığını, bununla birlikte sınıfa hâkim olma duygusu yaşatarak mesleki farkındalığa sahip olmasına katkı sağladığını ve hatalarını görüp düzeltme fırsatı oluşturduğunu belirtmiştir. Ayrıca, 3. uygulamasında heyecanı yendiğini ve eksiklerini görme fırsatı bulduğunu, 4. uygulamasında ise eksiklerini giderip gideremediğini kontrol etme fırsatı bulduğunu vurgulamıştır. Diğer 5 adayın (ÖA5, ÖA6, AÖ8, ÖA12 ve ÖA13) da ÖA1'in bu ifadelerini destekler nitelikteki açıklamaları doğrultusunda; mikro-yansıtıcı öğretim uygulamaları kapsamında adayların yansıtıcı düşünme eğilimine girdikleri, uygulamalar ilerledikçe adayların yansıtıcı düşünme eğilimlerini artırdıkları ve uygulamaları üzerine etkili yansıtma yaptıkları söylenebilir. Bu bulgular YANDE ölçeğinden elde edilen bulgularla uyumluluk göstermektedir. Bununla birlikte yine bu bulgular, Semerci (1999) ve Güney ve Semerci (2009) tarafından yürütülen çalışmalarda elde edilen ve mikro-yansıtıcı öğretim yönteminin öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme becerilerini geliştirdiğini gösteren bulgularla desteklenmektedir.

Adayların özellikle, beklenmedik durumlara hazırlıklı olmaya (ÖA4, ÖA5, ÖA6, ÖA8) ve edindiği deneyimlerle eksiklerini sonraki uygulamalarında gidermeye (ÖA10) yönelik ifadeleri ise, yaşadıkları deneyimlerin gelecek uygulamalar için yansıtma yapmalarında etkili olduğunu göstermektedir.

Mikro-yansıtıcı öğretim uygulamaları sonucunda planlama ve öğretim süreci becerilerindeki gelişme düzeyine yönelik olarak ÖA7 mikro-yansıtıcı ilk uygulamasında, süre kullanımında daha dikkatli olması gerektiğini anladığını açıklarken, sonraki üç uygulamada bu durumu dikkate aldığını belirtmiştir. Bu durum, adayın uygulamaları üzerine ve sonraki uygulamaları için etkili yansıtma yapabildiğini göstermektedir. Son uygulamasında ise;

*“Tecrübemiz arttıkça daha hızlı düşünüp karar verebiliyoruz. Sorunlara karşı daha erken tepki verebiliyoruz.”*

şeklinde açıklama yaparak, öğretim sürecine yönelik tecrübe kazandığını ve böylece daha hızlı düşünüp karar verebildiğini ifade etmesi, adayın, öğretim sürecinde diğer bir deyişle uygulama anında yansıtma yapma becerisinin geliştiğini göstermektedir. Dervent (2012) bu ifadeyi destekler şekilde, yansıtıcı düşünmenin, öğretmen adaylarında olayları farklı açılardan sorgulamalarını sağlayan geniş bir vizyon oluşturduğuna dikkat çekmektedir.

ÖA11’in iki uygulamasında öğretim sürecinde daha ‘çok yönlü’ düşünme becerisi kazandığını belirtmesine dayalı olarak, adayın uygulamalar kapsamında yansıtıcı düşünme eğiliminin artmasına katkı sağlandığı ifade edilebilir. Aslan (2009) da çalışmasında benzer bir sonuca ulaşmış ve öğretmenlerin yansıtıcı düşünme eğilimlerinin gelişim aşamasında olduğunu belirtmiştir. ÖA6 ve ÖA7’nin bulgularında da benzer ifadelerin yer aldığı dikkat çekmektedir. Bu bulgular YANDE ölçeğinden elde edilen bulguları destekler niteliktedir. Ayrıca adayların daha önce uygulamadıkları, kullanmadıkları ya da yapmadıkları veya yetersiz yaptıkları (örn; ÖA4’ün ilk uygulamada hiç tahta kullanmazken ikinci uygulamadan itibaren tahta kullanmaya başlaması, ÖA7’nin ilk uygulamadan sonraki üç uygulamaya yönelik zaman kullanımına yönelik önlem alması vb.) davranışları sonraki uygulamalarında gidermeye,

iyileştirmeye çaba gösterdiklerini belirten ifadeler adayların gelecek uygulamalar için etkili şekilde yansıtma yapabildiklerini göstermektedir.

Adayların mikro-yansıtıcı öğretim uygulamalarında kendilerini üzen, memnun eden ya da etkileyen olaylara yönelik görüşleri incelendiğinde; ÖA1'in, ilk uygulamasında yaşadığı heyecanın kendisini olumsuz etkilediğini ifade ederken, 2. uygulamasında heyecanının devam ediyor olmasını memnuniyetle karşılmasına dayalı olarak; adayın mikro-yansıtıcı öğretim uygulamasında yaşadığı olumsuz durumu başarılı bir şekilde yöneterek olumlu sonuçlar oluşturmasını sağlayacak bir etmene dönüştürebildiği söylenebilir. ÖA7 de 3. uygulamasında, bilgisayardan kaynaklanan sorunlar nedeniyle üzülüğünü belirtmiştir. Uygulama anında araç-gereç arızası veya eksikliği nedeniyle üzüntü yaşayan adaylardan, yalnızca birinin sonraki uygulamalarında tekrar benzer bir serzenişte bulunduğu görülmesi; adayların genel olarak uygulamaları üzerine etkili yansıtma yapabilmeleri sayesinde bu durumdan ders çıkardıkları ve gelecek uygulamaları için de yansıtma yaparak bu olumsuzluğun tekrarlanmaması için önlemler aldıkları şeklinde yorumlanabilir.

Adaylardan son olarak, uygulamalarında gerçekleşen ve mesleki gelişimlerine katkı sağladığını düşündükleri olumlu ve olumsuz olayları belirtmeleri istendiğinde; adayların yansıtıcı düşünme yoluyla, mesleki gelişimlerine katkı sağlaması açısından olumlu olaylardan daha çok çıkarımda bulunmalarına rağmen, olumsuz olaylardan da çıkarım yapabilen 9 aday bulunması, mikro-yansıtıcı öğretim uygulamaları sürecinde adayların hem olumlu hem de olumsuz yaşantılarından çıkarımda bulunarak mesleki beceri gelişimlerine katkı sağlayabilecek düzeye geldiklerini düşündürmektedir. Bu bağlamda, yansıtıcı düşünmenin öğrenilebilir bir beceri ve gelişimsel bir süreç olduğu ve yansıtıcı düşünme çalışmalarından elde edilen bilgi ve deneyimlerin öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkı sağladığı vurgulanmaktadır (Derwent, 2012).

## SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu çalışmada, mikro-yansıtıcı öğretim uygulamalarının fizik öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimlerine etkileri araştırılmıştır. Çalışmanın bu bölümünde ise, araştırma kapsamında elde edilen bulgulara ve tartışma kısmında yapılan yorumlara dayalı olarak ulaşılan sonuçlara ve öğretmen eğitiminin daha verimli olması, sonraki araştırmaların daha iyi yürütülmesi amacıyla oluşturulan önerilere yer verilmektedir.

YANDE ölçeği analizlerinde, sürekli ve amaçlı düşünme, sorgulayıcı ve etkili öğretim, öğretim sorumluluğu ve bilimsellik, araştırmacı, öngörülü ve içten olma alt boyutlarında uygulama öncesi ve sonrasında anlamlı bir farklılık olduğu, açık fikirlilik ve mesleğe bakış alt boyutlarında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Bu bulgularla birlikte YANDE ölçeği toplam puan analizleri de dikkate alındığında, mikro-yansıtıcı öğretim uygulamalarının öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimlerini geliştirmede büyük ölçüde etkili olduğu sonucuna varılmıştır. Bu sonucun, adayların uygulamalar süresince, hem uygulama sonunda öz değerlendirme yoluyla hem de video kayıtlarını izleyerek ve yansıtıcı günlükler yazarak uygulamaları hakkında etkili yansıtma yapmaları ile sağlandığı düşünülmektedir. Diğer yandan, açık fikirlilik ve mesleğe bakış alt boyutlarında beklenen gelişmenin sağlanamamasının, bu özelliklerin öğretmen adaylarının daha çok kişisel niteliklerine bağlı olmasından kaynaklandığı söylenebilir.

Yansıtıcı günlüklerden elde edilen bulgular dikkate alındığında, bazı adayların uygulamalarda yaşadığı olumsuz durumları başarılı bir şekilde yöneterek olumlu sonuçlar oluşmasını sağlayacak bir etmene dönüştürebildiği ifade edilebilir. Bu bağlamda, araştırma kapsamında yürütülen mikro-yansıtıcı öğretim uygulamalarının adayların, özellikle öğretim sürecine yönelik hatalarını ve eksiklerini görmelerini ve gidermelerini; diğer bir deyişle, uygulamaları üzerine yansıtma yapmalarını sağlama amacına ulaştığı sonucuna varılabilir.



Yansıtıcı günlüklerdeki ifadeler dikkate alındığında; yalnızca 2 adayın (ÖA6 ve ÖA9) uygulama esnasında yansıtma yapabildiği, 11 adayın ise uygulamaları üzerine ve 12 adayın da sonraki uygulamaları için etkili yansıtma yapabildikleri tespit edilmiştir. Bu durumun, mikro-yansıtıcı öğretim uygulamaları sürecinde uygulanan döngüsel yapıdaki (Şekil 1) yansıtma aşamalarının uygulama sonrası için tasarlanmasından ve adayların yansıtma kavramını uygulamaya yeni başlamalarından dolayı uygulama esnasında yansıtma yapma yeterliliğine ulaşamamalarından kaynaklandığı düşünülmektedir.

### **Öneriler**

Daha önceki uygulamalarında zaman problemi yaşamamış adayların son uygulamada bunu yaşamış olmalarına dayalı olarak, dördüncü uygulamadan sonra adayların uygulamalara yönelik ilk heyecanı hissetmedikleri ve gereken özeni göstermedikleri düşünülmektedir. Bu nedenle ileride, farklı örneklerle yürütülecek ya da mikro-yansıtıcı öğretim uygulamalarının öğretmen adaylarının farklı yönlerine etkilerini belirlemek amacıyla yapılabilecek araştırmalarda, uygulamaların 4 defa tekrarlanarak sonlandırılması önerilebilir.

Yansıtıcı günlüklerde yer alan ifadeleri doğrultusunda, az sayıda adayın uygulama anında yansıtma yapabilme yeterliliğine ulaştığı söylenebilir. Bu bağlamda, ileride yapılacak araştırmalarda mikro-yansıtıcı öğretim uygulamaları, öğretmenlerin veya öğretmen adaylarının özellikle uygulama anında yansıtma yapma becerilerini geliştirmeye yönelik tasarlanarak uygulanabilir.

Yansıtıcı düşünme becerisi tüm öğretmenler için önemli olduğundan, Matematik öğretimi, Kimya öğretimi ve Türkçe öğretimi gibi diğer alanlarda öğrenim gören öğretmen adayları ile de mikro-yansıtıcı öğretim uygulamaları yürütülebilir ve adayların bu süreçteki mesleki beceri gelişimleri ve yansıtıcı düşünme eğilimleri incelenebilir.

Açık fikirlilik ve mesleğe bakış alt boyutlarında beklenen gelişmenin sağlanamaması sonucunun, adayların daha çok kişisel özelliklerinden kaynaklanması dikkate alınarak, YANDE ölçeği ile veri toplanacak araştırmalarda katılımcılar; eleştiriye açık olma ve gelişim için istekli olma durumu, mesleği seçme koşulları vb. kişisel özellikleri önceden

belirlenerek seçilmelidir. Bu durumda, elde edilen sonuçların kişisel özelliklerden kaynaklanan sınırlılığı gidereceği düşünülmektedir.

## KAYNAKLAR

- Akdemir, A. S. (2013). Türkiye’de öğretmen yetiştirme programlarının tarihçesi ve sorunları. *Turkish Studies*, 8(12), 15-28.
- Akıllı, M. (2007). *Öz değerlendirme ve akran değerlendirmesi yöntemlerinin öğretmen eğitimine etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Aslan, G. (2009). *Sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme eğilimleri ile sürekli kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Baskan, G. A. (2001). Öğretmenlik mesleği ve öğretmen yetiştirmede yeniden yapılanma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 16-25.
- Batman, D. (2017). *Mikro-yansıtıcı öğretim uygulamalarının fizik öğretmen adaylarının mesleki beceri gelişimlerine ve yansıtıcı düşünme eğilimlerine etkilerinin belirlenmesi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Çakır, Ö. (2010). Materyal geliştirmede mikro-öğretim: Öğretmen adaylarının yöntem ve geribildirimler üzerine görüşleri. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(5), 55-73.
- Dervent, F. (2012). *Yansıtıcı düşünmenin beden eğitimi öğretmen adaylarının mesleki uygulamalarına etkisi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Doğanay, A., Akbulut-Taş, M., Yeşilpınar, M., Yolcu, E., Turhan-Türkkan, B., Sarı, M., Karakuş, M., Aybek, B., Sadık, F. ve Akbulut, T. (2015). Hizmet öncesi öğretmen eğitiminde model arayışı. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 5(9), 1-21.
- Ekiz, D. (2006). *Öğretmen eğitimi ve öğretimde yaklaşımlar*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Ergüven, S. (2011). *Öğretmenlerin yansıtıcı düşünme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Niğde Üniversitesi, Niğde.
- Fernandez, M. L. (2005). Learning through microteaching lesson study in teacher preparation. *Action Teacher Education*, 26(4), 37-47.
- Güney, K. ve Semerci, Ç. (2009). Mikro-yansıtıcı öğretim yönteminin öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünmesine etkisi. *Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları*, 8(1), 77-83.

- I'Anson, J., Rodrigues, S. and Wilson, G. (2003). Mirrors, reflections and refractions: the contribution of microteaching to reflective practice. *European Journal of Teacher Education*, 26(2), 189-199.
- Karadağ, M. (2010). *Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme düzeylerinin incelenmesi (Şanlıurfa ili örneği)* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Karaman, P. (2014). *Öğretmen adaylarının ölçme-değerlendirme okuryazarlıklarının belirlenmesi ve mikro-öğretim yoluyla geliştirilmesi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Kavas, G. (2009). *Video destekli web tabanlı akran değerlendirme sisteminin mikro öğretim uygulamaları üzerine etkileri: Bilgisayar öğretmenliği adayları örneği* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Kerimgil, S. (2008). *Yapılandırmacı öğrenmeye dayalı bir öğretim programının öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme ve demokratik tutumlarına etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Köksal, N. ve Demirel, Ö. (2008). Yansıtıcı düşünmenin öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamalarına katkıları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 189-203.
- Kpanja, E. (2001). A Study of the effects of video tape recording in microteaching training. *British Journal of Educational Technology*, 32(4), 483-486.
- Kuran, K. (2009). Mikro öğretimin öğretmenlik meslek bilgi ve becerilerinin kazanılmasına etkisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(11), 384-401.
- Küçükahmet, L. (2007). 2006–2007 öğretim yılında uygulanmaya başlayan öğretmen yetiştirme lisans programlarının değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(2), 203–218.
- Külahçı, Ş. G. (1994). Mikro öğretimde Fırat Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi deneyimi II. Değerlendirme. *Eğitim ve Bilim*, 18(92), 36-44.
- Lee, G. C. and Wu, C. C. (2006). Enhancing the teaching experience of pre-service teachers through the use of videos in web-based computer-mediated communication (CMC). *Innovations in Education and Teaching International*, 43(4), 369-380.
- Oner, D. and Adadan, E. (2011). Use of web-based portfolios as tools for reflection in preservice teacher education. *Journal of Teacher Education*, 62(5), 477–492.
- Robson, C. (1998). *Real world research: A resource for social scientists and practitioner-researchers*. Massachusetts: Blackwell Publishers.
- Sadler, T. D. (2006). I won't last three weeks: Preservice science teachers reflect on their student-teaching experiences. *Journal of Science Teacher Education*, 17, 217–241.

- Safran, M. (2014). *Eğitim fakülteleri, öğretmen yetiştirme süreci ve yeni arayışlar*. [http://www.egitim.hacettepe.edu.tr/belge/ispite\\_2014.pdf](http://www.egitim.hacettepe.edu.tr/belge/ispite_2014.pdf) adresinden erişilmiştir.
- Savran-Gencer, A. (2008). Professional development of preservice biology teachers through reflective thinking. (Unpublished doctoral dissertation). Middle East Technical University, Ankara.
- Selçuk, Z. (2001). *Okul Deneyimi ve uygulama* (2. baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Semerci, N. (1999). *Kritik düşünmenin mikro öğretim dersinde eleştiri becerisini geliştirmeye etkisi (Fırat Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi örneği)* (Yayınlanmamış doktora tezi). Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Semerci, Ç. (2007). Öğretmen ve öğretmen adayları için yansıtıcı düşünme eğilimi (YANDE) ölçeğinin geliştirilmesi. *Kuramdan Uygulamaya Eğitim Bilimleri*, 7(3), 1351-1377.
- Sherin, M.G. (2000). Viewing teaching on videotape. *Educational Leadership*, 57(8), 36-38.
- Şanal-Erginel, S. (2006). Developing reflective teachers: A study on perception and improvement of reflection in pre-service teacher education. (Unpublished doctoral dissertation). Middle East Technical University, Ankara.
- Tan-Şişman, G. (2017). Öğretmen yetiştirme lisans programları ders içeriklerinde “eğitim programı” kavramı. *İlköğretim Online*, 16(3), 1301-1315.
- Tican, C. (2013). *Yansıtıcı düşünmeye dayalı öğretim etkinliklerinin öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme becerilerine, eleştirel düşünme becerilerine, demokratik tutumlarına ve akademik başarılarına etkisi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- White, B. Y., Shimoda, T. A. and Frederiksen, J. R. (1999). Enabling students to construct theories of collaborative inquiry and reflective learning: computer support for metacognitive development. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, 10, 151-182.
- Yıldırım, A. (2011). Öğretmen eğitiminde çatışma alanları ve yeniden yapılanma. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Dergisi*, 1(1), 1-17.
- Yıldız, Z. (2013). *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme eğilimlerinin değerlendirilmesi (Göller Yöresi örneği)* (Yayınlanmamış doktora tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta.

## SUMMARY

### **Purpose**

*In today's world where scientific knowledge and technology develop rapidly, there is a great need for qualified manpower can adopt on the developments. It is, therefore, critically important for educational institutions to bring up staff who can meet the requirements of the time. However, it is known that, despite all the work done to make the teacher training process more qualified and their positive results, the new teachers have started their duty with little experience or no experience, and therefore have experienced problems frequently since the beginning of the duty. Based on this context, for effective learning and teaching, it is necessary for pre-service teachers to carry out micro-reflective teaching practices that enable them to think of their own behaviors reflectively and to participate in self and peer assessment experiences. Although studies based on micro teaching have been carried out in Turkey, it seems that studies on micro-teaching along with reflective thinking are insufficient, and there is no study about the reflective thinking tendencies of pre-service physics teachers. The purpose of this research is to determine the effects of the micro-reflective teaching practice on reflective thinking tendencies of the pre-service physics teachers.*

### **Method**

*The research, in which quantitative and qualitative methods were used in the data collection and analysis processes, was designed as simple experimental design with one group pretest-posttest. Because of the limitations of the simple experimental design, the research has also been carried out by using the case study method. The data were collected by using reflective diaries and RTTS. The sampling of the study consisted of 13 pre-service teachers who were studying in the 4th grade of Physics Teaching Program, department of Mathematics and Science Education at Education Faculty in a university at the north-east of Turkey. The practices lasted for the spring term of 2013-2014, and fall and spring terms of 2014-2015. They were carried out during the Special Teaching Methods-II, School Experience and Teaching Practice courses in the faculty. Within the scope of the research, each pre-service teacher implemented five micro-reflective teaching practices in terms of lesson plans developed by themselves based on the units in the high school physics curriculum. At the end of each practice, the videos recorded with the camera were given to the pre-service teachers and they were asked to write reflective diaries after watching these videos. The data obtained from the scale were analyzed by using the Wilcoxon signed rank test in a statistic packet program, and the data obtained from the diaries were analyzed based on interpretive analysis.*

### **Findings and Results**

*The analysis of the reflective thinking scale has shown that there is a significant difference between before and after practices scores at the dimensions of continuous and purposeful thinking, questioning and effective teaching, teaching responsibility and being scientific, being researcher, being aware and hearty. However, there is not a significant difference between before and after practice scores at the dimensions of perceiving professional career and being open*

*minded. In line with these findings, considering the results from RTTS total score analysis, it is concluded that the micro-reflective teaching practices are broadly effective in improving the reflective thinking tendencies of pre-service teachers. It is thought that, this result has been due to the fact that candidates were able to reflect on their micro-reflective teaching practices effectively, both by self-assessment at the end of the practice and by watching video recordings and writing reflective diaries, during teaching practices. On the other hand, it can be said that there were not been progress as much as anticipated in the dimensions of being open-minded and perceiving professional career is due to the fact that these features are more dependent on the personal qualities.*







**Ortaokul Öğrencilerinin Işık Konusundaki Bağlam  
Temelli Sorular İle Geleneksel Soruları Cevaplama  
Durumlarının Geliştirilen Başarı Testleri İle  
Karşılaştırılması \* \*\***

**Comparing Elementary School Students' Answers To The  
Context-Based And Traditional Questions In The Topic Of  
Light With Developed Achievement Tests**

Merve SAK<sup>1</sup>, Derya KALTAKÇI GÜREL<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Kocaeli Üniversitesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Fen Bilgisi Eğitimi  
Anabilim Dalı. merve.sak05@gmail.com

<sup>2</sup>Kocaeli Üniversitesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Fen Bilgisi Eğitimi  
Anabilim Dalı. deryakaltakci@gmail.com

**Makalenin Geliş Tarihi: 01.08.2018**

**Yayına Kabul Tarihi: 25.01.2019**

**ÖZ**

*Bu çalışmada, ortaokul 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin ışık konusunda bağlam temelli soruları (BTS) ve geleneksel soruları çözebilme durumlarının karşılaştırılması amaçlanmıştır. Bu amaçla, her sınıf seviyesi için toplam 20'şer sorudan oluşan "Işık Başarı Testleri" (IBT) geliştirilmiştir. Uygulama, Kocaeli'nin İzmit ilçesinde öğrenim gören toplam 869 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları için uzman görüşü alınmış ve madde analizleri ve güvenilirlik katsayıları hesaplanmıştır. Cronbach alfa güvenilirlik katsayıları 6. sınıf için 0.79, 7. sınıf için 0.78 ve 8. sınıf için 0.82 bulunmuştur. Öğrencilerin BTS ile geleneksel sorulardan aldıkları başarı puanlarının karşılaştırılması amacıyla bağımlı örneklem t-testi yapılmıştır. Buna göre, 6. ve 8. sınıf öğrencilerinin BTS ile geleneksel soru puanları arasında BTS lehine anlamlı fark bulunmuştur. 7. sınıf öğrencilerinin ise BTS ile geleneksel soru puanları arasında geleneksel sorular lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Ancak etki büyüklüklerinin her sınıf seviyesi için oldukça küçük olduğu görülmüştür.*

**Anahtar Sözcükler:** Bağlam Temelli Sorular, Geleneksel Sorular, Fen Öğretimi, Işık Konusu

\* **Alıntılama:** Sak, M. ve Kaltakçı Gürel, D. (2019). Ortaokul öğrencilerinin ışık konusundaki bağlam temelli sorular ile geleneksel soruları cevaplama durumlarının geliştirilen başarı testleri ile karşılaştırılması. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(2), 655-679.

\*\* Bu çalışma, "Ortaokul Öğrencilerinin Işık Konusundaki Bağlam Temelli Sorular ile Geleneksel Soruları Cevaplama Düzeylerinin Karşılaştırılması" adlı yüksek lisans tezinin bir kısmından oluşturulmuştur.

**ABSTRACT**

*In this study, it was aimed to compare the 6th, 7th and 8th grade elementary school students' answers to the context-based questions (CBQ) and traditional questions about the topic of light. With this aim, Light Achievement Tests (LAT) that contain 20 questions were developed for each grade level. The application was carried out with a total of 869 students studying in İzmit district of Kocaeli. For validity and reliability expert opinions were taken and item analysis and reliability coefficients were calculated. Cronbach alpha reliability coefficients were found 0.79 for the 6th grade, 0.78 for the 7th grade and 0.82 for the 8th grade. A paired-sample t-test was carried out to compare students' achievement scores on the traditional questions and CBQ. According to results, there was a statistically significant difference between CBQ and traditional question scores of 6th and 8th grade students in favor of CBQ. In 7th grade students' scores, however, there was a statistically significant difference between CBQ and traditional questions scores in favor of traditional questions. However, it was found that effect sizes are small for each grade level.*

**Keywords:** Context-Based Questions, Traditional Questions, Science Teaching, Topic of Light

**GİRİŞ**

Ölçme, eğitim ve öğretimde önemli bir süreçtir. Bu süreç, öğrenmenin ne kadar gerçekleştiğine dair dönütler edinilmesi ve öğrenim sürecinin bu doğrultuda iyileştirilmesi açısından oldukça önemlidir (Çakan, 2003; Gönen, Kocakaya ve Kocakaya, 2011). Bu amaçla bu süreçte bir çok farklı ölçme aracı kullanılmaktadır. Çoktan seçmeli başarı testleri de bu ölçme araçlarından biridir (Atasoy ve Akdeniz, 2007; Çetin ve Çakan, 2010; Üstüner ve Şengül, 2004). Türkiye'deki sınav sistemlerine bakıldığında öğrencilerin başarılarını ölçmek amaçlı çoktan seçmeli başarı testlerinin çoğunlukla uygulandığı görülmektedir (Akbulut ve Çepni, 2013). Çünkü öğrencilerin bilgilerini ortaya çıkaran çoktan seçmeli testler, zaman ve uygulama açısından oldukça kullanışlıdır (Ayvaci ve Durmuş, 2016; Fellenz, 2004).

Çoktan seçmeli başarı testleri geliştirilirken bazı ölçütlerin göz önüne alınması gerekmektedir. Bunlar, öğrencilerin hangi becerilerini ölçmek istendiğinin belirlenmesi, soruların öğrencinin bilişsel seviyesine uygun olması ve öğrencilerin bulunduğu sınıf seviyesine uygun kazanımlar doğrultusunda soruların oluşturulmasıdır. Bu anlamda

geliştirilen testlerin amaca hizmet etmesi başka bir ifadeyle geçerliğin sağlanmış olması oldukça önem taşımaktadır (Gönen ve diğerleri, 2011; Fraenkel ve Wallen, 2000).

Çoktan seçmeli başarı testleri geliştirilirken ayrıca soruların anlaşılabilir olması ve öğrenciler tarafından somutlaştırılabilmesi dikkate alınmalıdır. Özellikle fen bilgisi dersinde soruların bu yönde oluşturulması, öğrencilerin derse olan ilgilerini arttırarak ve öğrendikleri bilgileri somutlaştırarak günlük hayatlarına uygulayabilmeleri açısından da önem taşımaktadır. Fen bilgisi konularının somutlaştırılmasını sağlayan, öğrencilerin ilgi duydukları bağlamlar ve günlük hayattan hikayeler içeren, öğrencilerin bilişsel düşünme becerilerini geliştiren sorular Bağlam Temelli Sorular (BTS) olarak adlandırılmıştır (Ahmed ve Pollitt, 2007; Heller ve Hollabaugh, 1992; Tekbıyık ve Akdeniz, 2010). BTS, fen bilgisi konu veya kavramlarının bir bağlam ile örüntülenerek sorulduğu sorular olarak tanımlanabilir (Elmas ve Eryılmaz, 2015). BTS’de öğrenciye günlük yaşamdan, deneyimlerinden veya ilgisini çeken bir bağlam ile zenginleştirilmiş soru yöneltilir. Böylece öğrenciler, problemleri kendi yaşamları veya çevreden gözlemledikleri olaylar ile ilişkilendirerek çözüme ulaşmaya çalıştıklarında, üst düzey bilişsel seviyede düşünerek farklı çözüm yolları arayacak ve günlük yaşamlarında da problem çözme yaklaşımları geliştirecektir (Rennie ve Parker, 1996). Ancak BTS’ler bazı özelliklerinden dolayı geçerliği tehdit ettiği için ötürü kritik edilmektedir ve nitelik olarak geliştirilmeleri önerilmektedir (Ahmed ve Pollitt, 2007; Bellocchi, King ve Ritchie, 2016). BTS’lerde kullanılan hikâyelerdeki uzun metinler ve dil; bazı bağlamların bazı grup öğrencilere (cinsiyet, yaşanan bölge vs.) daha tanıdık gelmesi; öğrencilerin dikkatinin soruların içerdiği fen kavramları yerine bağlamlara yönelmesi; bağlamın öğrencilerde soruların cevaplanması sırasında aktive olması istenilen bilimsel muhakemeden uzaklaştırması gibi kritikler bunlardan bazılarıdır.

Öğrencilerin fen ve matematik alanlarında okulda edindikleri bilgileri ortaya çıkarmak ve bu bilgileri günlük yaşamları ile ilişkilendirebilme düzeylerini ölçmek amacıyla uluslararası TIMSS (Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması) ve PISA (Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı) sınavları yapılmaktadır. Özellikle PISA sınavı genellikle günlük yaşamla ilişkilendirilmiş sorular yani BTS’ler içermektedir. Bir

çok ülke uluslararası yapılan bu sınavların sonuçları doğrultusunda önlemler almakta ve öğretim programlarını bu doğrultuda düzeltmektedir. Uluslararası yapılan bu sınavların sonuçlarına bakıldığında ise ülkemiz istenilen başarıyı maalesef gösterememekte ve diğer ülkeler ile kıyaslandığında başarı olarak son sıralarda yer almaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı, 2016; OECD, 2016). Bu durumun en önemli nedeninin, öğrencilerin fen bilgisi dersinde öğrendikleri bilgileri günlük yaşam ile yeterince ilişkilendirememesi ve buna bağlı olarak BTS'leri çözememeleri olduğu düşünülmektedir. Öğretim ve ölçme-değerlendirme sürecinde BTS'lere yeterince yer verilmesi ile birlikte öğrencilerin derse olan ilgileri ve motivasyonları artacak, derste öğrendikleri bilgileri günlük yaşamları ile ilişkilendirerek BTS'leri çözmeleri kolaylaşacaktır (Bellocchi, King ve Ritchie, 2016; Nentwig, Demuth, Parchmann, Gräsel ve Ralle, 2007). Buna bağlı olarak da uluslararası yapılan sınavlarda ülkemizin göstereceği başarının artacağı düşünülmektedir.

Alan yazın incelendiğinde BTS ile ilgili yapılan çalışmaların, öğretmenlerin BTS hazırlama yeterliğinin incelendiği (Kurnaz, 2013), BTS'lerden oluşan testler geliştirilen (Akpınar, 2011; Bellocchi ve diğ., 2016; Georghiades, 2006; İlhan ve Hoşgören, 2017; Palmer, 1997; Tekbıyık ve Akdeniz, 2010) ve BTS ile geleneksel soruların karşılaştırıldığı çalışmalar (Akpınar, 2011; Tekbıyık ve Akdeniz, 2010; Park ve Lee, 2004; Rennie ve Parker, 1996; Sak ve Kaltakçı Gürel, 2018; Ürek ve Dolu, 2018) olmakla birlikte bu çalışmaların sayıca az olduğu ve fen bilgisi dersinde sınırlı konuda çalışıldığı görülmüştür. Çalışmaların sonuçları incelendiğinde ise öğrencilerin BTS'lerde geleneksel sorulara göre daha başarılı olduğu (Akpınar, 2011; Rennie ve Parker, 1996) çalışmalar olduğu gibi, BTS ile geleneksel sorulardaki başarı arasında anlamlı bir fark bulunamayan çalışmalara (Georghiades, 2006; Park ve Lee, 2004; Tekbıyık ve Akdeniz, 2010) ulaşılmıştır.

Bu çalışmada ele alınan fen bilgisi dersi ışık konusu, öğrencilerin genellikle soyut bulduğu ve buna bağlı olarak öğrencilerin zor olarak adlandırdığı bir konu olduğu bilinmektedir (Cansüngü Koray ve Bal, 2002; Eaton, Anderson ve Smith, 1984; Galili ve Hazan, 2000; Toh, Boo ve Woon, 1999; Yeşilyurt, Bayraktar, Kan ve Orak 2005). Yapılan çalışmalara bakıldığında, öğrencilerin ışığın yayılması, gölge oluşumu, ışığın

kırılması, ışığın yansımaları gibi günlük hayatta karşılaştıkları olayları tam olarak anlayamadıkları görülmüştür (Cansüngü Koray ve diğerleri, 2002; Chang ve diğerleri, 2007; Eaton ve diğerleri, 1984; Güneş Koç, 2013; Yalçın, Altun, Turgut ve Aggöl, 2009; Yeşilyurt ve diğerleri, 2005). Bunun nedeni, ışık konusunu öğrencilerin soyut bir konu olarak görmesi ve bu konuyu yeterince somutlaştıramamasıdır. Işık konusunun değerlendirme sürecinde problemlerin öğrencilerin günlük hayatından seçilmesi, öğrencilere bu konuyu somutlaştırabilmesinde yardımcı olmaktadır (Benckert ve Pettersson, 2005; Chu, Treagust ve Chandrasegaran, 2009). Öğrenci tarafından soyut olduğu düşünülen bu konu, öğrenme veya değerlendirme sürecinde öğrenciler tarafından somutlaştırılabilir ve ilgi çekici bağlamlar haline getirilebilirse kalıcılık sağlanabilir. Örneğin, ışığın kırılması gökkuşağı bağlamı, ışığın yansımaları periskop bağlamı, mercekler büyüteç, gözlük ve teleskop bağlamı ile öğrencilere öğretildiğinde veya bu bağlamlar çerçevesinde sorular sorulduğunda, öğrencilerin kavramları günlük yaşamları ile ilişkilendirmesi daha kolay olmakta ve bilgiler kalıcı olmaktadır (Kaltakçı ve Eryılmaz, 2011). Işık konusunda günlük yaşamla ilişkilendirilmiş sorular başka bir ifadeyle BTS'ler geliştirilerek, öğrencilerin bu soruları çözebilme durumlarını ortaya çıkaran çalışmaların oldukça kısıtlı olması ile birlikte (Demirci, 2014; Chu ve diğerleri, 2009; John, Molepo ve Chirwa, 2018) bu konuda BTS ile geleneksel sorular geliştirilerek, öğrencilerin bu testlerden aldıkları başarı puanların karşılaştırıldığı çalışmaya alan yazında rastlanmamıştır. Bu çalışmada, öğrencilerin ışık konusunda öğrendikleri bilgileri günlük hayata uygulama durumlarının ortaya çıkarılması amacıyla öğrencilerin bu sorulardaki başarıları, geleneksel sorulardaki başarıları ile karşılaştırılmış ve bu doğrultuda sonuçlar tartışılarak önerilerde bulunulmuştur. Bu anlamda, çalışmanın alan yazındaki bu eksikleri doldurarak önemli bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın temel amacı, ortaokul 6., 7. ve 8. sınıf ışık konusunda günlük yaşamla ilişkilendirilmiş BTS ve geleneksel sorulardan oluşan testler geliştirilerek, öğrencilerin bu testlerdeki BTS ve geleneksel sorulardan aldıkları puanları karşılaştırmaktır. Bu doğrultuda araştırma soruları aşağıdaki gibi belirlenmiştir;

1. Ortaokul 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerine yönelik ayrı ayrı geliştirilen, ışık konusundaki BTS ile geleneksel soruları içeren Işık Başarı Test (IBT)'leri geçerli ve güvenilir midir?
2. Ortaokul 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin ışık konusunda geliştirilen IBT'lerdeki BTS ve geleneksel sorulardan aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark var mıdır?

## YÖNTEM

Bu çalışmada, araştırmanın 1. sorusu başarı testleri geliştirme çalışmasına yöneliktir. Bu kısımda çalışmanın geçerlik ve güvenilirliği ile ilgili çalışmalar yapılmıştır. Araştırmanın 2. sorusu için ise ortaokul 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin ışık konusundaki BTS ile geleneksel sorulardan aldıkları puanlar karşılaştırılarak sonuçlar doğrultusunda nedenler tartışılmıştır.

### Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evreni, Kocaeli ilinin İzmit ilçesinde 2016-2017 eğitim öğretim yılında 41 ortaokulda öğrenim gören 6733 (%51.26)'ü erkek, 6402 (%48.74)'si kız öğrenci olmak üzere toplam 13135 öğrenciden oluşmaktadır (Kocaeli İl Milli Eğitim Müdürlüğü, 2017). Çalışmanın örneklemini için İzmit ilçesindeki 41 ortaokuldan 12 ortaokul Türkiye genelinde yapılan ve puanlarına ulaşılabilen en son yıl olan 2014 yılı Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş (TEOG) sınavının sonuçlarına göre yüksek başarı, orta başarı ve düşük başarı gösteren okullar olmak üzere üç gruba ayrılmış ve başarı açısından benzer bir şekilde rastgele seçilmiştir. Çalışmanın örneklemini bu belirlenen 12 ortaokulda 6., 7. ve 8. sınıflarda öğrenim gören öğrenciler arasından cinsiyet ve sınıf düzeyine göre tabakalı örneklem yoluyla belirlenmiştir. Çalışmada 431 (%49.60) kız ve 438 (%50.40) erkek öğrenci olmak üzere toplam 869 öğrenci bulunmaktadır. Örneklemini oluşturan öğrenci sayılarının cinsiyet ve sınıf düzeyine göre dağılımı Tablo 1'de gösterilmiştir.

**Tablo 1.** Örneklemi Oluşturan Öğrencilerin Cinsiyet ve Sınıf Düzeyine Göre Dağılımı

Sınıf Düzeyi	Erkek öğrenci sayısı		Kız öğrenci sayısı		Toplam
	N	%	N	%	
6. sınıf	137	(%46.60)	157	(%53.40)	294
7. sınıf	142	(%50.35)	140	(%49.65)	282
8. sınıf	159	(%54.27)	134	(%45.73)	293
Toplam	438	(%50.40)	431	(%49.60)	869

### Veri Toplama Aracı ve Geçerlik-Güvenirlilik

Çalışmanın veri toplama aracı olarak, araştırmacılar tarafından ortaokul 6., 7. ve 8. sınıf seviyesine uygun olarak ışık konusunu içeren IBT'ler geliştirilmiştir. IBT'ler her sınıf seviyesi için ayrı ayrı geliştirilmekle birlikte her sınıfın kazanımlarına ve bilişsel seviyelerine uygun olarak on BTS ve bu sorulara kazanım ve bilişsel düzey açısından denk olan on geleneksel soru olmak üzere toplam 20'şer sorudan oluşmaktadır.

BTS'ler hazırlanırken Elmas ve Eryılmaz (2015) tarafından belirtilen üç temel ölçüt olan: Sorunun toplumu veya bireyi ilgilendiren bir sorun içermesi; fen kavramlarının ele alınan bağlam ile örüntülü olması; cevabın ezbere değil bir düşünce süreci sonunda ortaya çıkması esas alınmakla birlikte geçerliği tehdit edebileceği düşünülen ve bu sebeple alan yazında kritik edilen hususlar da (Ahmed ve Pollitt, 2007; Bellocchi, King ve Ritchie, 2016) dikkate alınmıştır. BTS'lerde öğrencilerin bildikleri veya ilgi duydukları gerçek nesne veya olaylar bağlam olarak ele alınmış, alan yazındaki çalışmalarda (Çetin, 2014; Elmas, Bülbül ve Eryılmaz, 2011) ışık konusunda öğrenciler tarafından çoğunlukla ilgi duyulduğu ifade edilen nesne veya olaylar üzerinden sorular oluşturulmaya çalışılmıştır. BTS'lerde öğrencilerin bilgi sahibi olmadığı veya daha önce duymadığı bir bağlam kullanılmaya özen gösterilmiştir. Bu sebeple ders kitapları da sorular hazırlanırken incelenmiştir. Kullanılan bağlam ve sorunun çözümü için gereken bilgi sınıf seviyesine ve kazanımlara uygun seçilmiştir. Hazırlanan hem BTS hem de geleneksel sorular aşırı zor veya kolay değildir. Gerekli sorularda resim veya çizimler kullanılarak bağlam ile fen kavramı arasındaki bağlantı desteklenmeye çalışılmıştır. Ayrıca BTS'lerde kullanılan hikâyelerdeki uzun metinlere esas amacı öğrencilerin



soruları okuma-anlama becerisini ölçmek olmayan bu testlerde yer verilmeyip bağlamların olabildiğince sade verilmiş olması; bazı bağlamların bazı grup öğrencilere daha tanıdık gelip kayırmamasına dikkat edilmesi (örneğin alan yazında kız ve erkek öğrencilerin eşit ilgi ve tecrübeye sahip olduğu belirtilen gökkuşağı, gökyüzü gibi bağlamlara yer verilmesi); öğrencilerin dikkatinin bağlamlardan ziyade soruların içerdiği fen kavramlarına çekilebilmesi için sorularda gereksiz bilgilerin verilmemesi; sorularda kullanılan bağlamların öğrencilerde soruların cevaplanması sırasında aktive olması istenilen bilimsel muhakemeden uzak seçilmemesi gibi kriterlere dikkat edilerek sorular hazırlanmıştır. IBT'lerin geliştirilme süreçleri başlıklar halinde incelenmiştir.

#### *Soruların İçeriğinin Belirlenmesi*

İlk olarak alan yazın incelenmiş ve alan yazında ışık konusu ile ilgili BTS geliştirilen çalışmaların oldukça kısıtlı olduğu (Demirci, 2014; Chu ve diğerleri, 2009; John ve diğerleri, 2018) görülmüş ve ışık konusunda BTS ile geleneksel soruların karşılaştırıldığı bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ardından ışık konusunun 6., 7. ve 8. sınıf seviyesi ders kitaplarında ele alındığı kapsam ve bu kitaplarda bulunan sorular incelenmiştir.

#### *Belirtke Tablolarının Oluşturulması*

Her sınıf seviyesi için geliştirilen BTS ve geleneksel soruların, kazanım ve bilişsel düzey açısından homojen olması ve kapsam geçerliğinin sağlanması amaçlarıyla ilk olarak belirtke tabloları oluşturulmuştur. Belirtke tabloları oluşturulduktan sonra her sınıf seviyesi için kazanıma ve bilişsel düzeye uygun BTS'ler ve bu sorulara denk olan geleneksel sorular geliştirilmiştir. Geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları sonucu testlerden sorunlu maddelerin çıkarılabilme ihtimali göz önüne alınarak, ilk olarak 7. sınıflar için 13 BTS ve 13 geleneksel soru, 8. sınıflar için ise 11 BTS ile 11 geleneksel soru hazırlanmıştır. 6. sınıflar için ise kazanım sayısının az olması ve kavram sınırlılığı nedeniyle 10 BTS ile 10 geleneksel soru oluşturulmuştur. Tablo 2'de testlerin son hali için düzenlenen belirtke tablosu her sınıf için ayrı ayrı verilmiştir.

**Tablo 2.** BTS ve Geleneksel Soruların Kazanım ve Bilişsel Düzeylerini İçeren Belirtke Tablosu\*

Kazanım	B	K	U	A	S	D
6. sınıf Işığın düzgün ve pürüzlü yüzeylerdeki yansımalarını gözlemler ve ışınlar çizerek gösterir.		6-1, 11-4, 3-2, 12-5, 8-10, 9-7		20-19, 18-17		
6. sınıf Işığın yansımada gelen ışın, yansıyan ışın ve yüzeyin normali arasındaki ilişkiyi açıklar			13-15,16-14			
Ayna çeşitlerini gözlemler ve kullanım alanlarına örnekler verir.		8-14				
Düz, çukur ve tümsek aynalarda oluşan görüntüleri karşılaştırır.		3-11, 18-7	19-20			
7. sınıf Işığın madde ile etkileşimi sonucunda madde tarafından soğrulabileceğini keşfeder.		10-5, 4-2, 13-1, 16-15				
7. sınıf Beyaz ışığın tüm ışık renklerinin bileşiminden oluştuğu sonucunu çıkarır.		17-9				
Güneş enerjisinin günlük yaşam ve teknolojideki yenilikçi uygulamalarına örnekler verir ve kaynakların etkili kullanımı bakımından Güneş enerjisinin önemini tartışır.		12-6				
Ortam değiştiren ışığın izlediği yolu gözlemleyerek kırılma olayının sebebini ortam değişikliği ile ilişkilendirir.		2-3, 4-5, 6-1	13-14			
8. sınıf Işığın kırılmasını, ince ve kalın kenarlı mercekler kullanarak deneyle gözlemler.		8-7	16-15, 17-18, 19-20			
8. sınıf İnce ve kalın kenarlı merceklerin odak noktalarını tespit ederek ormanlık alanlara bırakılan cam atıklarının yangın riski oluşturabileceğini fark eder.		9-10				
Merceklerin günlük yaşam ve teknolojideki kullanım alanlarına örnekler verir.		11-12				

\*Soru çiftleri BTS ve eşdeğeri geleneksel soru numaralarını göstermektedir. **Koyu** olanlar BTS'lerdir. B:Bilgi, K:Kavrama, U:Uygulama, A:Analiz, S:Sentez, D:Değerlendirme

*Uzman Görüşü Alınması*

Her sınıf seviyesi için geliştirilen IBT'ler, yapı geçerliğinin sağlanması amacıyla uzmanlara gönderilmiştir. Üniversitede görev yapmakta olan ve bağlam temelli yaklaşım ve BTS hazırlama konularında çalışmalar yapmış üç öğretim üyesi (ikisi fizik eğitimi alanında doçent ve biri fen bilgisi eğitimi alanında doçent) ve Milli Eğitim Bakanlığında fen bilgisi öğretmeni olarak görev yapan aynı zamanda yine bu konu üzerinde yüksek lisansına devam eden bir öğretmen olmak üzere dört uzmanın görüşü alınmıştır. Uzman görüşleri ışığında, bazı sorular kavram yanlışlığına yol açabilecek olması, şekilsel veya yazım olarak anlaşılmasının zor olduğu gibi endişelerle düzeltilmiş veya çıkarılmıştır.

*Pilot Çalışmanın Uygulanması ve Madde Analizi*

Uzman görüşü sonrası gerekli düzeltmelerin yapılmasının ardından testlerin güvenilirlik ve geçerlik çalışmaları için pilot çalışma uygulanmıştır. Pilot çalışma Kocaeli'nin İzmit ilçesinde kolay örnekleme yöntemine uygun olarak seçilen iki ortaokulda 6., 7. ve 8. sınıfta öğrenim gören toplam 212 öğrenciye uygulanmıştır. Testteki maddelerin güçlük ve ayırt edicilik katsayılarının hesaplanması Test Analysis Program (TAP) ile, testlerin Cronbach alfa güvenilirlik katsayılarının hesaplanması IBM SPSS v.23.0 programı ile yapılmıştır. Madde ayırt edicilik katsayısı aralıkları 0.40'tan büyük ise madde veya test çok iyi, 0.40-0.30 arasında ise madde veya test iyi, 0.30-0.20 arasında ise kullanılması zorunlu ise madde veya test kullanılabilir veya düzeltilmeli ve 0.20'den küçük ise madde çıkartılmalı veya düzeltilmelidir (Ebel'den aktaran Crocker ve Algina, 1986). Bu doğrultuda 0.29'dan küçük olan 7. sınıf ve 8. sınıf IBT'de iki soru çıkarılmış, ayırt ediciliği düşük sorular çıkarılmadan önce ve çıkarıldıktan sonra madde ayırt edicilik katsayılarının 6. sınıf ( $r_{jx_1}=0.37$ ,  $r_{jx_2}=0.37$ ), 7. sınıf ( $r_{jx_1}=0.52$ ,  $r_{jx_2}=0.57$ ) ve 8. sınıf ( $r_{jx_1}=0.40$ ,  $r_{jx_2}=0.47$ ) için ideal olduğu görülmüştür. Madde güçlük katsayıları ( $P_j$ ) incelendiğinde ise bu katsayıların 0.20 ile 0.50 arasında olması, testin ortalama madde güçlük katsayısının ise 0.50 olması beklenmektedir (Crocker ve Algina, 1986). Bu durum göz önüne alınarak 7. sınıf IBT'de madde güçlük katsayısı 0.20'den küçük olan bir soru çıkarılmıştır. Pilot çalışma sonrası ortalama madde güçlük katsayıları, sorunlu







sorular çıkarılmadan önce ve çıkarıldıktan sonraki değerler olarak incelendiğinde, 6. sınıf ( $P_{j1}=0.64$ ,  $P_{j2}=0.64$ ), 7. sınıf ( $P_{j1}=0.59$ ,  $P_{j2}=0.66$ ) ve 8. sınıf ( $P_{j1}=0.57$ ,  $P_{j2}=0.59$ ) için değerlerin ideale yakın olduğu görülmektedir. Bu anlamda değerlere bakıldığında her sınıf seviyesi için IBT'ler ortalama madde güçlük ve ayırt edicilik açısından iyileştirildiği ve testlerin asıl uygulamaya hazır hale getirildiği söylenebilmektedir.

Güvenirlilik açısından IBT'lerin Cronbach alfa güvenirlik katsayısının 0.70 ve üstü olduğu durumlarda testin güvenilir olduğu söylenmektedir (Can, 2016). Buna göre pilot çalışma sonrası testlerin Cronbach alfa güvenirlik katsayıları sorunlu sorular çıkarılmadan önce ve çıkarıldıktan sonraki değerler olarak hesaplandığında ( $\alpha$ ), 6. sınıf ( $\alpha_1=0.72$ ,  $\alpha_2=0.72$ ), 7. sınıf ( $\alpha_1=0.86$ ,  $\alpha_2=0.87$ ) ve 8. sınıf için ( $\alpha_1=0.75$ ,  $\alpha_2=0.77$ ) testlerin güvenilir olduğu söylenebilmektedir.

#### *Uygulama Süreci*

Pilot çalışma sonrası madde analizleri sonucu testlerden sorunlu soruların çıkarılmış ve testler uygulamaya hazır hale gelmiştir. Her sınıf seviyesi için 10 BTS ve 10 geleneksel soru olmak üzere toplam 20 soruya indirilen IBT'ler, Kocaeli ilinin İzmit ilçesinde 12 ortaokulda öğrenim gören 869 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerine uygulanmıştır. Testler ile birlikte verilen optik formlara, öğrencilerin cevaplarını ve çalışmada kullanılacak diğer demografik bilgilerini işaretlenmesi istenmiş; araştırmacı her sınıfta bizzat bulunarak bu süreci kontrol etmiştir. Uygulama her sınıf için bir ders saati (40 dakika) sürmüştür. Araştırmacı uygulamalar esnasında her sınıfta bizzat bulunmuş ve testi uygulayan öğretmenlerle birlikte süreci yönetmiştir. Ancak öğrencilerle etkileşimi yok denecek kadar az olmuştur. Araştırma etiği dikkate alınarak öğrencilerin isimleri çalışma süresince tamamen gizli tutulmuştur.

Şekil 1'de 6., 7. ve 8. sınıf IBT'lerden farklı bağlamlarda BTS'ler ve bu BTS'lere kazanım ve bilişsel düzey açısından denk olan geleneksel soru örnekleri verilmiştir.

	BTS	Geleneksel Soru
6. sınıf	<p>6.11. Aslı, ailesiyle birlikte bir göl kenarına pikniğe gitmiştir. Aslı, göl durgunken ağaçların ve kendisinin yansımaları gölün yüzeyinde görmektedir. Ancak göle taş attığında kendisinin ve ağaçların yansımalarını net görememektedir.</p> <p>Bunun nedeni aşağıdakilerden hangisinde doğru ifade edilmiştir?</p> <p>A) Göl durgunken düzgün yansımaya gerçekleşmiştir, taş atıldığında ise dağınık yansımaya gerçekleşmiştir.</p> <p>B) Göl durgunken dağınık yansımaya gerçekleşmiştir, taş atıldığında ise düzgün yansımaya gerçekleşmiştir.</p> <p>C) Göl durgunken de, taş atıldığında da sadece dağınık yansımaya gerçekleşmiştir.</p> <p>D) Göl durgunken de, taş atıldığında da sadece düzgün yansımaya gerçekleşmiştir.</p>	<p>6.4. Aşağıda verilen yüzeylerden hangisi sırasıyla dağınık ve düzgün yansımaya yapan yüzeylere örnektir?</p> <p>A) Halı – düzlem ayna</p> <p>B) Alüminyum folyo- buzlu cam</p> <p>C) Alüminyum folyo- düzlem ayna</p> <p>D) Kağıt- buzlu cam</p>
7. sınıf	<p>7.19.</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;">IŞIK</div> <p>Esra sınıfta, sırtı sınıf panosuna dönük şekilde oturmaktadır ve önünde ise karşısındaki duvarda Esra'nın görebileceği şekilde bir düzlem ayna bulunmaktadır. Esra'nın arkasındaki panoda yukarıdaki gibi bir yazı asılıdır.</p> <p>Buna göre, Esra karşısındaki aynada bu yazının yansımalarını nasıl görür?</p> <p>A) IŞIK</p> <p>B) KİŞİ</p> <p>C) KİŞİ</p> <p>D) İŞİK</p>	<p>7.20.</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;"> <div style="text-align: center;">  <p>Cisim</p> </div> <div style="text-align: center;">  <p>Düzlem Ayna</p> </div> </div> <p>Şekilde görüldüğü gibi bir cisim düzlem ayna önüne konuluyor.</p> <p>Buna göre bu cismin aynadaki görüntüsü aşağıdakilerden hangisi gibi olur? (Aynadaki taralı kısım aynanın yansıtıcı olmayan yüzeyini göstermektedir.)</p> <p>A) </p> <p>B) </p> <p>C) </p> <p>D) </p>
8. sınıf	<p>8.8. Babaannesine ziyarete giden Leyla, babaannesi gazete okurken onu seyretmektedir. Gazete okurken zorlandığını gören babaannesinin bir süre sonra büyüteç yardımıyla gazete okumaya devam ettiğini görür. Bunun nedenini babaannesine sorduğunda ise, babaannesi, yazıları daha büyük görebildiğini bu sebeple büyüteçle rahat okuduğunu söyler.</p> <p>Buna göre büyütecin yazıları ve cisimleri büyük göstermesinin nedeni aşağıdakilerden hangisidir?</p> <p>A) Çukur aynadan oluşması</p> <p>B) İnce kenarlı mercekten oluşması</p> <p>C) Kalın kenarlı mercekten oluşması</p> <p>D) Tümsek aynadan oluşması</p>	<p>8.7. Aşağıdaki ifadelerden hangisi doğrudur?</p> <p>A) İnce kenarlı mercekler büyüteç olarak da kullanılır.</p> <p>B) Kalın kenarlı mercekler büyük görüntü oluşturur.</p> <p>C) İnce kenarlı mercek gelen tüm ışınları dağıtır.</p> <p>D) Kalın kenarlı mercek gelen tüm ışınları toplar.</p>

Şekil 1. 6., 7. ve 8. Sınıf İBT'lerden BTS ve Geleneksel Soru Örnekleri

### Veri Analizi

Araştırma verileri toplandıktan sonra ilk olarak öğrencilerden istenen bilgilerin eksik olup olmadığı incelenmiştir. Araştırmacı uygulama esnasında her sınıfta bulunduğundan, eğer eksik bir demografik bilgi varsa o anda müdahale etmiştir. Ardından öğrencilerin IBT'deki soruları boş bırakma oranları hesaplanmış, bu oranın % 30'dan fazla olduğu (Şencan, 2005) bir 8. sınıf öğrencisinin verileri analizlere dahil edilmemiştir. Analizlere 868 öğrenci ile devam edilmiştir.

Araştırmanın 1. sorusu için madde analizleri TAP (Test Analysis Program) ve güvenirlik katsayıları IBM SPSS v.23.0 programında analiz edilmiştir. Araştırmanın 2. sorusu için ise her sınıf seviyesi için ayrı ayrı BTS ile geleneksel soru puanları karşılaştırılacağından, IBM SPSS v.23.0 programı ile bağımlı örneklem t-testi yapılmıştır.

## BULGULAR.

### IBT Madde Analizi ve Güvenirliği

Pilot çalışma sonrasında olduğu gibi esas uygulama sonrasında da testin madde analizleri ve güvenirlikleri incelenmiştir. Tablo 3'te uygulama sonrası yapılan IBT madde analizi ve güvenirlik katsayıları sonuçları verilmiştir.

**Tablo 3.** IBT Madde Analizi ve Güvenirlik Katsayısı Sonuçları

İstatistik Bilgiler	6. sınıf	7. sınıf	8. sınıf
Madde Sayısı	20	20	20
Ortalama Madde Güçlük Katsayısı ( $P_j$ )			
Tüm test	0.64	0.75	0.63
BTS	0.66	0.73	0.64
Geleneksel	0.61	0.76	0.62
$n > 0.80$	6	9	3
0.79 -0.65	3	5	9
0.64-0.35	10	6	7
0.34-0.20	1	0	0
0.19 > n	0	0	1
Ortalama Madde Ayırt Edicilik Katsayısı ( $r_{jx}$ )			

Tüm test	0.49	0.44	0.52
BTS	0.43	0.47	0.53
Geleneksel	0.53	0.41	0.50
n>0.40	14	11	16
0.30-0.39	5	6	3
0.20-0.29	1	3	0
0.19>n	0	0	1
Cronbach Alfa			
Tüm test	0.79	0.78	0.82
BTS	0.62	0.66	0.70
Geleneksel	0.72	0.64	0.69

6. sınıf ( $P_j=0.64$ ), 7. sınıf ( $P_j=0.75$ ) ve 8. sınıf ( $P_j=0.63$ ) ortalama madde güçlük katsayıları incelendiğinde, ideal olan 0.50 katsayısından büyük olduğu görülmektedir. Bunun nedeni, testlerin öncelikle geçerliğinin sağlanması amacıyla, testlerden ayırt ediciliği düşük soruların çıkarılması ve sorunlu olan BTS ile karşılığı olan geleneksel sorunun veya sorunlu olan geleneksel soru ile karşılığı olan BTS'nin birlikte çıkarılmasıdır. Bu anlamda testlerde madde güçlük katsayısının 0.80'den büyük olduğu sorular çıkarılmadığından, testlerin nispeten kolay olduğu söylenebilmektedir. Ancak bu sonuçların testlerin güvenilirliğini çok fazla etkilemeyeceği düşünülmektedir. Ayırt edicilik katsayıları incelendiğinde ise, 6. sınıf ( $r_{jx}=0.49$ ), 7. sınıf ( $r_{jx}=0.44$ ) ve 8. sınıf ( $r_{jx}=0.52$ ) IBT'lerin ortalama madde ayırt edicilik katsayılarının 0.40'tan yüksek olduğu görülmektedir. Bu sonuç, testlerin ayırt ediciliğinin çok iyi olduğu anlamına gelmektedir. Geçerliğin bir ölçütü olan ayırt edicilik katsayılarının tatmin edici bulunması çalışma sonucu elde edilecek IBT testi sonuçlarının testin amacına hizmet ettiğinin bir göstergesi olarak kabul edilebilir. Güvenirliğin bir göstergesi olarak Cronbach alfa katsayıları incelendiğinde ise 6. sınıf ( $\alpha=0.79$ ), 7. sınıf ( $\alpha=0.78$ ) ve 8. sınıf ( $\alpha=0.82$ ) için değerlerin 0.70'ten büyük olduğu görülmekle birlikte (Can, 2016), testlerin güvenilirliğinin yüksek olduğu söylenebilmektedir. Bu anlamda testlerin madde analizleri ve güvenilirlik katsayıları incelendiğinde, her sınıf seviyesi için IBT'lerden elde edilen sonuçların geçerli ve güvenilir oldukları görülmektedir. Ayrıca her sınıf seviyesi için IBT'lerde bulunan BTS ve geleneksel soruların ayrı ayrı ayırt edicilik, güçlük ve Cronbach alfa güvenilirlik katsayıları hesaplanarak Tablo 3'te belirtilmiştir. Görüldüğü üzere, her sınıf seviyesi için BTS ile geleneksel soruların ortalama madde

ayırt edicilik, güçlük ve güvenilirlik katsayıları birbirine oldukça yakın değerlerdir. Bu durum, BTS ile geleneksel soruların belirtildiği gibi birbirine denk olarak sayılabileceğinin bir delilidir.

### Tanımlayıcı İstatistik

Uygulamadan sonra BTS ile geleneksel soru puanlarının ortalama, mod, medyan, en düşük ve en yüksek puan, standart sapma, çarpıklık ve basıklık değerleri incelenmek üzere tanımlayıcı istatistikler yapılmıştır. BTS'lerden ve geleneksel sorulardan alınabilen en yüksek puan 50'dir. Tanımlayıcı istatistik sonuçları Tablo 4'te verilmiştir.

**Tablo 4.** 6., 7. ve 8. Sınıflar İçin Puan Türlerine Göre Tanımlayıcı İstatistik Değerleri

İstatistik Bilgiler	6. sınıf (N=294)		7. sınıf (N=282)		8. sınıf (N=292)	
	BTS	Geleneksel	BTS	Geleneksel	BTS	Geleneksel
Ortalama	33.28	30.49	36.38	38.20	32.19	30.92
En yüksek puan	50.00	50.00	50.00	50.00	50.00	50.00
En düşük puan	5.00	5.00	5.00	5.00	5.00	0.00
Mod	35.00	35.00	45.00	45.00	45.00	40.00
Medyan	35.00	35.00	40.00	40.00	35.00	35.00
Standart Sapma	10.43	12.21	10.97	9.82	11.92	11.43
Çarpıklık	-0.67	-0.31	-0.82	-0.84	-0.29	-0.59
Basıklık	-0.09	-0.90	0.03	0.28	-0.88	-0.66

Tablo 4'teki tanımlayıcı istatistik sonuçları incelendiğinde, BTS puanların ortalaması 6. sınıf seviyesi için 33.28 ve standart sapma değeri 10.43'tür. 7. sınıf için ortalama değer 36.38 ve standart sapma değeri 10.97'dir. 8. sınıf için ortalama değer 32.19 ve standart sapma değeri 11.92'dir. Geleneksel soru puanlarının ortalaması 6. sınıf seviyesi için 30.49 ve standart sapma değeri 12.21'dir. 7. sınıf için ortalama değer 38.20 ve standart sapma değeri 9.82 ve 8. sınıf için ortalama değer 30.92, standart sapma değeri 11.43'tür. Her sınıf seviyesi için IBT puan türlerinde, çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1 ile +1 arasında olması (Morgan, Leech, Gloeckner ve Barret'ten aktaran Can, 2016), IBT puanlarının normal dağılım gösterdiğini kanıtlamaktadır.



**Bağımlı Örneklem t-Testi'ne İlişkin Bulgular**

Araştırmanın 2. sorusu için BTS ile geleneksel sorulardan alınan puanların karşılaştırılması amacıyla bağımlı örneklem t-testi yapılmıştır. Öncelikle testin sayıltıları incelenmiş ve BTS ile geleneksel soru puanları arasındaki farkın normal dağılım gösterdiği ve bağımsızlık varsayımının sağlandığı görülmüştür.

Her sınıf seviyesi için BTS ile geleneksel sorulardan alınan puanlarının karşılaştırılması amacıyla ayrı ayrı bağımlı örneklem t-testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 5'te verilmiştir. Ayrıca etki büyüklükleri hesaplanarak, ortaya çıkan anlamlı farkın derecesi incelenmiştir. Etki büyüklüğü değeri 0.20 ise küçük, 0.50 ise orta ve 0.80 ise büyük etki büyüklüğü anlamına gelmektedir (Cohen'den aktaran Özsoy ve Özsoy, 2013). 6. sınıflar için BTS puanları ortalaması ( $X=33.28$ ) ile geleneksel soru puanlarının ortalaması ( $X=30.49$ ) arasında anlamlı bir fark görülmüştür ( $t(293)=4.63$ ,  $p<0.05$ ). Bu farkın büyüklüğünü ortaya çıkarmak amacıyla, etki büyüklüğü hesaplanmış ( $d=0.27$ ) ve bu farkın küçük düzeyde etki büyüklüğü olduğu görülmüştür. 7. sınıflar için bağımlı örneklem t-testi sonuçları incelendiğinde ise BTS puanlarının ortalaması ( $X=36.38$ ) ile geleneksel soru puanlarının ortalaması ( $X=38.21$ ) arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır ( $t(281)= -3.57$ ,  $p<0.05$ ). Bu farkın büyüklüğünü ortaya çıkarmak amacıyla etki büyüklüğü hesaplanmış ( $d=0.21$ ) ve küçük düzeyde etki büyüklüğü olduğu bulunmuştur. 8. sınıf seviyesi için BTS puanları ortalaması ( $X=32.19$ ) ile geleneksel soruların ortalaması ( $X=30.92$ ) arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ( $t(291)=2.49$ ,  $p<0.05$ ). Bu farkın büyüklüğünü ortaya çıkarmak amacıyla etki büyüklüğü hesaplanmış ( $d=0.15$ ) ve küçük etki büyüklüğü değeri bulunmuştur.

**Tablo 5.** 6., 7. ve 8. Sınıf Seviyesi İçin Bağımlı Örneklem t-Testi Sonuçları

Sınıf	Puan türü	N	X	S	df	t	p
6. sınıf	BTS puan	294	33.28	10.43	293	4.63	0.00
	Geleneksel soru puan	294	30.49	12.21			
7. sınıf	BTS puan	282	36.38	10.97	281	-3.57	0.00
	Geleneksel soru puan	282	38.21	9.81			
8. Sınıf	BTS puan	292	32.19	11.92	291	2.49	0.01
	Geleneksel soru puan	292	30.92	11.43			

Sonuç olarak 6. ve 8. sınıf seviyesinde BTS ile geleneksel sorulardan alınan puanlar arasında BTS lehine anlamlı bir fark görülürken, 7. sınıf seviyesinde ise BTS ile geleneksel soru puanları arasındaki anlamlı farkın geleneksel soru puanları lehine olduğu görülmüştür. Ancak üç sınıf seviyesi için de bulunan anlamlı farkın derecesinin küçük etki büyüklüklerine sahip oldukları hesaplanmıştır.

## TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu çalışmada ortaokul 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin ışık konusunda günlük yaşamla ilişkilendirilmiş BTS ile geleneksel sorulardan alınan puanların karşılaştırılması amacıyla, her sınıf seviyesi için kazanım, konu alanı ve bilişsel düzeye uygun olarak BTS'ler ve bu sorulara denk olan geleneksel sorular geliştirilmiştir. Geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları gerçekleştirilen IBT'ler, uygulamaya hazır hale gelmiştir. Öğrencilerin BTS ile geleneksel sorulara verdikleri cevaplar karşılaştırılmak amacıyla bağımlı örneklem t-testi yapılmıştır. Sonuçlar incelendiğinde 6. sınıf ve 8. sınıf öğrencilerinin BTS'lerde geleneksel sorulara göre daha başarılı olduğu görülmüş, ancak bu anlamlı farkların ölçüsü olan etki büyüklükleri hesaplandığında küçük değerler bulunmuştur. 6. ve 8. sınıf öğrencilerinin BTS'lerde geleneksel sorulara göre başarılı olduğu görülse de, ortaya çıkan anlamlı farkın etki büyüklüğünün küçük olması nedeniyle öğrencilerin BTS'lerde geleneksel sorulara göre olan başarısının yeterince yüksek olmadığı görülmektedir. Çalışma sonuçlarımız Akpınar'ın (2011) yaptığı

çalışmanın sonucu ile benzerlik göstermektedir. Bu çalışmada, 9. sınıf öğrencilerine kuvvet ve hareket konusunda çoktan seçmeli geleneksel sorulardan oluşan test, oryantiring bağlamından oluşan soruları içeren test, formula 1 bağlamından oluşan soruları içeren testler uygulamıştır. Sonuç olarak öğrencilerin BTS'lerde geleneksel sorulara göre daha başarılı oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Ancak geleneksel sorular ile BTS'ler arasındaki anlamlı farkın etki büyüklüğünün küçük olduğu görülmüştür. Bu sonuç çalışmamızdaki sonuçlarla örtüşmektedir. Yine benzer bir çalışmada, Rennie ve Parker (1996) sekiz öğrenciye kuvvet ve hareket konusunda BTS ve bu sorulara eşdeğer olarak geleneksel sorular yöneltilmiş, bu soruları çözme süreçlerini incelemiş ve az sayıda öğrenci ile çalışıldığından nicel analiz yapılmamıştır. Bu araştırmanın sonucunda ise öğrencilerin BTS'lerde, geleneksel sorulara göre daha başarılı olduğu gözlemlenmiştir.

6. ve 8. sınıf öğrencilerinin aksine 7. sınıf öğrencileri geleneksel sorularda BTS'lere göre daha başarılı olmuşlardır. Ancak burada da etki büyüklüğü küçük olarak hesaplanmıştır. Çalışmamızın bu sonucu ile benzer bir çalışma sonucu, yani öğrencilerin geleneksel sorularda BTS'lere göre daha başarılı olduğu bir çalışmaya alan yazında rastlanmamıştır. Ancak BTS ve geleneksel soruların karşılaştırıldığı Tekbiryık ve Akdeniz'in (2010) çalışmasında, otuz lise öğrencisine iki farklı test uygulanmış ve sonuç olarak BTS ile geleneksel sorulardaki puanlar arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Bunun nedeni olarak ise öğrencilerin BTS'lere alışkın olmadıkları gerekçe olarak belirtilmiştir. Ayrıca Park ve Lee (2004) çalışmalarında, fizik öğretmenleri, üniversitede öğretim üyesi olan fizik eğitimcileri ve lise öğrencilerinin geleneksel soruların daha kolay çözülebildiğini, BTS'lerin çözümünün zaman aldığı ve daha fazla düşünme sürecine ihtiyaç olduğunu düşündüklerini belirtmişlerdir. Çalışmada 6. ve 8. sınıf öğrencileri BTS'lerde geleneksel sorulara göre daha başarılı olsalar da etki büyüklükleri küçük olduğundan, öğrencilerin BTS'lerde istenilen başarıyı yakalayamadığı söylenebilmektedir. Aynı şekilde 7. sınıf öğrencilerin geleneksel sorularda BTS'lere göre daha başarılı olması, ortaokul öğrencilerinin ışık konusunda BTS'lerde yeterince başarılı olmadığını göstermektedir. Bu durum,

öğrencilere ışık konusu ile ilgili yeterli deneyim kazandırılmaması ve öğretim, değerlendirme sürecinde BTS'lere yeterince yer verilmemesi olarak yorumlanabilmektedir. Bu durumlara bağlı olarak BTS'lerdeki başarının geleneksel sorulara göre daha yüksek olmadığı düşünülmektedir. Ayrıca 7. sınıf öğrencilerinin geleneksel sorularda BTS'lere göre daha başarılı olmasının nedeninin, 6. ve 8. sınıf ışık konusu kapsamında bulunan ışığın doğrusal yayılması, ışığın yansımaları ve mercekler ile ilgili, okulda veya okul dışında deneyimlere sahip olunması daha mümkün iken, 7. sınıflarda ele alınan ışık konusu kapsamındaki ışığın soğurulması ve renkler gibi kavramların somutlaştırılmasının zor olabileceği veya öğrencilerin bu konudaki deneyimlerinin daha az olabileceği düşünülmektedir. Bu nedenle öğrencilerin BTS'lere ve bağlamlara alışkın olamadığından bu sorularda geleneksel sorulara göre daha başarılı olamadığı düşünülmektedir (Yalçın ve diğerleri, 2009). Bahsedilen bu nedenlerden dolayı, öğrencilerin günlük yaşamla ilişkilendirilmiş soruları yani BTS'leri çözememeleri, uluslararası yapılan sınavlarda istenilen başarıyı getirememektedir. Daha detaylı yorumlandığında ise, çalışmada elde edilen özellikle küçük etki büyüklüğü değerleri, ortaokul öğrencilerinin BTS ve geleneksel sorulardaki başarı puanları arasındaki farkın pratikte büyük bir fark olmadığını ortaya koymaktadır. Bu nedenle öğretim ve değerlendirme sürecinde daha çok BTS'lere yer verilmesinin, uluslararası sınavlarda başarıyı beraberinde getireceğine inanılmaktadır.

**KAYNAKLAR**

- Ahmed, A., & Pollitt, A. (2007). Improving the quality of contextualized questions: An experimental investigation of focus. *Assessment in Education*, 14(2), 201-232.
- Akbulut, H. İ., & Çepni, S. (2013). Bir üniteye yönelik başarı testi nasıl geliştirilir?: İlköğretim 7. sınıf kuvvet ve hareket ünitesine yönelik bir çalışma. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 18-44.
- Akpınar, M. (2011). *Bağlam temelli yaklaşımla yapılan fizik eğitiminde kavramsal değişim metinlerinin öğrenci erişimine etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Atasoy, Ş., & Akdeniz, A. R. (2007). Newton'un hareket kanunları konusunda kavram yanlışlarını belirlemeye yönelik bir testin geliştirilmesi ve uygulanması. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 4(1), 45-59.
- Ayvacı, H. Ş., & Durmuş, A. (2016). Bir başarı testi geliştirme çalışması: Isı ve sıcaklık başarı testi geçerlik ve güvenilirlik araştırması. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(1), 87-103.
- Bellocchi, A., King, D. T., & Ritchie, S. M. (2016). Context-based assessment: Creating opportunities for resonance between classroom fields and societal fields. *International Journal of Science Education*, 38(8), 1304-1342.
- Benckert, S. & Pettersson, S. (2005). Conversation and context in physics education, <http://hdl.handle.net/2077/18144> adresinden erişilmiştir.
- Can, A. (2016). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cansüngü-Koray, Ö., & Bal, Ş. (2002). İlköğretim 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin ışık ve ışığın hızı ile ilgili yanlış kavramları ve bu kavramları oluşturma şekilleri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 1-11.
- Chang, H. P., Chen, J. Y., Guo, C. J., Chen C. C., Chang, C. Y., Lin, S. H.,...& Tseng, Y. T.(2007). Investigating primary and secondary students' learning of physics concepts in Taiwan. *International Journal of Science Education*, 29(4), 465-482.
- Chu, H. E., Treagust, D. F., & Chandrasegaran, A. L. (2009). A Stratified study of students' understanding of basic optics concepts in different contexts using two-tier multiple-choice items. *Research in Science & Technological Education*, 27(3), 253-265.
- Crocker, L., & Algina, J. (1986). *Introduction to classical and modern test theory*. Philadelphia: Holt, Rinehart and Winston, Inc.
- Çakan, M. (2003). Geniş ölçekli başarı testlerinin eğitimindeki yeri ve önemi. *Eğitim ve Bilim*, 28(128), 19-26.

- Çetin, M. O., & Çakan, M. (2010). Fen ve teknoloji dersi başarılarının farklı yaklaşımlarla ölçülmesi ve bu yaklaşımlara ilişkin öğrenci görüşleri. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 1(2), 93-99.
- Çetin, A. (2014). Bağlam temelli öğrenme ile lise fizik derslerinde kullanılabilecek günlük hayattan konular. *Eğitim Bilimleri Araştırma Dergisi*, 4(1), 45-62.
- Demirci N. (2014). *Sistemantik yaratıcı problem çözme etkinliklerinin ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin ışık konusundaki kuramsal, deneysel ve günlük yaşam problemlerini çözmelerine etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi) Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Eaton, J. F., Anderson, C. W., & Smith, E. L. (1984). Students' misconceptions interfere with science learning: Case studies of fifth-grade students. *The Elementary School Journal*, 84(4), 365-379.
- Elmas, R., Bülbül, M. Ş., & Eryılmaz, A. (2011). *Thematic classification of eligible contexts for a holistic perspective in curriculum development*. Sözel bildiri, 9. *International European Science Education Research Association (ESERA) Conference*, Lyon.
- Elmas, R., & Eryılmaz, A. (2015). How to write good quality contextual science questions: criteria and myths. *Journal of Theoretical Educational Science/Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 8(4), 564-580.
- Fellenz, M. R. (2004). Using assessment to support higher level learning: The multiple choice item development assignment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 29(6), 703-719.
- Frankel, J. R., & Wallen, N. E. (2000). *How to design and evaluate research in education* (4th ed.). US: McGraw-Hill Comp.
- Galili, I., & Hazan, A. (2000). Learners' knowledge in optics: Interpretation, structure and analysis. *International Journal of Science Education*, 22(1), 57-88.
- Georghiades, P. (2006). The role of metacognitive activities in the contextual use of primary pupils' conceptions of science. *Research in Science Education*, 36(1-2), 29-49.
- Gönen, S., Kocakaya, S., & Kocakaya, F. (2011). Dinamik konusunda geçerliliği ve güvenilirliği sağlanmış bir başarı testi geliştirme çalışması. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 40-57.
- Güneş Koç, R. S. (2013). *5E modeli ile desteklenen bağlam temelli yaklaşımın yedinci sınıf öğrencilerinin ışık ünitesindeki başarılarına, bilgilerinin kalıcılığına ve fen dersine karşı olan tutumlarına etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Güven, E. (2013). Çevre sorunları başarı testinin geliştirilmesi ve öğretmen adaylarının bilgi düzeylerinin belirlenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 114-127.

- Heller, P., & Hollabaugh, M. (1992). Teaching problem solving through cooperative grouping. Part 2: Designing problems and structuring groups. *American Journal of Physics*, 60(7), 637-644.
- İlhan, N. & Hoşgören, G. (2017). Fen bilimleri dersine yönelik yaşam temelli başarı testi geliştirilmesi: Asit baz konusu. *Fen Bilimleri Öğretimi Dergisi*, 5(2), 87-110.
- John, M., Molepo, J. M., & Chirwa, M. (2018). Secondary school learners' contextualized knowledge about reflection and refraction: A case study from South Africa. *Research in Science & Technological Education*, 36(2), 131-146.
- Kaltakçı, D., & Eryılmaz, A. (2011). Context-based questions: Optics in animal eyes. *Physics Education*, 46(3), 323-327.
- Kurnaz, M. A. (2013). Fizik öğretmenlerinin bağlam temelli fizik problemleriyle ilgili algılamalarının incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21 (1), 375-390.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2016). *PISA Türkiye*, [http://pisa.meb.gov.tr/?page\\_id=18](http://pisa.meb.gov.tr/?page_id=18) adresinden erişilmiştir.
- Nentwig, P. M., Demuth, R., Parchmann, I., Ralle, B., & Gräsel, C. (2007). Chemie im kontext: Situating learning in relevant contexts while systematically developing basic chemical concepts. *Journal of Chemical Education*, 84(9), 1439-1444.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD), *PISA 2015 results*, <http://www.oecd.org/pisa/data/> adresinden erişilmiştir.
- Özsoy, S., & Özsoy, G. (2013). Eğitim araştırmalarında etki büyüklüğü raporlanması. *İlköğretim Online*, 12(2), 334-346.
- Palmer, D. (1997). The effect of context on students' reasoning about forces. *International Journal of Science Education*, 19(6), 681-696.
- Park, J., & Lee, L. (2004). Analysing cognitive or non-cognitive factors involved in the process of physics problem-solving in an everyday context. *International Journal of Science Education*, 26(13), 1577-1595.
- Rennie, L. J., & Parker, L. H. (1996). Placing physics problems in real-life context: Students' reactions and performance. *Australian Science Teachers Journal*, 42(1), 55-59.
- Sak, M. & Kaltakçı Gürel, D. (2018). Öğrencilerin ışık konusundaki bağlam temelli sorular ile geleneksel soruları cevaplama düzeylerinin cinsiyete göre karşılaştırılması. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15 (1), 672-697.
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenilirlik ve geçerlilik*. Ankara. <https://books.google.com.tr/> adresinden erişilmiştir.
- Tekbıyık, A., & Akdeniz, A. R. (2010). Bağlam temelli ve geleneksel fizik problemlerinin karşılaştırılması üzerine bir inceleme. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 4(1), 123-140.

- Toh, K. A., Boo, H. K., & Woon, T. L. (1999). Students' perspectives in understanding light and vision. *Educational Research, 41*(2), 155-162.
- Ürek, H., & Dolu, G. (2018). Gaz yasalarıyla ilgili geleneksel ve bağlam temelli problemlerin çözülebilme durumuna yönelik bir araştırma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 14*(1), 19-34.
- Üstüner, A., & Şengül, M. (2004). Çoktan seçmeli test tekniğinin türkçe öğretimine olumsuz etkileri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 14*(2), 197-208.
- Yalçın, M., Altun, S., Turgut, U., & Aggöl, F. (2009). First year Turkish science undergraduates' understandings and misconceptions of light. *Science & Education, 18*(8), 1083-1093.
- Yeşilyurt, M., Bayraktar, Ş., Kan, S., & Orak, S. (2005). İlköğretim öğrencilerinin ışık konusu ile ilgili düşünceleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2*(1), 1-24.



## SUMMARY

**The Purpose of the Study:** The purposes of the study were (i) to develop a valid and reliable test that contain context-based questions (CBQ) and traditional questions and (ii) to compare students' answers to the CBQ and traditional questions in 6th, 7th, and 8th grades in the topic of light. The questions that make abstract science subjects more concrete, including the contexts and daily life stories that students are interested in and develop students' cognitive thinking skills are called context-based questions (CBQ). In a CBQ, students are asked a question enriched with daily life, experiences, or contexts that they are interested in. Especially the PISA exam includes questions related to daily life, i.e. CBQ. Many countries take precautions in line with the results of these internationally conducted exams and modify their curricula according to it. When we look at the results of these international exams, our country cannot show the desired success. With CBQ in the teaching and evaluation process, the students will be more interested in and motivated to the lessons, and it will be easier to solve the CBQs related to their daily lives in such international exams. The research questions in the study are:

1. Are Light Achievement Tests (LAT) developed for the 6th, 7th and 8th grade students are valid and reliable measures?
2. Are there statistically significant differences between CBQ scores and traditional question scores of the 6th, 7th and 8th grade students in LATs?

**Method of the Study:** In this study, for the test development part validity and reliability studies were discussed. For content and construct validity the table of specifications were prepared and the questions were sent to four experts for their examinations. According to the given feedback tests were rearranged and a pilot study with 212 6th, 7th and 8th grade students was performed. Item analysis was carried out by Test Analysis Program (TAP) in order to make the LAT ready for actual application. According to the pilot study results, the items with low item discrimination indexes ( $r_{jx} < 0.20$ ) were removed or modified. Also, Cronbach alpha reliability coefficients of the LAT for each class were calculated by IBM SPSS v.23.0. Finally, the LATs consisted of 20 questions, 10 of which are CBQ and 10 are traditional questions. The actual administration of the tests was carried out with 868 6th, 7th, 8th grade students who were studying in 12 elementary schools in Izmit of Kocaeli province. In order to compare students' answers to the CBQ and traditional questions, paired sample t-test was carried out for each class separately by using IBM SPSS v.23.0.

**Findings of the Study:** The item analysis and Cronbach alpha reliability coefficients were examined and the results showed that LATs for each grade level were valid and reliable measures. Item discrimination indexes for 6th ( $r_{jx}=0.49$ ), 7th ( $r_{jx}=0.44$ ) and 8th ( $r_{jx}=0.52$ ) grades were found to be greater than 0.40. This result showed that discrimination of test items were good which is a measure of test validity. Cronbach alpha coefficients were calculated for an indication of test reliability. They were found 0.79 for 6th grade, 0.78 for 7th grade and 0.82 for 8th grade. For all grade levels these coefficients were greater than 0.70 which is a measure of test reliability.

*In order to compare students' answers to CBQ and traditional questions the paired sample t-tests were performed. The results showed that there were statistically significant differences between CBQ and traditional question scores of 6th and 8th grade students in favor of CBQ. In 7th grade, however, there was a statistically significant difference between CBQ and traditional questions scores in favor of traditional questions. However, it was found that effect sizes are small for each grade level.*

**Conclusion and Discussion:** *6th and 8th grade students seem to be more successful in CBQ than traditional questions, but according to small effect size, the success of students in CBQ is not practically significant. Unlike 6th and 8th grade students, 7th grade students were found to be more successful in traditional questions than CBQ. However, the effect size was also calculated to be small. These results showed that elementary school students have practically same performance in CBQ and traditional questions on topic of light. This situation can be interpreted as the lack of sufficient experience for the students on the topic of light and not enough allowed to the CBQ in the teaching and evaluation process. It is thought that if more CBQs included in the teaching and evaluation process, it will bring success at CBQ and so does in international examinations for our country.*



GEFAD / GUJGEF39(2): 681-701(2019)

## Çocukların Sebze ve Meyve Tüketim Durumu: Anne ve Çocuk Görüşleri \* \*\*

### Children's Vegetable and Fruit Consumption: Mother and Child Opinions

Serap DEMİRİZ<sup>1</sup>, Leyla ÖZGEN<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Gazi Üniversitesi, Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Eğitim Anabilim Dalı.  
demiriz.serap@gmail.com

<sup>2</sup>Gazi Üniversitesi, Sosyal Hizmet Bölümü. leylaozgen@gmail.com

**Makalenin Geliş Tarihi: 11.01.2018**

**Yayına Kabul Tarihi: 04.01.2019**

#### ÖZ

Çalışmanın amacı, anne ve çocuk görüşlerine göre çocuğun sebze ve meyve tüketim durumlarını belirlemektir. Çalışma evreninde yer alan 48 - 72 ay grubu çocuk arasından uygun örnekleme yöntemi ile 229 çocuk ve anneye ulaşılmıştır. Araştırmada, çocukların besin grupları tercihinde; meyve grubunu daha çok sebze grubunu daha az tercih ettikleri hem anne hem de çocuk görüşlerinde bildirilmiştir. Çocukların sebze ve meyve tüketim durumunu belirlemek için; kereviz, enginar, brokoli, karnabahar, pırasa, ıspanak, taze fasulye, domates, havuç, salatalık olmak üzere on sebze ve portakal, üzüm, kavun, erik, şeftali, çilek, mandalina, muz, karpuz, elma olmak üzere on meyve seçilmiştir. Anne ve çocuk görüşlerine göre, çocukların sebzelerden daha çok enginar, kereviz, brokoli, pırasa, karnabaharı tüketmedikleri, tüketmeme nedeni ise bunları hiç yememiş olması ve tadı olarak belirlenmiştir. Meyvelerden ise, çocukların daha çok anne görüşlerine göre, portakal, üzüm, kavun, eriği, çocuk görüşlerine göre ise, erik, kavun, şeftaliyi tüketmedikleri saptanmıştır. Tüketmeme nedenleri daha çok tadı olarak belirtilmiştir. Eğitim kurumlarında ve evlerde çeşitli etkinliklerle, farklı pişirme teknikleri ve ilginç sunumlarla çocukların yemedikleri sebze ve meyvelerin tüketimleri artırılabilir.

**Anahtar Kelimeler:** Sebze, Meyve, Tüketimi, Okul Öncesi Dönemi

---

\* **Alıntılama:** Demiriz, S. ve Özgen, L. (2019). Çocukların sebze ve meyve tüketim durumu: Anne ve çocuk görüşleri. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(2), 681-701.

\*\* Bu çalışma 5. Uluslararası Okul Öncesi Eğitimi Kongresi'nde (2017) sözlü bildiri olarak sunulmuş ve bildiri özet kitabında basılmıştır.

**ABSTRACT**

*This study aimed to determine children's vegetable and fruit consumption according to mother and child opinions. 229 children from among the 48-72 month-old-children in the study population and their mothers were contacted with convenience sampling. In children's food group preference, both the mothers and the children reported higher preference for fruits and lower preference for vegetables. Ten vegetables (celery, artichoke, broccoli, cauliflower, leek, spinach, green bean, tomato, carrot and cucumber) and ten fruits (orange, grape, melon, plum, peach, strawberry, mandarin orange, banana, watermelon and apple) were selected to investigate children's vegetable and fruit consumption. According to mother and child opinions, the vegetables the children generally did not eat were artichoke, celery, broccoli, leek and cauliflower due to such reasons as lack of prior experience or their taste. The fruits the children did not eat were orange, grape, melon and plum according to the mothers and plum, melon and peach according to the children. The reasons for not eating were reported as their taste. The consumption of vegetables and fruits children do not eat can be promoted through various activities at schools and homes, different cooking methods and interesting presentations.*

**Keywords:** *Vegetable, Fruit, Consumption, Preschool Period*

## GİRİŞ

Okul öncesi dönemde çocuğun sağlıklı beslenme alışkanlığı kazanımında anne babanın tutarlılığı ve ona iyi örnek olunması en temel koşuldur (United States Department of Agriculture, 2017; Merdol, 2017). Türkiye'ye özgü olan beslenme örüntüsü olarak besin grupları, "Sağlıklı Yemek Tabacağı", "Sağlıklı Beslenme ve Fiziksel Aktivite Piramidi" olarak verilmiştir. Sağlıklı yemek tabağında amaç; her öğünde, her besin grubundan bir besinin seçilerek tüketilmesidir (Türkiye Beslenme Rehberi, 2015). Çocuğun gün içinde veya öğlen yemeğinde tükettiği birkaç çeşit sebze ve meyve türünün, sebze ve meyve grubundan alması gereken besin öğelerini karşıladığı ifade edilmiştir (Lehto, Ray, Haukkala, Yngve, Thorsdottir ve Ross, 2016; Johnson, Myers, Mundorf, O'Malley, Spruance ve Hars, 2017). United States Department of Agriculture, (2017) sebzenin 2 porsiyonun çiğ ve 1 porsiyonun pişmiş olarak tüketilmesinin önemini belirtmektedir. Hanks, Just ve Brumberg, (2016) okul öncesi dönemi çocuklarının çizgi film karakterlerini çocukların sebze ve meyve tüketim durumlarını arttırmak amacıyla kullanmışlardır. Coulthard ve Ahmed, (2017) özellikle bebeklikte az sebze tüketim alışkanlığı olan çocukların bu davranışı, okul öncesi dönemden yetişkinliğe kadar devam ettirdiğini belirtmektedir. Anne ve babaların beslenme alışkanlıkları, çocukların da

yiyecek seçimlerini ve beslenme alışkanlıklarını doğrudan etkilemektedir (Kobak ve Pek, 2015). United States Department of Agriculture, (2017) çocuklara sebze yedirmenin aileler için bir kaygı olduğunu, bu nedenle, aile bireylerinin, yemek yerken sebzelerin görünüş, tat, koku, renk vb. özellikleri konusunda olumlu konuşması gerektiğini belirtmektedir. Çocuklarla birlikte, sebzelerle bingo oyunları oynamanın sebze tüketimini olumlu etkilediği ifade edilmektedir (Coulthard ve Ahmed, 2017). Sebze yemeklerinin çocuk ile birlikte hazırlanması gerektiği, sebzeleri püre yapma, terbiye etme gibi farklı tekniklerle hazırlayarak çocuğa sevdirmeye ve yedirmeye çalışılması önerilmektedir (de Wild, de Graaft ve Jager, 2017; NC State University, 2018 ).

Bu çalışmanın, sağlıklı beslenme alışkanlığı temellerinin atılmasında önemli bir dönem olan okul öncesinde, çocukların sebze ve meyve tüketim durumlarını anne ve çocuk görüşlerine göre belirleyerek durum tespitinin yapılması ve farkındalığın oluşturulması, buna bağlı olarak da çocukların sağlığını ileriye dönük olumsuz etkileyecek obezite, konstipasyon, diyabet ve kolon-rektum kanseri vb. durumları engellemesi açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Alan literatürü incelendiğinde, okul öncesi dönemi çocuklarının sebze ve meyve tüketimine yönelik yapılan çalışmaların daha çok yurt dışında olduğu, ülkemizde ise, çok yeterli olmadığı görülmektedir (Terzi, 2005; Özyürek, Begde ve Özkan, 2013; Kobak ve Pek, 2015). Bu bağlamda çalışmada, anne ve çocuk görüşlerine göre çocuğun sebze ve meyve tüketim durumunun belirlenmesi amaçlanmıştır. Ayrıca aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

**Anne görüşlerine göre;** 1. Çocukların besin gruplarını tercih etme oranları nasıldır?, 2. Çocukların tüketmediği sebzeler ve tüketmeme nedenleri nelerdir?, 3. Çocukların tüketmediği meyveler ve tüketmeme nedenleri nelerdir?

**Çocuk görüşlerine göre;** 1.Çocukların besin gruplarını tercih etme oranları nasıldır?, 2.Çocukların sebzeleri tüketim sıklığı nasıldır?, 3.Çocukların sebzeleri tüketmeme nedenleri nelerdir?, 4.Çocukların meyveleri tüketim sıklığı nasıldır?, 5. Çocukların meyveleri tüketmeme nedenleri nelerdir?

## YÖNTEM

### Araştırmanın Modeli

Araştırma betimsel araştırma yöntemlerinden tarama modelindedir. Tarama modeli geçmişte ya da hâlen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır (Creswell, 2016).

### Evren ve örneklem

Araştırmanın evrenini Ankara ili Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı Çankaya ve Yenimahalle ilçelerinde bulunan anaokullarına 2015-2016 öğretim yılında devam eden 49-72 ay grubu çocuklar ve anneleri oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleme ise Çankaya ve Yenimahalle ilçelerinde anaokuluna devam eden 229 çocuk uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Uygun örnekleme yöntemi, yakın çevrede bulunan ve ulaşılması kolay, elde mevcut ve araştırmaya katılmak isteyen (gönüllü) bireyler üzerinde yapılan örneklemedir (Erkuş, 2013, s. 122).

**Tablo 1.** Çocuğa Ve Aileye Ait Demografik Bilgilerin Frekans Ve Yüzdeleri

Özellikler	Kategoriler	f	%
Cinsiyeti	Kız	116	50.69
	Erkek	113	49.29
Doğum tarihi (ay olarak)	49-60 ay	81	35.39
	61-72 ay	148	64.59
Annenin öğrenim durumu	İlkokul mezunu	50	21.80
	Lise mezunu	96	41.89
	Üniversite mezunu	83	36.20
Babanın öğrenim durumu	İlkokul mezunu	40	17.49
	Lise mezunu	85	37.10
	Üniversite mezunu	104	45.39

Tablo 1’de, çocukların % 50.69’unun kız, % 49.29’unun erkek çocuğu olduğu ve % 64.59’unun 61-72 ay, % 35.39’unun 49-60 aylık olduğu tespit edilmiştir. Annelerin %

36.20'sinin üniversite, % 21.80'inin ilkokul mezunu olduğu, babaların ise % 45.39'unun üniversite % 17.49'unun ilkokul mezunu olduğu bulunmuştur.

### **Veri Toplama Araçları**

Araştırma verileri, araştırmacılar tarafından geliştirilen formlar ile toplanmıştır. Araştırmada kullanılan; “*Aileyi ve Çocuğu Tanıtıcı Bilgi Formu*” ile çocuğun cinsiyeti ve doğum tarihi, anne ve babanın öğrenim durumu hakkında bilgi edinilmiştir. Araştırmada yerli ve yabancı alanyazın taraması yapılarak çocukların tüketmeyi sevmediği ve tüketmeme nedenleri ile ilgili 10 çeşit sebze ve 10 çeşit meyve türü belirlenmiştir (Izumi, Eckhardt, Hallman, Herro ve Barberis, 2015; Izumi, Eckhardt, Herro ve Barberis, 2014; Nekitsing, Hetherington ve Blundell-Birtill, 2018; Shim, Juhee ve Lee, 2016; Shonkoff, Anzman-Frasca, Lynskey, Chan, Glenn ve Economos, 2018; Terzi, 2005; Whiteley ve Matwiejczyk, 2015; Yip, Chan, Lee ve Lee, 2017). “*Çocuğun Sebze Meyve Tüketimi ile İlgili Anne Formu*” aracılığıyla çocuğun besin gruplarını tercih etme durumu, çocuğun tüketmediği sebzeler ve yememe nedenleri, çocuğun tüketmediği meyveler ve yememe nedenleri ile ilgili bilgilere ulaşılmıştır. “*Çocuğun Sebze Meyve Tüketimi ile İlgili Resimli Çocuk Formu*” aracılığıyla, çocukların besin gruplarını tercih etme durumları, on sebze ve on meyvenin tek tek resimli görselleri kullanılarak çocuğun; sebze ve meyveleri tüketim sıklığı ve tüketmiyorsa nedenini belirtmesi istenmiştir. Çocuğun sebzeleri ve meyveleri tüketim sıklığı ile ilgili görüşlerini alırken yaş aralığı küçük olduğu için 24 saatlik besin tüketim hatırlatması yapılamamıştır. Araştırmacılar tarafından, çocuklara hiç, az, orta, çok dereceleri belirten renkli işaret çubukları gösterilerek tüketim sıklıklarını belirtmeleri istenmiştir.

### **Verilerin Toplanması ve Analizi**

Araştırmanın yapılabilmesi için Gazi Üniversitesi Etik Komisyonundan ve Millî Eğitim Bakanlığında gerekli resmi izin alındıktan sonra ilgili okulların yönetimi ve sınıf öğretmenleri ile görüşülerek iş birliği sağlanmıştır. “*Aileyi ve Çocuğu Tanıtıcı Bilgi Formu*” ile “*Çocuğun Sebze Meyve Tüketimi ile İlgili Anne Formu*” annelere öğretmenler aracılığı ile ulaşılarak, “*Çocuğun Sebze Meyve Tüketimi ile İlgili Resimli Çocuk Formu*”



ise araştırmacılar tarafından çocuklarla yüz yüze görüşme yapılarak toplanmıştır. Formun bir çocukla uygulanması yaklaşık 10 dakika sürmüştür. Çalışma gönüllülük esasına dayalı olarak sürdürülmüştür.

Araştırmanın amacına uygun olarak çocuk ve annelerden toplanan verilerin frekans ve yüzde dağılımlarına bakılarak yorumlamalar yapılmıştır.

## BULGULAR

Anne ve çocuk görüşlerine göre çocuğun sebze ve meyve tüketim durumunun belirlenmesi amacıyla yapılan bu çalışmaya ilişkin bulgular Tablo 2-5'te verilmiştir.

**Tablo 2.** Anne ve Çocuk Görüşlerine Göre Çocukların Tercih Ettikleri Besin Gruplarının Frekans ve Yüzdeleri\*

Besin Grupları **	Anne görüşü		Çocuk görüşü	
	f	%	f	%
Süt ve süt ürünleri grubu	171	74.69	170	74.19
Et, yumurta, kurubaklagiller ve yağlı tohumlar grubu	152	66.39	108	47.19
Meyve grubu	188	82.09	150	65.49
Sebze grubu	67	29.29	90	39.29
Ekmek ve tahıl grubu	71	31.00	61	26.59

\*Birden fazla seçenek işaretlenmiştir.\*\*Sağlıklı yemek tabağı sıralaması (TÜBER, 2015).

Tablo 2'de görüldüğü gibi, anne görüşlerine göre, çocukların % 82.09'unun meyve grubundan ve % 29.29'unun ise sebze grubundan tükettiği, çocukların görüşlerine göre de, % 65.49'unun meyve grubundan ve % 39.29'unun sebze grubundan besin tükettikleri saptanmıştır.

**Tablo 3.** Anne Görüşlerine Göre Çocukların Tüketmediği Sebze-Meyveler ve Tüketmeme Nedenlerinin Frekans ve Yüzdeleri\*

Sebze ve meyveler	Tüketmeyenler	f	%
	Kereviz	175	76.39
	Enginar	165	72.09
	Brokoli	99	43.09

	Karnabahar	82	35.79
	Pırasa	82	35.79
Sebzeler	Ispanak	47	20.49
	Taze fasulye	20	8.69
	Domates	12	5.19
	Havuç	8	3.49
	Salatalık	4	1.69
	Diğer	7	3.09
	Tadı	128	55.89
	Hiç yememiş olması	65	28.39
Sebze tüketmeme nedenleri	Kokusu	58	25.29
	Görünüşü	16	6.99
	Rengi	7	3.09
	Alerji	6	2.59
	Diğer	4	1.69
	Portakal	15	6.59
	Üzüm	13	5.69
	Kavun	11	4.79
	Erik	10	4.39
	Şeftali	9	3.89
Meyveler	Çilek	7	3.09
	Mandalina	8	3.49
	Muz	4	1.69
	Karpuz	4	1.69
	Elma	3	1.29
	Diğer	3	1.29
	Tadı	25	10.89
	Alerji	11	4.79
Meyve tüketmeme nedenleri	Görünüşü	8	3.49
	Kokusu	3	1.29

Rengi	1	0.39
Diğer	1	0.39

\*Birden fazla seçenek işaretlenmiştir.

Tablo 3'te çocukların tüketmedikleri sebzeler, meyveler ve bunları tüketmeme nedenleri ile ilgili anne görüşlerine bakıldığında, sebzeleri tüketim sıklıklarında çocukların; % 76.39'unun kerevizi, % 72.09'unun enginarı, % 43.09'unun brokoliyi, % 35.79'unun karnabaharı, % 35.79'unun pırasayı tüketmediği belirlenmiştir. Bu sebzeleri çocukların tüketmeme nedenlerinde; % 55.89'unun tadı, % 28.39'unun hiç yememiş olması % 25.29'unun da kokusu nedeniyle tüketmediği bulunmuştur. Çocukların tüketmediği meyvelerden; % 6.59'unun portakalı, % 5.69'unun üzümü, % 4.79'unun kavunu ve % 4.39'unun eriği tüketmediği, tüketmeme nedeninin ise % 10.89'unun tat olarak belirtilmiştir.

**Tablo 4.** Çocuk Görüşlerine Göre Çocukların Sebzeleri Tüketim Sıklıkları ve Tüketmeme Nedenlerinin Frekans ve Yüzdeleri

Sebzeler	Sebze tüketim sıklığı	f	%
Kereviz	Tüketmez	174	76.0
	Az tüketir	18	7.9
	Orta tüketir	4	1.7
	Çok tüketir	33	14.4
Kerevizi tüketmeme nedenleri	Alerji	1	0.4
	Tadı	21	9.2
	Hiç yememiş olması	152	66.4
Enginar	Tüketmez	183	79.9
	Az tüketir	13	5.7
	Orta tüketir	8	3.5
	Çok tüketir	25	10.9
Enginarı tüketmeme nedenleri	Rengi	1	0.4
	Tadı	28	12.2
	Hiç yememiş olması	154	67.2
Brokoli	Tüketmez	92	40.2
	Az tüketir	33	14.4
	Orta tüketir	27	11.8
	Çok tüketir	77	33.6
Brokoliyi tüketmeme nedenleri	Tadı	33	14.4
	Kokusu	4	1.7
	Hiç yememiş olması	55	24.0
	Tüketmez	82	35.8

Karnabahar	Az tüketir	40	17.5
	Orta tüketir	27	11.8
	Çok tüketir	80	34.9
Karnabaharı tüketmeme nedenleri	Alerji	2	0.9
	Rengi	1	0.4
	Tadı	27	11.8
	Kokusu	19	8.3
	Görünüşü	1	0.4
Pırasa	Hiç yememiş olması	32	14.0
	Tüketmez	82	35.8
	Az tüketir	54	23.6
	Orta tüketir	23	10.0
Pırasayı tüketmeme nedenleri	Çok tüketir	70	30.6
	Rengi	4	1.7
	Tadı	24	10.5
	Kokusu	1	0.4
	Görünüşü	3	1.3
Ispanak	Hiç yememiş olması	50	21.8
	Tüketmez	50	21.8
	Az tüketir	41	17.9
	Orta tüketir	26	11.4
Ispanağı tüketmeme nedenleri	Çok tüketir	113	49.3
	Alerji	2	0.9
	Tadı	37	16.2
	Kokusu	3	1.3
Taze Fasulye	Hiç yememiş olması	8	3.5
	Tüketmez	29	12.7
	Az tüketir	54	23.6
	Orta tüketir	33	14.4
Taze fasulyeyi tüketmeme nedenleri	Çok tüketir	113	49.3
	Hiç yememiş olması	11	4.8
Domates	Tadı	18	7.9
	Tüketmez	19	8.3
	Az tüketir	29	12.7
	Orta tüketir	29	12.7
Domatesi tüketmeme nedenleri	Çok tüketir	152	66.4
	Alerji	1	0.4
Havuç	Tadı	18	7.9
	Tüketmez	6	2.6
	Az tüketir	24	10.5
	Orta tüketir	26	11.4

	Çok tüketir	173	75.5
Havucu tüketmeme nedenleri	Tadı	6	2.6
Salatalık	Tüketmez	4	1.7
	Az tüketir	23	10.0
	Orta tüketir	31	13.5
	Çok tüketir	171	74.7
Salatalığı tüketmeme nedeni	Tadı	4	1.7

Tablo 4'te çocukların sebzeleri tüketim sıklıkları ve tüketmeme nedenleri ile ilgili görüşlerine bakıldığında, sebzeleri tüketim sıklıklarında çocukların; % 75.99'unun kerevizi, % 79.89'unun enginarı, % 40.19'unun brokoliyi, % 35.79'unun karnabaharı, % 35.79'unun pırasayı tüketmediği belirlenmiştir. Bu sebzeleri çocukların tüketmeme nedenlerinde; % 66.39'unun kerevizi, % 67.19'unun enginarı, % 23.99'unun brokoliyi, % 13.99'unun karnabaharı, % 21.79'unun pırasayı hiç yememiş olması nedeniyle, % 9.19'unun kerevizi, % 12.19'unun enginarı, % 14.39'unun brokoliyi, % 11.79'unun karnabaharı, % 10.49'unun pırasayı tadı nedeniyle tüketmediği bulunmuştur.

**Tablo 5.** Çocuk Görüşlerine Göre Çocukların Meyveleri Tüketim Sıklıkları ve Tüketmeme Nedenlerinin Frekans ve Yüzdeleri

Meyveler	Meyve tüketim sıklığı ve tüketmeme nedenleri	f	%
Portakal	Tüketmez	12	5.19
	Az tüketir	21	9.19
	Orta tüketir	34	14.79
	Çok tüketir	162	70.69
Portakalı tüketmeme nedenleri	Alerji	2	0.89
	Tadı	10	4.39
Üzüm	Tüketmez	13	5.69
	Az tüketir	36	15.69
	Orta tüketir	37	16.19
	Çok tüketir	143	62.39
Üzümü tüketmeme nedenleri	Tadı	12	5.19
	Görünüşü	1	0.30
Kavun	Tüketmez	30	13.11
	Az tüketir	37	16.19
	Orta tüketir	29	12.69
	Çok tüketir	133	58.09

Kavunu tüketmeme nedenleri	Rengi	1	0.39
	Tadı	13	5.69
	Kokusu	2	0.99
	Görünüşü	3	1.29
	Hiç yememiş olması	11	4.79
Erik	Tüketmez	31	13.49
	Az tüketir	47	20.49
	Orta tüketir	28	12.19
	Çok tüketir	123	53.69
Eriği tüketmeme nedenleri	Tadı	17	7.39
	Görünüşü	1	0.39
	Hiç yememiş olması	13	5.69
Şeftali	Tüketmez	24	10.49
	Az tüketir	30	13.09
	Orta tüketir	29	12.69
	Çok tüketir	146	63.79
Şeftaliyi tüketmeme nedenleri	Rengi	1	0.39
	Tadı	7	3.11
	Görünüşü	6	2.59
	Hiç yememiş olması	10	4.39
Çilek	Tüketmez	13	5.69
	Az tüketir	18	7.89
	Orta tüketir	18	7.89
	Çok tüketir	180	78.59
Çileği tüketmeme nedenleri	Alerji	3	1.29
	Tadı	10	4.39
Mandalina	Tüketmez	15	6.59
	Az tüketir	24	10.49
	Orta tüketir	30	13.11
	Çok tüketir	160	69.89
Mandalınayı tüketmeme nedenleri	Tadı	12	5.19
	Görünüşü	1	0.39
	Hiç yememiş olması	2	0.89
Muz	Tüketmez	6	2.59
	Az tüketir	30	13.11
	Orta tüketir	39	17.00
	Çok tüketir	154	67.19
Muzu tüketmeme nedenleri	Tadı	5	2.19
	Hiç yememiş olması	1	0.39
Karpuz	Tüketmez	8	3.49
	Az tüketir	21	9.19
	Orta tüketir	26	11.39
	Çok tüketir	174	76.00
Karpuzu tüketmeme	Tadı	4	1.69

nedenleri	Görünüşü	2	0.89
	Hiç yememiş olması	2	0.89
Elma	Tüketmez	3	1.29
	Az tüketir	24	10.49
	Orta tüketir	30	13.09
	Çok tüketir	172	75.09
Elmayı tüketmeme nedeni	Tadı	3	1.29

Tablo 5'te çocukların meyveleri tüketim sıklıkları ve tüketmeme nedenleri ile ilgili görüşlerine bakıldığında, meyveleri tüketim sıklıklarında çocukların; % 78.59'unun çileği, % 76.00'sinin karpuzu, % 75.09'unun elmayı, % 70.69'unun portakalı, % 69.89'unun mandalınayı, % 67.19'unun muzunu, % 63.79'unun şeftalini, % 62.39'unun üzümü, % 58.09'unun kavunu, % 53.69'unun eriği çok tükettikleri belirlenmiştir. Bu meyveleri tüketmeyen gruptaki çocukların; % 4.39'unun çileği, % 1.69'unun karpuzu, % 1.29'unun elmayı, % 4.39'unun portakalı, % 5.19'unun mandalınayı, % 2.19'unun muzunu, % 3.11'inin şeftalini, % 5.19'unun üzümü, % 5.69'unun kavunu, % 7.39'unun eriği tadı nedeniyle tüketmedikleri belirlenmiştir.

## TARTIŞMA VE SONUÇ

Araştırma, anne ve çocuk görüşlerine göre çocuğun sebze ve meyve tüketim durumunun belirlenmesi amacıyla yapılmıştır.

Anne ve çocuk görüşlerine göre çocukların besin gruplarını tercih etme durumlarına bakıldığında; sebzelere göre meyve grubunu daha fazla tercih ettikleri görülmektedir. Meyve tercih etme durumlarıyla ilgili oran hem anne hem de çocuk görüşlerine göre yüksek olmakla birlikte, çocuklara göre annelerin oranı biraz daha yüksek bulunmuştur. Sebze tercih etme oranlarının hem anne hem de çocuk görüşlerine göre yetersiz olduğu söylenebilir. Çocukların sebzeyi tercih etme durumlarını bildirimlerindeki oran annelere göre çocuklarda biraz daha yüksek bulunmuştur. Bu durumun araştırmaya dâhil olan çocukların okul öncesi eğitim kurumunda geçirdikleri sürede anneden ayrı olmaları dolayısıyla annelerin kurumdaki meyve sebze tüketimleriyle ilgili tam bir gözlemlerinin olmamasından kaynaklı olabilir. Çocuklar evde yemedikleri sebzeleri kurumda iken

birbirlerini model olarak tüketebilmektedir. Sharps ve Robinson (2016) tarafından yapılan çalışmada ebeveyn görüşleri olarak çocuklara sebze tüketiminin sağlığa faydalı olduğu mesajları açıklandıkça daha çok sebze tükettikleri belirtilmiştir. Spill, Birch, Roe ve Rolls (2010) yaptıkları çalışmada da anneler tarafından çocukların sebze yemeklerinin tüketiminde artış olabilmesi için çocukların aile sofrasına birlikte oturmaları ve annenin sebze yemeklerini ilk servis ederken porsiyon miktarını arttırarak daha çok sebze yemeği tüketebilecekleri ifade edilmiştir.

Çocukların tüketmediği sebze ve meyvelerle ilgili anne görüşlerine göre elde edilen araştırma bulgusunda; çocukların kerevizi, enginarı, brokoliyi, karnabaharı, pırasayı daha çok tükettiği, ıspanağı, taze fasulyeyi, domatesi, havucu ve salatalığı ise daha az tükettiği ifade edilmiştir. Anne görüşlerinde çocukların sebzeleri tüketmeme nedenlerinin; tadı, hiç yememiş olması, kokusu, görünüşü, rengi ve alerji yapması olarak belirtilmiştir. Meyvelerden ise portakalı, üzümü, kavunu, eriği, şeftalini, mandalınayı, çileği, muz, karpuzu ve elmayı çok azının tüketilmediği belirtilirken, tüketmeme nedeninin; tat, alerji yapması, görünüş ve koku olarak ifade edilmiştir.

Çocukların sebzeleri tüketim sıklıkları ve tüketmeme nedenleri ile ilgili çocuk görüşüne ilişkin araştırma bulgusunda; kerevizi, enginarı, brokoliyi, karnabaharı, pırasayı az tükettikleri, havuç, salatalık, domates, taze fasulye, ıspanağı ise daha çok tükettikleri belirlenmiştir. Çok tüketilmeyen sebzelerin daha çok hiç yememiş olması, bunu takiben de tadı nedeniyle tüketilmediği, az oranda olmakla birlikte kokusu, görünüşü, alerji yapması ve rengi nedeniyle de tüketilmediği tespit edilmiştir. Çocuk görüşlerine göre, meyveleri tüketim sıklıkları ve tüketmeme nedenleri ile ilgili araştırma bulgusunda ise; çocukların meyvelerin hemen hemen çoğunu tükettikleri çok azını tüketmedikleri tespit edilmiştir. Çocukların meyveleri tat, hiç yememiş olma, alerji yapma, koku, görünüş gibi nedenlerle tüketmedikleri belirlenmiştir. Çocukların sebze tüketmemelerindeki bu olumsuz durumu ortadan kaldırmak için, ebeveynlerin yemek hazırlarken çocuğun sebzelerle oyun oluşturmalarına (bezelyedeki toprak sayma, patlıcanı pijama şeklinde soyma, fasulyelerden kırt kırt sesi çıkarma, dolma biberden ve diğer sebzelerden iskelet adam yapma vb.) imkân vererek sebze tüketimlerinin arttırılması sağlanabilir.



Alanyazında, de Wild, de Graaf ve Jager, (2017) ebeveynin sebze yemeklerini, çocuk ile birlikte hazırlarsa çocuğun sebze yemeğinin tadını merak edeceği ve severek yiyebileceği belirtilmiştir. NS State University, (2018); Coulthard ve Ahmed, (2017) tarafından yapılan araştırmalarda, çocuklarla birlikte, sebzelerle bingo oyunları oynamanın çocukların sebze tüketimini olumlu etkileyebileceği belirtilmiştir. Başka bir araştırmada da, ebeveynlerin veya anaokulu öğretmenlerinin çocuklarla birlikte sebzelerle oyun oynayarak, sebze yemeklerini hazırlayarak veya sebzeler hakkında beslenme bilgileri anlatılarak daha çok sebze tükettikleri saptanmıştır (Whiteley ve Matwiejczyk, 2015).

Başka bir çalışmada da, çocukların tüketmediği sebze ve meyvelere kolay aşına olmalarını sağlamak için annelerin ve okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan eğitimcilerin çocuklarla yapabilecekleri duyuşal öğrenme teknikleri vurgulanmaktadır. Örneğın sebzeyi ısırduğında ve çiğnediğindeki *sesi dinlemesi*, sebzeyi doğradığında, yumuşadığında ve piştiğinde oluşın şeklini *göstermesi*, *koklatması*, elleriyle sebzeye önce çiğ sonrada pişmiş ve doğranmış dokusuna *dokundurması*, çiğnerken ağzında *tadını* hissetmesi gibi tekniklerle çocuklara sebzeleri sevdirmeye çalışabilecekleri belirtilmiştir (Dazeley ve Houston-Price, 2015; Lehto ve diğeri, 2016; Nekitsing, Hetherington ve Blundell-Birtill, 2018). Farklı araştırmalarda da çocukların sebzelerin tadını ve kokusunu beğenmediği için sebze yemeklerini tüketmediği, tüketimi arttırabilmek için çocuklara sebzeleri sunarken sebzenin tat, koku, pişirilme şekli ve servisine özen gösterilmesi gerektiği belirtilmiştir (İzumi ve diğeri 2014; İzumi ve diğeri, 2015; Coulthard ve Ahmmed, 2017; Shonkoff ve diğeri, 2018).

Az meyve tüketen çocukların meyve tüketimini arttırabilmek için, Galczak-Kondraciuk, Stempel ve Czezelewski (2018) çocuklara ve ailelere sağlıkla ilgili beslenme eğitimi verilerek bu durumun düzeltilebileceğini ifade etmiştir. Jimenez, Rodriquez, Greene, Zellner, Cardello ve Nestrud, (2015) çocuğun yemek tabağına en çok sevdiği meyve ile en az sevdiği meyve birlikte servis edilirse, böylece çocuğun yemediği meyve türü tüketiminin arttırılabileceği belirtilmiştir. Bir başka araştırmada da, Zellner ve Cobuzzi, (2016), çocukların sevmediği veya tüketmek istemediği meyve türleri yemeklerden sonra, meyve çeşitleri artırılarak tatlı yerine verildiğinde hem meyve tüketimi hem de tatlı yerine

meyve tüketim alışkanlığı kazandırılabilceğini bununla birlikte obeziteden de korunacağını belirtmiştir.

Çalışmada çocuklar tarafından karnabahar, ıspanak, domates, kereviz gibi sebzelerin alerji nedeniyle tüketilmemesiyle ilgili bulgulara alan literatürde de rastlanmaktadır (Zuidmeer, Salentijnw, Rivasz, Manceboz, Asero, Matosw, Pelgromw, Gilissenw ve van Ree, 2006; Ferná'ndez-Rivas, Benito, Gonza'lez-Mancebo ve Alonso Dı'az de Durana, 2008). Hassan ve Venkatesh, (2015); Şekerel, (2018) tarafından yapılan çalışmalarda, alerjik olan sebzelerin çocuğun diyetinden çıkarılmasının temel yaklaşım olduğu ancak, sebze türünün diyetten çıkıp çıkmayacağına hekim ve beslenme uzmanlarının karar vermesi, sebze alerjisine yönelik tedbirlerin ise aile ve pediatisiler ile yürütülmesi gerektiği belirtilmiştir. Terzi, (2005); Schwartz, Henderson, Read, Danna ve Ickovics'ın (2015) yaptıkları çalışmada da çocukların kivi, portakal, çilek gibi meyveleri alerji nedeniyle tüketmedikleri belirtilmiştir.

Sonuç olarak, çocukların tüketmediği sebze ve meyvelerle ilgili anne görüşlerine göre; çocuklarının kerevizi, enginarı, brokoliyi, karnabaharı ve pırasayı en az tükettikleri ve tüketmeme nedeninin daha çok tat, hiç yememiş olma ve koku olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca çocukların aile içinde baba ve anne veya abla, abi sevmediği için bazı sebzeler alınıp pişirilmiyorsa veya aileden birinin meyveye karşı alerjisi olduğu için meyve alınmıyorsa çocuk bunlardan dolayı da sebze veya meyveyi tüketmemiş olabilir. Meyveleri ise çocukların çok azının tüketmediği, tüketilmeyen meyveler arasında daha çok portakal, üzüm ve kavunun yer aldığı tespit edilmiştir. Meyveyi tüketmeme nedenleri ise tat, alerji, hiç yememiş olma ve görünüş olarak belirtilmiştir. Çocukların kendi görüşlerine göre sebze ve meyvelerle ilgili tüketim sıklıkları ve tüketmeme nedenlerinde; enginar, kereviz, brokoli, karnabahar ve pırasayı daha az tüketirken, taze fasulye, ıspanak, domates, havuç ve salatalığı daha çok tükettikleri tespit edilmiştir. Bu sebzeleri çok az tükettiğini belirten çocukların, sebzeyi hiç yememiş olma ve tadını beğenmemeyi neden olarak açıkladıkları tespit edilmiştir. Çocukların meyvelerin tamamını çok tükettikleri, az tüketenlerin ise daha çok tadını beğenmediklerinden dolayı tüketmedikleri belirlenmiştir.

**Öneriler**

Ebeveynin çocuk ile mutfakta birlikte olması ve yemek hazırlarken, anne; çocuğuna sebzeyi ısıttırıldığında ve çiğnettiğindeki *sesi dinlettirerek* tüketirmeye teşvik edebilir.

Sebzeyi doğradığında, yumuşadığında ve piştiğinde oluşan şeklini *göstermesi, koklatarak* tüketirmeyi sağlayabilir. Elleriyle sebzeye önce çiğ sonrada pişmiş ve doğranmış dokusuna *dokundurması*, çiğnerken ağzında *tadım* hissetmesi gibi tekniklerle çocuklara sebzeleri sevdirerek tüketirmeye teşvik edebilir.

Çocukların sebze tüketim sıklıklarını arttırmak ve sebze tüketmeme nedenlerini ortadan kaldırmak için; anneler, çocuğun tadını ve kokusunu sevmeyi için tüketmediği sebzeleri haftada bir veya on beş günde bir evde yemek pişirerek, tüketilmeyen sebze türlerinin tadını tatma fırsatı yaratarak çocuğun bu sebzelere yavaş yavaş aşına olmalarını sağlayabilir.

**KAYNAKLAR**

- Coulthard, H. & Ahmed, S. (2017). Non taste exposure techniques to increase fruit and vegetable acceptance in children: Effects of task and stimulus type. *Food Quality and Preference*, 61, 50-54. doi: 10.1016/j.foodqual.2017.04.012.
- Creswell, J. W. (2016). Araştırma deseni. Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları. (Çev. Demir, S. B.). Ankara: Eğitim. (Orijinal çalışmanın yayın tarihi, 2014).
- Dazeley, P. & Houston-Price, C. (2015). Exposure to foods' non-taste sensory properties. A nursery intervention to increase children's willingness to try fruit and vegetables. *Appetite*, 84, 1-6. doi: 10.1016/j.appet.2014.08.040.
- de Wild, V.W.T., de Graaf, C. & Jager, G. (2017). Use of different vegetable products to increase preschool-aged children's preference for and intake of a target vegetable: a randomized controlled trial. *Journal of the Academy of Nutrition and Dietetics*, 111(6), 859-866. doi: 10.1016/j.jand.2016.
- Erkuş, A. (2013). *Davranış bilimleri için bilimsel araştırma süreci*. Ankara: Seçkin.
- Fernández-Rivas, M., Benito, C., González-Mancebo, E. & Alonso Díaz de Durana, A.D. (2008). Allergies to fruits and vegetables. *Pediatrics Allergy and Immunology*, 19, 675-681. doi: 10.1111/j.1399-3038.2008.00821.x.
- Galczak-Kondraciuk, A., Stempel, P. & Czezelewski, J. (2018). Assessment of nutritional behaviours of children aged 7-12 attending to primary schools in Biala Podlaska, Poland. *Rocz Panstw Zakl Hig*, 69(1), 71-77.
- Hanks, A.S., Just, D.R. & Brumberg, A. (2016). Marketing vegetables in elementary school cafeterias to increase uptake. *Pediatrics*, 138(2), 1-11. doi: 10.1542/peds.2015-1720.
- Hassan, A.K.G. & Venkaetesh, Y.P. (2015). An overview of fruit allergy and the caustic allergens. *European Annals of Allergy and Clinical Immunology*, 47(6), 180-187.
- Izumi, B.T., Eckhardt, C.L., Hallman, J.A., Herro, K. & Barberis, D. (2015). Harvest for health kids pilot study: Associations between exposure to a farm-to-preschool intervention and willingness to try and liking of target fruits and vegetables among low-income children in head start. *Journal of the Academy of Nutrition and Dietetics*, 115(2), 2003-2013. doi: 10.1016/j.jand.2015.07.020.
- Izumi, B.T., Eckhardt, C.L., Herro, K. & Barberis, D. (2014). Harvest for Healthy Kids: Impact of a farm-to-preschool pilot study on recognition of and attitudes towards fruits and vegetables among children enrolled in Head Start. In *142nd APHA Annual Meeting and Exposition*, American Public Health Association, New Orleans, LA.

- Jimenez, M., Rodriquez, D., Greene, N., Zellner, D. A., Cardello, A.V. & Nestrud, M. (2015). Seeing a meal is not eating it: Hedonic context effects differ for visually presented and actually eaten foods. *Food Quality & Preference*, 41, 96-102. doi: 10.1016/j.foodqual.2014.11.015.
- Johnson, C.C., Myers, L., Mundorf, A.R., O'Malley, K., Spruance L.A. & Harris, D.M. (2017). Lunch salad bars in new orleans' middle and high schools: students intake of fruit and vegetables. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 14, 415, 1-10. doi: 10.3390/ijerph14040415.
- Kobak, C. ve Pek, H. (2015). Okul öncesi dönemde (3-6 yaş) ana çocuk sağlığı ve anaokulundaki çocukların beslenme özelliklerinin karşılaştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30 (2), 42-55.
- Lehto, E., Ray, C., Haukkala, A., Yngve, A., Thorsdottir, I. & Roos, E. (2016). Do descriptive norms related to parents and friends predict fruit and vegetable intake similarly among 11-year-old girls and boys?, *British Journal of Nutrition*, 115, 168–175. doi: 10.1017/S0007114515003992.
- Merdol, K., T. (2017). *Okul öncesi dönem eğitimi veren kişi ve kurumlar için beslenme eğitimi rehberi*. Ankara: Hatipoğlu.
- NC State University (2018). *ColorMeHealthy*. Retrieved from [http://centertrt.org/content/docs/Intervention\\_Documents/Intervention\\_Flyers/Color\\_Me\\_Healthy\\_mktg\\_flyer.pdf](http://centertrt.org/content/docs/Intervention_Documents/Intervention_Flyers/Color_Me_Healthy_mktg_flyer.pdf).
- Nekitsing, C., Hetherington, M.M. & Blundell-Birtill, P. (2018). Developing healthy food preferences in preschool children through taste exposure, sensory learning, and nutrition education. *Current Obesity Reports*, 7, 60–67. doi: 10.1007/s13679-018-0297-8.
- Özyürek, A., Begde, Z. ve Özkan, İ. (2013). Okul öncesi dönem çocukların beslenmesi konusunda ebeveyn görüşlerinin belirlenmesi. *Uluslararası Hakemli Beşeri ve Akademi Bilimleri Dergisi*, 2(4), 130-143. doi: 10.17368/UHBAB.201348839
- Schwartz, M.B., Henderson, K.E., Read, M., Danna, N. & Ickovics, J.R.(2015). New school meal regulations increase fruit consumption and do not increase total plate waste. *Childhood Obesity*, 11(3), 242-246. doi: 10.1089/chi.2015.0019.
- Sharps, M. & Robinson, E. (2016). Encouraging children to eat more fruit and vegetables: Health vs. descriptive social norm-based messages. *Appetite*, 1(100), 18-25. doi: 10.1016/j.appet.2016.01.031.
- Shim, J.E., Juhee K. J. & Lee, Y. (2016). Fruit and vegetable intakes of preschool children are associated with feeding practices facilitating internalization of extrinsic motivation. *Journal of Nutrition Education and Behavior*, 48(5), 311-317. doi: 10.1016/j.jneb.2016.01.003.
- Shonkoff, E.T., Anzman-Frasca, S., Lynskey, V.M., Chan, G., Glenn M.E. & Economos, CD. (2018). Child and parent perspectives on healthier side dishes

- and beverages in restaurant kids' meals: results from a national survey in the United States. *BioMed Central Public Health*, 25(1), 18-56. doi: 10.1186/s12889-017-4610-3.
- Spill, M.K., Birch, L.L., Roe, L.S. & Barbara, B.J. (2010). Eating vegetables first: the use of portion size to increase vegetable intake in preschool children. *Am J Clin Nutr*, 91(5), 1237-43. doi: 10.3945/ajcn.2009.29139.
- Şekerel, B. E. (2018, Ağustos). *Besin alerjisi*.  
<http://www.bulentsekerel.com/index.php/besin-alerjisi/> adresinden erişilmiştir.
- Terzi, A. Ö. (2005). *Bir-üç yaş grubu sağlıklı çocuklarda beslenme alışkanlıkları ve günlük posa alım düzeyleri*. Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Türkiye Beslenme Rehberi (2015). *Sağlık Bakanlığı Türkiye Beslenme Rehberi TÜBER*.  
<https://dosyasb.saglik.gov.tr/Eklenti/10915,tuber-turkiye-beslenmerrehberipdf.pdf> adresinden erişilmiştir.
- United States Department of Agriculture (2017). *ChooseMyPlate*, Retrieved from <https://www.choosemyplate.gov/.pdf>.
- Whiteley, C. & Matwiejczyk, L. (2015). Preschool program improves young children's food literacy and attitudes to vegetables. *Journal of Nutrition Education and Behavior*, 47(4), 397-98. doi: 10.1016/j.jneb.2015.04.002.
- Yip, P.S., Chan, V.W.Y., Lee, Q.K.L. & Lee, H.M. (2017). Diet quality and eating behavioural patterns in preschool children in Hong Kong. *Asia Pac J Clin Nut*, 26(2), 298-307. doi: 10.6133/apjcn.122015.09.
- Zellner, D. & Cobuzzi, J.L.(2016). Just dessert: Serving fruit as a separate "dessert" course increases vegetable consumption in a school lunch. *Food Quality and Preference*, 48, 195-198. doi: 10.1016/j.foodqual.2015.09.013.
- Zuidmeer, L., Salentijnw, E., Rivasz, M.F., Manceboz, E.G., Asero, R., Matosw, C.I., ... van Ree, R. (2006). The role of profilin and lipid transfer protein in strawberry allergy in the Mediterranean area. *Clinical and Experimental Allergy*, 36(6), 666-675. Retrieved from <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/16650053>.

## SUMMARY

### **Aim**

Children's diets during the preschool period are dependent on the food provided to them. Although preschoolers are reluctant to try new food, they are also curious and inquisitive about food and they enjoy participating in family meals. According to the Turkish Nutrition Guide, nutrition groups are listed in the "Healthy Plate" model as milk and dairy products group; meat, eggs, legumes and oil seeds group; fresh vegetables group; fresh fruits group; and bread and cereals group. The Healthy Plate aims at the consumption of one type of nutrition from each nutrition group in every meal. Eating vegetables and fruits in childhood is critical to both a healthy development and acquiring healthy nutritional habits. Furthermore, a low vegetable consumption habit endures into the preschool period, childhood and adulthood.

The literature reveals that vegetables are the least preferred nutrition group among preschool children and that their vegetable and fruit consumption is below the daily recommended amount. In this context, this study was aimed at determining children's vegetable and fruit consumption according to mother and child opinions.

### **Methods**

In the study, the survey design, a quantitative research method was adopted. The study population comprised children aged 48-72 months attending preschools in Çankaya and Yenimahalle districts affiliated to the Ankara Provincial Directorate of National Education, and their mothers. The study population was determined in order to construct a sample representative of the population. 229 children from among the 48-72 month-old-children in the study population and their mothers were contacted with convenience sampling. The study data were gathered with the questionnaire forms developed by the researchers. The data were acquired from the mothers with the help of teachers and from the children by the researchers through face-to-face interviews. The frequencies and percentage distributions of the data gathered from the children and their mothers were used in the interpretations.

### **Results**

50.69% of the participating children were female and 64.59% were 61-72 months old. 36.20% and 41.89% of the mothers and 45.39% and 37.10% of the fathers were university and high school graduates, respectively. The mothers and the children reported fruits and milk and dairy products as the nutrition groups with the highest consumption by the children, respectively.

According to mother opinions, the children's vegetable consumptions listed from the least eaten to the most are celery, artichoke, broccoli, cauliflower, leek, spinach, green bean, tomato, carrot and cucumber. The reasons for not eating these vegetables listed from the most common to the least are lack of prior experience, taste, smell, color, allergenicity and appearance. The children's fruit consumptions listed from the least eaten to the most are orange, grape, melon, plum, peach, strawberry, mandarin orange, banana, watermelon and apple. The reasons for not eating these fruits listed from the most common to the least are taste, allergenicity, appearance, smell and color.

*According to child opinions, the children's vegetable consumptions listed from the least eaten to the most are artichoke, celery, broccoli, leek, cauliflower, spinach, green bean, tomato, carrot and cucumber, while their fruit consumptions listed from the least eaten to the most are plum, melon, peach, mandarin orange, strawberry, grape, orange, watermelon, banana and apple. The reasons for not eating these vegetables and fruits were reported as taste, lack of prior experience, appearance, allergenicity, smell and color.*

#### **Conclusion and Discussion**

*This study conducted an assessment of vegetable and fruit consumption among 48-72-month-old children. The mothers reported that the children regularly ate the fruit group the most and the vegetable group the least, while the children expressed that vegetables were the nutrition group with the least regular consumption. According to mother and child opinions, the children did not have a high consumption of some types of vegetables and fruits. The reason for low consumption were mainly reported as taste and lack of prior experience by the mothers and the children, respectively. Failure to develop the habit of eating vegetables at an early age and the resulting inadequate consumption of vegetables might lead to various health issues such as colon cancer and cardiovascular diseases. On the other hand, excessive consumption of some fruits with a high glycemic index (e.g. watermelon, banana, grape, etc.) can increase the tendency for diabetes and obesity. Therefore, in order to ensure the consumption of an adequate diversity and amount of vegetables and fruits for children, nutrition education can be provided to parents to enable them to set a positive example and act consistently. Cooperating with children during preparation and service of vegetables and fruits, encouraging children to regularly eat vegetable dishes they do not like and playing vegetable and fruit games can also be recommended. Support from nutritionists and dietitians and cooperating with parents in the development of school menus would help children gain the habit of vegetable and fruit consumption.*





**Araştırma Sorgulamaya Dayalı Öğretimin Ortaokul Öğrencilerinin Fen Başarısı, Sorgulama Algısı ve Üstbilis Farkındalığına Etkisi \***

**The Effect of Inquiry-Based Teaching on Secondary School Students' Science Success, Questioning Perception and Metacognitive Awareness**

Burcu VARLI<sup>1</sup>, Şafak ULUÇINAR SAĞIR<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Artuklu Milli Eğitim Müdürlüğü, Mükerrerem Tüfekçioğlu İmam Hatip Ortaokulu.  
burcusezervarli@gmail.com

<sup>2</sup>Amasya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü.  
safak.ulucinar@amasya.edu.tr

**Makalenin Geliş Tarihi: 22.05.2018**

**Yayına Kabul Tarihi: 26.06.2019**

**ÖZ**

*Bu çalışmanın amacı, ilköğretim fen bilimleri dersinde 5. sınıf "Işığın ve Sesin Yayılması" ünitesinde araştırma sorgulamaya dayalı öğrenme yaklaşımının, öğrencilerin akademik başarı, üstbilis ve sorgulama becerisi alguları üzerine etkisini araştırmaktır. Çalışmada, ön test- son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini 2016-2017 eğitim öğretim yılında, Samsun ili Havza ilçesinde bulunan bir ortaokulda öğrenim gören 31 öğrenci oluşturmaktadır. Uygulama kapsamında, araştırma sorgulamaya dayalı öğrenme yaklaşımına uygun etkinlikler geliştirilmiştir. Çalışmada veri toplama aracı olarak; başarı testi, Sorgulayıcı Öğrenme Becerileri Algısı ölçeği ve Üstbilis ölçeği kullanılmıştır. Deney grubunda araştırma sorgulamaya dayalı öğretim yaklaşımı uygulanırken kontrol grubunda daha önceden sınıfta uygulanan yöntemle konunun öğretimi yapılmıştır. Çalışmanın analizinde SPSS 20.0 istatistik paket programı kullanılmıştır. Verilerin normal dağılımı, çarpıklık-basıklık değerlerinden ve Kolmogorov Smirnov testi ile kontrol edilmiştir. Normal dağılım gösteren verilere parametrik testler uygulanmıştır. t-testi ve ANCOVA varsayımlarının kontrolü yapılmış ve bu testlerin uygulaması uygun bulunmuştur. Sonuçlar p=0.05 anlamlılık düzeyinde değerlendirilmiştir. Araştırmada, araştırma sorgulamaya dayalı öğrenme yaklaşımının; öğrencilerin akademik başarıları, sorgulayıcı öğrenme becerileri ve üstbilisleri üzerinde anlamlı etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmacılara yönelik çeşitli önerilerde bulunulmuştur.*

\* **Alıntılama:** Varlı, B. ve Uluçınar Sağır, Ş. (2019). Araştırma sorgulamaya dayalı öğretimin ortaokul öğrencilerinin fen başarıları, sorgulama algısı ve üstbilis farkındalığına etkisi. Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 39(2), 703-725.

**Anahtar Sözcükler:** Araştırma sorgulamaya dayalı öğretim, Fen öğretimi, Sorgulama becerileri, Üstbilgi

### **ABSTRACT**

*The aim of this study is to search the perception of research and inquiry-based approach on students' academic success, metacognition and questioning skills in 5th-grade primary school students' Science lesson "the spread of light and sound" unit. Semi-experimental design with pre-test and post-test control group was used in this study. 31 students studying in a secondary school in 2016-2017 Education year in Samsun province's Havza district makes up the sample of the research. Within the scope of the practice, the activities that are appropriate for research inquiry-based learning approach were developed. Achievement test, questioning learning skills perception scale and metacognitive scale were used as data collection tools in the study. While inquiry-based learning approach was applied in the experiment group, in control group, the lesson was taught according to the previous techniques performed in the class. SPSS 20.0 statistics packaged software was used during the analysis of the study. Normal distribution of data was checked by using skewness and kurtosis values and Kolmogorov Smirnov test. Parametric tests were applied to data that have normal distribution. t test and ANCOVA assumptions were checked and application of the test was found appropriate. Results were assessed at the level of significance ( $p=0.05$ ). In this research, it was revealed that the research and inquiry-based approach has a significant effect on students' academic success, questioning learning skills and metacognition. Various suggestions were given to the researchers.*

**Keywords:** Inquiry-based teaching, Science teaching, Questioning skills, Metacognition

## **GİRİŞ**

Yaşamın aynası olan fen derslerinde öğrenciler birçok kavram ve olguyla karşılaşır, kendini, doğayı ve dünyayı tanımaya başlarlar. Fen derslerindeki bilgilerin günlük yaşama uyarlanabilmesi öğrencilerin anlamlı öğrenebilmesi için önemlidir. Geleneksel sınıflarda öğretmen öğrencilere bilgiyi açıklayan, sorulara kesin ve net cevabı sunan bir otorite konumundadır. Öğrencilerin bilgiyi anlamlı öğrenmesini sağlamak için bilimsel düşünme, sorgulama, araştırma ve problem çözme becerilerini geliştirmek gereklidir. Araştırma sorgulamaya dayalı öğrenme yapılandırmacı kurama dayanan, ürün oluşturma veya problem çözmeden çok araştırma sürecine odaklanan, üst düzey düşünme ve araştırma becerilerini geliştiren bir öğrenme yaklaşımıdır (Lim,2001).

Araştırma sorgulamaya dayalı öğretimin gerçekleştiği bir sınıf ortamında öğrenciler kendi bilgilerini yapılandırıp anlamlandırmayı öğrenir ve bunu yapmak için sorumluluk alır. Bu süreçte öğretmenin görevi öğrenciye rehberlik etmektir (Collins, 1998). Araştırma sorgulamaya dayalı öğretim etkinlikleri bilimsel sorularla başlamalıdır. Öğrenci elde edilen verileri analiz etmek zorundadır. Bu yöntemde öğrenciler her zaman veri toplamak zorunda değildir. Ancak öğretmen tarafından toplanan verileri ya da internet ortamındaki mevcut verileri kullanabilirler (Bell, Smetana & Binns, 2005). Araştırma sorgulama temelli öğretim yaklaşımının sınıf ortamında yapılandırılmış sorgulama, rehberli sorgulama ve açık uçlu sorgulama olmak üzere üç uygulama şekli vardır (NRC, 2000). Yapılandırılmış sorgulamada öğretimin bütün aşamaları öğretmen tarafından belirlenir ve öğrenciler bu aşamaları takip ederek öğretmen tarafından yönlendirilip sonuca ulaşırlar. Rehberli sorgulama yaklaşımında öğrenciler öğretimi kendileri biçimlendirir ve öğretmen bu süreçte rehberlik eder. Açık sorgulamada öğretim sürecini öğrenciler belirler, öğretmen sürece dâhil olmaz, dışarıdan izler ya da öğrencilerin zorlandığı bölümlerde çok az yönlendirme yapar (Çelik, Şenocak, Bayrakçeken, Taşkesenligil & Doymuş, 2005).

Araştırma sorgulamaya dayalı öğrenme bir düşünme sürecidir. Öğretmenler, öğrencilere nasıl düşüneceklerini, sorgulayıcı araştırmayı nasıl kullanacaklarını gösteren model davranışlar sergilemelidirler. Araştırma sorgulamaya dayalı öğrenme, öğrencilerin bireysel ya da grupta katıldığı eğitim etkinliklerini içerir. Bu öğrenme yaklaşımı türünde öğrenci sorgulamanın tüm sürecinde yer alarak bu süreç içerisinde öğrenir (Gilardi & Lozza, 2009). Öğrenciler sorgularken konuyla ilgili daha ayrıntılı bilgiler edinip, öğrenmeyi öğrenirler (Shih, Chuang & Huang, 2010). Araştırma sorgulamaya dayalı fen eğitiminin ilköğretim kademesindeki amacı; öğrencilerin sorgulama, araştırma ve süreç becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmaktır (Duban, 2008).

Sorgulama becerisi bireylerin günlük yaşamda kullandığı bir beceridir. Bu beceri; doğru ve anlamlı sorular sorarak problemi fark etme ve kavrama, problemi çözmek amacıyla neyi ve nasıl yapması gerektiğini planlama, sonuçları tahmin etme, çıkabilecek sorunları göz önüne alarak sonucu test etme ve fikirleri geliştirmeyi kapsar (MEB, 2004).

Günümüzde öğrenme süreci, öğrenci merkezli olup, öğrenme öğrenen kişinin sorumluluğuna bırakılmaktadır. Eğer birey öğrenme sorumluluğunun bilincinde ise üstbilişsel becerilere sahiptir. Brown (1980)'e göre üst biliş; bireyin kendi zihinsel faaliyetleri üzerine tahmin etme, plan yapma, izleme ve değerlendirme yeteneklerini kapsar. Meichenbaum (1985)'e göre üst biliş; kişinin kendi bilincini ifade edip bilişsel süreçlerini ve ön bilgileri fark etmesini sağlar. Literatür incelendiğinde üstbilişsel farkındalık; bireyin neyi bilip bilmediğinin farkında olması, kendi zihinsel süreçlerini kontrol etmesi, öğrenme sorumluluğunu alması, kendi öğrenme stratejisinin farkında olarak, kendi öğrenmesini değerlendirmesi, planlaması, izlemesi ve bilgisini yönetme stratejilerini kullanmasını içerdiği görülmüştür (Bağçeci, Döş & Sarıca, 2011). Kısaca öğrenme öğrencinin sorumluluğundadır.

Literatürdeki çalışmalar, araştırma sorgulamaya dayalı öğretim etkinliklerinin başarı, tutum, bilimsel süreç becerileri gibi değişkenler üzerinde geleneksel öğretim etkinliklerinden daha etkili olduğunu göstermektedir (Colburn, 2006; Çalışkan, 2008; Dilbaz, Yelken & Özgelen, 2016; Geier, Blumenfeld, Marx, Krajcik, Fishman & Soloway, 2008; Gibson & Chase, 2002; Karapınar, 2016; Şensoy & Yıldırım, 2017; Wilson, Taylor, Kowalski & Carlson, 2010). Fen öğretiminde araştırma sorgulamaya dayalı öğrenmenin önemi ve yeri göz önüne alındığında, bu yönelimin öğrencilerin algı, başarı ve farkındalıklarına etkisinin belirlenmesinin önem taşıdığı düşünülmektedir. Bu nedenle araştırmada araştırma sorgulamaya dayalı etkinliklerin öğrencilerin sorgulayıcı öğrenme becerilerine, üstbilişe ve başarılarına etkisi araştırılmaya çalışılmıştır.

## YÖNTEM

### 2.1. Araştırma Modeli

Fen bilimleri öğretiminde araştırma sorgulamaya dayalı öğretimin etkililiğini incelemeyi amaçlayan bu araştırmada eşdeğer olmayan karşılaştırma grublu yarı deneysel yöntem kullanılmıştır. Bu tasarımda yansız atama yapılmadan var olan gruplara, bir deney ve kontrol grubuna, ön test uygulaması yapılır; deney grubunda

deneysel yaklaşım uygulamasından sonra iki gruba son test uygulanır (Kösa, 2014). Deneysel olarak yürütülen araştırmalarda çalışmayı yürüten kişinin amacı, neden-sonuç ilişkilerini saptamaktır (Karasar, 2005).

## **2.2. Çalışma Grubu**

Bu araştırmada evren 2016-2017 eğitim öğretim yılında Samsun'un Havza ilçesinde öğrenim gören 5. sınıf öğrencileridir. Havza'da bir ortaokulda 5. sınıfta öğrenim gören deney grubunda 15 ve kontrol grubunda 16 olmak üzere 31 öğrenci ise örnekleme oluşturmaktadır.

## **2.3. Uygulamalar**

Deney grubunda 6 hafta boyunca araştırmacı tarafından araştırma sorgulamaya dayalı öğretim yaklaşımını temel alan etkinlikleri içeren ders planları ile kontrol grubunda ise ders kitabında yer alan etkinliklerle dersler işlenmiştir. Işığın ve Sesin Yayılması ünitesinde kazanımlara yönelik araştırma sorgulama etkinlikleri geliştirilmiştir. Tasarlanan etkinliklerde, öğretmen bir bilimsel problemle ilgili bir başlangıç durumu planlar. Öğrencilerde merak uyandıracak bir soru yöneltir. Öğrenciler sorulan soru ile ilgili fikirlerini söyler. Öğrenciler öncelikle grup içi tartışmalar yaparak bu konudaki ön bilgilerini harekete geçirir. Grup içi tartışmalar aracılığıyla öğrenciler kendi aralarında fikir paylaşımı yaparlar. Gruplar arası tartışmada sunulmak üzere önemli olduğunu düşündükleri ortak bir fikre karar vererek bunu not alırlar. Gruplar arası tartışmalar kısmında grup sözcüleri grup fikirlerini açıklar. Bu sayede öğrencilerin tamamı sınıfta önemli görülen tüm fikirleri duyma fırsatı elde eder. Gruplar arası sunumların sonunda tekrar grup içi tartışmalara geri dönülür ve diğer grupların ortaya koyduğu fikirleri ile bu fikirleri karşılaştırırlar. Eğer beklenenler öğrencilerin ifadelerinde görülmezse, öğretmen uygun sorular sormak suretiyle rehberlik yaparak öğrencilerin istenilen yönde düşünmesini sağlar. Öğretmen soru ile ilgili herhangi bir açıklama yapmaz. Sadece öğrencilerin fikirlerini rahatça ortaya koymalarını teşvik eder. Öğretmen öğrencilere yeni bir soru daha sorar. Öğrenciler yeni soru karşısında yeniden sorgulamaya başlarlar.

Soruyu anlamlandırmaya çalışırlar ve önceki soruya vermiş oldukları cevaplarını da dikkate alarak yeni fikirler ortaya koymaları beklenir. Yeniden öğrencilerden grup içi tartışmalar yapmaları istenir. Grup için önemli kabul edilen ortak bir fikre karar vermeleri istenir. Gruplar arası sunum yapılır. Öğretmen, grupların ortaya attıkları fikirler hakkında olumlu ya da olumsuz hiçbir yorum yapmaz. Öğretmen beklediği cevabı veren grupları aklında tutarak etkinliğin ilerleyen aşamalarında sınıfı yönlendirebilmek için o gruplara söz hakkı verip fikirlerini yeniden açıklattırır. Öğretmen, öğrencilerin ortaya koymuş oldukları fikirleri doğru olup olmadığını konusunda tahminlerinin sınanması için rehberlik eder. Öğrenciler elde ettikleri bilgiler ile ilk başta ortaya koydukları fikirleri karşılaştırarak ya tahminlerini doğrularlar ya da fikirlerinin yanlışlığını veya eksik yanlarını görmüş olurlar. Bu konudaki tespitlerini gruplar arası paylaşım yaparak sınıfa sunarlar. Tahminler geçerli değilse, öğretmen öğrencileri cesaretlendirir ve yeniden sorgulama sürecini başlatır. Aşağıda örnek ders planı verilmiştir.

**Kazanım:** Aynı sesin farklı ortamlarda farklı duyulduğunu keşfeder.

### **1.Başlangıç durumu:**

**Öğretmenin rolü:** Yağmur sesi sokakta, çadırdaki, çinko çatıda çıkan sesler videolarını birleştirerek peş peşe sınıfta sadece dinletilir. Hepsinde yağmur varken farkın ne olduğu sorulur.

[https://www.youtube.com/watch?v=mn4opQ87e\\_s](https://www.youtube.com/watch?v=mn4opQ87e_s)

<https://www.youtube.com/watch?v=-bT26P8uXfw>

<https://www.youtube.com/watch?v=t0kbRxtc3vU>

<https://www.youtube.com/watch?v=SFPhHKVVNDA&list=RDSFPhHKVVNDA#t=78>  
izletilir.

“Ses kaynağını değiştirmeden sesin yayıldığı ortamı değiştirirseniz ne olur?” sorusu öğrenciye sezdirilir.

**Öğrencinin rolü:** Öğrenciler bu soru ile ilgili fikirlerini söyler.

## **2. İlk sorgulamalar**

**Öğretmenin rolü:** Öğretmen eline aldığı bir metal kaşığı, yavaşça sırasıyla yazı tahtasına, duvara, kalorifer peteğine ve pencerenin camına vurarak sesler oluşturur. Öğrencilere çıkan sesin neden farklı olduğu sorulur. Öğrenciler gruplara ayrılır ve grup içi tartışmalar yapmaları istenir ve bu konudaki ön bilgilerinin harekete geçmesi beklenir. Öğretmen grup içi tartışmalar esnasında sınıfta dolaşarak öğrencilerin ne tür fikirler öne sürdüklerini tespit eder. Öğretmenin öğrencilerin tartışmaları esnasında onları izlemesi, konuya ilgisi olmayan öğrencilerin grup içi tartışmalara dâhil olmasını sağlayacaktır.

**Öğrencinin rolü:** Öğrenciler grup içi tartışmalar yaparak grup içinde fikir paylaşımı yaparlar. Ortak bir fikir belirleyerek bunu not alırlar. Grup sözcüsü aracılığı ile diğer gruplar yazdıklarını sınıfa sunarlar. Gruplar arası sunumlar sayesinde öğrencilerin tamamı sınıfta önemli görülen tüm fikirleri duyma fırsatı elde ederler. Gruplar arası sunumların sonunda tekrar grup içi tartışmalara geri dönülür ve diğer grupların ortaya koydukları fikirleri karşılaştırarak bu fikirleri tartışırlar.

## **3.Problemin yazılması**

**Öğretmenin rolü:**“Aynı sesin farklı duyulmasını nasıl sağlayabiliriz?” sorusunu öğrencilere sorar.

**Öğrencinin rolü:** Farklı ortamlarda sesin yayılması ile ilgili soru yazmaları sağlanır. Güdülenmiş öğrenciler yeni sorularla yeniden sorgulamaya başlar. (“Ortam değişirse sesin yayılması nasıl etkilenir? Her ortamda ses aynı hızla mı yayılır?” gibi sorular yazabilirler.)

## **4.Tahminlerin yapılması**

**Öğretmenin rolü:** Öğrencilerden yeniden grup içi tartışmalar yapmaları istenir. Öğretmen, grupların ortaya attığı fikirler hakkında hiçbir yorum yapmaz. Öğrencilerin fikirlerini özgürce ifade edebileceği bir ortam hazırlayarak öğrencileri cesaretlendirir.



**Öğrencinin rolü:** Öğrenciler grup içi tartışmalar yaparak öğretmenin sorduğu sorular ile ilgili tahminlerde bulunur. Öğretmen, öğrencilerin tahminlerini bir kâğıda not almalarını ister (Öğrencilerin "maddenin çok olduğu ortamlarda ses daha yavaş yayılır, katılarda daha hızlı yayılır, gazlarda daha hızlı yayılır" gibi tahminleri olabilir).

#### **5.Yöntem seçimi**

**Öğretmenin rolü:** Öğrencilere “Tahminlerinizin doğru veya yanlış olup olmadığını nasıl anlarsınız? Ne gibi yöntemlere başvurabiliriz?” sorularını sorar.

**Öğrencinin rolü:** Öğrenciler fikirlerini söylerler. Deney önerirler.

#### **6.Tahminlerin sınanması**

**Öğretmenin rolü:** Öğretmen gruplardan tahminlerini test etmelerini ister. Birer topla, halı zemin, fayans zemin ve tahta zemin üzerinde sesler oluşturmalarını ister.

**Öğrencilerin rolü:** Öğrenciler kendi deneylerini yapar. Suyu metal kaba, plastik kaba ve taş zemine boşaltıp sesi dinleyebilirler. İçi boş, yarı dolu ve tam dolu cam kaba su doldurarak üflemleri ve sert bir cisimle dokunmaları istenir. Öğrenciler öğretmenin dediği yönergelere uyarak deneyi gerçekleştirir. Tahmin ve gözlemlerinin doğru olup olmadığını görürler.

#### **7.Tahminler ile sonuçların karşılaştırılması**

**Öğretmenin rolü:** Öğretmen sonuçların şekillendirilmesine yardımcı olur.

**Öğrencinin rolü:** Öğrenciler elde ettikleri bilgilerle ilk başta ortaya koydukları fikirleri karşılaştırarak ya fikirlerini doğrularlar ya da fikirlerinin yanlışlığını veya eksik yönlerini görmüş olurlar. Bu konudaki tespitlerini de gruplara sunarak paylaşırlar.

Sesin farklı ortamlarda farklı duyulacağı vurgulanır.

Araştırmacı tarafından hazırlanan etkinliklerde öğretmenin ve öğrencinin rolleri yukarıdaki aşamalara göre tek tek yazılmıştır. Uygulama sürecinde dersler hazırlanan etkinliklere dayalı olarak işlenmiştir. Uygulayıcı, öğrencilere bilgi vermekten ziyade öğrencilerin bilgiye ulaşmalarında rehber olarak süreçte yer almıştır. Kontrol grubunda

dersler Fen Bilimleri Öğretim Programı'nın öngördüğü şekliyle yürütülmüştür. 2013 yılında düzenlenen fen bilimleri dersi öğretim programı araştırma sorgulamaya dayalı öğrenme yaklaşımını benimsemektedir. Ders kitapları bu yaklaşıma göre düzeltilmeye çalışılırken öğretmen ve öğrenci kılavuz kitapları hazırlanmamıştır. Dolayısıyla öğretmenler, sadece konu takibinde ders kitabına bağlı kalırken dersin yürütülmesinde öğretmen merkezli yaklaşıma devam etmektedir.

#### 2.4. Veri Toplama Araçları

*Işığın ve Sesin Yayılması Ünitesi Başarı Testi:* 2015 Fen bilimleri dersi öğretim programında 5. sınıf "Işığın ve Sesin Yayılması" ünitesinde 7 kazanım bulunmaktadır. Bu kazanımlar dikkate alınarak çoktan seçmeli 33 soruluk başarı testi geliştirilmiştir. Testin ortalama güçlüğü 0,58 bulunmuştur. Testin güvenilirliği KR-20: 0,9297 olarak hesaplanmıştır.

*Sorgulayıcı Öğrenme Becerileri Algısı Ölçeği:* Taşkoyan (2007) tarafından geliştirilen, 22 algı maddesinden oluşan ölçek, "olumsuz algı maddeleri", "olumlu algı maddeleri" ve "doğruluğunu sorgulama algı maddeleri" olarak üç boyutlu yapıdadır. Ölçeğe ait faktörlerin sırasıyla güvenilirlikleri 0,73, 0,67 ve 0,71'dir. Ölçeğin tamamına ilişkin Cronbach alpha güvenilirliği 0,84 olarak bulunmuştur.

*Üstbiliş Farkındalık Ölçeği:* Yıldız, Akpınar, Tatar ve Ergin (2009) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek likert tipi dördümlü dereceleme sistemine göre geliştirilmiştir. Ölçeğin Cronbach alpha iç tutarlılık katsayısı 0,96 olarak bulunmuştur. Ölçekte 30 soru yer almaktadır.

#### 2.5. Verilerin Analizi

Başarı testi, sorgulayıcı öğrenme becerileri algı ölçeği ve üstbiliş farkındalık ölçeği puanları SPSS 20,0 programı ile analiz edilmiştir. Verilerin normal dağılımı çarpıklık-basıklık değerlerinden ve Kolmogorov Smirnov testi ile kontrol edilmiştir. Normal dağılım gösteren verilere parametrik testler uygulanmıştır. t-testi ve ANCOVA varsayımlarının kontrolü yapılmış ve bu testlerin uygulaması uygun bulunmuştur.

Sonuçlar  $p=0,05$  anlamlılık düzeyinde değerlendirilmiştir. Tablo 1'de verilerin normal dağılımına ilişkin kontrollerin yapıldığı betimsel analiz değerleri verilmiştir.

**Tablo 1.** Başarı Testi ve Ölçeklerin Betimsel Analizi

	N	Min	Max	$\bar{X}$	SS	Çarpıklık	Basıklık
Ön-BT	31	4.00	29.00	15.00	4.97	.49	1.24
Ön-SÖBÖ	31	62.00	115.00	93.06	14.60	-.92	-.29
Ön-ÜÖ	31	63.00	118.00	98.48	16.94	.70	-.77
Son-BT	31	11.00	32.00	24.74	5.66	-.66	-.08
Son-SÖBÖ	31	60.00	116.00	96.38	12.54	-1.01	1.27
Son-ÜÖ	31	79.00	118.00	101.64	12.60	-.17	-1.45

Çarpıklık ve basıklık katsayıları -3 ile +3 arasında ise normal dağılım varsayımı kabul edilir (Tan, 2008). Uygulanan testler için veriler incelendiğinde tüm sonuçların normal dağılım gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

## BULGULAR

Araştırmada başarı testi, sorgulayıcı öğrenme becerileri ve üstbilgi farkındalık ölçekleri ön test ve son test olarak uygulanmıştır. Başarı testi öntest puanlarının karşılaştırılması ilişkisiz örneklem t-testi ile yapılmış, sonuçlar Tablo 2'de verilmiştir.

**Tablo 2.** Başarı Testi Ön Test Puanlarının Karşılaştırılması t-testi Sonuçları

Grup	N	$\bar{X}$	SS	SD	t	p
Deney	15	16.86	5.55	2.33	2.141	.041*
Kontrol	16	13.25	3.73	1.93		

Deney grubu öğrencilerinin ortalaması 16.86 ile kontrol grubu öğrencilerinden fazladır ve aradaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $t_{29}=2.141$ ;  $p<.05$ ). Son testlerin karşılaştırılmasında ön test başarı puanları kovaryant olarak alınmalıdır. Buna göre başarı son test puanlarının karşılaştırılması ANCOVA ile yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 3'te verilmiştir.

**Tablo 3.a.** Başarı Testi Son Test Puanlarının Betimsel Analizi

Grup	N	$\bar{X}$	SS	Düzeltilmiş $\bar{X}$
Deney	15	27.86	4.25	26.78
Kontrol	16	21.81	5.33	23.15
Toplam	31	24.74	5.66	

**Tablo 3.b.** Başarı Testi Son Test Puanlarının Karşılaştırılması ANCOVA Sonuçları

Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	SD	Kareler ortalaması	F	p	D <sup>2</sup>
Model	19527.391 <sup>a</sup>	4	4881.848	318.683	.000	.979
Grup	603.296	2	301.648	19.691	.000	.593
ÖnBT	253.925	1	253.925	16.576	.000	.380
grup * ÖnBT	4.867	1	4.867	.318	.578	.012
Hata	413.609	27	15.319			
Toplam	19941.000	31				

Deney ve kontrol grubunda son test puanları bakımından anlamlı farklılık olduğu ( $F_{2,27}=19.691$  ;  $p:0.000$ ) görülmektedir. Uygulanan yöntemin etki büyüklüğü %59.3'tür yani puanlardaki değişimin yaklaşık %60'ı yöntemden kaynaklanmaktadır.

Tablo 4' te sorgulama becerisi algı ölçeği ön test puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin t-testi sonuçları verilmiştir.

**Tablo 4** Sorgulayıcı Öğrenme Algıları Ön Test Puanlarının Karşılaştırılması t-testi Sonuçları

Grup	N	$\bar{X}$	SS	SD	t	p
Deney	15	100.26	9.7	29	3.035	.006
Kontrol	16	86.31	15.39			

Deney grubu öğrencilerinin ortalaması 100.26 ile kontrol grubu öğrencilerinden fazladır ve aradaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $t_{29}=3.035$ ;  $p<.05$ ). Bu durumda

son testlerin karşılaştırılmasında ön test sorgulama becerileri algı puanları kovaryant olarak alınmalıdır. Sorgulama algısı son test puanlarının karşılaştırılması ANCOVA ile yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 5'te verilmiştir.

**Tablo 5.a.** Sorgulayıcı Öğrenme Algıları Son Test Puanlarının Betimsel Analizi

Grup	N	$\bar{X}$	SS	Düzeltilmiş $\bar{X}$
Deney	15	102.86	9.01	97.71
Kontrol	16	90.31	12.54	94.04
Toplam	31	96.38	12.54	

**Tablo 5.b.** Sorgulayıcı Öğrenme Algıları Son Test Puanlarının Karşılaştırılması ANCOVA Sonuçları

Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	SD	Kareler ortalaması	F	p	D <sup>2</sup>
Model	290987.476	4	72746.869	1132.394	.000	.994
grup	970.541	2	485.270	7.554	.002	.359
ÖnSorT	1552.508	1	1552.508	24.167	.000	.472
grup *	25.873	1	25.873	.403	.531	.015
Hata	1734.524	27	64.242			
Toplam	292722.000	31				

Sorgulama algılarında deney ve kontrol grubunda son test puanları bakımından anlamlı farklılık olduğu ( $F_{2,27}=7.554$  ;  $p < .05$ ) görülmektedir. Uygulanan yöntemin etki büyüklüğü yaklaşık %36'dır yani puanlardaki değişimin %36'sı yöntemden kaynaklanmaktadır.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin üstbilis farkındalık düzeylerinin araştırmanın başlangıcında karşılaştırılması için yapılan ilişkisiz örneklem t-testi sonuçları Tablo 6'da verilmiştir

**Tablo 6.** Üstbiliş Farkındalığı Ön Test Puanlarının Karşılaştırılması t-testi Sonuçları

Grup	N	$\bar{X}$	SS	SD	t	p
Deney	15	103.53	16.34	29	1.653	.109
Kontrol	16	93.75	16.53			

Tablo 6' da yapılan t-testi analizi sonucunda öğrencilerin aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı ( $t_{29}=1.653$ ;  $p> .05$ ) görülmüştür. Son testlerin karşılaştırılmasında t- testi kullanılmıştır. Sonuçlar Tablo 7'de verilmiştir.

**Tablo 7** Üstbiliş Farkındalığı Son Test Puanlarının Karşılaştırılması t testi Sonuçları

Grup	N	$\bar{X}$	SS	SD	t	p
Deney	15	106.40	12.73	29	2.15	.040
Kontrol	16	97.18	11.05			

Deney grubu son test ortalama puanı 106.40 ve kontrol grubu ortalaması 97.18'dir. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin üstbiliş farkındalık düzeyleri arasında deney grubu lehine anlamlı fark bulunmuştur ( $t_{29}=2.15$ ;  $p<.05$ ).

## TARTIŞMA VE SONUÇ

Çalışmada araştırma sorgulamaya dayalı öğretim yaklaşımının ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin fen bilimleri dersi akademik başarıları, sorgulayıcı öğrenme becerisi algıları ve üst biliş farkındalık düzeylerine etkisi incelenmiştir. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin fen bilimleri başarı testi ön test ortalama puanlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur. Araştırma sonucunda, deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin başarı testi puanları düzeltilmiş son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Ulu (2011), "Yaşamımızdaki Elektrik" ünitesinde laboratuvar uygulamalarının araştırma-sorgulamaya dayalı bir yaklaşım olan, bilim yazma aracı temelli aktivitelerle öğretimi gerçekleştirmiş, öğrencilerin akademik başarılarını arttırdığı, deney grubu lehine

anlamli fark olduğu sonucuna ulaşmıştır. Sağlamer Yazgan (2013), araştırmaya dayalı sınıf dışı laboratuvar etkinliklerinin oğrencilerin akademik başarılarına etkisini incelemiştir. Çalışkan (2008), 7. sınıf sosyal bilgiler dersinde araştırmaya dayalı oğrenme yaklaşımının derse yonelik tutuma, akademik başarıya ve kalıcılık duzeyine etkisini incelemiştir. Oğrencilerin akademik başarılarını geliştirmede araştırmaya dayalı oğrenme yaklaşımının geleneksel oğrenme yaklaşımlarına gore daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Literatürde bu sonucu destekleyen çalışmalar mevcuttur (Bozkurt, 2012; Germann, Aram & Burke, 1996; Orcutt, 1998; Yetişir, 2016). Ancak Altınay ve Berberoğlu (2012), rehberli sorgulama yontemini temel alarak geliştirdiği deney foylerinin deney grubu oğrencilerinin başarılarını geliştirmede anlamli farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşmışlardır.

Çalışmaya katılan deney ve kontrol gruplarındaki oğrencilerin on test sorgulayıcı oğrenme becerileri algılarında istatistiksel olarak anlamli farklılık vardır. Deneysel uygulamadan sonra, deney ve kontrol grubunda yer alan oğrencilerin sorgulayıcı oğrenme becerileri algıları duzeltilmiş son test puan ortalamaları arasında anlamli bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Taşkoyan (2008), sorgulayıcı oğrenme stratejilerinin oğrencilerin sorgulayıcı oğrenme becerilerinde anlamli bir farklılığa yol atuğunu belirtmektedir. Araştırma sorgulama eğitimini temel alan bir sınıf ortamında oğretmenin ortaya koyduğu problem durumunu ozmeye çalışan çocukların, bu problem için fikir ileri suşmeleri, test etmeleri, sonuca varmaları ve bu sayede analiz ve değerlendirme yapmaları sağlanır. Bu aşamalar, oğretmenin sorgulamayı başlatıcı ve devam ettirici soruları ile gerçekleştirilmiştir. Soru sorma bilimsel sorgulamanın oluşmasında etkili bir faktördür ve yaygın olarak kullanılmaktadır (Günel, Kingir, & Geban, 2012). Duran (2015) ve Karapınar (2016) alışmalarında araştırmaya dayalı oğrenme yaklaşımını uyguladığı grup ile kontrol grubu oğrencilerinin sorgulayıcı oğrenme becerileri algıları arasında anlamli bir farklılık tespit edememiştir. Sağlamer Yazgan'ın (2013), araştırmaya dayalı sınıf dışı laboratuvar etkinliklerinin oğrencilerin sorgulayıcı oğrenme becerilerine etkisinin incelendiği çalışmasında, araştırma sorgulamaya dayalı laboratuvar etkinlikleri ile işlenen derslerin, oğretmen merkezli oğretim yapılan kontrol

grubundaki derslere göre öğrencilerin sorgulayıcı öğrenme becerilerini geliştirmede daha etkili olduğu görülmüştür. Price (2001) yaptığı araştırmaya göre araştırma, inceleme ve gözlem sırasında öğrencilerin sosyal etkileşim içerisinde olduklarını ve düşünme yetilerini sorgulama yaparken daha üst seviyeye çıkardıklarını belirtmiştir.

Çalışmanın sonucunda öğrencilerin sorgulama becerilerinin geliştiği görülmüştür. Bliss vd. (2007) çalışmalarında bilimsel sorgulamaya dayalı laboratuvar etkinliklerini kullanmış, çalışmanın sonucunda öğrencilerin sorgulama becerilerinin geliştiği görülmüştür. French ve Russell (2002), lisansüstü öğrenim gören araştırma görevlileriyle gerçekleştirdiği çalışmada sorgulamaya dayalı öğrenme ortamının yer aldığı laboratuvar deneyiminin sorgulama becerilerinin daha çok belirginleşmesinde etkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Çalışmada araştırma sorgulamaya dayalı öğretim yaklaşımının öğrencilerin üstbilis farkındalık düzeylerinin gelişiminde etkili olduğu belirlenmiştir. Deney ve kontrol grubu ön test puanlarında anlamlı fark yokken uygulama sonrasında gruplar arasında anlamlı fark bulunmuştur. Üstbiliste, öğrenme amaçlarını anlama ve öz düzenlemedeki etkisi, sorgulama ve üstbilis arasındaki ilişkinin incelenmesine neden olmuştur. Birtakım araştırmalar sınıf uygulamalarındaki açık tartışmalar, etkinlikler, örnek ve modellerin üstbilisi geliştirdiğini belirtmektedir (Gunstone & Mitchell, 1998) Öğrenciler öğrenme amaçlarının geliştirebilmek için kendi öğrenmelerini izlemek zorundadır (Chi DeLeeuw, Chiu, & LaVancher, 1994; Paliscar & Brown, 1984). Bu bağlamda araştırma sorgulamaya dayalı öğretimde de öğrenciler problem durumlarının tespitinden hipotezlerin test edilmesine kadar tüm aşamalarda kendi öğrenmelerini takip ettiklerinden üstbilis farkındalıkları artmıştır denilebilir. Literatür bu sonucu desteklemektedir (Hartman, 2002; Lywellyn, 2005; Ulu, 2011). Ancak Çakar (2013), çalışmasında üstbilis farkındalık düzeylerinde araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımının anlamlı bir farklılığa yol açmadığı sonucuna ulaşmıştır. Üstbilis farkındalığı geliştirecek etkinliklerin eğitim öğretimin her kademesindeki derslerin öğretim programlarında yer alması gerektiği düşünülmektedir (Schraw & Graham, 1997; Yıldız, 2008).



Fen bilimleri dersleri araştırma sorgulamaya dayalı öğrenmeyi gerektiren derslerden biridir. Öğrenciler derste gözlemler yaparak, deneyler planlayıp uygulayarak bilgiyi kendileri keşfetmeli, öğrendikleri bilgileri kaynaklardan araştırarak araştırma sonuçlarıyla destekleyip analiz ederek yorumlamalıdır.

## **ÖNERİLER**

Bu çalışmada bir ünite boyunca araştırma sorgulamaya dayalı öğretim yaklaşımı uygulanmıştır. Araştırma sorgulamaya dayalı öğretimin öğrencilerin farklı becerileri üzerine etkileri araştırılabilir. Fen sınıflarında öğretmenlerin araştırma sorgulamaya dayalı öğretimi daha etkin şekilde uygulaması için öğretmenlere yönelik teorik ve uygulamalı mesleki gelişim programları hazırlanabilir. Farklı sınıf düzeyleri ve konularında uygulanmak üzere hazırlanacak araştırma sorgulama yaklaşımına yönelik örnek etkinlikler ile öğretmenlerin uygulamalarında rehberlik edilebilir.

**KAYNAKLAR**

- Akkuş, R., Günel, M. & Hand, B. (2007). Comparing an inquiry based approach known as the science writing heuristic to traditional science teaching practices: Are there differences *International Journal of Science Education*, 29 (14),1745-1765.
- Altınay, A. & Berberoğlu, G. (2012). *Rehberli sorgulama deneylerinin bilimsel süreç becerilerinin kazandırılmasına, başarıya ve kavramsal değişime etkisi*. X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi. Niğde
- Bağcaz, E. (2009). *Sorgulayıcı öğretim yönteminin öğrencilerin akademik başarısı ve fen ve teknoloji dersine yönelik tutumuna etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Bağçeci, B., Döş, B. & Sarıca, R. (2011). İlköğretim öğrencilerinin üst bilişsel farkındalık düzeyleri ile akademik başarısı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(16), 551-566
- Bell, R. L., Smetana, L. & Binns, I. (2005). Simplifying inquiry instruction. *The Science Teacher*, 72(7), 30-33.
- Bilen, M. (2002). *Plandan uygulamaya öğretim*. İstanbul: Anı Yayıncılık.
- Bliss, T.J., Dillman, A., Russell, R., Anderson, M., Yourick, D., Jett, M., & Adams, B. J.(2007). Nematodes: Model organisms in high school biology. *The Science Teacher*, 74 (4), 34-40.
- Bozkurt, O. (2012). Fen eğitiminde araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımının öğrencilerin akademik başarılarına ve bilimsel süreç becerilerine etkisi.*Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9 (18), 187-200.
- Brown, A. L. (1980). Metacognitive development and reading. In R.J. Spiro, B. Bruce, W. Brewer (Eds.), *Theoretical issues in reading comprehension*. (p 453-481) Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Carin, A.,& Bass, J.(2005). *Teaching science as inquiry*.Upper Saddle River, New Jersey: Pearson Prentice Hall.
- Carin, A. A., Bass, J. E. & Contant, T. L. (2004). *Methods for teaching science as inquiry*, Prentice Hall, 9th edition.
- Chi, M. T. H., DeLeeuw, N., Chiu, M.-H., & LaVancher, C. (1994). Eliciting selfexplanations improves understanding. *Cognitive Science*, 18, 439-477.
- Colburn, A. (2006). *What teacher educators need to know about inquiry-based instruction*. Paper presented at the annual meeting of the Association for the Education of Teachers in Science, Akron, OH. Web: [www.csulb.edu/~acolburn/AETS.htm](http://www.csulb.edu/~acolburn/AETS.htm).

- Crawford, B. A. (2000). Embracing the essence of inquiry: new roles for science teachers. *Journal of Research in Science Teaching*, 37 (9), 916–937.
- Çakar, E. (2013). *Fen ve teknoloji dersinde araştırmaya dayalı öğrenmenin öğrencilerin erişilerine, kavram öğrenmelerine, üst biliş farkındalıklarına ve fen ve teknoloji dersine yönelik tutumlarına etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir
- Çalışkan, H. (2008). *İlköğretim 7. sınıf sosyal bilgiler dersinde araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımının derse yönelik tutuma, akademik başarıya ve kalıcılık düzeyine etkisi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çelik, S., Şenocak, E., Bayrakçeken, S., Taşkesenligil, Y. & Doymuş, K. (2005). Aktif öğrenme stratejileri üzerine bir derleme çalışması. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 155-185.
- Çeliksöz, M. (2012). *Farklı düzeylerdeki sorgulayıcı-araştırmaya dayalı öğretim yöntemlerinin ilköğretim öğrencilerinin başarı, tutum, bilimsel süreç becerisi ve bilgi kalıcılıklarına etkileri*. Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Edirne.
- Collins, A. (1998). National science education standards: A political document. *Journal of Research in Science Teaching*, 35 (7), 711 - 727
- Demirci, E. (2016). *İlköğretim 7. sınıf fen ve teknoloji dersi yaşamımızdaki elektrik ünitesinde öğrenci günlüklerinin kullanımının öğrencilerin üst bilişsel beceri gelişimine ve başarılarına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Dilbaz, G. A., Yelken, T. Y., & Özgelen, S. (2016). Araştırma temelli öğrenmenin fen ve teknoloji dersine yönelik tutum ve araştırma becerileri üzerindeki etkisi. *İlköğretim Online*, 15 (2), 708-722.
- Duban, N. (2008). *İlköğretim fen ve teknoloji dersinin sorgulamaya dayalı öğrenme yaklaşımına göre işlenmesi: Bir eylem araştırması*. Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- French, D. & Russell, C. (2002). Do graduate teaching assistants benefit from teaching inquiry-based laboratories? *Bioscience*. 52 (11), 1036-41.
- Geier, R., Blumenfeld, P. C., Marx, R. W., Krajcik, J. S., Fishman, B., Soloway, E. & Clay-Chambers, J. (2008). Standardized test outcomes for students engaged in inquiry-based science curricula in the context of urban reform. *Journal of Research in Science Teaching*, 45, 922-939.
- Germann, J.P., Aram, R. & Burke, G. (1996). Identifying patterns and relationships among the responses of seventh grade students to the science process skills of designing experiments. *Journal of Research in Science Teaching*, 33 (1), 79-99.

- Gibson, H.L. & Chase, C. (2002). Longitudinal impact of an inquiry-based program on middle school students' attitudes toward science. *Science Education*, 86 (5), 693–705.
- Gilardi, S., & Lozza, E. (2009). Inquiry- based learning and undergraduates' professional identity development: assessment of a field research-based course. *Innov High Education*, 34, 245-256.
- Gunstone, R., & Mitchell, I. J. (1998). Metacognition and conceptual change. In J. L. Mintzes, J. H. Wandersee, & J. D. Noval (Eds.), *Teaching for science education: A human constructivist view* (pp. 133–163). San Diego, CA: Academic Press.
- Günel, M., Kınır, S., & Geban, Ö. (2012). Argümantasyon tabanlı bilim öğrenme (ATBÖ) yaklaşımının kullanıldığı sınıflarda argümantasyon ve soru yapılarının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 37(164), 317-330.
- Haetner, L.B. & Carla, Z. B. (2001). Engaging in science as inquiry: prospective elementary teachers' learning in the context of an innovative life science course. <https://eric.ed.gov/?id=ED454047> adresinden 20.11.2017 tarihinde görüntülendi.
- Hartman, H. (2002). Metacognition in science teaching and learning. In H. Hartman (Ed.) *Metacognition in learning and instruction* (pp. 173-202). New York: Kluwer Academic Publishers.
- Karakuyu, Y , Bilgin, İ. & Sürücü, A . (2013). Araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımlarının üniversite öğrencilerinin genel fizik laboratuvarı 1 dersindeki başarı ve bilimsel süreç becerilerine etkisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10 (21), 237-250.
- Karapınar, A. (2016). *Sorgulamaya dayalı öğrenme ortamının öğretmen adaylarının bilimsel süreç becerileri ve bilimsel düşünme yetenekleri üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Celal Bayar Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Manisa.
- Karasar, N. (2005). Bilimsel araştırma yöntemi (15. bs). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kösa, T. (2014). Yarı-deneyel ve tek durumlu tasarımlar, Demir, S.B. (Edt). *Nitel, nitel ve karma eğitim araştırmaları*, (320-321), Ankara: Eğiten Kitap.
- Lim, B. (2001). *Guidelines for designing inquiry-based learning on the web: online pro-fessional development of educators*. PhD Thesis, Indiana University.
- Llewellyn, D. (2002) *Inquiry within: implementing inquiry-based science standarts*, USA: Corwinn Pres. Inc, A Sage Publications Company.
- Llewellyn, D. (2005). *Teaching high school science through inquiry*. USA: Corwinn Press, A Sage Publications Company.
- Marx, W.R., Blumenfeld, P.C., Krajcik, J.S, Fishman, B., Soloway, E., Geier, R. & Tal, T.R. (2004). Inquiry-based science in the middle grades: assessment of

- learning in urban systemic reform. *Journal of Research in Science Teaching*, 41 (10), 1063-1080.
- MEB, (2004). *Tebliğler Dergisi*, 67: 2563.
- NRC, 2000, Inquiry and National Science Educational Standards, Washington, D.C.: National Academy Press.
- Orcutt, C.B.J. (1997). *A case study on inquiry-based science education and students' feelings of success*. Unpublished Mastes Thesis. University of San Jose State.
- Palinscar, A. S., & Brown, A. L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1 (2), 117-175.
- Price, B. (2001). Enquiry-based learning: an introductory guide. *Nursing Standard*, 15(5), 45-52.
- Sağlamer Yazgan, B. (2013). *Araştırmaya dayalı sınıf dışı laboratuvar etkinliklerinin öğrencilerin araştırma-sorgulama becerilerine ve çevreye karşı tutumlarına etkisi*. Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Sarıkahya, E. (2017). Üst biliş kavramının fen öğretiminde kullanılmasına yönelik yapılmış çalışmaların lisansüstü tezlere dayalı analizi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Türk Dünyası Uygulama ve Araştırma Merkezi (ESTÜDAM) Eğitim Dergisi*, 2 (1), 1-20.
- Schraw, G. & Graham, T. (1997). Helping gifted students develop metacognitive awareness. *Roeper Review*, 20 (1), 4-5. doi: 10.1080/02783199709553842
- Shih, J. L., Chuang, C. W. & Hwang, G.J. (2010). An inquiry- based mobile learning Approach to Enhancing social science learning effectiveness. *Educational Technology & Society*, 13 (4), 50-62.
- Şensoy, Ö. ,Yıldırım, H.,İ. (2017). Araştırma soruşturma tabanlı öğrenme yaklaşımının yaratıcı düşünme ve bilimsel süreç becerilerine etkisi. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 6 (1), 2017, 34 – 46.
- Tan, Ş. (2008). *Öğretimde ölçme ve değerlendirme KPSS el kitabı*, 2. Baskı Ankara:Pegem Akademi..
- Taşkoyan, S. N. (2008). *Fen ve teknoloji öğretiminde sorgulayıcı öğrenme stratejilerinin öğrencilerin sorgulayıcı öğrenme becerileri, akademik başarıları ve tutumları üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Tatar, N. (2006). *İlköğretim fen eğitiminde araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımının bilimsel süreç becerilerine, akademik başarıya ve tutuma etkisi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Ulu, C.(2011). *Fen öğretiminde araştırma sorgulamaya dayalı bilim yazma aracı kullanımının kavramsal anlama, bilimsel süreç ve üstbiliş becerilerine etkisi*. Yayınlanmış Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Yıldız, E. (2008). *5E modelinin kullanıldığı kavramsal değişime dayalı öğretimde üstbilişin etkileri: 7. Sınıf kuvvet ve hareket ünitesine yönelik bir uygulama*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Yetişir, İ.,M. (2016). Rehberli araştırma- sorgulamaya dayalı fizik öğretimi: Öğretmen adaylarının akademik başarıları ve uygulama hakkındaki görüşlerinin değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 49 (1), 159-182.
- Wilson, C. D., Taylor, J. A., Kowalski, S. M. & Carlson, J. (2010). The relative effects and equity of inquiry-based and common place science teaching on students' knowledge, reasoning, and argumentation. *Journal of Research in Science Teaching*, 47, 276-301.

## SUMMARY

### **Purpose**

*Inquirybased teaching is an approach in which the students are active and that the students improve their advanced level thinking and research skills to reach the knowledge. Academic process skills are placed in metacognitive thinking skills are the ones that students use in solving problems. The awareness about how the learning process occurs related to the metacognition. The purpose of this study is to investigate the effect of inquiry approach in 5th grade science unit "The Spread of Light and Sound" on the academic success, metacognition and perceptions of inquiry skill.*

### **Method**

*Quasi-experimental method with comparative group was used in this research that aims to investigate the effectiveness of the inquiry based teaching in science course. In the experimental group, inquiry based teaching was applied whereas the control group was taught using traditional method. The universe of the research consists of 5th grade attending to the schools in Havza and the sample contains 31 students in these secondary schools. The data collection tools are science success test of unit "Spread of Light and Sound", perception of inquiry learning skills and metacognition awareness scale. Both groups were taught by the same teachers. The data was analysed by SPSS 20.0.*

### **Findings**

*Before the application, there is a meaningful statistical difference on the science success test mean scores of both control and experimental group students. At the end of the research, success test scores of control and experimental were corrected and there seemed a meaningful difference between the post- test scores ( $F_{2-27}=19,691$ ;  $p=0.000$ ). The impact effect of the applied method is 60%. It means that 60% was originated from the method used. There is a meaningful statistical difference on the inquiry learningperceptions of the both group students before the application. After the experimental application, it was observed that there is a meaningful difference on the corrected post test score means about inquiry learning perceptions ( $F_{2-27}=7,554$  ;  $p=0,002$ ). The impact of the applied method is 36%. 36% of the changes in the scores was originated from the method that applied. In the research, it was seen that inquiry based teaching method was effective on the improvement of the metacognition awareness levels of the students. There is no meaningful difference in the scores of the pre-test. However, there is a meaningful difference between the groups after the application of the method.*

### **Discussion**

*Inquirybased teaching method seemed to be more effective than the classical teaching methods on the academic success of the students. In the literature , there are some studies which supported (Bozkurt, 2012; Germann, Aram & Burke, 1996; Yetişir, 2016) and not supported this result (Altınay and Berberoğlu, 2012). It was found out in the research that inquiry learning*

perceptions of experimental group student improved more than the control group students. Taşköyan (2008) and Sağlamer Yazgan (2013) also stated that inquiry based teaching improved the inquiry learning perception of the students. In the context of inquirybased learning, the students put forward their ideas while solving the problem, they present evidence and test their ideas and reach a solution. These questions initiate the academic inquiry. Forming up an argument by using evidence improves their logical thinking and inquiry skills. It is seen that inquiry based teaching approach is effective in their metacognitive awareness level. There is no meaningful difference between the pre-test results of both groups whereas after the application there occurred a meaningful difference. However, Çakar(2013) found out no meaningful difference among the students in metacognitive awareness level related to the inquiry based learning approach.

### **Results**

In the research, inquirybased learning approach has a meaningful effect on the academic success, learning skills and metacognition of the students. Science is a course that should be taught through using inquirybased learning. Students should observe, discover themselvesby making plans and interpret what they learn while doing research. Various type of activities can be developed for different level students and for various topics for the improvement of their thinking levels. The teachers should be supported to develop such activities and apply them in their teaching sessions.





## İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Biyomimikri Algılarına Yönelik Yaptıkları Çizimlerin Analizi \*

### The Analysis of the Drawings of the 4th Grade Students towards Biomimicry Perceptions

Mehmet YAKIŞAN<sup>1</sup>, Dilara VELİOĞLU<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi  
Bölümü, Biyoloji Eğitimi Anabilim Dalı. yakisan@omu.edu.tr

<sup>2</sup>Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Matematik ve Fen Bilimleri  
Eğitimi Anabilim Dalı, Biyoloji Eğitimi Bilim Dalı. dilara.velioğlu61@gmail.com

**Makalenin Geliş Tarihi: 02.04.2019**

**Yayına Kabul Tarihi: 26.06.2019**

#### ÖZ

Çalışmanın amacı, ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin hayvanların özelliklerinden yararlanarak geliştirmeyi tasarladıkları teknolojik ürünlerin belirlenmesidir. Bu amaçla Samsun il merkezindeki bir ilkokulun 4. sınıfında öğrenim gören 32'si kız, 26'sı erkek olmak üzere toplam 58 öğrenci araştırmaya katılmıştır. Veri toplama aracı olarak öğrencilerin hayvan özelliklerinden yararlanarak tasarlamayı düşündükleri teknolojik ürünlerle ilgili çizimler kullanılmıştır. Çalışmada öğrencilerden hayvanların özelliklerinden yararlanarak biyomimetik ürünler tasarlamaları ve tasarımları ile ilgili çizimler yapmaları istenmiştir. Çalışma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması olup verilerin analizinde betimsel analiz kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğrencilerin çeşitli hayvanlardaki farklı özelliklerden yararlanarak çok çeşitli teknolojik ürün tasarımı çizdikleri tespit edilmiştir. Öğrencilerin tasarladıkları teknolojik ürünler ile ilgili çizimlerine yaşamış oldukları coğrafi çevreden öğrendiklerinin ve sosyalleştikleri ortamların etkisinin olduğu görülmüştür. Özellikle öğrencilerin bilgisayar vb ortamlarda oynadıkları savaş oyunları ve TV haberi ve filmler gibi ortamlarda gördükleri savaş görüntülerinden dolayı daha çok savaş ve savunma teknolojisine yönelik tasarım ürünlerine yönelik çizimler yaptıkları anlaşılmaktadır.

**Anahtar Sözcükler:** Biyomimikri, İlkokul Öğrencileri, Çizimler

---

\* **Alıntılama:** Yakışan, M. ve Velioglu, D. (2019). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin biyomimikri algılarına yönelik yaptıkları çizimlerin analizi. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(2), 727- 753.

**ABSTRACT**

*The aim of the study is to determine the technological products that the 4th grade students plan to design by making use of the characteristics of the animals. The study is conducted in a primary school in the city center of Samsun. The participants of the study consists of 58 students (32 girls, 26 boys) studying in the 4th grade of the related school. As a data collection tool, drawings related to technological products that students intend to design by making use of animal characteristics were used. Students were asked to design biomimetic products by using the characteristics of animals and to make drawings about these designs. In the study, descriptive analysis was done on the drawings of the students. In the research, examining the drawings they have made, it has been seen that in coping with the problems they have faced, they have been affected by what they have learned from the geographical environment they have been living and the environments where they are socialized. In particular, it is understood that the students made drawings about war and defense technology designs in parallel with the war images they see in games such as war games and TV news and movies.*

**Keywords:** *Biomimicry, Primary School Students, Drawings*

**GİRİŞ**

Günümüzde insan özelliklerinin gün geçtikçe değişmesi öğretim programlarını da etkilemektedir. Son dönemlerde öğretim programlarında, bilgiye nasıl ulaşabileceğini bilen, ulaştığı bilgiyi en iyi şekilde analiz edebilen, bilim ve teknoloji ile ilgili yenilikleri ve gelişmeleri takip edip uygulayabilen, araştırmacı ve sorgulayıcı bireyler yetiştirmek amaçlanmaktadır (Kara ve Akarsu, 2013). Yaratıcılık, eleştirel düşünme, problem çözme ve işbirlikli çalışma gibi yirmi birinci yüzyıl becerilerinin öğrencilere kazandırılması gerekmektedir. FeTeMM eğitimi, öğrencilerin sahip oldukları yetenekleri ortaya çıkarmayı, sahip oldukları yeteneklere göre öğrencilere yeni beceriler kazandırmayı amaçlamaktadır (Akgündüz, ve diğerleri, 2015). Yirmi birinci yüzyıl becerilerinin geliştirilmesi ve nitelikli bireylerin sahip olması gereken becerilerin geliştirilmesine FeTeMM eğitiminin olanak sağladığı görülmüştür (Şahin, Ayar ve Adıgüzel 2014).

MEB (2018), Ortaöğretim Biyoloji Dersi Öğretim Programında, “Biyoloji bilgisi ve uygulamalarını günlük hayatta kullanma becerisi kazanmaları” ve “Biyoloji dersinde edindikleri bilgi, beceri ve yeterlilikleri kullanarak yeni fikirler üretmeye ve özgün çalışmalar yapmaya istek duymaları” amaçlanmaktadır. Ayrıca öğrencilerin araştıran,

eleştirel düşünen, işbirliği yapan, etkili iletişim becerisine sahip, problem çözen, sorgulayan, üreten, hayat boyu bilim öğrenmeye istekli bireyler olmaları biyoloji dersinin özel hedefleri arasındadır.

MEB (2018), Ortaöğretim Biyoloji Dersi Öğretim Programında, üzerinde durulan en önemli hedeflerden biri de, öğrencilerin canlılardan esinlenerek geliştirilen teknolojilerin farkına varmaları ve benzer yenilikler yapmak için istekli olmalarını sağlamaktır. Biyolojinin konu alanına giren canlılar ve sahip oldukları tasarımlar insanların teknolojik ürünler tasarlamaalarında ilham kaynağı olmuştur. Bu anlamda biyomimikri, canlılardaki tasarımlardan yararlanılarak insan problemlerini çözmek için doğayı, onun modellerini, sistemlerini, süreçlerini taklit ederek ya da ilham alarak doğanın incelenmesidir. Biyomimikri terimi Yunancada biyo “yaşam” ve mimikri “taklit etmek” anlamına gelir (“What is Biomimicry?”, 2018). Biyomimikri, doğadaki canlıları taklit ederek ya da onlardan esinlenerek yeni ürünler çıkartmaktadır (Benyus, 2002). Sarı kutu balığından ilham alınarak oluşturulmuş ekonomik araba tasarımları ve kambur balinalardan esinlenerek yapılan rüzgâr türbinleri birer biyomimikri örneğidir. Biyomimikri disiplininin gelişime açık olması ve teorik olarak değil aynı zamanda uygulanabilir olması sayesinde ihtiyaç duyduğumuz doğanın korunmasına da katkı sağlamış olabiliriz (Kallioğlu, Karakaya ve Durmuş, 2013).

Biyomimikri teriminin 20. yüzyılın sonlarına doğru ön plana çıkmasında Janine Benyus’un önemi oldukça büyüktür. Benyus (1997), yazmış olduğu “*Biomimicry: Innovation Inspired by Nature*” (“*Biyomimikri: Doğadan Esinlenilen Yenilikler*”) adlı kitabında bilgilerin ürüne aktarılmasını ele almış ve doğanın insanlık için birçok alanda kullanılabileceğini öne sürmüştür. Buna bağlı olarak insanların kullanabileceği çok çeşitli mühendislik ve teknolojik ürünler tasarlayabilmek için farklı canlıların sahip oldukları özelliklerden yararlanılabilir.

Öğrenciler bir konu hakkında düşüncelerini, kendilerine özgü zihin yapılarını ve algılarını belirlemenin yollarından birisi de öğrencilerin yazılı anlatımları ve konu hakkındaki resim veya çizimleridir. Öğrenciler tarafından yapılan çizimler, öğrencilerin çevresindeki şeyleri nasıl gördüklerini ve ne şekilde algıladıklarını ifade eder. (Belet ve

Türkkan, 2007). Öğrencilerin mevcut bilgilerini ve bu bilgilerden yararlanarak yapmayı düşündükleri tasarımları ortaya koyabilmek için özellikle küçük yaşlardaki çocuklara çizim yaptırmak oldukça önemlidir. Resim, çocuğun kendisini yansıtması ve çevresindeki durumlar hakkındaki duygu ve düşüncelerini ifade etmesinde oldukça önemli bir anlatım aracıdır. Zira resimler görüldüğünden daha çok anlam ifade eder ve aynı zamanda öğrencilerin gelişim ve becerilerini yansıtır. Resim bireyin kendi karmaşık dünyasını açıklama biçimi sayılmaktadır (Yavuzer, 1997). Özellikle küçük yaştaki öğrencilerde bilişsel yapılarının belirlenmesinde çizimler önemli bir yer tutmaktadır. Zira birçok çalışmada çocukların zihin yapılarının belirlenmesinde çizimler güçlü bir araç olarak görülmektedir (Rodari, 2007). Pınar ve Yakışan (2017), yaptıkları çalışmalarında ilkokul öğrencilerinin temiz ve kirli çevre kavramı ile ilgili kavramsal yapılarını ortaya çıkarmak için öğrencilere çizimler yaptırmışlar ve çevre ile ilgili algılarını belirlemişlerdir. Ersoy ve Türkkan (2009), ilkokul dördüncü sınıf öğrencileri üzerinde gerçekleştirdikleri araştırmalarında, öğrencilerin internet algısını yapmış oldukları resimler aracılığı ile tespit etmişlerdir. Çizim, bir kavramın ya da fikrin dışsallaştırılması olarak görülmektedir. Çizimler, çocukların yetkinliklerini ve birbirleriyle olan etkileşimlerini, uzamsal görselleştirme, yorumlama ve bağlamlarla desteklerler (Brooks, 2009). Bu nedenle bu çalışmada öğrencilerden hayvanların özelliklerinden yararlanarak tasarlamayı düşündükleri teknolojik ürünler ile ilgili çizimler yapmaları istenmiştir.

Çalışmanın amacı ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin hayvanların özelliklerinden yararlanarak geliştirmeyi tasarladıkları teknolojik ürünlerin yaptıkları çizimler aracılığı ile belirlenmesidir. Öğrencilerin günlük hayatta karşılaştıkları bazı problemlerin çözümünde kullanmayı düşündükleri teknolojik araç ve gereçlerin hayvanların özelliklerinden ilham alarak geliştirmelerine yönelik farkındalıklarını artırmak amaçlanmıştır. Ayrıca çalışmayla öğrencilerin fen bilimlerinde öğrendikleri hayvanların özelliklerini teknoloji ve mühendislik alanlarıyla bütünleştirerek kullanabilmelerine, fen okuryazar bireyler olarak yetişmelerine, problem çözüme becerilerini ve inovasyon kabiliyetlerinin gelişimine katkıda bulunması beklenmektedir.

## YÖNTEM

Öğrencilerin hayvanların özelliklerinden yararlanarak geliştirmeyi tasarladıkları teknolojik ürünlerin belirlenmesini amaçlayan bu araştırma bir durum çalışmasıdır. Durum çalışması, araştırmacının belli bir zaman içerisinde birkaç durumu çoklu kaynaklar içeren veri toplama araçları (gözlemler, dokümanlar vb.) ile detaylı incelendiği ve duruma bağlı temaların açıklandığı bir nitel araştırma yaklaşımıdır (Creswell, 2007). Çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmış olup, durum çalışmasına uygun nitelikte gerçekleştirilen öğrenci çizimleri incelenmiştir.

### Çalışma Grubu

Çalışma 2017-2018 öğretim yılı güz döneminde Samsun il merkezindeki bir ilkokulda yapılmıştır. Araştırmanın katılımcıları aynı okulun dördüncü sınıfında öğrenim gören 32'si kız, 26'sı erkek olmak üzere toplam 58 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmanın yürütüldüğü bu ilkokul içerisindeki 4. sınıf öğrencilerinin seçiminde uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır.

### Verilerin Toplanması

Veri toplama aracı olarak öğrencilerin yaptığı çizimler kullanılmıştır. Öğrencilere, çalışmada ne yapacaklarını anlamaları için canlıların hangi özelliğinden ne tür ürünlerin tasarlanıp kullanıldığını gösteren yaklaşık 5 dakika süren örnek bir biyomimikri videosu izletilmiştir. Video izletildikten sonra öğrencilerden videoda geçen hayvanların haricindeki "Hayvanların özelliklerinden yararlanılarak ne tür teknolojik ürünler tasarlanabilir? Bu tasarımlarınızı çizerek gösterebilir misiniz?" sorusu yöneltilmiştir. Öğrencilerden bu sorularla kendilerine göre bir hayvan belirleyerek tasarlamak istedikleri ürünleri çizimlerle göstererek ifade etmeleri istenmiştir. Uygulama 1 ders saati süresince gerçekleşmiştir. Öğrencilere hiçbir yönlendirme olmadan biyomimikri algılarını kendilerine özgü bir şekilde çizim yaparak yansıtma fırsatı verilmiştir. Öğrenciler çizimlerini yaparken araştırmacılardan biri de sınıf ortamında bulunmuştur.

### Verilerin Analizi

Çalışma öğrencilerin çizmiş oldukları resimler dikkate alınarak betimsel analiz yapılmıştır. Her bir öğrencinin çizimleri ayrı ayrı analiz edilmiştir. Analizler sırasında hayvanlarla ilgili çizimler, tasarladıkları teknolojik ürünler açısından dikkate alınmıştır. Öğrencilerin çizimleri, tasarladıkları teknolojik ürünlerin benzerliklerine göre kategorize edilmiştir. Benzer özelliklere sahip teknolojik ürünlere ait öğrenci çizimleri ile ilgili frekansları belirlenmiş ve tablo haline getirilmiştir. Her bir kategoriye ait öğrenci çizimlerine yer verilerek yorumlanmıştır.

### BULGULAR

Araştırmada elde edilen bulgular, öğrencilerin hayvanların özelliklerinden yararlanılarak tasarlamayı düşündükleri biyomimetik ürünlere ait çizimler ilgili elde edilen veriler analiz edilmiş ve Tablo-1’de sunulmuştur. Ayrıca öğrencilerin ilgili çizimleri de ayrı ayrı verilerek yorumlanmıştır.

**Tablo-1.** Öğrencilerin Hayvanların Özelliklerinden İlham Alarak Tasarladıkları Teknolojik Ürünlere Ait Çizimlerin Analizi

Kategoriler	İlham Alınan Hayvanlar	Tasarımı Çizilen Ürünler	f	Σ f	%	
1. Koruma ve Savunma Araç ve Gereçleri	Kaplumbağa	Kask	5	13	22.4	
		Zırhlı araba	2			
		Bomba	1			
	Kurbağa	Asker kıyafeti	2			
		Tarantula	Zehir püskürtücü			1
		Balina	Kılıç			1
Balık	Kılıç	1				
2. Günlük Yaşamda Kullanılan Materyaller	Sürüngeçler (Bukalemun, Yılan)	Renk değiştiren kıyafet	2	13	22.4	
		Ampul	1			
		Kemer	1			
		Kamera	1			
	Böcek	Gökdelen	1			
		Süpürge	1			
		Vinç	2			
	Zürafa	Meyve Toplayıcı	1			
	Köstebek	Toprak delici	2			
	Salyangoz	Dolap	1			

3. Sualtı Araçları	Balık	Denizaltı	5	10	17.2
		Palet	1		
	Balina	Denizaltı	3		
	Deniz kaplumbağası	Deniz karavanı	1		
4. Yaylı Araç-Gereçler	Kurbağa	Bisiklet	1	9	15.5
		Yay	1		
		Uçak	1		
	Tavşan	Ayakkabı	1		
		Zıplayan Araba	1		
		Zıpzip	1		
	Kanguru	Ayakkabı	2		
Çekirge	Robot	1			
5.Kara Araçları	Kaplumbağa	Araba	2	6	10.3
		Karavan	1		
	Çita	Araba	2		
		Ayakkabı	1		
6.Canlı Duyularına Özgü Materyaller	Baykuş	Gözlük	1	5	8.6
	Köpek	Koku makinesi	1		
	Tavşan	Fındık makinesi	1		
	Yarasa	Gözcü	1		
	Yılan	Gözlük	1		
7. Hava Araçları	Kuş	Uçak	1	2	3.4
	Uğur böceği	Helikopter	1		

Tablo-1’de incelendiğinde öğrenciler, canlılar âleminde bazı canlıların çeşitli özelliklerine yönelik teknolojik ürün tasarımlarına ait çizimler yapmışlardır. Yapılan bu çalışmada en fazla ilham alınan hayvan, 12 öğrencinin yapmış olduğu çizimle kaplumbağa olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte 7 öğrencinin esinlendiği hayvan olan balık, en fazla ilham alınan ikinci hayvan olmuştur.

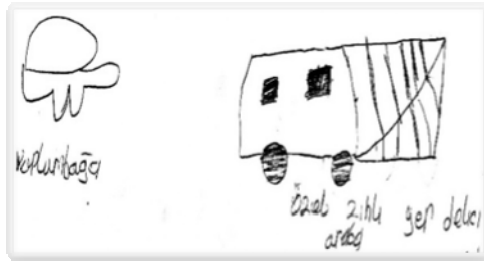
İlkokul öğrencilerinin yapmış oldukları çizimler ile tasarlamış oldukları teknolojik ürünler “Koruma ve Savunma Araç ve Gereçleri”, “Günlük Yaşamda Kullanılan Materyaller” “Sualtı Araçları”, “Yaylı Araç ve Gereçler”, “Kara Araçları”, “Canlı duyularına özgü materyaller” ve “Hava Araçları” olmak üzere yedi kategoride toplanmıştır. 13’er öğrencinin çizmiş olduğu koruma ve savunma araç ve gereçler ve günlük yaşamda kullanılan materyaller, kategoriler arasında en fazla tasarlanan teknolojik ürünlerdir. Bunu, 10 öğrencinin tasarımları ile sualtı araçları ve 9 öğrencinin tasarımları ile yaylı araç ve gereçler kategorileri izlemiştir. Ayrıca toplamda 6 öğrenci



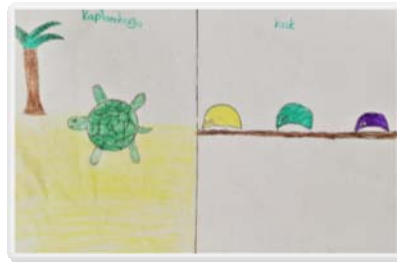
kara araçları, 5 öğrenci canlı duyularına özgü materyaller ve 2 öğrenci hava araçlarına ait çizimler yapmışlardır. Her bir kategori ile ilgili yapılan öğrenci çizimleri ve yorumlar aşağıda ayrı ayrı verilmektedir.

### 1. Koruma ve Savunma Araç ve Gereçleri Kategorisinde Yer alan Öğrenci Çizimlerine İlişkin Elde Edilen Bulgular

Yapılan çalışmada, koruma ve savunma araç ve gereçleriyle ilgili benzetim yaparak teknolojik ürün tasarlayan öğrenciler kaplumbağa, kurbağa, tarantula, balina ve balıktan esinlenmişlerdir. Çalışmada koruma ve savunma için teknolojik araçlara en çok benzetilen hayvanların başında kaplumbağa gelmektedir. Toplamda 8 öğrenci kaplumbağadan ilham alarak bu kategoriye ait çizim yaptığı tespit edilmiştir. Kaplumbağadan esinlenerek teknolojik ürün tasarımı çizen öğrencilerden 5 tanesi farklı şekillerde kaska ve 1 öğrenci ise bombaya benzeterek çizimler yapmışlardır. Ayrıca kaplumbağayı koruma ve savunma araç ve gereçlerinden zırhlı arabaya benzeten 2 öğrenci bulunmaktadır. Öğrencilerin zırhlı araba ve kask şeklindeki teknolojik çizimlerine Çizim-1a ve 1b’de yer verilmiştir.



**Çizim-1a.** Kaplumbağadan Zırhlı Araba Tasarımına Ait Çizim



**Çizim- 1b.** Kaplumbağadan Kask Tasarımına Ait Çizim

Çizim-1a’da Kaplumbağanın dışı çok sert ve kemiksi yapının içinde yaşadığının düşünülmesi öğrencinin zırhlı araba tasarlamasına ilham vermiştir. Aynı şekilde öğrenciler kaplumbağa kabuğunun koruyucu özelliğinden yola çıkarak kask yapmayı da düşünmüşlerdir. “Ö.9” numaralı öğrenci kask olarak çizdiği resim Çizim-1b’de yer almaktadır.

Öğrenciler canlıların kendilerini koruma ve savunma özelliklerini kullanarak tasarladıkları daha farklı ürünler de bulunmaktadır. Kurbağanın kamuflaj özelliğinden faydalanarak asker kıyafeti, tarantulanın kendini savunurken kullandığı zehrin özelliğinden zehir püskürtücü araç, boynuzlu balinanın koruma amaçlı sahip olduğu keskin boynuzundan savaş araçları gibi çeşitli materyallere ait tasarımlar da çizilmiştir.



**Çizim-2a.** Kurbağadan Asker Kıyafeti Tasarımına Ait Çizim

**Çizim-2b.** Boynuzlu Balinadan Savaş Araçları Tasarımına Ait Çizim

Ö.28 numaralı öğrenci, kurbağanın kamuflaj yeteneğinden esinlenerek asker kıyafeti tasarımına ait çizim yapmıştır. Öğrenci kurbağaların avcılara karşı kamuflaj yeteneğini kullanarak korunmasında olduğu gibi askerlerin de düşmanlarına karşı kamufle edilmiş kıyafetiyle kendilerini savunabileceklerini düşünerek Çizim-2a'daki resmi çizmiştir.

Yine farklı bir savunma özelliğine sahip canlı olan boynuzlu balinanın savunma mekanizmasını "Ö.13" numaralı öğrenci savaşta kullanılan araçlar olarak tasarlamıştır. Boynuzlu balinanın (denizgergedanının *Monodon monoceros*) sivri ve keskin boynuzu öğrencinin dikkatini çekmiş ve insanların da bu canlının yeteneğini kullanabileceğini düşünerek boynuzunun morfolojisine uygun çeşitli savaş araçları olarak tasarlamıştır. Resmettiği savaş araçları olan kalkan, kılıç ve savaş kıyafeti Çizim-2b'de gösterilmiştir.

## 2. Günlük Yaşamda Kullanılan Materyaller Kategorisinde Yer Alan Öğrenci Çizimlerine İlişkin Elde Edilen Bulgular

Öğrenci çizimleri incelendiğinde, bu kategoride öğrenciler; sürüngen, böcek, zürafa, köstebek ve salyangozdan ilham aldıkları görülmektedir.

Günlük yaşamımızda kullanabileceğimiz teknolojik araçlar tasarlayan öğrenciler sürüngenler sınıfından bukalemundan esinlenerek renkli kıyafet ve ampul yapmayı düşünmüşlerdir. Öğrencilerin çizmiş oldukları tasarımlar Çizim-3'teki verilmiştir.



**Çizim-3.** Bukalemundan Renkli Ampul ve Kıyafet Tasarımına Ait Çizim

“Ö.43” numaralı öğrenci bukalemunun en önemli özelliği olan renk değiştirebilme yeteneğinden ilham alarak renk değiştiren ampul tasarımına ait çizimler yapmıştır. Aynı şekilde “Ö.58” numaralı öğrenci benzer şekilde bukalemunun bu özelliğini esinlenerek renk değiştiren kıyafet tasarlamıştır.

Günlük hayatta kullanılacak araç gereçler olarak tasarlanan en ilginç ürün ise yılanın kemer tasarımı ve duvar üzerinden hareketli kameraya ait çizimlerdir. Öğrencilerin çizimleri Çizim-4 ve 5'te gösterilmektedir.



**Çizim-4.** Yılandan Kemer Tasarımına Ait Çizim

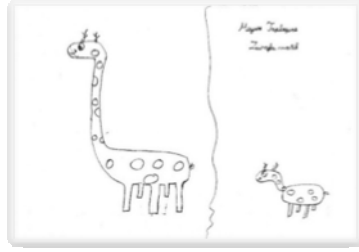
**Çizim-5.** Örümcekten Kamera Tasarımına Ait Çizim

“Ö.35” numaralı öğrenci yılanın esinlenerek kemer tasarlamıştır. Yılanın vücudunun ince, uzun olması ve kaslarını kullanarak avına veya bir yere sarılması yetenekleri

ilgisini çekmiştir. Tasarlamış olduğu kemere bir de düğme ekleyerek yılanın birşeyi sarması gibi kemerinde insan belini otomatik sarmasını düşünerek yilandaki bu özelliklere uygun şekilde kemer tasarımı yapmıştır.

Günlük hayatta kullanılabilecek bir diğer tasarım ise Çizim-5'te verilen duvar üzerinden hareketli kameraya ait çizimlerdir. "Ö.45" numaralı öğrenci örümceğin ayaklarından ve hızlı hareket edebilme özelliğinden esinlenmiştir. Öğrenci örümceğin bu özelliği ile duvarda sabit kalmadan hareket edebilen ayaklı kamera tasarımı çizmiştir.

Günlük yaşamda işimizi kolaylaştıracak daha farklı teknolojik araçlardan özellikle zürafadan esinlenen öğrenci tasarımları dikkat çekicidir.



**Çizim- 6a.** Zürafadan Meyve Toplayıcı Tasarımına Ait Çizim



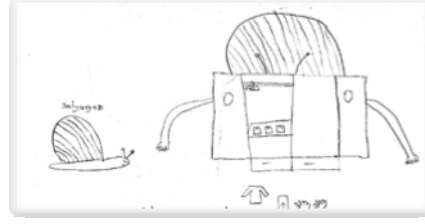
**Çizim-6b.** Zürafadan Vinç Tasarımına Ait Çizim

Çizim- 6a'daki çizimi yapan "Ö.49" numaralı öğrencinin, zürafanın boynunun belirgin şekilde uzun olması dikkatini çekmiş ve zürafanın bu özelliğini boynu uzayabilen ve ağaçlardan meyve toplayabilen bir araç tasarımı çizmiştir. "Ö.50" numaralı öğrenci ise yine zürafanın boynundan esinlenerek yüksek yerlere inip çıkabilecek bir vinç tasarlamıştır. Tasarımını çizmiş olduğu materyal ait çizimler Çizim-6b'de gösterilmiştir

Bazı öğrenciler ise teknolojik ürün olarak toprak delici tasarımı, bazı öğrenciler ise salyangozdan esinlenerek dolap tasarımı çizdikleri görülmektedir. Bu öğrencilere ait teknolojik ürün tasarımlarına ait çizimler Çizim-7 ve 8'de verilmiştir.



**Çizim-7.** Köstebekten Toprak Delici Tasarımına Ait Çizim



**Çizim-8.** Salyangozdan Dolap Tasarımına Ait Çizim

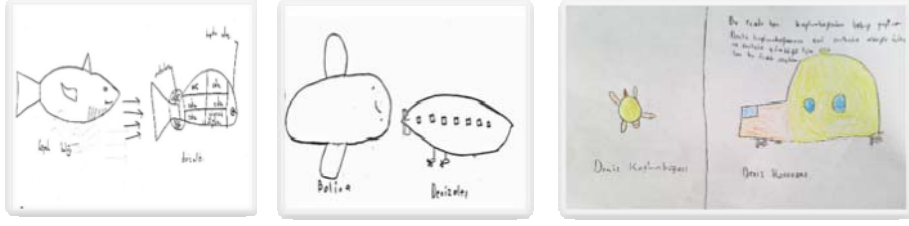
“Ö.45” numaralı öğrenci, günlük yaşamda kullanabileceğimiz bir teknolojik ürün olarak toprak delici tasarımına yönelik çizim yaparken köstebekten esinlenmiştir. Köstebeğin toprağı eşecek şekilde olan ön ayakları, keskin ve kuvvetli tırnakları öğrencinin dikkatini çekmiştir. Hem büyük hem küçük olmak üzere iki çeşit tasarım yapmıştır.

Bazı öğrenciler ise salyangozdan esinlenerek farklı ürün tasarımlarına ait çizimler yapmışlardır. Öğrenciler tarafından yapılan çizimlerden biri Çizim-8’de gösterilmiştir.

“Ö.41” numaralı öğrenci salyangozun morfolojik özelliklerinden ve savunma mekanizmasından ilham almıştır. Dış kabuğunun sertliği ve koruyucu yapısını düşünerek dolap tasarlamıştır. Ayrıca salyangozün dış etkilere karşı refleks olarak kendini toplama özelliğinden etkilenerek, etrafa dağılmış giysileri etraftan kendi toplayarak katlayabilen bir özellik katmıştır.

### **3. Sualtı Araçları Kategorisinde Yer Alan Öğrenci Çizimlerine İlişkin Elde Edilen Bulgular**

Su altı araçlarını tasarlayan öğrenciler çeşitli su altı canlılarından ilham almışlardır. Özellikle öğrenciler balıkları farklı teknolojik aletlere benzeten çizimler yapmışlardır. Öğrencilerin bazıları balıktan esinlenerek denizaltı tasarımları çizerken, bazıları memeli sınıfındaki balinadan esinlenerek denizaltı tasarımına ait çizimler yapmışlardır. Bazı öğrencilerde deniz kaplumbağasından esinlenerek deniz karavanı çizmişlerdir. Öğrencilerin çizmiş oldukları tasarımlara örnekler Çizim-9 ve 10’da verilmiştir.



**Çizim-9.** Köpek Balığı ve Balinadan Denizaltı Tasarımına Ait Çizimler

**Çizim-10.** Deniz Kaplumbağasından Deniz Karavanı Tasarımına Ait Çizim

“Ö.20” numaralı öğrenci balinanın büyük bir yapıya sahip olma ve suda yüzebilme özelliğini düşünerek denizaltı çizmiştir. “Ö.25” numaralı öğrenci ise kıkırdaklı balıklar sınıfından olan köpek balığının hem sert hem esnek olması ve hem de suda en hızlı yüzebilen canlılardan biri olma özelliğinden faydalanarak bir denizaltı tasarlamıştır. Öğrenci köpek balığını hareket ettiren yer olarak düşündüğü kuyruk kısmına tasarlamayı düşündüğü denizaltı çiziminde motor ilave etmiştir. Köpek balığının baş kısmına kaptan odası ve gövde kısmına oda, wc ve yiyecek deposu şeklinde bölmeler yapmıştır. Öğrencinin bu çizimi köpek balığı ile uyumlu olduğu görülmektedir.

Aynı şekilde su altında yaşayan ve iyi bir yüzücü olan canlı deniz kaplumbağasıdır. “Ö.55” numaralı öğrenci deniz kaplumbağasından esinlenerek deniz karavanını Çizim-10’da gösterildiği gibi resmetmiştir. Öğrenci 55 “deniz kaplumbağasının evi sırtında olduğu için ve denizde yüzdüğü için ben bu icadı seçtim” ifadesiyle deniz kaplumbağasından esinlenerek böyle bir çizim yaptığını belirtmiştir.

Su altı için öğrencilerin, balina, köpek balığı ve kaplumbağa gibi su altına inen ve su yüzeyine çıkan canlıları seçmeleri ve su altına inen ve suyun yüzeyine çıkan deniz altı ve buna benzer araçlar tasarımları da dikkat çekici bir durumdur.

#### 4. Yaylı Araç ve Gereçler Kategorisinde Yer alan Öğrenci Çizimlerine İlişkin Elde Edilen Bulgular

Biyomimikri kavramıyla uyumlu olarak öğrencilerden 3’ü kurbağa, 3’ü tavşan, 2’si kanguru ve 1’i çekirgeden ilham alarak çeşitli yaylı araç ve gereç tasarımı çizmişlerdir.

Bu araç ve gereçler; yay, uçak, bisiklet, ayakkabı, araba, zıpzıp ve robottur. “Ö.26” numaralı öğrenci kurbağadan esinlenerek zıplayan bisiklet, “Ö.4” numaralı öğrenci tavşandan esinlenerek zıp zıp araba, “Ö.53” numaralı öğrenci kangurudan esinlenerek zıplama ayakkabısı tasarlamışlardır. Tasarlamış oldukları araçlar Çizim-11a, Çizim-11b ve Çizim-11c’de gösterilmiştir



**Çizim-11a.** Kurbağadan Zıplayan Bisiklet Tasarımına Ait Çizim

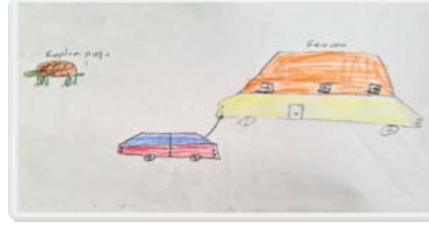
**Çizim-11b.** Tavşandan Zıp Zıp Araba Tasarımına Ait Çizim

**Çizim-11c.** Kangurudan Zıplama Ayakkabısı Tasarımına Ait Çizim

İlham almış oldukları canlıların ortak özellikleri bacaklarının esnekliği ve oldukça zıplayabilme yeteneğine sahip olmalarıdır. Bu hayvanlar, hem yukarıya hem de farklı yönlere çok iyi bir şekilde zıplayabilen canlı olmaları öğrencilerin özellikle dikkatini çekmiştir. Hoplamayı ve zıplamayı seven çocuklar canlılardaki bu özellikleri kendi dünyalarına aktararak keyifli hale getirmeyi düşünmüşlerdir.

##### **5. Kara Araçları Kategorisinde Yer alan Öğrenci Çizimlerine İlişkin Elde Edilen Bulgular**

Kara araçları tasarlayan öğrencilerin çizimleri incelendiğinde, öğrencilerin kaplumbağa ve çitadan esinlendiği tespit edilmiştir. Kaplumbağadan esinlenen öğrencilerin 2’si araba, 1’i karavan, çitadan esinlenen öğrencilerden 2’si araba, 1’i ayakkabı tasarlamıştır. Kaplumbağayı kara aracına benzeten öğrencilerden birinin yapmış olduğu tasarıma ait çizimi Çizim-12’de verilmiştir.



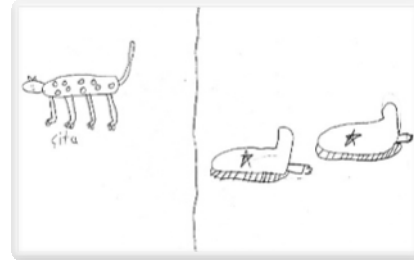
### Çizim- 12. Kaplumbağadan Araba ve Karavan Tasarımına Ait Çizim

Çizim-12' de "Ö.18" numaralı öğrenci yaptığı çizimde kaplumbağanın evi olarak gördüğü kabuğundan esinlenerek seyyar bir ev tasarımı olan karavanı yapmayı düşünmüştür.

Kara araçlarına benzetim yapan öğrencilerin en çok ilham aldıkları hayvanlardan biri de çitadır. Öğrencilerin bu tasarımlarına ilişkin çizimleri aşağıda Çizim-13a ve Çizim-13b'de verilmiştir.



### Çizim-13a. Çitadan Araba Tasarımına Ait Çizim



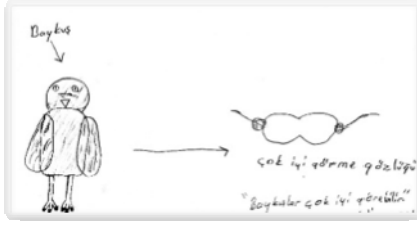
### Çizim-13b. Çitadan Ayakkabı Tasarımına Ait Çizim

Çitanın özelliklerinden esinlenerek teknoloji ürün tasarımı çizen öğrencilerden; "Ö.11" numaralı öğrenci çitanın en belirgin özelliği olan kısa zamanda çok yüksek hıza çıkabilme yeteneğini kullanarak araba tasarlamıştır. "Ö.2" numaralı öğrenci de çitanın hem hız yeteneğini hem de çok hızlı hareket ederken ki manevra yeteneğini kullanarak ayakkabı tasarlamıştır.



## 6. Canlı Duyularına Özgü Materyaller Kategorisinde Yer alan Öğrenci Çizimlerine İlişkin Elde Edilen Bulgular

Canlı duyularına özgü materyaller tasarlayan 5 öğrenci, baykuş, köpek, tavşan, yarasa, ve yılan gibi farklı hayvanlardan esinlenmişlerdir. Bu kategorideki öğrenci çizimlerine Çizim-14 ve 15’de yer verilmiştir.



**Çizim-14.** Baykuştan Gözlük Tasarımına Ait Çizim **Çizim-15.** Yarasadan Uçan Gözcü Tasarımına Ait Çizim

“Ö.47” numaralı öğrenci görme duyusunu en iyi kullanan canlılardan biri olan baykuştan ilham almıştır. Baykuşun gözlerinin insan gözünden daha hassas olduğunu ve tüm ışıkları, bütün ayrıntıları görebilen keskin göz yapısını düşünerek “çok iyi görme gözlüğü” tasarlamış ve “Baykuşlar çok iyi görürler” şeklinde not yazmıştır.

Duyu organlarını en iyi şekilde kullanan canlılardan biri de kuşkusuz yarasadır. Yarasanın özelliklerinden yararlanarak teknolojik ürün tasarımına ait öğrenci çizimi Çizim-15’de verilmiştir. “Ö.35” numaralı öğrenci yarasaların hem uçabilme hem geceleri görebilme özelliğini kullanarak uçan gözcü tasarlamıştır. Çiziminde “Geceleri uçarak doğaya zarar veren şeyleri gözetlemesi” için araç tasarladığını ifade etmiştir.

## 7. Hava Araçları Kategorisinde Yer alan Öğrenci Çizimlerine İlişkin Elde Edilen Bulgular

Uçabilen canlılardan ilham alan öğrenciler uçak ve helikopter gibi hava araçlarını tasarlamışlardır. “Ö.44” numaralı öğrenci uğur böceğinden esinlenmiştir. Uğur böceğinin kanatları tıpkı bir mezura mekanizması gibi açıp kapanır. Ayrıca uçuşa

geçmeden önce çok hızlı bir şekilde kanatlarını hemen açar ve bir noktaya konduğunda hızlıca kapatır. Böceğın bu özelliğini kullanan öğrenci Çizim-16'daki resmi tasarlamıştır.



**Çizim-16.** Uğur Böceğinden Helikopter Tasarımına Ait Çizim

## TARTIŞMA ve SONUÇ

Araştırmada ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin hayvanların özelliklerinden yararlanarak geliştirmeyi tasarladıkları teknolojik ürünler yaptıkları çizimler aracılığı ile belirlenmiştir. Öğrencilerinin yapmış oldukları çizimler ile tasarlamış oldukları teknolojik ürünler “Koruma ve Savunma Araç ve Gereçleri”, “Günlük Yaşamda Kullanılan Materyaller” “Sualtı Araçları”, “Yaylı Araç ve Gereçler”, “Kara Araçları”, “Canlı duyularına özgü materyaller” ve “Hava Araçları” olmak üzere yedi kategoride toplanmıştır. 13'er öğrencinin çizmiş olduğu koruma ve savunma araç ve gereçler ve günlük yaşamda kullanılan materyaller kategorisi kategoriler arasında en fazla tasarlanan teknolojik ürünlerdir. Bunu, 10 öğrencinin tasarımları ile sualtı araçları ve 9 öğrencinin tasarımları ile yaylı araç ve gereçler kategorileri izlemiştir. Ayrıca toplamda 6 öğrenci kara araçları, 5 öğrenci canlı duyularına özgü materyaller ve 2 öğrenci hava araçları tasarımlarına ait çizimler yapmışlardır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin çoğu, koruma ve savunma araç ve gereçlerinden kask tasarlamışlardır. Bununla birlikte zırhlı araba, bomba, asker kıyafeti, zehir püskürtücü ve kılıç gibi daha çok askeri ve savaş ürünlerine yönelik çizimler yaptıkları görülmektedir. Öğrencilerden elde edilen bu veriler günümüzde yaygınlaşan

savaşlardan ve başta ülkemiz olmak üzere birçok ülke de olduğu gibi savunma sanayi ile ilgili çalışmalara medyada daha fazla yer verilmesinden kaynaklandığı söylenilebilir. Öğrencilerin önemli bir kısmı savaşa karşı kendilerini ve insanları koruma probleminin çözümüne yönelik teknolojik ürün tasarımlarını çizdikleri görülmektedir. Bu açıdan bakıldığında öğrenciler günümüzün önemli problemlerinden olan savunma probleminin çözümü için farklı canlıların özelliklerinden ilham alarak bu çizimleri yaptıkları görülmektedir. Bu veriye dayanarak bu tür çalışmanın öğrencilerin problem çözme becerilerinin gelişimine katkı sağladığı ifade edilebilir. Literatür incelendiğinde ürün tasarlamaya yönelik mühendislik uygulamalarını içeren FeTeMM'e yönelik birçok çalışmada öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Pekbay'ın (2017), çalışmasında uygulamış olduğu FeTeMM etkinliklerinin, öğrencilerin günlük yaşama dayalı problem çözme becerilerinin gelişmesinde etkili olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Literatürdeki bu sonuca ve çalışmamıza uygun olarak Lin et. al., (2015), Ceylan (2014) ve Nağaç (2018) yaptıkları araştırmalarda öğrencilerin FeTeMM etkinlikleri doğrultusunda problem durumlarını daha rahat analiz edebildikleri ve karşılaştıkları problem durumlarını daha etkili bir şekilde çözebildikleri gözlenmiştir.

Öğrencilerin tasarlamış oldukları teknolojik ürünler arasında en fazla olan bir diğer kategori günlük yaşamda kullanılan materyallerdir. Bu materyaller kıyafet, kemer, ampul, kamera, gökdelen, süpürge, vinç, meyve toplayıcı ve dolap tasarımlarıdır. Günlük hayatta karşılaştıkları problemler öğrencilerin zihin yapılarının oluşumunda önemli rol oynamaktadır. Öğrencilerin yapmış oldukları çizimlere bakıldığında problemlerle başa çıkmada konusunda yakın çevrelerinde gördüklerinden etkilenmektedirler. Öğrencilerin günlük hayatta yakın çevrelerindeki problemleri çözme hususunda fen bilimlerini kullanmaları onların fen okuryazarlık gelişiminde önemli yer tuttuğu söylenebilir. Fen okuryazarı olan bir birey, bilimsel gelişmeleri anlar, fen bilimlerindeki kavram, kanun ve teorilerini kavrar ve bunları uygun şekilde kullanır. Ayrıca karşılaştıkları problemlere çözüm üretir ve bilim-teknoloji, bilim-çevre arasındaki ilişkiyi ve bunların toplumla etkileşimini anlar (Köseoğlu ve diğerleri, 2003). Gencer (2015) ve Çavaş, Bulut, Holdbrook & Rannikmae (2013) yapmış oldukları

araştırmalar sonucunda fen bilimleri ile mühendislik uygulamalarının öğrencilerin sorgulama becerilerin teşvik edilmesine, problem çözüme becerilerinin ve fen-teknoloji okuryazarlığının geliştirilmesine katkıda bulunacağını belirtmişlerdir. Bu açıdan literatüre bağlı olarak çalışmamızın öğrencilerin fen-teknoloji-toplum-çevre ilişkisini irdeleyebilmeleri ve onların fen okuryazarı bireyler olarak yetişmelerine önemli katkı sağlayacağını düşünmekteyiz.

Öğrencilerin en fazla yapmış olduğu tasarımlardan üçüncüsü sualtı araçlarıdır. Öğrenciler denizaltı, palet ve deniz karavanı tasarlamışlardır. Öğrencilerin Karadeniz bölgesinde yaşıyor olmanın etkisiyle diğer bölgelere göre daha çok deniz ile iç içe vakit geçirme imkânı bulmaktadırlar. Yaşamış oldukları coğrafî çevreden öğrendikleri, ilham aldıkları hayvan ile yapmak istedikleri teknolojik ürünlere yansımaktadır. Quintero (1996), çalışmasında, üçüncü sınıfta öğrenim gören öğrencilerin kendi yaşadıkları bölge ile diğer yerleşim yerlerini anlama düzeyleri tespit edildiğinde öğrencilerin yaşadıkları coğrafî çevreyi algılamada daha başarılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmada öğrencilerin coğrafî bölgesinin özellikleri kavramalarında bilişsel kapasiteleri ve tecrübelerinin etkili olduğu sonucuna varılmıştır. Mc Donalt & Bethel (1994), yaptığı araştırmada, sahil kesiminde yaşayan öğrencilerin iç bölgelerde yaşayan öğrencilere göre su hayatı hakkındaki farkındalıkları daha yüksek çıkmıştır. Ayrıca sualtında yaşayan canlı organizmalarının resimlerini kıyı kesiminde yaşayan öğrenciler iç bölgelerde yaşayan öğrencilere oranla daha iyi tanıyabilmiştir (Cin ve Özçelik, 2002). Kişilerin, gelişim süreçlerini, başarılarını, kişilik oluşumlarını ve sosyal statülerini etkilemede, yaşadıkları yerleşim birimleri ve sosyalleştikleri ortamlar belirleyici rol oynamaktadır (Bilgiseven, 1995). Bu çalışmaların bulguları bizim çalışmamızdaki öğrencilerin su ve sualtı araç tasarımına yönelik yaptıkları çizimlerde Samsun ilinin deniz kıyısında olmasının etkisinin olduğu bulgusunu desteklemektedir. Çalışmada öğrencilerin tasarlamayı düşündüğu teknolojik ürünlerden fındık makinesi, meyve toplayıcı, toprak delici ve gözcü ile ilgili tasarımlara ait çizimler, çocukların kırsal kesimle bağlantısını kesmediğini ve ihtiyaç duyduğu teknolojik araçların zihin yapılarında var olduğunu göstermektedir.

Öğrencilerin tasarımları için ilham aldıkları canlılar arasında en çok kaplumbağa daha sonra balık ve kurbağa bulunmaktadır. Özellikle kaplumbağanın dış kabuğu öğrencilerin dikkatini çekmiş olup, evi gibi düşünülmesine sebep olmuştur. Bunun yanında kurbağanın kamufler olması, bukalemunun renk değiştirmesi, çitanın hızlı olması gibi özel yetenekler öğrencilere ilham olan en önemli özelliklerdir. Ayrıca böcekte kamera, yarasadan gözcü gibi tasarımlar öğrencilerin gizemli şeylere meraklı olduğunu göstermektedir. Çalışma ile öğrenciler canlılarda var olan özellikleri gözlemleyerek ve bu özellikleri yeniden yorumlayarak onların gözlem becerilerinin yanında inovasyon kabiliyetlerinin de gelişimine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. İnovasyon kabiliyetlerine sahip bireylerin, araştırma, sorgulama, yaratıcı, eleştirel ve analitik düşünme, problem çözme gibi becerilere sahip olması gerekmektedir. FeTeMM ile yapılan çalışmaların temelinde inovasyon kabiliyetine sahip nesil yetiştirmek amacıyla uygun düşmektedir (Bybee, 2011). FeTeMM eğitimi bireylerin hayal gücünü artıran, yaratıcı düşünme, empati gibi becerilerinin gelişmesini sağlayan ve yirmi birinci yüzyıl işgücüne hazırlamada önemli bir yaklaşımdır (Yıldırım ve Altun, 2015). Çalışma bu açıdan öğrencilerin hem inovasyon yeteneklerinin hem de yirmi birinci yüzyıl becerilerinin gelişimine katkısı olduğu düşünülmektedir. Literatüre bakıldığında, FeTeMM uygulamalarının 8. Sınıf öğrencilerinin bilimsel yaratıcılıklarına ve problem çözme becerilerine olan etkisini araştıran Çalışıcı (2018), öğrencilerin görsel hafızalarının geliştiği ve teknolojik farkındalıklarının arttığı sonucuna varmıştır. Ayrıca çalışmada, öğrencilerde bilimsel yaratıcılık ve problem çözme becerilerinin artış gösterdiği sonucu da çalışmamız ile uyumaktadır. Aynı şekilde Yavuz'un (2019) yapmış olduğu çalışmada, 4. sınıf fen bilimleri dersinin FeTeMM içerikli uygulamalarla işlenmesi ile öğrencilerde olumlu etkiler gözlenmiştir. Araştırmada "Geçmişten Günümüze Aydınlatma ve Ses Teknolojileri/Fiziksel Olaylar Ünitesi" FeTeMM etkinlikleri ile işlendiğinde öğrencilerin eleştirel düşünme, yaratıcılık ve iletişim gibi yirmi birinci yüzyıl becerilerine katkıda bulunduğu belirlenmiştir.

Öğrenciler canlıları fiziksel olarak benzettikleri ürünlere yönelik çizimler yaparken kaplumbağadan araba, kuştan uçak, uğur böceğinden helikopter tasarlamışlardır. Bununla birlikte yaylı araç ve gereçler yaparken de yine canlıların fiziksel özelliklerinden ilham almışlardır. Tavşandan zıpzıp, kurbağadan zıplayan bisiklet, kangurudan zıplayan araba gibi yapmış oldukları çizimler eğlence ve oyun amaçlı tasarımlardır. Oyunlar, çocuğun kendisi ve dünya hakkında bilgi edinmesine fayda sağlayan, çevresinde gerçekleşen olayların farkına varmasına vesile olan ve yaşamlarına rehberlik eden gelişimsel kolaylaştırıcılardır (Tuğrul, 2010). Kendilerinin tasarlamak istedikleri eğlence amaçlı bu oyuncaklar öğrencilerin sosyal ve bilişsel becerilerine katkı sağlamaktadır.

Yapılan araştırmada, öğrencilerin canlılardan ilham alarak gerçekleştirdikleri tasarımlarla hayvanlar hakkındaki bilgileri ile ihtiyaç duydukları teknolojik ürünler tespit edilmiştir. Bununla birlikte öğrencilerin farklı beceriler kazanmaları, bilim ve teknolojiye bakış açılarının geliştirilmesinin sağlanması hedeflenmiştir. Öğrencilerin canlılar ve teknoloji hakkındaki bilgilerini ölçerken hem sosyal hem fiziksel çevrenin tasarımlarını oldukça etkilediği görülmüştür. Ayrıca sosyal medya, internet ve oyunların öğrencilerin ilgisini fazlaca çekmesi çizimlerine yansımıştır. Çocukları internet başına çeken en önemli unsurlardan biri oyunlardır. Bilgisayar, tablet, akıllı telefon vb. gibi dijital ürünlerde vakit geçiren çocuklar, interneti kullandığı süre içinde özellikle oyun oynamaya yoğunlaşmaktadır (Odabaşı, 2002). Uzun süre bilinçsiz ve kontrolsüz bir şekilde kullanılan bilgisayar ve internet, çocukların ve gençlerin fiziksel, psikolojik, sosyal, bilişsel sağlığını ve yaşamını etkilemektedir (Canbek ve Sağıroğlu, 2007). Öğrencilerin hayvanların farklı özelliklerinden esinlenerek teknolojik ürün tasarımları istendiğinde bu tasarımlara ait çizimleri incelediğinde çok sayıda savaş ve şiddet içeren tasarımlara yer verdikleri görülmektedir. İlkokul 4. sınıfta öğrencim gören küçük yaşta ki çocukların yaptığı bu tasarımların internet başta olmak üzere birçok savaş ve şiddet içerikli oyundan ve filmlerden etkilendikleri söylenilebilir. Bu çalışmadan yola çıkarak özellikle küçük yaşta ki çocukların interneti kontrollü kullanmalarının şiddet içeren içeriklerde korunmasının sağlanması önem arz etmektedir.

Öğrencilerin günlük yaşamında karşılaştığı canlılara olan bakış açısının gelişmesine katkı sağlayarak, bilim ve teknolojinin gelişmesi için üreten, geliştiren, geleceğe yön veren çocuklar yetiştirmek bizim en önemli görevlerimizden biri olmalıdır.

**KAYNAKLAR**

- Akgündüz, D., Aydeniz, M., Çakmakçı, G., Çavaş, B., Corlu, M. S., Öner, T. ve Özdemir, S. (2015). STEM eğitimi Türkiye raporu: Günün modası mı yoksa gereksinim mi? [A report on STEM Education in Turkey: A provisional agenda or a necessity?][White Paper]. İstanbul, Turkey: Aydın Üniversitesi. Retrieved from <http://www.aydin.edu.tr/belgeler/IAUSTEM-Egitimi-Turkiye-Raporu-2015.pdf>
- Belet, Y. D. ve Türkkan, B. (2007). *İlköğretim öğrencilerinin yazılı anlatım ve resimsel ifadelerinde algı ve gözlemlerini ifade biçimleri (Avrupa Birliği örneği)*. VI. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu, 270-278. Ankara: Nobel Yay.
- Benyus, J. M. (1997). *Biomimicry: innovation inspired by nature*. New York: William Morrow and Comp, Inc.
- Benyus, J. M. (2002). *Biomimicry: innovation inspired by nature*. [Elektronik Sürüm]. New York: HarperCollins.
- Bilgiseven, A. K. (1995), *Genel sosyoloji* (5. Baskı). İstanbul: Filiz Kitapevi
- Brooks, M.(2009). Drawing, visualisation and young children’s exploration of “big ideas”. *International Journal of Science Education*, 31(3), 319-341.
- Bybee, R. W. (2011). Scientific and engineering practices in K–12 classrooms: Understanding a framework for K–12 science education. *The Science Teacher* 78 (9), 34–40.
- Ceylan, S. (2014). *Ortaokul fen bilimleri dersindeki asit ve bazlar konusunda fen, teknoloji, mühendislik ve matematik (FeTeMM) yaklaşımı ile öğretim tasarımı hazırlanmasına yönelik bir çalışma*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Canbek G. ve Sağiroğlu Ş. (2007). Çocukların ve gençlerin bilgisayar ve internet güvenliği. *Politeknik Dergisi*,10: 33–39.
- Cin M. & Özçelik, I. (2002). A review of the literature on concept learning in physical geography. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 19 (1), 61–76.
- Çalışıcı, S. (2018). *FeTeMM uygulamalarının 8. sınıf öğrencilerinin çevresel tutumlarına, bilimsel yaratıcılıklarına, problem çözme becerilerine ve fen başarılarına etkisi*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çavaş, B., Bulut, Ç., Holbrook, J., ve Rannikmae, M. (2013). Fen eğitimine mühendislik odaklı bir yaklaşım: ENGINEER projesi ve uygulamaları. *Fen Bilimleri Öğretimi Dergisi*, 1(1), 12-22.



- Ersoy, A. ve Türkkan, B. (2009). İlköğretim öğrencilerinin resimlerinde internet algısı. *İlköğretim Online Dergisi*, 8(1), 57-73.
- Gencer, A. S. (2015). Fen eğitiminde bilim ve mühendislik uygulaması: Fırıldak etkinliği. *Araştırma Temelli Etkinlik Dergisi (ATED)*, 5(1), 1-19.
- Kallioğlu, M. A., Karakaya H. ve Durmuş, A. (2013). *Enerjiye farklı bir bakış açısı olarak biyomimikri kavramı*. ULIBTK'13 19. Ulusal Isı Bilimi ve Tekniği Kongresi, 9-12 Eylül 2013, Samsun.
- Kara, B. ve Akarsu, B. (2013). Ortaokul öğrencilerinin bilim insanına yönelik tutum ve imajının belirlenmesi. *Journal of European Education*, 3(1), 8-15.
- Köseoğlu, F., Atasoy, B., Kavak, N., Akkuş, H., Budak, E., Tümay, H., Kadayıfçı, H., ve Taşdelen, U. (2003). *Yapılandırıcı öğrenme ortamı için: Bir fen ders kitabı nasıl olmalı*. Asil Yayın Dağıtım, Ankara.
- Lin, K. Y., Yu, K. C., Hsiao, H. S., Chu, Y. H., Chang, Y. S., & Chien, Y. H. (2015). Design of an assessment system for collaborative problem solving in STEM Education. *Journal of Computer Education*, 2(3), 301-322.
- McDonald, R. B., & Bethel, L. J (1994). *A comparison of coastal and inland residents' knowledge of marine organisms and their feeding relationships*. Technical Report, ED371938
- MEB (2018), Ortaöğretim biyoloji dersi öğretim (9, 10, 11 ve 12. sınıflar) öğretim programı. Ankara. Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Nağaç, M. (2018). *6. sınıf fen bilimleri dersi madde ve ısı ünitesinin öğretiminde fen, teknoloji, mühendislik ve matematik (FeTeMM) eğitiminin öğrencilerin akademik başarıları ve problem çözme becerilerine etkisinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Hatay.
- Odabaşı, H. F. (2002). *İnternet ve Çocuk*. İstanbul: Kapital Medya Yayınları.
- Pekbay, C. (2017). *Fen teknoloji mühendislik ve matematik etkinliklerinin ortaokul öğrencileri üzerindeki etkileri*, (Yayınlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Pınar, E. ve Yakışan, M. (2017). İlkokul öğrencilerinin çevre kavramları ile ilgili çizimlerinin analizi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(8), 97-113.
- Rodari, P. (2007). Science and scientists in the drawings of European children. *Journal of Science Communication*, 6 (3), 1-12.
- Şahin, A., Ayar, M.C. ve Adıgüzel, T. (2014). Fen, teknoloji, mühendislik ve matematik içerikli okul sonrası etkinlikler ve öğrenciler üzerindeki etkileri. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 14(1), 297-322

- Tuğrul, B. (2010). Oyun temelli öğrenme. R. Zembat (Ed.), *Okul öncesinde özel öğretim yöntemler*. (s. 187-220). Ankara: Anı Yayıncılık.
- What is Biomimicry?. (2018, 28 Haziran). Erişim adresi: [http://environment-ecology.com/biomimicry-bioneers/367-what-is-biomimicry.html#cite\\_ref-5](http://environment-ecology.com/biomimicry-bioneers/367-what-is-biomimicry.html#cite_ref-5)
- Qintero, I. M. (1996). *Understanding children's conceptions of geographical space*, a Thesis Presented to the Faculty of The Graduate School of Education of Harvard University in Partial Fulfillment of The Requirements for The Degree of Doctor of Education.
- Yavuzer, H. (1997). *Resimleriyle çocuk 'Resimleriyle çocuğu tanıma'*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yavuz, Ü. (2019). *İlkokul fen bilimleri dersinin fen, teknoloji, mühendislik ve matematik (FeTeMM) etkinlikleri ile işlenmesi*, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Yıldırım, B. ve Altun, Y. (2015). STEM eğitim ve mühendislik uygulamalarının fen bilgisi laboratuvar dersindeki etkilerinin incelenmesi. *El-Cezeri Journal of Science and Engineering*, 2(2), 28-40.

## SUMMARY

### **Purpose of the Research**

The aim of the study is to determine the technological products that the 4th grade students plan to design making use of the characteristics of the animals, by means of the drawings they made. The aim of this study is to enable students to develop products that can solve some problems in daily life by using the information they have learned. Furthermore, it is to encourage students to realize the different characteristics of living things and to design various technological tools and materials by using this information. At the same time, it is thought that this study will contribute to the acquisition of twenty-first century skills such as creativity, critical thinking, problem solving and cooperative work.

### **Method**

This research is a case study which aims to determine the technological products that students plan to develop by utilizing the characteristics of animals. In this study, the qualitative research method was used and the students' drawings, which are realized in line with the targets of the case study, were examined. The study was conducted in a primary school in the city center of Samsun in the fall semester of 2017-2018 academic years. The participants of the study consists of 58 students (32 girls, 26 boys) studying in the 4th grade of the related school. Convenient sampling method is used in the selection of students. In the study, students are asked to design biomimetic products by using the characteristics of animals and to make drawings about these designs. The data collection tools used by the animal features of the students to design the technological products they think about the drawings are used. In this study, descriptive analysis is done on the drawings of the students. Each student's drawings are analyzed separately. In the analysis of the drawings, a categorization is made based on the technological product designs in the minds of the students. Drawings of similar technological products are analyzed by grouping and sub-themes were formed when necessary.

### **Finding**

In the research, the drawings of the biomimetic products which the students thought to design by using the characteristics of the animals are analyzed and Table.1 was formed. Drawings of primary school students by using the characteristics of various animals are collected in 7 categories such as ; "Protection and Defense Equipment and Materials", "Materials Used in Everyday Life", "Underwater Vehicles", "Spring Vehicles and Equipment", "Land Vehicles", "Materials specific to living senses" and "Air Vehicles". Among the drawings of students, it is seen that "Protection and Defense Tools" and "Materials Used in Everyday Life" were the themes in the scope of which the biggest amount of drawings are made. There are 13 students in both categories. It is seen that 10 students made drawings on the theme of "Underwater Vehicles", 9 students made drawings on the theme of "Spring Tools and Equipments", 6 students made drawings on the theme of "Land Vehicles" 5 students made drawings on the theme of "Materials specific to the live senses" and 2 students made drawings on the theme of "Air Tools". It is understood that while making drawings about technological product design, the students are

*inspired by the turtle with 12 students and by the fish with 7 students. All these categories of students and related technological products and the data prepared for the inspired animal are presented in table.*

### **Result**

*In the research, the drawings of the 4th grade students about the technological products that they intend to develop by using the features of the animals were analyzed. 22.4% of the students participating in the research, are seen to be interested in the defense and defense tools and equipment such as helmets, armored cars, bombs, soldier outfits, poison sprayers and swords, such as drawing military and war products. In particular, it is understood that the students made drawings about war and defense technology designs in parallel with the war images they see in games such as war games and TV news and movies. At the same time, the most important technological products that students have designed are the materials used in daily life and underwater vehicles. The products they design in these categories are submarine, sea caravan, clothing, belt, light bulb, camera, skyscraper, broom, crane, fruit collector and cabinet designs. Examining the drawings they have made, it has been seen that in coping with the problems they have faced, they have been affected by what they have learned from the geographical environment they have been living and the environments where they are socialized.*

*The animals that the students are inspired the most in their designs are turtles, fish and frogs. Especially the outer shell of the tortoise attracted the attention of students and caused it to be considered like a home. In addition, special abilities in animals are the most important features that inspired students, such as the ability of the frog to camouflage, the ability of chameleon to change color, speed of cheetah. Also, designs of a camera from insect or a watcher from bat show that students are curious about mysterious things.*

*It is thought that such studies will help the students to develop a point of view about the living organisms they meet in the daily life and contribute to their personal development as individuals who produce, improve and shape the future for the development of science and technology.*



## Bağlam Temelli Yaklaşımın Açıklama Destekli REACT Stratejisine Göre ‘Göz’ Konusunun Öğretimi \* \*\*

### Teaching “The Eye” Topic Through The Explanation Assisted React Strategy of The Context-Based Approach

Fethiye KARSLI BAYDERE<sup>1</sup>, Ela AYDIN<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Giresun Üniversitesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Fen Bilgisi Eğitimi A.B.D.  
fethiyekarsli28@gmail.com

<sup>2</sup>Giresun Üniversitesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Fen Bilgisi Eğitimi A.B.D.  
elaydn61@gmail.com

*Makalenin Geliş Tarihi: 14.12.2017*

*Yayına Kabul Tarihi: 25.03.2019*

#### ÖZ

*Bu araştırmanın amacı, “Göz” konusu ile ilgili Bağlam Temelli Yaklaşım (BTY)’in açıklama destekli REACT stratejisine uygun olarak yapılan öğretimin ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin kavramsal anlamalarına ve kavramsal anlamalarındaki kalıcılığına etkisini incelemektir. Deneysel araştırma yöntemlerinden basit deneysel desene göre yürütülen araştırmanın çalışma grubunu, Doğu Karadeniz Bölgesi’nde bulunan bir ilçeye bağlı köy okulunun 7. sınıfında öğrenim gören toplam 13 öğrenci oluşturmaktadır. Veriler, Göz Kavram Testi (GKT) ve yarı yapılandırılmış mülakat aracılığıyla toplanmıştır. GKT öğrencilere ön, son ve geciktirilmiş test olarak uygulanmıştır. GKT’nin ön, son ve geciktirilmiş testlerinin karşılaştırılmasında istatistiksel analiz kullanılırken, yarı yapılandırılmış mülakatlardan elde edilen veriler içerik analizi ile çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda, BTY’nin açıklama destekli REACT stratejisinin, öğrencilerin göz konusundaki kavramal anlamalarına ve bu kavramsal anlamalarındaki kalıcılığı üzerine olumlu etkilerinin olduğu tespit edilmiştir.*

*Anahtar Sözcükler: Göz, Bağlam temelli yaklaşım, Açıklama destekli REACT, Kavramsal anlama*

---

\* **Alıntılama:** Karlı Baydere, F. ve Aydın, E. (2019). Bağlam temelli yaklaşımın açıklama destekli REACT stratejisine göre ‘göz’ konusunun öğretimi. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(2), 755-791.

\*\* Bu araştırmanın bir bölümü IX. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresinde sunulmuş olup, özet kitabında özeti basılmıştır.

**ABSTRACT**

*The purpose of this research was to examine the effects of the explanation assisted REACT strategy of the context-based approach on the conceptual understanding and permanence of 7th grade students in the "The Eye" topic. The research used a single group pre-posttest research design called pre-experimental designs. The participant of the research consisted of 13 students who are studying in the 7th grade of a village school in the inner part of the Eastern Black Sea Region. As data collection tool, The Eye Concept Questionnaire (ECQ) and semi-structured interviews were used. The ECQ was applied as a pre-test, post-test and delayed-test to the students. While statistical analysis was used to compare the pre-test, post-test, and delayed-test of ECQ, the content analysis was used to analyze the data obtained from the semi-structured interviews. As a result of the research, it was determined that the explanation assisted REACT strategy of the context-based approach had a positive effect on the students' conceptual understanding about the 'the eye' and persistence in these meanings.*

**Keywords:** *The eye, Context-based approach, explanation assisted REACT, Conceptual understanding.*

## GİRİŞ

Fen bilimleri, doğayı anlama ve anlamlandırma çabasıdır. Bu nedenle günlük yaşamdan kopuk bir fen bilimleri eğitimi düşünülemez, 'Fen eşittir hayat,' denilebilir. Fen bilimleri dersi hayatla bu denli iç içe olmasına rağmen; fen kavramlarının günlük hayatla ilişkilendirilmesi yeterince yapılamadığından öğrenciler edindikleri bilgileri günlük hayata aktarmakta sorunlar yaşamaktadırlar (Barker & Millar, 1999; Gömleksiz ve Bulut, 2007; Yager & Weld, 1999).

Fen bilimleri dersindeki birçok konu soyuttur. Soyut olan bu konular, sınıf içerisinde gelenekselci bir yaklaşımla öğrencilere sunulmaya çalışılırsa bu süreç öğrencilerin fen kavramlarını öğrenmeleri için yeterli olamayacaktır (Demircioğlu, Demircioğlu ve Ayas, 2006). Geleneksel öğrenme yaklaşımlarıyla yetişen bireylerin karşılaştıkları en büyük problem, okulda öğrendikleri fen kavramları ile gerçek yaşantıları arasında bağlantı kuramamaları (Stolk, Bulte, Jong & Pilot, 2009a) ve öğrendiklerini nerede kullanacaklarını bilememeleridir (Pilot & Bulte, 2006). Bu durum zamanla öğrencilerin, dersten soğumasına ve eğitilden istenilen verimin alınamamasına neden olmaktadır (Yaman, Dervişoğlu ve Soran, 2004). Öğrenmenin anlamlı, kalıcı ve etkili olabilmesi için soyut konular mümkün olduğunca somutlaştırılmalı ve öğretim sürecinde mümkün olduğunca öğrenci aktif hâle getirilmelidir (Coştu ve Ayas, 2005; Demircioğlu ve Demircioğlu, 2005). Ayrıca öğretim süresince, öğrencilerin okul ortamında öğrendikleri bilgilerin sadece bu ortamla sınırlı kalmayıp, yaşamlarında da bu bilgileri nasıl kullanabileceklerinin farkında olabilecekleri etkinliklere yer verilmelidir (Akgün, Tokur ve Duruk, 2016; Dede-Er, Şen, Sarı ve Çelik, 2013; Pekdağ, Azizoğlu, Topal, Ağalar ve Oran, 2013).

Eğitim alanında yapılan birçok çalışmayla eğitimde büyük ilerlemeler kaydedilse de bu çalışmalar bazı sorunların çözümü için eksik kalmaktadır (Driver, Guesne & Tiberghien, 1985; Driver, 1988). Bu sorunlar:



- Öğrencilerin, okulda öğrendikleri fen kavramlarını günlük yaşamlarıyla ilişkilendirememeleri (Gilbert, 2006; Stolk, Bulte, de Jong & Pilot, 2009a),
- Öğrencilerin, okulda öğrendikleri fen kavramlarını farklı durumları içeren bağlamlarla ilişkilendirememeleri (Gilbert, 2006),
- Fen programının “Bunu neden öğrenmeliyim?” sorusuna yeterince cevap verememesi (Gilbert, 2006; Stolk, Bulte, de Jong & Pilot, 2009b) olarak sıralanabilir.

Birçok araştırmacı bu sorunların üstesinden gelme noktasında umut vadeden bir yaklaşım olan Bağlam Temelli Yaklaşımı (Context-Based Approach) (BTY) önermişlerdir (Berns & Erickson, 2001; Bulte, Westbroek, Jong & Pilot, 2006; Gilbert, 2006). BTY ile fen kavramlarının öğretimi yapılırken, öğrencilere gündelik yaşamlarından tanıdıkları nesne, olgu veya olaylardan bağlamlar sunularak ya da güncel olay örnekleri ve hikâyeleri ile bilgiye ihtiyaç duyacakları bir öğrenme ortamı yaratılır (Acar ve Yaman, 2011; Yager, 2005; Sözbilir, Sadi, Kutu ve Yıldırım, 2007; Whitelegg & Parry 1999). BTY'nin öğrencilerin derse karşı olan ilgilerini (Parchmann ve diğerleri, 2006; Westbroek, 2005), tutumlarını (Belt, Leisvik, Hyde & Overton, 2005; Bennett, Gräsel, Parchmann & Waddington, 2005; Campbell, Lubben & Dlamini, 2000; Karşı ve Yiğit, 2016), başarılarını ve kavramsal anlamalarını (Ayvacı, Er Nas ve Dilber, 2016; Broman, Bernholt & Parchmann, 2015; Çiğdemoğlu & Geban, 2015; Karşı & Kara Patan, 2016; Karşı ve Saka, 2017; Karşı & Yiğit, 2017) ve motivasyonlarını (Bennett ve diğerleri, 2005; Elmas & Geban, 2016) arttırdığı literatürdeki çalışmaların sonuçlarından bilinmektedir. Bununla birlikte BTY'nin, soyut fen kavramlarını günlük yaşamla ilişkilendirmede öğrencilere kolaylık sunduğu da araştırma sonuçlarında sıklıkla belirtilmektedir (Campbell ve diğerleri, 2000; Gilbert, Bulte & Pilot, 2011; Ingram, 2003; Karşı & Yiğit, 2017). BTY'nin en çok kullanılan öğrenme stratejilerinden birisi REACT (Crawford, 2001; Demircioğlu, Vural ve Demircioğlu, 2012)'tir. BTY'nin öğrenme ortamlarında uygulanabilmesi için kullanılan REACT stratejisi --Relating (İlişkilendirme) - Experiencing (Tecrübe etme) - Applying (Uygulama) - Cooperating (İş birliği) - Transferring (Transfer Etme)-- 5 aşamadan

oluşmaktadır (Crawford, 2001). İlişkilendirme, gerçek yaşamdan seçilen bir bağlamın konuyla ilişkisinin kurulmasının sağlandığı aşamadır. Bunun için hikâye, haber, anı vb. kullanılabilir. Tecrübe etme, öğrencilerin edineceği bilgileri deneyimleyebildiği, yeni bilgileri laboratuvar etkinlikleri veya problem çözme etkinlikleri ile keşfettiği aşamadır. Uygulama, günlük yaşamdan ilgi çekici, gerçekçi ve somut örnekler sayesinde öğrencilerin fen kavramlarını kullanmalarını gerektirecek ve anlamalarını sağlayacak bir ortamın yaratıldığı aşamadır. İşbirliği aşaması günlük hayattan verilen gerçekçi durumlar aracılığıyla öğrencileri, problem çözmeye, grup eşliğinde araştırma yapmaya ve beraber hareket etmelerine yönelik etkinlikleri içerir. Transfer etmede, öğrenilen bilgilerin daha önceden karşılaşılmayan farklı durumlar için kullanılması sağlanır. Bazı araştırmalarda REACT stratejisinde açıklama ilkesinin bir eksiklik olduğu belirtilmektedir (Coştu, 2009). REACT stratejisinin “açıklamalar (explanations)” ile desteklenmesi sonucunda öğrenme üzerinde olumlu sonuçların ortaya çıktığı da belirtilmektedir (Ültay, 2014). Öğrencilerin, öğretim sürecinde öğretmenlerinden bilimsel açıklamalar yapmalarını bekledikleri bilinmektedir. Nitekim öğrencilerin, bilgiyi yapılandırılmalarına yardımcı olabilmek için gerekli bilimsel açıklamalar yapılması kullanılacak stratejiyi daha etkili kılabilir. Bu nedenle bu araştırmada BTY’nin REACT stratejisi, öğrencilerin öğrenmelerinde eksiklik olduğunda, onların yeni kavramlar oluştururken ihtiyaç duyulan durumlarda ve yaşanan deneyimlerin sonuçlarının paylaşılmasında açıklamalarla desteklenmiştir.

Öğrencilerin anlamakta zorlandıkları konular arasında, duyu organları ve duyu organlarından olan “göz” konusu yer almaktadır (Bahar, Johnstone ve Hansell, 1999; Koksall ve Cimen, 2008; Şahin, 2014). Somut bir konu gibi görünen “göz” konusunda, öğrencilerin anlamakta güçlük çektiği birçok soyut kavram yer almaktadır. Gözün yapısı, göz kusurları, göz kusurlarının tedavi yöntemleri, görme ve görüntü oluşumu kavramları öğrencilerin anlamakta zorlandığı kavramlar arasındadır (Şahin, 2014). Fen eğitiminde, “göz” konusunda alternatif kavramları belirlemeye yönelik bazı çalışmalar yapılmıştır. Amerikan Fizik Enstitüsünde, yapılan bir araştırmada “Renk ve Görme” adı altında öğrencilerde birçok alternatif kavram olduğu belirtilmiştir. Bunlar: (i) Göz

bebeği, gözün üzerindeki siyah bir noktadır. (ii) Göz, sadece görmeye yarayan organımız; beyin ise sadece düşünmeye yarayan organımızdır. (iii) Göz merceği, gözün ışığa odaklanabilmesini sağlayan tek göz yapısıdır. (iv) Göz merceği, görüntüyü retinanın üzerine düşürür. Daha sonra beynimiz bu görüntüye bakarak bizim görmemizi sağlar. (v) Gözümüz direkt görüntüleri alır, şekliindedir (Beaty, 2016). “Göz” konusu, fizik/optik dersinde mercekler, ışığın kırılması ve benzeri konuları da kapsamaktadır (Dilek ve Şahin, 2013). Küçük yaştaki öğrencilerin göz ile ilgili alternatif kavramlara sahip olmaları, onların ileriki sınıf seviyelerine bu kavramları taşıyabilecekleri düşünüldüğünde, bu durum endişe vericidir. Fen bilgisi öğretmen adaylarının insan gözüyle ilgili bilgilerini belirlemeye yönelik yürütülen bir araştırmada öğretmen adaylarının gözün yapısını (gözün katmanları, sarı benek, kör nokta vb.) ayrıntılı olarak bilmedikleri ve gözün yapısını ve kusurlarını anlamadan ezberlemeye çalıştıkları belirtilmektedir. (Şahin, 2014). Şahin (2014), öğretmen adaylarının kör nokta ve sarı beneğin yerlerini, damar tabaka, sert tabaka ve ağ tabakanın yerlerini ve görevlerini, iris, göz bebeği ve korneanın yerlerini ve görevlerini, göz bebeği ve merceğin görevlerini, miyop ve hipermetrop göz kusurlarını birbirine karıştırdıkları sonucuna ulaşmıştır. Bununla birlikte öğretmen adaylarının, göze gelen ışığın izlediği yolu karıştırdıkları, göz kusurlarının nedenlerini bilmedikleri ve bu kusurların optik derslerinde öğrendikleri merceklerin kırılması durumuyla ilişkilendiremedikleri ortaya çıkmıştır. Çeşitli sınıf seviyelerindeki öğrencilerin, bu ilişkilendirmeleri yapamamaları ve yaşamımızda önemli bir duyu organımız olan göz ile ilgili bilgileri ezberleyerek öğrenmeye çalışmaları daha üst düzey öğrenmelere engel olabilir. Bu nedenlerle öğrencilere, duyu organımız olan gözün temel kavramlarının günlük yaşam bağlarıyla ilişkilendirilerek sunulması var olan alternatif kavramların giderilmesinde etkili olacağına ve kavramsal anlamının gerçekleşmesini kolaylaştıracağına inanılmaktadır. Literatürde “göz” konusunda kavramsal anlamaya yönelik yapılan çalışmalar sınırlı sayıdadır. Göz konusunun öğretim sürecinde literatürde; kubaşık öğrenme yönteminden (Tekin-Ballıel, 2005), çoklu zekâ kuramından (Güneş, 2006) ve nesne kutusu aktivitelerinden (Rule & Welch, 2008) faydalanılmıştır. Yapılan bu çalışmalardan da anlaşıldığı gibi ilköğretim seviyesinde,

göz konusunda öğrencilerin kavramsal anlamalarına BTY'nin etkisini inceleyen bir araştırmaya rastlanılmamıştır. Bununla birlikte biyoloji konularında, BTY'ye yönelik yapılan çalışmaların sinir sistemi (Özay-Köse ve Çam-Tosun, 2011); solunum ve enerji (Yaman, 2009); mikroorganizmalar (Acar ve Yaman, 2011); virüs, bakteri ve mantar (Özay-Köse ve Çam, 2014) fotosentez (Gül, 2016); boşaltım sistemi (Gül, Gürbüzöğlü-Yalman ve Yalman, 2017) gibi konularda yoğunlaştığı görülmektedir. Ancak duyu organları ya da göz konusu üzerinde BTY kullanılarak yapılmış bir çalışmaya rastlanılmamıştır. BTY öğrencilerin, günlük yaşam problemlerine çözüm bulmalarına yönelik, hayatın içinden ve eğlenceli bir öğrenme ortamı sunduğu için göz konusunda yapılan bu çalışma öğrencilerin daha iyi bir kavramsal anlayış geliştirmelerine yardımcı olabilir.

#### **Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın amacı, "Göz" konusuyla ilgili Bağlam Temelli Yaklaşım (BTY)'in açıklama destekli REACT stratejisine uygun olarak yapılan öğretimin ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin kavramsal anlamalarına ve kavramsal anlamalarındaki kalıcılığına etkisini incelemektir.

#### **Araştırmanın Problemi**

Bu amaç doğrultusunda araştırmanın alt problemleri:

- BTY'nin açıklama destekli REACT stratejisine göre hazırlanan öğretim materyalleri 7. sınıf öğrencilerinin, 'Göz' konusunda ön ve son test puanları arasında anlamlı bir fark oluşturdu mu?
- BTY'nin açıklama destekli REACT stratejisine göre hazırlanan öğretim materyallerinin 7. sınıf öğrencilerinin, 'Göz' konusunda kavramsal anlamalarının kalıcılığına etkisi var mıdır?

## **YÖNTEM**

#### **Araştırma Deseni**

Bu araştırmada deneysel yöntemin desenlerinden birisi olan tek gruplu ön test-son test deneysel desen kullanılmıştır. Bu deneysel desende çalışma grubuna bağımsız değişken uygulanır, deney öncesi ve deney sonrası ölçme yapılır (Cohen, Manion & Morrison, 2013; Çepni, 2012; Marsden & Torgerson, 2012; Thyer, 2002). Bu desen uygulandıktan sonra elde edilen ön test ve son test sonuçları karşılaştırılarak sonuçlar arasında anlamlı bir fark oluştuğu (Son test > Ön test) tespit edilirse bu farkın sebebinin, yapılan uygulamadan (müdahaleden) kaynaklandığı kabul edilir (Baştürk, 2009). Böyle bir araştırma deseni için kontrol grubunun olmaması geçerlilik için bir tehdit olarak düşünülebilmektedir. Ancak araştırmanın doğası gereği, yeni bir yaklaşım modelinin geliştirilmesinin uygulanması aşamasında ya da deney grubuna eşdeğer bir kontrol grubunun yokluğunda bu desenin kullanılması mümkündür (Creswell, 2012). Bu araştırmada uygulama yapılan okulda deney grubuna eşdeğer bir kontrol grubu olmadığından, araştırmacılar sadece bir deney grubuyla araştırmayı yürütmüşlerdir. Ayrıca, araştırmada geciktirilmiş test kullanımı öğrenilenler için bir olgunlaşma potansiyeli olabildiğinden bu geçerlilik tehdidini azaltabilir (Karlı & Çalık, 2012; Karlı & Yigit, 2017). Bununla birlikte araştırmadan elde edilen nicel verilerin nitel verilerle desteklenmesi de bu tehdidi azaltabilir.

### **Çalışma Grubu**

Araştırmanın çalışma grubunu 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Doğu Karadeniz Bölgesi'ndeki bir ilçeye bağlı köy okulunun 7. sınıfında öğrenim gören toplam 13 öğrenci (5 erkek ve 8 kız) oluşturmaktadır. Öğrenciler, göz konusunu formal olarak ilk kez okul öncesinde "Nesne veya varlıkları gözlemler." kazanımı ve ilkokul 3. sınıf düzeyinde duyu organları ve görevleri konusu altında "Duyu organlarını tanır.", "Duyu organlarının temel görevlerini açıklar." ve Duyu organlarının sağlığını korumak için yapılması gerekenleri kavrar." kazanımları boyutunda gözün yapısal ayrıntılarına girilmeden görmüşlerdir. Ortaokul 7. sınıfta öğrenciler göz konusunu daha kapsamlı olarak öğrenmektedirler.

### **Veri Toplama Araçları**

Veriler, 10 açık uçlu sorudan oluşan Göz Kavram Testi (GKT) ve kavramlar hakkında ve uygulanan yaklaşım ile ilgili yarı yapılandırılmış mülakatlar aracılığıyla toplanmıştır. Geliştirilen GKT, biri biyoloji ve biri fen eğitimi alanında uzman olan iki akademisyenin görüşlerine sunulmuştur. Uzman görüşlerine dayalı olarak GKT’de sorulardan ikisi birbirine çok benzer olduğundan dolayı birleştirilip tek soru altında düzenlenmiş ve küçük düzeltmeler sonunda GKT’ye son şekli verilmiştir. Örneğin, GKT’nin ilk hâlinde gözü oluşturan tabakalar ve gözde bulunan yapıları içeren biri tanılayıcı dallanmış ağaç tekniği ile diğeri kavram haritasındaki boşlukları doldurma şeklinde hazırlanmış soruların benzer amaca hizmet ettiği şeklindeki uzman görüşleri sonrasında “Gözde bulunan yapıları içeren bir hikâye kurgulayınız ve gözde bulunan yapıların fotoğraf makinesindeki hangi yapılarla ilişkilendirildiğini aşağıdaki tabloya uygun bir şekilde yazınız.” şeklinde sunulmuştur. Daha sonra geliştirilen kavram testi, uygulanması için gereken sürenin belirlenmesi, anlaşılmayan noktaların tespiti ve eksikliklerinin giderilmesi için çalışma grubundan farklı 2 öğrenci ile pilot uygulama yapılmıştır. Pilot uygulama sonrasında, GKT’nin uygulanması için gereken sürenin 45-50 dakika olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte pilot uygulama sonrasında öğrenciler tarafından anlaşılması zor olan bazı ifadelerde küçük düzeltmeler yapılarak test son hâlini almıştır.

GKT’de göz konusuyla ilgili olarak “7.1.4.1 duyu organlarından göze ait yapıları model üzerinde gösterir ve açıklar.” kazanımına yönelik 5 soru ve “Duyu organlarından göze ait kusurlara ve bu kusurların giderilmesinde kullanılan teknolojilere örnekler verir.” kazanımına yönelik 5 soru yer almaktadır.

İkinci veri toplama aracı olarak 3 sorudan (soruların 2’si gözün yapısı ve görüntü oluşumu ile, 1’i göz kusurlarıyla ilgili) oluşan kavramlar hakkında ve 3 sorudan oluşan yapılan öğretim müdahalesi hakkında yarı yapılandırılmış mülakat kullanılmıştır. Kavramlar hakkında mülakat soruları GKT’de ele alınan kavramlarla paralel hazırlanmıştır. Kavramlar hakkında mülakatların kapsam ve görünüş geçerliliği için sorular bir biyoloji ve bir fen eğitimcisine incelettirilmiştir.

GKT’den örnek bir soru Şekil 1’de verilmiştir:

Gözümüzde bulunan iris, görüntünün oluştuğu yerdir.

Göz bebeği, gözün renkli olan kısmıdır.

Gözümüzde, kalın kenarlı mercekle bulunur.

Ağ tabakada, gözü besleyen damarlar bulunur.

Göze gelen ışığın ilk kırıldığı yapı, kornea'dır.

ELİF

ATİKE

MEHMET

KENAN

MİST AFA

Öğrenciler arasında göz ile ilgili bir konuşma geçmektedir. Sizce hangi öğrencilerin söylediği ifadeler doğrudur? Nedenlerini yazarak açıklayınız.

.....

.....

.....

### Şekil 1. GKT'den örnek bir soru

Kavramlar hakkında ve öğretim müdahalesi hakkında mülakatlardan örnek sorular aşağıda verilmiştir:

S.1) Fotoğraf makinesinde bir cismin görüntüsünün nasıl oluştuğunu açıklayabilir misin? Görüntü oluşumunda fotoğraf makinesinde ve göz organında ilişkili olan kısımları nasıl açıklarsın?

S.2) Sence göz konusunu işlediğimiz bu yöntem ile diğer konularımızı işlerken kullandığımız yöntemden hangisi daha etkiliydi? Neden bu şekilde düşündüğünü açıklar mısın?

Mülakatlar ikinci yazar tarafından 6 öğrenciyle yapılmıştır. Araştırmalarda öğrenci kimliklerinin gizliliği önemli olduğundan dolayı öğrenciler Ö1, Ö2, Ö3,.....Ö12, Ö13 şeklinde kodlanmıştır. Mülakat yapılacak öğrenciler GKT’de ön testten son teste kavramsal anlama boyutunda yüksek düzeyde gelişim gösteren iki öğrenci (Ö6 ve Ö11), orta düzeyde gelişim gösteren iki öğrenci (Ö9 ve Ö12) ve düşük düzeyde gelişim gösteren iki öğrenci (Ö2 ve Ö10) olacak şekilde rastgele seçilmiştir. Her bir mülakat yaklaşık 20 dakika sürede uygulanmıştır.

### **Öğretim Materyallerinin Geliştirilmesi**

Araştırma kapsamında, “Duyu organları” konusunun alt başlığı olan 'Göz' konusunda gözün yapısı ve göz kusurları ele alınmıştır. Bu alt başlıkların öğretilmesinde BTY’nin açıklama destekli REACT stratejisine uygun materyaller geliştirilmiştir.

‘Göz’ konusunda BTY’ye yönelik öğretim materyali geliştirilirken öğrencilerin gündelik yaşamlarından tanıdıkları ve konuyla ilişkilendirilebilecek “Fotoğraf makinesi ve gözlük” bağlamları seçilmiştir. BTY’nin açıklama destekli REACT stratejisine göre hazırlanmış bütün etkinliklerin belli bir düzen dâhilinde takip edilmesi, öğrencilerin katıldıkları etkinliklerde düşüncelerini, gözlemlerini ve açıklamalarını yazabilmeleri için öğretim materyali çalışma yapraklarına dönüştürülmüştür. Bu şekilde oluşturulan öğretim materyalinin, BTY’ye uygunluğu, öğrenci seviyesine uygunluğu ve bilimsel olarak doğruluğu açısından biri biyoloji ve biri de fizik eğitimcisi (BTY’nin açıklama destekli REACT stratejisini konu alan doktora tezi hazırlamıştır) olan uzmanların görüşlerine sunulmuştur. Uzmanların önerileri doğrultusunda öğretim materyaline son hâli verilmiştir. Daha sonra geliştirilen materyalin işlerliğinin belirlenmesi ve eksikliklerinin giderilmesi için çalışma grubundan farklı 2 öğrenci ile pilot uygulama yapılmıştır. Pilot uygulama sonrasında, öğretim materyali üzerinde küçük düzeltmeler yapılarak öğrenciler tarafından anlaşılması zor bulunan ifadeler daha da sadeleştirilerek anlaşılır hâle getirilmiştir. Öğretim materyali üzerinde yapılan değişikliklere örnek olarak öğrencilere “Fotoğraf makinesinde gördüklerinizi, inceleme yaptığımız koyunun gözündeki hangi yapılarla ilişkilendirirsiniz?” şeklinde soru sorulmuştur. Ancak pilot uygulama sırasında öğrencilerin bu ilişkilendirmeyi nasıl yapacaklarını anlamadıkları



anlaşılmıştır. Bunun üzerine öğretim materyalinde bu soruyla ilgili kısma göz şekli eklenerek oklarla ilgili kısımların fotoğraf makinesindeki hangi yapılar gibi işleve sahip olduğunu açıklayabilmişlerdir. Aşağıda “Gözün Yapısı” Konusunda Açıklama Destekli REACT stratejisi uygulanırken her bir aşamada yapılanlar kısaca özetlenmiştir.

**Tablo 1.** “Gözün Yapısı” Konusunda Açıklama Destekli REACT Stratejisi Uygulanırken Yapılanlardan Kesitler

Aşama	Her bir aşamada yapılanlardan özet bilgiler	Öğretim Materyalinden Kesitler
İlişkilendirme	<p>Çalışma yapraklarının ilk kısmında yer alan ‘Dünyayı Gören Muhteşem Makineler’ adlı metin öğretmen tarafından sınıfa sunulur. Bununla birlikte sınıfa getirilen fotoğraf makinesi öğrenciler tarafından incelenir. Ardından öğretmen, öğrencilere metinde geçen ifadelerle ilgili çeşitli sorular yöneltir.</p> <p>-Sizce Ahmet’in fotoğraf makinesinde gördüğü cama benzer yapıların isimleri nedir?</p> <p>-Sizce fotoğraf makinesindeki cama benzer bu yapılar ne işe yarıyor?</p> <p>-Sizce fotoğraf makinelerindeki cama benzer yapılar nasıl oluyor da görüntüyü değiştirebiliyor?</p> <p>-Sizce fotoğraf makinesinde ışığı ayarlayan bu yapının/mekanizmanın adı nedir?</p> <p>-Fotoğraf makinesindeki gibi buna benzer bir yapı Ahmet’in gözünde de olabilir mi? Açıklayınız.</p> <p>-Ahmet’in gözünde bulunan yapı cisimlerin net görülmesini nasıl sağlamıştır? Açıklayınız.</p> <p>-Fotoğraf makinesinin ve gözün mega piksellerini karşılaştırınız ve bu durum hakkında düşüncelerinizi açıklayınız.</p> <p>(Sorular yöneltmeden önce fotoğraf makinesi incelenirken öğrencilere fotoğraf makinesinin objektif kısmındaki detaylarla ilgili açıklamalar yapılmıştır.)</p>	 

Fotoğraf makinesi

**Tecrübe Etme**

Öğretmen, öğrencilere gözde bulunan yapılarının neler olduğunu tecrübe etmeleri için “Koyun Gözünün İncelenmesi” etkinliğini yaptırır. Öğrencilerden yaptıkları inceleme sonunda elde ettikleri bilgileri kaydetmelerini ister.

Öğretmen, öğrencilere inceleme sonucu elde ettikleri bilgilerle ilgili sorular sorar:

*-Koyun gözünde hangi yapıları gözlemlediniz? Sizce gözümüzde hangi tür merceğe vardır? Yazının harf boyutunda, merceğin şekli değiştiğinde herhangi bir değişiklik oldu mu? Oldu ise bu durumu nasıl açıklarsınız? Koyun gözü incelemenizde gördüğünüz yapıları aşağıdaki göz resmi üzerindeki numaralandırılmış yerlere yazınız.*

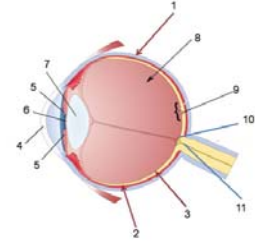
(Öğrencilere deney yapımı sırasında ve sonrasında göz ile ilgili gerekli açıklamalar yapılmıştır.)

**Uygulama**

Öğretmen, öğrencilerden yaptıkları inceleme sonucu gözde bulunan yapılar, görevleri, görme olayının nasıl gerçekleştiği, merceğe türlerini ve gözde bulunan yapılardan fotoğraf makinesine benzeyen kısımlar ile ilgili sorular yönelterek cevaplamalarını ister. Örneğin;

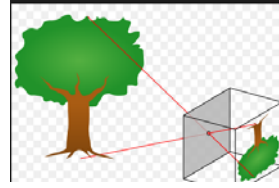
*-Fotoğraf makinesinde gördüklerinizi, inceleme yaptığınız koyunun gözündeki hangi yapılarla ilişkilendirirsiniz? Açıklayınız.*

(Öğretmen, öğrencilerine görme olayında etkili ve görevli olan yapıları çizimler eşliğinde açıklamalar yaparak pekiştirir.)



## İşbirliği oluşturma

Öğretmen, sınıfı 3 ve 4'er kişilik 3 gruba ayırır. Fotoğraf makinelerinin temelini oluşturan "İğne Deliği Fotoğraf Makinesi" etkinliğini verilen yönergeye uygun olarak arkadaşlarıyla hazırlayıp test etmelerini ister. Etkinlik sonucu öğretmen, öğrencilerinden; "Film üzerinde nasıl bir görüntü oluştu? Bu görüntünün nasıl oluştuğunu açıklayınız.", "Fotoğraf makinelerinde, cismin film şerit üzerinde oluşan görüntüsünü gözlemlediniz. Sizde aşağıdaki cismin (kalem), gözümüzde oluşan görüntüsünü çizimle gösteriniz." gibi soruları cevaplamalarını ister. (Öğrencilerin yapacağı bu etkinlikte ilkel fotoğraf makinesi ile inceledikleri günümüz fotoğraf makinesinin işlevlerinin benzer olduğu ifade edilmiştir. Karanlık bir kutuya giren ışık ışınları kutunun içerisinde ve deliğin tam karşısında cismin ters görüntüsünü oluşturur. Gözümüzde de benzer şekilde göz bebeğinden geçen ışınlar mercekte kırılarak retina üzerinden sarı benekte ters görüntü oluşturur. Buradaki görüntü görme sinirleri ile beynin görme merkezinde değerlendirilerek, net ve düz görüntü oluşur şeklinde açıklamalar yapılır)



## Transfer Etme

Öğretmen, öğrencilerden gözün yapısında bulunan ince kenarlı merceğin günlük hayatta başka nerelerde kullanıldığını araştırmalarını ister.



## Öğretim Süreci

İlk olarak GKT, öğrencilere öğretim müdahalesinden önce yaklaşık 50 dakikada ön test olarak uygulanmıştır. Daha sonra öğrenciler üç ya da dörder kişilik gruplara ayrılmıştır. Öğretim sürecinin tamamı okulun mevcut fen laboratuvarında araştırmanın ikinci yazarı tarafından yapılmıştır. Araştırmacı üç yıllık öğretmenlik deneyimine sahip olup, BTY konusunda yüksek lisans dersi almıştır. Öğretim müdahalesi, yaklaşık olarak üç hafta içerisinde (12x40 dak.) tamamlanmıştır. Öğretimden sonra GKT, son test olarak öğrencilere ikinci kez uygulanmıştır. Son testin ardından öğrencilerle "göz" ile ilgili

kavramlar ve yapılan öğretim müdahalesi hakkında mülakatlar yürütülmüştür. Son olarak, son test uygulamasından yaklaşık 1 ay sonra GKT geciktirilmiş test olarak öğrencilere üçüncü kez uygulanarak süreç sonlandırılmıştır.

### **Verilerin Analizi**

Ön, son ve geciktirilmiş test olarak uygulanan GKT’de öğrenci cevapları doğru açıklama (DA) yapılmışsa 4 puan, kısmen doğru açıklama (KDA) yapılmışsa 3 puan, alternatif kavramlı açıklama (AKA) yapılmışsa 2 puan, yanlış açıklama (YA) yapılmışsa 1 puan ve boş bırakılmışsa 0 puan ile puanlandırılmıştır. Bu puanlama kriterleri kullanılarak öğrencilerin ön, son ve geciktirilmiş testlerdeki aldığı toplam puanlar hesaplanmıştır. GKT’deki tüm soruları doğru cevaplayan bir öğrencinin alacağı maksimum puan 40’tır. GKT’nin verilerinin analizinde non-parametrik istatistik tekniklerinden faydalanılmıştır. Bu çalışmada ikiden çok ortalamalar (ön, son ve geciktirilmiş test) arasındaki farkın anlamlılığı ve tek bir değişkenin (BTY’nin açıklama destekli REACT’ın) etkileri incelendiği için GKT’den elde edilen veriler analiz edilirken non-parametrik istatistik tekniklerinden olan Friedman testi ve ikili karşılaştırmalar için Wilcoxon işaretli sıralar test tekniklerinden faydalanılmıştır. GKT’de öğrencilerin ön, son ve geciktirilmiş testlerdeki ‘Göz’ konusu ile ilgili sorulara verdikleri cevapların frekans ve yüzdeleri hesaplanmıştır. Ayrıca ‘Göz’ konusunda öğrencilerin sahip olduğu alternatif kavramların ön, son ve geciktirilmiş testlerdeki değişimi tablolar eşliğinde sunulmuştur.

Kavramlar ve yapılan öğretim müdahalesi hakkında mülakatlardan elde edilen verilerin analizi içeriksel olarak çözümlenmiştir. Mülakatlarda, kendi içinde anlamlı bir bütün oluşturan verilerden kod, kategori ve temalar oluşturulmuştur. Düzenlenen verilerin geçerliğini sağlamak amacıyla öğrencilerin ifadelerinden doğrudan alıntılara yer verilmiş ve tablolar eşliğinde sunulmuştur. Mülakatlarda öğrencilerin ifadeleri iki anlama kategorisine ayrılmıştır: Öğrenci ifadeleri doğru ise "DA" ile alternatif kavram içeriyorsa "AKA" ile kodlanmıştır. Benzer kategoriler Abraham, Grzybowski, Renner & Marek (1992) ve Karslı & Yigit (2017) tarafından da kullanılmıştır.

Doğru Açıklama - DA: Bu kategori öğrencilerin cevaplarının bilimsel açıdan doğru ifadeler içerdiğini, yanlış bilgi ya da alternatif kavram içermediğini ifade etmek için kullanılır. (Örneğin: Kornea, ışığı ilk alan ve kıran yerdir.)

Alternatif Kavramlı Açıklamalar - AKA: Bu kategori bilimsel cevaplar ile tutarsız olan alternatif kavramlara sahip olan öğrenci açıklamalarını ifade etmek için kullanılır. (Örneğin: Göz merceği yuvarlaktır, fotoğraf makinesindeki camda yuvarlak olduğu için ona benzer.)

Araştırmacılar tarafından bu kategorilerin oluşturulması sürecinde, güvenilirliği sağlamak için birbirinden bağımsız iki araştırmacının öğrenci ifadelerini ve bu ifadelerin hangi kategorilere girdiğini belirlemeleri istenmiştir. Bu şekilde araştırmacılar arasında tutarlılık gösteren kategoriler tanımlanmıştır. Tutarlılık göstermeyen durumlarda, araştırmadan bağımsız başka bir araştırmacıdan görüş alınarak ortak kategoride karar kılınmıştır.

## **BULGULAR**

### **GKT'den Elde Edilen Bulgular**

Öğrencilere uygulanan, GKT'nin ön, son ve geciktirilmiş test puanları arasındaki karşılaştırmaların Friedman testi ve Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları Tablo 2'de sunulmuştur:

**Tablo 2.** Öğrencilerin GKT Ön, Son ve Geciktirilmiş Test Puanlarının Karşılaştırılması için Friedman Testi ve Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Friedman Testi					Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi							
Test	N	Ort	Sıra ort.	$\chi^2$	p	Faktörler	Ranks	Z	p	$\eta^2$		
ÖT	13	10.8	1.00	20.51	0.00	ÖT	ST	Negatif	0	3.18*	.00	0.88
								Pozitif	13			
								Eşit	0			
ST	13	29.8	2.65	20.51	0.00	ÖT	GT	Negatif	0	3.18*	.00	0.88
								Pozitif	13			
								Eşit	0			
GT	13	28.5	2.35	20.51	0.00	ST	GT	Negatif	8	1,38	.16	0.38
								Pozitif	4			
								Eşit	1			

N: Öğrenci sayısı; ÖT: Ön test; ST: Son test; GT: Geciktirilmiş test; \*Negatif sıralar temeline dayalı; Etki büyüklüğü ( $\eta^2 = z / \sqrt{N}$ )

Friedman testi sonuçları öğrencilerin GKT ön ve son test puanları arasında son test lehine anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir ( $\chi^2=20.51$ ,  $N=13$ ,  $p<0.05$ ). Başka bir ifadeyle, öğrencilere yapılan öğretim uygulamaları, onların son test puanlarında ön teste göre anlamlı derecede bir artışa sebep olmuştur. Ön ve son test ikili karşılaştırmalarında etki değerine bakıldığında son test lehine anlamlı bir fark olduğu ( $p<0.05$ ;  $\eta^2=0.88$ ) ve bu farkın etkisinin büyük olduğu görülmektedir. Yapılan uygulamaların ne derece kalıcı olduğunu öğrenmek için uygulanan geciktirilmiş test sonuçlarının ise ön teste göre anlamlı bir farka sahip olduğu ( $p<0.05$ ;  $\eta^2=0.88$ ) ve geciktirilmiş testte BTY'nin etki değerinin büyük olduğu Tablo 2'de görülmektedir. Fakat son test ve geciktirilmiş test puanları arasında anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır ( $p>0.05$ ;  $\eta^2=0.38$ ).

Öğrencilerin GKT'nin ön, son ve geciktirilmiş testlere verdikleri cevaplardan tespit edilen alternatif kavramların frekans değerleri hesaplanmıştır. Böylece, 'Göz' konusunda geliştirilen materyalin uygulama öncesinden sonrasına kadar hangi alternatif kavramların nasıl değiştiğinin belirlenmesi sağlanmıştır. 'Göz' konusunda öğrencilerin ön, son ve geciktirilmiş testlerdeki alternatif kavramları sırasıyla 'gözün yapısı' ve 'göz kusurları' kategorilerinde tablolar eşliğinde sunulmuştur. Alternatif kavramların, öğretim uygulamalarından sonra hangi yönde değişim gösterdiğini anlayabilmek için ön

ve son test karşılaştırılmış, son testte alternatif kavrama sahip öğrenci sayısı ön testteki alternatif kavrama sahip öğrenci sayısından fazla ise negatif yönde, az ise pozitif yönde kavramsal değişim olduğuna karar verilmiştir. Alternatif kavramların değişiminin kalıcı olup olmadığına karar vermek için ise ön ve geciktirilmiş test karşılaştırılmış, geciktirilmiş testte alternatif kavrama sahip öğrenci sayısı, ön testteki alternatif kavrama sahip öğrenci sayısından az ve eşit ise bu alternatif kavramın değişiminin kalıcı (K) olduğuna, fazla ise kalıcı olmadığına (Kd) karar verilmiştir.

**Tablo 3.** Öğrencilerde Ön, Son ve Geciktirilmiş Testlerden ‘Gözün Yapısı’ ile İlgili Tespit Edilen Alternatif Kavramların Frekanslarının Değişimi

Kategori	Öğrencilerin Alternatif Kavramları	ÖT	ST	KD	GT	K
Gözün Yapısı	İris, görüntünün oluştuğu yerdir.	4	3	+1	1	K
	*Göz bebeği, gözün renkli kısmıdır.	11	2	+9	2	K
	Ağ tabakada gözü besleyen damarlar bulunur.	11	3	+8	3	K
	Gözde kalın kenarlı mercek bulunur.	8	5	+3	7	K
	Gözde görüntü düz oluşur.	3	-	+3	2	K
	Gözde görüntü retina üzerine düşer.	3	-	+3	-	K
	Göz bebeği, ışık ışınlarının ilk kırılmaya uğradığı yapıdır.	2	1	+1	-	K
	Gözdeki merceğe, göz bebeği denir.	2	3	-1	4	Kd
	*Kornea, kalın kenarlı mercektir.	2	-	+2	-	K
	Korneaya göz bebeği denir.	2	-	+2	-	K
	Korneaya göz merceği denir.	2	1	+7	-	K
	*Göz merceği, görmemizi sağlar.	3	-	+3	-	K
	Görme sinirlerine, sarı benek denir.	2	1	+1	1	K
	Ağ tabaka, gözümüzü korur.	1	1	0	1	K
	Kör nokta, görüntünün oluştuğu yerdir.	1	-	+1	0	K
	Damar tabaka, gözün arka kısmıdır.	1	2	-1	-	K
	Camsı sıvı, gözde boş olan yerdir.	1	-	+1	-	K
	Sarı lekeye, kör nokta denir.	-	-	-	1	
	Gözde görüntü, damar tabaka üzerine düşer.	-	-	-	1	
	Damar tabakaya, ağ tabaka denir.	-	-	-	1	
Göz Kusurları	Miyopluk, gözün görmemesidir.	1	-	+1	-	K
	Miyop göz kusuru, ince kenarlı mercek düzeltilir.	1	-	+1	1	K
	*Hipermetrop ile “Astigmatizm” karıştırılmıştır.	1	-	+1	-	K
	Şaşılık, gözün dönmesidir, göz tabakasının çalışmaması sonucu oluşur.	6	-	+6	-	K

*Şaşılık, körlüktür.	1	-	+1	-	K
*Renk körlüğü, TV ve bilgisayara daha yakından bakıldığı için oluşur.	1	-	+1	-	K
Renk körlüğü, ameliyatla düzeltilir.	1	1	+2	-	K
*Renk körlüğünde kişiler puslu görür.	3	-	+3	-	K
Katarakt göz kusurunda kişi göremez, kördür.	2	-	+2	-	K
*Katarakt, gözün soğan doğrarken ağlaması.	1	-	+1	-	K
Katarakt göz kusuru yerine “bulanık görme” yazılmıştır.	4	1	+3	1	K
Hipermetrop göz kusuru, kalın kenarlı merceklerle düzeltilir.	-	-	-	2	
Hipermetrop göz kusurunda uzağı göremeyiz.	-	-	-	2	

ÖT: Ön test; ST: Son test; GT: Geciktirilmiş test; KD: Kavramsal değişim (+ pozitif yöndeki kavramsal değişimi, - negatif yöndeki kavramsal değişimi göstermektedir.); K: Kalıcı; Kd: Kalıcı değil; \*: Literatürdekinden farklı olarak ilk defa bu araştırmada tespit edilmiştir.

Tablo 3'te öğrencilerin, 'Gözün yapısı' ve 'Göz kusurları' ile ilgili öğretimden önce ve öğretimden sonraki cevapları incelendiğinde alternatif kavramlarında büyük oranda azalma olduğu görülmektedir. Örneğin, gözün yapısı kategorisinde “*Göz bebeği, gözün renkli kısmıdır.*” şeklinde belirlenen alternatif kavrama ön testte 11 öğrencide rastlanırken, son - ve geciktirilmiş - testte 2 öğrencide rastlanmıştır. Bu alternatif kavramda uygulamalar sonrasında olumlu yönde kavramsal değişim sağlandığı (+2) ve bu kavramsal değişiminin kalıcı olduğu anlaşılmaktadır. Buna benzer olarak 'Göz kusurları' kategorisinde ön testte “*Miyopluk, gözün görmemesidir.*” şeklinde belirlenen alternatif kavrama ön testte 1 öğrencide rastlanırken son ve geciktirilmiş testte hiç rastlanmamıştır. Bir başka örnekte ise 'gözün yapısı' kategorisinde “*Gözdeki merceğe, göz bebeği denir.*” şeklindeki alternatif kavrama ön testte 2, son testte 3 ve geciktirilmiş testte 4 öğrencinin sahip olduğu görülmektedir. Bu alternatif kavramda uygulamalar sonrasında negatif yönde kavramsal değişimin olduğu (-1) ve öğrenilen bu bilgilerin öğrencilerde kalıcı olmadığı anlaşılmaktadır.



**Kavramlar Hakkında Yarı Yapılandırılmış Mülakatlardan Elde Edilen Bulgular**

Öğrencilerle ‘Göz’ konusu ile ilgili yürütülen kavramlar hakkında mülakat bulguları Tablo 4’te sunulmuştur.

**Tablo 4.** Öğrencilerin “Göz” Konusu ile İlgili Yarı-Yapılandırılmış Mülakatlara Verdikleri Cevapların Kavramsal Anlama Kategorilerine İlişkin Analizi

Tem a	Kod	AK	Öğrenci İfadelerinden Alıntılar	f
Gözünü oluşturan yapılar	Kornea		“Işığı ilk alan ve kırın yerdir” (Ö6)	6
	İris		“Gözün renkli kısmı” (Ö10)	5
	Göz bebeği		“Göze giren ışık ışınlarını ayarlar” (Ö9)	6
	Göz merceği		“Göze gelen ışınlar ikinci kez kırılır” (Ö2)	6
	Sarı leke		“Görüntünün ters düştüğü yerdir” (Ö12)	5
	Kör nokta		“Görüntü oluşmaz. Görme sinirlerinin önündedir” (Ö2)	5
	Görme sinirleri	DA	“Gözde bulunan sinirler. Beyne görüntüyü iletir” (Ö11)	5
	Camsı cisim		“Gözün şeklini korur” (Ö6)	6
	Damar tabaka		“Ortada bulunur. Damarlar bulunur gözümüzü besler” (Ö9)	6
	Sert tabaka		“Gözün en dıştaki tabakasıdır. Gözü korur” (Ö11)	6
Ağ tabaka		“En iç kısımda bulunan tabaka. Burada sarı leke, kör nokta ve görme sinirleri yer alır” (Ö9)	5	
Gözünü oluşturan yapıların fotoğraf makinesini oluşturan yapılarla ilişkisi	Kornea-En dış cam		“Fotoğraf makinesinin dış kısmını koruyan tabakaya benzetiriz” (Ö12)	4
	Göz bebeği-diyafram	DA	“Işığı ayarladığı için göz bebeği diyaframla ilişkilendirilebilir” (Ö6)	4
	Göz merceği-mercek		“Işığı kırar ikisi de” (Ö6)	5
	Sarı leke-film	DA	“Görüntü oluştuğu için” (Ö6)	4
	Camsı sıvı-makinenin içindeki boşluklar	DA	“Resmin oluştuğu yer” (Ö12)	1
	Görme sinirleri-fotoğraf makinesindeki	DA	“Görme sinirleri gözdeki görüntüyü beyne iletir. Fotoğraf makinesinde de bu iletkenler kendi hafızasına	2

	iletkenler		kaydettiği için” (Ö9)	
	Sert tabaka-fotoğraf makinesini koruyan kısım	DA	“En dışına” (Ö11) “En dış fotoğraf makinesini koruduğu için” (Ö12)	3
	Kör nokta-Fotoğraf makinesinde görüntünün düşmediği yer	DA	“Kör noktaya da görüntü düşmüyor. Fotoğraf makinesinde de film dışına görüntü düşmediğinden” (Ö12) “Filmin dışında ki herhangi bir yer” (Ö11)	2
	Ağ tabaka-Fotoğraf makinesindeki en iç kısım	DA	“İkisinde de en içte olduğu için” (Ö9)	2
	Göz merceği-Fotoğraf makinesindeki cam	AKA	“Göz merceği yuvarlak ve fotoğraf makinesindeki camda yuvarlak olduğu için ona benzer” (Ö10)	1
Fotoğraf Makinesindeki Görüntü Oluşumu	Işınlar en dış camdan geçer.	DA	“Işık ışınları ilk en dış camda kırılır” (Ö6)	4
	Diyaframdan geçer	DA	“Diyaframdan geçer” (Ö12)	3
	Merceklerden geçer	DA	“Cisimden yansıyan ışık fotoğraf makinesindeki merceklerden kırılarak yapılardan geçer” (Ö11)	6
	Film üzerinde ters oluşur	DA	“Film üzerine düşer ters şekilde” (Ö2)	6
	Fotoğraf düz olarak görülür	DA	“Banyo Yaptırılınca düz görüntüyü elde ederiz” (Ö6)	3
Fotoğraf Makinesindeki Görüntü Oluşumu İle Gözde Görüntü	En dış cam-kornea	DA	“Gözde de ilk ışınlar kornea da kırılır” (Ö12)	6
	Diyafram-göz bebeğine	DA	“Göz bebeği göze gelen ışık ışınlarını ayarladı. Diyaframda fotoğraf makinesine gelen ışık ışınlarının ayarladığı için” (Ö9)	5
	Mercekler-göz merceği	DA	“Işıklar fotoğraf makinesinde mercekte kırılıyor, gözdeki mercek de ışığı kırıyor” (Ö12)	4
	Film-İris	DA	“Gözümüzde ışık sarı lekeye düşer, fotoğraf makinesinde filme düşer” (Ö2)	5
	Banyo yaptırma-beyin	DA	“Görme sinirleriyle beyinde düz algılanır, fotoğraf banyo yaptırılınca görüntü düzgün görülür” (Ö6)	2
Göz Kusurları	Miyop	DA	“Yakını iyi görürken uzağı iyi göremez. Görüntü sarı lekenin önüne düşer. Kalın kenarlı merceklerle	4

		düzeltilir" (Ö12)	
	Miyop	AKA	"Görüntü sarı lekenin arkasına düşer. İnce kenarlı mercekle düzeltilir" (Ö9) 1
	Miyop	AKA	"Görüntü görme sinirlerine düşer" (Ö10) 1
		DA	"Yakını görememe. Göz yuvarlağı normalden kısadır. Görüntü sarı lekenin arkasına düşer. İnce kenarlı mercekle düzeltilir"(Ö6) 4
	Hipermetrop	AKA	"Görüntü sarı lekenin önüne düşer. O yüzden kalın kenarlı mercek kullanılır. Görüntü sarı lekeye düşer" (Ö9) 3
		DA	"Cismin renklerinin ayırt edilememesi. Doğuştan gelir. Düzeltilemez." (Ö12) 4
	Renk Körlüğü	AKA	"Kalıtsal bir hastalık. Ameliyatla düzeltilir" (Ö2) 2
		DA	"Göz kaslarının uyumlu çalışmamasından dolayı. Ameliyatla düzeltilir" (Ö2) 5
	Şaşılık	AKA	"O kalıcı bir hastalıktı. Ama ilerleyen zamanlarda ameliyatla düzeltilir" (Ö10) 1
		DA	"Göze perde inmesi olarak söylenmektedir. Puslu görürler. Ameliyatla düzeltilir" (Ö11) 5
	Katarakt	DA	"Korneanın pürüzlü olması" (Ö11) 4
	Astigmatizm	AKA	"Göze perde inmesi. İnce kenarlı mercekle düzeltiliyordu" (Ö2) 1
	Presbitlik	DA	"Göz merceğinin sertleşmesi sonucu oluşur. İnce kenarlı mercekle düzeltilir" (Ö6) 3
Göz Kusuru Olan Kişilerin Günlük Yaşamda Karşılaştıkları	Renk Körlüğü	DA	"Trafikte zorluk çeker. Yaya geçidinde kırmızı yanarken yeşil görür. Karşıdan karşıya geçerken de ona araba çarpabilir" (Ö12) 6
	Şaşılık	DA	"Yanımızdaki arkadaşımız başka bir yere bakıyormuş gibi oluyor. Yanındaki arkadaşını dinlemiyormuş gibi olur ve arkadaşı da bu duruma bozulur" (Ö2) 5
	Katarakt	DA	"Bazı yaşlılar da oluyor ve bunlar uzağı ve yakını puslu görürler. Bu birçok şeyi engeller" (Ö9) 6
	Miyop	DA	"Uzaktaki yazıyı göremez" (Ö11) 6

Hipermetrop	DA	“Kitap okumakta zorlanırsınız. Sürekli olarak uzak tutmak zorunda kalırsınız. Yakındaki cisimleri göremeyiz” (Ö6)	5	AK: Anlama
Hipermetrop	AKA	“Uzaktaki cisimi göremeyip yakındaki cisimi görür” (Ö10)	1	Kategoriler;
Astigmatizm	DA	“Puslu görürler” (Ö12)	3	
Presbitlik	DA	“Yaşlılığa bağlı net göremeyiz” (Ö6)	2	DA:

Doğru açıklama, AKA: Alternatif Kavramlı Açıklama.

Tablo 4 incelendiğinde öğrencilerin, ‘Göz’ konusu ile ilgili doğru açıklamaların yanında çeşitli alternatif kavramlara da sahip oldukları görülmektedir. Öğrencilerin ‘Göz’ konusuna yönelik “gözü oluşturan yapılar”, “gözü oluşturan yapıların fotoğraf makinesini oluşturan yapılarla ilişkisi”, “fotoğraf makinesindeki görüntü oluşumu”, “fotoğraf makinesindeki görüntü oluşumu ile gözde görüntü oluşumunun ilişkilendirilmesi”, “göz kusurları” ve “göz kusuru olan kişilerin günlük yaşamda karşılaştıkları zorluklar” temalarına ait görüşler belirttikleri görülmektedir. Öğrencilerin cevapları incelendiğinde “gözü oluşturan yapılar” temasının ‘kornea, iris, göz bebeği, sarı leke, kör nokta, görme sinirleri, camsı cisim, damar tabaka, sert tabaka ve ağ tabaka’ şeklinde ortaya çıkan kodlar altında genel olarak DA kavramsal anlama kategorisinde cevaplar verdikleri görülmektedir. Örneğin, ‘Kornea’ kodunda “*Işığı ilk alan ve kıran yerdir. (Ö6)*” şeklindeki doğru açıklama neredeyse mülakata katılan öğrencilerin tamamı (f=6) tarafından belirtilmiştir. Benzer şekilde yapılan öğretimden sonra ‘Göz’ konusuyla ilgili ortaya çıkan bütün temalardaki öğrenci ifadelerinde de ‘DA’ kategorisindeki öğrenci cevap sıklığının daha fazla, ‘AKA’ kategorisindeki öğrenci cevap sıklığının ise daha düşük olduğu anlaşılmaktadır.

### **Öğrencilere Yapılan Öğretim Müdahalesi ile İlgili Yarı Yapılandırılmış Mülakatlardan Elde Edilen Bulgular**

Öğrencilerin ‘Göz’ konusu işlenirken BTY’nin açıklama destekli REACT uygulamalarıyla ilgili mülakat bulguları Tablo 5’te sunulmuştur.

**Tablo 5.** Öğrencilere Uygulanan Öğretim Müdahalesi ile İlgili Yarı Yapılandırılmış Mülakatların Analizi

Tema	Kod	Öğrenci İfadelerinden Alıntılar	Öğrenci Kodları	f
BTY'nin Öğrencilere Yansımaları (f=26)	Aktif Katılım	"İşin içerisine katıldığımız için daha verimliydi" (Ö6)	Ö2, Ö6, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12	6
	Etkinlikler	"Çok etkinlikler yaptık. Fotoğraf makinesi falan yapmıştık. Bunlarla ilgili etkinlik yaptık" (Ö9)	Ö2, Ö6, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12	6
	Somutlaştırma	"Gözde etkinlik yaptık onu canlı canlı gördük" (Ö10)	Ö2, Ö6, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12	6
	İlişkilendirme	"Nesnelerle ilişki kurduğumuz için daha etkili" (Ö6) "Fotoğraf makinesiyle gözümüzdeki kısımları ilişkilendirdik. İyiydi" (Ö10)	Ö2, Ö6, Ö10, Ö12	4
	Kalıcılık	"Normal hani etkinlik yapmıştık ya onlar daha iyiydi bence. Çünkü hem beynimizde daha iyi yer edinmiş oluyor hem de konuyu sevmiş oluyoruz" (Ö9)	Ö6, Ö9, Ö11, Ö12	4

Tablo 5'te öğrencilerin BTY'nin açıklama destekli REACT uygulamaları ile ilgili görüşleri; BTY'nin öğrencilere yansımaları (f=26) teması altında toplanmıştır. Bu tema altında 'Aktif Katılım', 'Etkinlikler', 'Somutlaştırma', 'İlişkilendirme' ve 'Kalıcılık' kodlarında görüşlerin belirtildiği görülmektedir. 'Aktif Katılım' koduna ilişkin ifadelerin 6 kez tekrarlandığı görülmektedir. Bu koda ilişkin öğrenci ifadelerinden bir alıntı "*İşin içerisine katıldığımız için daha verimliydi (Ö6)*" şeklindedir. Bu temaya ait olarak tekrarlanma sıklığı ikinci sırada (f=4) olan kod ise 'İlişkilendirme' ve 'Kalıcılık' kodlarıdır. 'İlişkilendirme' koduna ilişkin öğrenci ifadelerinden bir alıntı "*Fotoğraf makinesiyle gözümüzdeki kısımları ilişkilendirdik. İyiydi (Ö10)*" şeklindedir.

## TARTIŞMA VE SONUÇ

Öğrencilerin GKT ön, son ve geciktirilmiş test puanlarının karşılaştırılmasından BTY'nin açıklama destekli REACT stratejisinin, 7. sınıf öğrencilerinin 'Göz' konusundaki kavramsal anlamalarını arttırmada etkili olduğu anlaşılmaktadır. Bu

durum, öğrencilerin gerçek yaşamlarından çok yakından bildikleri, araştırmada bağlam olarak seçilen, 'Fotoğraf makinesi ve Gözlük' bağlamlarıyla konuların ilişkilendirilerek sunulmasının bir yansıması olabilir. Başka bir ifadeyle araştırmada kullanılan bağlamlar, soyut olarak düşünülen kavramların somutlaştırılmasında etkili olmuş olabilir (Karlı ve Yiğit, 2015, 2017; Whitelegg & Edwards, 2001). Çünkü konular öğrencilere, günlük yaşamdan yakından tanıdıkları nesnelere ilişkilendirilerek sunulduğunda, öğrencilerde sanki günlük yaşam içinde bir iş yapıyormuş düşüncesi oluşturmaktadır (Bulte ve diğerleri, 2006; Campbell ve diğerleri, 2000; Gilbert, 2006; Karlı ve Saka, 2017; Sözbilir ve diğerleri, 2007). Bu durum, çalışma süresince BTY'nin açıklama destekli REACT stratejisine göre hazırlanan öğretim materyalinin dersin her safhasında öğrencilerin etkinlikleri kendilerinin yapmalarının, tüm duyu organlarını kullanarak öğretime katılmalarının ve ihtiyaç duydukları her aşamada gerekli açıklamaların yapılmasının bir yansıması olabilir. Nitekim BTY'nin REACT stratejisinin derse katılımı artırmada etkili olduğu (Karlı ve Yiğit, 2016) ve açıklama destekli REACT'ın öğrencilerin anlamasını kolaylaştırdığı (Ültay, 2014) bazı araştırmalarda da vurgulanmaktadır. Bu durum, literatürde fen derslerinde BTY'ye göre tasarlanmış öğretim uygulamalarının öğrencilerin kavramsal değişimi üzerinde olumlu etkilerinin olduğunu belirten araştırmalarla da paralellik göstermektedir (Çiğdemoglu & Geban, 2015; Gilbert ve diğerleri, 2011; Gül, 2016; Karlı & Kara Patan, 2016; Karlı ve Saka, 2017; Karlı ve Yiğit, 2015, 2017). Araştırmadan çıkan bu sonuç doğrultusunda, soyut olarak düşünülen diğer fen konularındaki kavramların öğretilmesinde BTY'ye dayalı öğretim etkinliklerinin etkisi araştırılarak, etkililiği incelenmiş öğretim materyalleri öğretmenlerin kolayca erişimine sunulabilir.

Öğrencilerin GKT son test ve geciktirilmiş test puanları arasında anlamlı bir fark olmaması kavramsal değişimin kalıcı olması ile yorumlanabilir. Bu durum araştırmada BTY'ye dayalı yapılan uygulamaların, öğretimden sonra 1 ay geçmesine rağmen öğrencilerin yeni öğrenilen konuları ya çok az unutarak ya da hiç unutmadan, uzun süreli hafızalarında tutabilmelerine yardımcı olduğuna işaret etmektedir. Bu sonuç, BTY'nin öğrencilerin derse aktif katılımını ve yapılan ilişkilendirmeler sonucu konunun

somutlaştırılarak kalıcılığı arttırmasının bir yansıması olabilir. Nitekim öğretim müdahalesi sonrasında öğrencilerle BTY hakkında yürütülen mülakat bulgularından da öğrencilerin aktif katılım, ilişkilendirme, etkili, kalıcılık, somutlaştırma ifadelerine sıklıkla yer vermesi de bu sonucu desteklemektedir. Başka bir ifadeyle BTY'nin açıklama destekli REACT uygulamaları, aradan geçen 1 aylık süreçte öğrencilerin yeni öğrendiği bilgileriyle mevcut şemaları arasında özümseme, yerleştirme, dengeleme yapmasını sağlayarak kavramları yapılandırmasını kolaylaştırmıştır (Karslı & Çalık, 2012; Karslı & Yigit, 2017). Aslında ele alınan bir konuda yapılan öğretimin akabinde öğrencilerde kavramsal değişimin olması normaldir. Öğrenciler kavramlarla ilgili sorulara anlık bir hatırlama sonucu doğru cevaplar vermiş olabilir. Eğer doğru cevaplar anlık bir hatırlama sonrasında verilmişse anlık bir öğrenme gerçekleşeceği için aradan uzun süre geçtikten sonra kavramlar unutulacaktır. Araştırmada, yeni öğrenilen bilimsel kavramların öğretimden 1 ay sonra unutulmadığı ve öğrenilen bilgilerin kalıcı olduğu görülmektedir. Bir başka anlatımla, bireylerin yeni yapılandıkları bilgiler başlangıçtaki alternatif kavramlarına göre daha egemen olmuştur. Bu durum, BTY ile yapılan öğretimde öğrenilenlerin günlük yaşamdaki kullanım alanları ile ilişkilendirilerek verilmesi, kalıcı öğrenmenin gerçekleşmesini sağlamış olması ile yorumlanabilir (Pilot & Bulte, 2006; Gül, 2016; Karslı & Yigit, 2017). BTY'nin açıklama destekli REACT stratejisine göre yürütülen uygulamaların, öğrencilerin kavramlarında kalıcı bir değişim gerçekleştirmesi sonucundan yola çıkılarak özellikle öğrencilerin ezberlemeye çalışarak öğrenmeye çalıştıkları başka fen konularının öğretiminde de açıklama destekli REACT uygulamalarının kalıcılığa etkisi incelenebilir.

Öğrencilerin 'Göz' konusundaki alternatif kavramlarının ön, son ve geciktirilmiş testlerdeki frekans değerlerinin değişimi incelendiğinde, BTY'nin açıklama destekli REACT stratejisine göre yapılan öğretim müdahalesinin öğrencilerin alternatif kavramlarının çoğunun bilimsel olanlarla değiştirmelerine yardımcı olduğu anlaşılmaktadır (Bkz. Tablo 3). Yani açıklama destekli REACT stratejisi, öğrencilerde alternatif kavramların pozitif yönde değiştirilmesinde etkili olmuştur. Kavramlar

hakkında mülakatlarda, sorulara bilimsel olarak doğru açıklamalar yapabilen öğrencilerin ifade sıklığının daha fazla olması da bu sonucu desteklemektedir (Bkz. Tablo 4). Öğrencilerin, son ve geciktirilmiş testlerden ve kavramlar hakkında mülakatlar bulgularından alternatif kavramlarının başlangıca göre çok daha az olmasında, açıklama destekli REACT uygulamalarının öğrencilere hazır bilgiyi vermek yerine bu bilgilere ulaşmayı sağlayacak becerilerin kazandırılması, grup çalışması ve işbirliği içinde çalışmaları hususunda öğrencileri teşvik etmesi etkili olabilir. Buna ek olarak bu durum, öğrencilerde çoğunlukla rastlanılan alternatif kavramlar dikkate alınarak geliştirilmiş öğretim materyallerinin kullanılmasının (Karşlı, 2011; Karşlı & Çalık, 2012; Karşlı ve Ayas, 2017) bir sonucu olarak da düşünülebilir. Çünkü öğrenme faaliyetine başlamadan önce ve öğrenme sürecinde oluşabilecek alternatif kavramların dikkate alınmasıyla geliştirilen öğretim materyalleri, alternatif kavramların bilimsel olanlarla değiştirilmesine ve kavramların daha iyi yapılandırılmasına olanak tanımaktadır (Çayan ve Karşlı, 2015; Karşlı & Çalık, 2012; Karşlı ve Ayas, 2017; Taber, 2001). Bu nedenle hemen her konuda öğrencilerde oluşabilecek alternatif kavramları içeren ‘alternatif kavramlar rehberi’ hazırlanarak araştırmacı ve öğretmenlerin erişimine sunulabilir.

Bu çalışmada ‘Göz’ konusu ile ilgili öğrencilere uygulanan GKT ve kavramlar hakkında mülakatların analizinden birçok alternatif kavram tespit edilmiştir. Özellikle ‘Göz’ konusunda alternatif kavramların “Gözünü oluşturan yapılar” ve “Göz kusurları” başlıklarında yoğunlaştığı görülmektedir. Araştırma kapsamında GKT ön testinde bu kategorilerde tespit edilen alternatif kavramların çoğunda açıklama destekli REACT’a göre yapılan öğretim uygulamasından sonra büyük oranda azalma olmuştur (Bkz. Tablo 3). Özellikle “Göz bebeği, gözün renkli kısmıdır.”, “Ağ tabakada gözü besleyen damarlar bulunur.” alternatif kavramlarına geciktirilmiş teste hiç rastlanmamıştır. Bununla birlikte, son ve geciktirilmiş teste fotoğraf makinesindeki görüntü oluşumu ile gözdeki görüntü oluşumunun ilişkilendirilmesi öğrenciler tarafından doğru bir şekilde yapılmıştır. Bu durum, öğrenciler için zor ve farklı kavramlar içeren bu konunun onlara daha tanıdık gelen ve araştırma kapsamında seçilen ‘Fotoğraf makinesi ve gözlük’



bağlamlarıyla ilişkilendirilerek sunulmasının ve yapılan açıklamaların bir sonucu olabilir. Ayrıca, öğrencilere bu şekilde işlenen derslerle “bu konuyu neden öğreniyorum?” sorusuna cevap bulma fırsatı da yaratılmış olabilir (Pilot & Bulte, 2006). Bu durumları uygulamalarla ilgili mülakatlarda öğrencilerin sıklıkla tekrarladığı ‘Aktif Katılım’, ‘Etkinlikler’, ‘Somutlaştırma’, ‘İlişkilendirme’ ve ‘Kalıcılık’ kodları da desteklemektedir. Bütün bunlara ek olarak, yapılan uygulamalar öğrenilen kavramlara karşı öğrencilerin ilgilerini arttırmış olabilir (Acar ve Yaman, 2011; Parchmann ve diğerleri, 2006; Westbroek, 2005). Bu sonuçlar paralelinde öğrencilerin, BTY uygulamalarıyla biyoloji konularına yönelik tutumlarının nasıl değiştiği bir başka araştırmanın konusu olabilir.

Araştırmada, daha önceki araştırmalarda rapor edilen alternatif kavramlarla birlikte ilk defa tespit edilen alternatif kavramlarda mevcuttur (\* ile belirtilmiştir). Örneğin; “*Şaşılık, gözün dönmesidir, göz tabakasının çalışmaması sonucu oluşur.*” ve “*Renk körlüğünde kişiler puslu görür.*” Öğrencilerde alternatif kavramların tespit edilmesi olumsuz bir durum olarak düşünülse de öğretim yapacak kişilerin bu alternatif kavramlardan haberdar edilmesi açısından önemlidir.

Sonuç olarak araştırmada;

BTY’nin açıklama destekli REACT stratejisi; 7. sınıf öğrencilerinin ‘Göz’ konusundaki kavramsal anlamalarını arttırmada ve kavramsal anlamının kalıcılığını sağlamada etkili olduğu tespit edilmiştir.

‘Göz’ konusu ile ilgili BTY’nin açıklama destekli REACT stratejisine göre yapılan öğretim müdahalesinin, öğrencilerin alternatif kavramlarında büyük oranda bilimsel olanlarla değişim sağladığı tespit edilmiştir.

Öğrencilerin, ön test cevaplarından ve mülakat bulgularından ‘Göz’ konusunda “Gözünü oluşturan yapılar” ve “Göz kusurları” başlıklarında çeşitli alternatif kavramları tespit edilmiştir.

Ayrıca araştırma sonucunda öğrencilerin gözü oluşturan yapıları açıklarken, bağlam olarak seçilen fotoğraf makinesindeki yapılarla; göz kusurlarını açıklarken ise

yakınlarındaki kişilerin kullandıkları gözlükleri örnekler vererek konuyla seçilen bağlamları ilişkilendirme yoluna gittikleri tespit edilmiştir.

**KAYNAKLAR**

- Abraham, M. R., Grzybowski, E. B., Renner, J. W. & Marek, E. A. (1992). Understandings and Misunderstandings of Eighth Graders of Five Chemistry Concepts Found in Textbooks. *Journal of Research in Science Teaching*, 29 (2), 105–120.
- Acar, B. & Yaman, M. (2011). The Effects of Context-Based Learning on Students' Levels of Knowledge and Interest. *Hacettepe University Journal Of Education*, 40, 1-10.
- Akgün, A., Tokur, F. & Duruk, Ü. (2016). Associating Conceptions in Science Teaching With Daily Life: Water Chemistry and Water Treatment. *Adıyaman University Journal of Educational Sciences*, 6 (1), 161-178.
- Ayvacı, H. Ş., Er Nas, S. ve Dilber, Y. (2016). Bağlam Temelli Rehber Materyallerin Öğrencilerin Kavramsal Anlamaları Üzerine Etkisi: "İletken ve Yalıtkan Maddeler" Örneği. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 51-78.
- M. Bahar , A. H. Johnstone & M. H. Hansell (1999) Revisiting Learning Difficulties in Biology. *Journal of Biological Education*, 33(2), 84-86, DOI: 10.1080/00219266.1999.9655648
- Barker, V. & Millar, R. (1999). Students' reasoning About Chemical Reactions: What Changes Occur During a Context-Based Post-16 Chemistry Course?. *International Journal of Science Education*, 21(6), 645-665.
- Baştürk, R. (2009). *Deneme modelleri*. A. Tanrıoğen (Ed.), Bilimsel araştırma yöntemleri (ss. 30-54). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Belt, S. T., Leisvik, M. J., Hyde, A. J. & Overton, T. L. (2005). Using a Context-Based Approach to Undergraduate Chemistry Teaching – A Case Study For Introductory Physical Chemistry. *Chemistry Education Research and Practice*, 6 (3), 166–179.
- Bennett, J., Gräsel, C., Parchmann, I. & Waddington, D. (2005). Context-Based and Conventional Approaches to Teaching Chemistry: Comparing Teachers' Views. *International Journal of Science Education*, 27 (13), 1521–1547.
- Berns, R. G. & Erickson, P. M. (2001). Contextual Teaching and Learning: Preparing Students for the New Economy. *The Highlight Zone Research Work*, 5, 1-8.
- Broman, K., Bernholt, S. & Parchmann, I. (2015). Analysing Task Design and Students' Responses to Context-Based Problems Through Different Analytical Frameworks. *Research in Science & Technological Education*, 33(2), 143–161. doi:10.1080/02635143.2014.989495.

- Bulte, A. M., Westbroek, H. B., de Jong, O. & Pilot, A. (2006). A Research Approach to Designing Chemistry Education Using Authentic Practices as Contexts. *International Journal of Science Education*, 28(9), 1063-1086.
- Campbell, B., Lubben, F., & Dlamini, Z. (2000). Learning Science through Contexts: Helping Pupils Make Sense of Everyday Situations. *International Journal of Science Education*, 22, 239-252.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2013). *Research Methods in Education*. Abingdon: Routledge.
- Coştu, B. & Ayas, A. (2005). Evaporation in Different Liquids: Secondary Students' Conceptions. *Research in Science & Technological Education*, 23(1), 75-97.
- Coştu, S. (2009). *Matematik Öğretiminde Bağlamsal Öğrenme Ve Öğretme Yaklaşımına Göre Tasarlanan Öğrenme Ortamlarında Öğretmen Deneyimleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Crawford M. L. (2001). *Teaching Contextually: Research, Rationale, and Techniques For Improving Student Motivation And Achievement in Mathematics and Science*. Texas: CCI Publishing.
- Creswell, J. W. (2012). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Sage.
- Çayan, Y. ve Karlı, F. (2015). 6. Sınıf Öğrencilerinin Fiziksel Ve Kimyasal Değişim Konusundaki Kavram Yanılgılarının Giderilmesinde Probleme Dayalı Öğrenme Yaklaşımının Etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(4), 1433-1448.
- Çepni, S. (2012). *Araştırma ve Proje Çalışmalarına Giriş* (6. Baskı). Trabzon: Celepler
- Çiğdemöglü, C. & Geban, Ö. (2015). Improving Students' Chemical Literacy Levels On Thermochemical And Thermodynamics Concepts Through A Context-Based Approach. *Chemistry Education Research and Practice* 16: 302-317.
- Dede-Er, T., Şen, Ö. F., Sarı, U. & Çelik, H. (2013). İlköğretim Öğrencilerinin Fen Ve Teknoloji Dersi Bilgilerini Günlük Hayatla İlişkilendirme Düzeyleri. *Eğitim Ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(2). 209-216.
- Demircioğlu, H. ve Demircioğlu, G. (2005). Lise 1 Öğrencilerinin Öğrendikleri Kimya Kavramlarını Değerlendirmeleri Üzerine Bir Araştırma. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13(2), 401-414.
- Demircioğlu, H., Demircioğlu, G. ve Ayas, A. (2006). Hikâyeler ve Kimya Öğretimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 110-119.
- Demircioğlu, H., Vural, S. & Demircioğlu, G. (2012). The Effect of A Teaching Material Developed Based On 'REACT' Strategy On Gifted Students' Achievement. *On Dokuz Mayıs University Journal of Education Faculty*, 31(2), 101-144.

- Dilek, U. & Sahin, M. (2013). Investigating Accommodation Using Eyes And Lenses. *Physics Education*, 48(2), 193-198.
- Driver, R. (1988). *Changing Conceptions*. In P. Adey, Et Al. (Eds), Adolescent Development And School Science. New York: The Falmer Press.
- Driver, R., Guesne, E. & Tiberghien, A. (1985). *Children's Ideas in Science*. Open University Press.
- Elmas, R. & Geban, Ö. (2016). The Effect of Context Based Chemistry Instruction on 9th Grade Students' Understanding of Cleaning Agents Topic And Their Attitude Toward Environment. *Eğitim Ve Bilim*, 41(185), 33-50. Doi: 10.15390/EB.2016.5502.
- Gilbert, J. K. (2006). On the Nature of "Context" in Chemical Education. *International Journal Of Science Education*, 28(9), 957-976.
- Gilbert, J. K., Bulte, A. M. W. & Pilot, A. (2011). Concept Development and Transfer in Context-Based Science Education. *International Journal of Science Education*, 33(6), 817-837.
- Yager, R. E. (Ed) (2005). *Exemplary science: Best practices in professional development*. Arlington, VA: NSTA Press.
- Gömlüksiz, M. N. ve Bulut, İ. (2007). Yeni Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programının Uygulamadaki Etkililiğinin Değerlendirilmesi. *Hacettepe Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 76-88.
- Gül, Ş. (2016). Yaşam Temelli Öğretim Modeliyle "Fotosentez" Konusunun Öğretimi: REACT Stratejine Dayalı Bir Uygulama. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED)*, 10(2), 21-45.
- Gül, Ş., Gürbüzöğlü-Yalmanlı, S. ve Yalmanlı, E. (2017). Boşaltım Sistemi Konusunun Öğretiminde REACT Stratejisinin Etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(1), 79-96.
- Güneş, R. S. (2006). *İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Duyu Organları Konusundaki Başarılarına, Öğrendikleri Bilgilerin Kalıcılığına Ve Tutumlarına Çoklu Zeka Kuramına Dayalı Öğretimin Etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Ingram, S. J. (2003). *The effects of contextual learning instruction on science achievement male and female tenth grade students*. (Unpublished doctoral dissertation). University of South Alabama, USA.
- Karlı, F. (2011). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının bilimsel süreç becerilerini geliştirmesinde ve kavramsal değişim sağlamasında zenginleştirilmiş laboratuvar rehber materyallerinin etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.

- Karlı, F. ve Ayas, A. (2017). Fen Bilimleri Öğretmen Adaylarının Kavramsal Değişimlerine Zenginleştirilmiş Laboratuvar Rehber Materyalinin Etkisi: Buharlaştırma ve Kaynama. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 529-561.
- Karlı, F. & Çalık, M. (2012). Can Freshman Science Student Teachers' Alternative Conceptions of 'Electrochemical Cells' Be Fully Diminished? *Asian Journal of Chemistry*, 23(12), 485- 491.
- Karlı, F. & Kara Patan, K. (2016). Effects of The Context- Based Approach On Students' Conceptual Understanding: "The Umbra, the Solar Eclipse and the Lunar Eclipse". *Journal of Baltic Science Education*, 15(2), 246-260.
- Karlı, F. ve Saka, Ü. (2017). The Effect of The Context-Based Approach on 5th Grade Students' Conceptual Understanding About "Getting to Know Foods". *Elementary Education Online*, 16(3), 900-916.
- Karlı, F. ve Yiğit, M. (2016). 12th Grade Students' Views About an Alkanes Worksheet Based on the REACT Strategy. *Necatibey Faculty of Education Electronic Journal of Science & Mathematics Education*, 10(1), 472-499.
- Karlı, F. ve Yiğit, M. (2015). Effect of Context-Based Learning Approach on 12 Grade Students' Conceptual Understanding About Alkanes. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 16(1), 43-62.
- Karlı, F. & Yigit, M. (2017): Effectiveness of the REACT Strategy on 12th Grade Students' Understanding of the Alkenes Concept. *Research in Science & Technological Education*, 35(3), 274-291. doi: 10.1080/02635143.2017.1295369.
- Koksal, M. S. & Cimen, O. (2008). Perceptions of Prospective Biology Teachers on Importance and Difficulty of Organs as a School Subject. *World Applied Sciences Journal*, 5(4), 397-405.
- Marsden, E. & Torgerson, C. J. (2012). Single Group, Pre-and Post-Test Research Designs: Some Methodological Concerns. *Oxford Review of Education*, 38(5), 583-616.
- Özay-Köse, E. ve Çam, F. (2014). Biyoloji Dersi İçin "Yaşam Temelli Öğrenme" Yaklaşımı ve İçerikleri. *Araştırma Temelli Etkinlik Dergisi*, 4(3), 1-17.
- Özay-Köse, E. ve Çam-Tosun, F. (2011). Yaşam Temelli Öğrenmenin Sinir Sistemi Konusunda Öğrenci Başarılarına Etkileri. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 8(2), 91-96.
- Parchmann, I, Gräsel, C., Baer, A., Nentwig, P., Demuth, R., Ralle, B. & the ChiK Project Group. (2006). "Chemie im Kontext": A Symbiotic Implementation of a Context - Based Teaching And Learning Approach. *International Journal of Science Education*, 28(9), 1041-1062.

- Pekdağ, B., Azizoğlu, N., Topal, F., Ağalar, A. ve Emine, O. (2013). Kimya Bilgilerini Günlük Yaşamla İlişkilendirme Düzeyine Akademik Başarının Etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(4), 1275-1286.
- Pilot, A. & Bulte, A. M. W. (2006). Why Do You “Need To Know”? Context-Based Education. *International Journal of Science Education*, 28(9), 953-956.
- Rule, A. C. & Welch, G. (2008). Using Object Boxes to Teach the Form, Function, and Vocabulary of the Parts of the Human Eye. *Science Activities: Classroom Projects and Curriculum Ideas*, 45(2), 13-22.
- Sözbilir, M., Sadi, S., Kutu, H. ve Yıldırım, A. (2007, Haziran). *Kimya eğitiminde içeriğe/bağlama dayalı (context-based) öğretim yaklaşımı ve dünyadaki uygulamaları*. Sözel bildiri, I. Ulusal Kimya Eğitimi Kongresi, İstanbul.
- Stolk, M. J., Bulte, A. M. W., De Jong, O. & Pilot, A. (2009a). Towards a Framework for a Professional Development Programme: Empowering Teachers for Context-Based Chemistry Education. *Chemistry Education Research and Practice*, 10, 164-175.
- Stolk, M. J., Bulte, A. M. W., De Jong, O. & Pilot, A. (2009b). Strategies for a Professional Development Programme: Empowering Teachers for Context-Based Chemistry Education. *Chemistry Education Research and Practice*, 10, 154-163.
- Şahin Ç. (2014). What do the Prospective Science Teachers Know about the Human Eye?. *Asia-Pacific Forum on Science Learning and Teaching*, 15(1).
- Taber, K. S. (2001). Building The Structural Concepts of Chemistry: Some Considerations From Educational Research. *Chemistry Education Research And Practice*, 2(2), 123-158.
- Tekin-Ballıel, B. (2005). *İlköğretim fen bilimleri dersinde duyu organları konusunun kubaşık öğrenme yöntemi ile öğretiminin öğrenci başarısına ve hatırlama düzeyine etkisinin belirlenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Muğla Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü. Muğla.
- Thyer, B. A. (2012). *Quasi-Experimental Research Designs*. New York: Oxford University Press.
- Beaty B. (2016, Aralık 15). Children's Misconceptions about Science. <http://amasci.com/miscon/opphys.html> adresinden erişilmiştir. .
- Ültay, E. (2014). *İtme, momentum ve çarpışmalar konusuyula ilgili bağlam temelli öğrenme yaklaşımına dayalı açıklama destekli REACT stratejisine göre geliştirilen etkinliklerin etkisinin araştırılması*. Yayımlanmamış doktora tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Westbroek, H. B. (2005). *Characteristics of meaningful chemistry education, the case of water Quality* (Unpublished doctoral dissertation).. Utrecht University, The Netherlands.

- Whitelegg, E. & Edwards, C. (2001). Beyond the Laboratory-Learning Physics Using Real-Life Contexts. *In Research in Science Education-Past, Present, and Future* (pp. 337-342). Springer Netherlands.
- Whitelegg, E. & Parry, M. (1999). Real-Life Contexts for Learning Physics: Meanings, Issues and Practice. *Physical Education*, 34(2), 68-72.
- Yager, R. E. & Weld, J. D. (1999). Scope, Sequence and Coordination: The Iowa Project, a National Reform Effort in the USA. *International Journal of Science Education*, 21, 169-194.
- Yaman, M. (2009). Solunum ve Enerji Kazanımı Konusunda Öğrencilerin İlgisini Çeken Bağlam Ve Yöntemler. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(37).
- Yaman, M., Dervişoğlu, S. ve Soran, H. (2004). Ortaöğretim Öğrencilerinin Derslere Karşı İlgilerinin Belirlenmesi. *Hacettepe Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 232-240.



## SUMMARY

### Introduction

Although much progression has been accomplished with many studies in the field of education, these are not sufficient for solving some problems which include excessive number of topics in science program (Gilbert, 2006; Pilot ve Bulte, 2006); finding a connection between the scientific concepts learned in school and their relation to the daily life (Gilbert, 2006; Stolk, Bulte, de Jong ve Pilot, 2009a); and adequately responding to some questions, such as "Why all students should learn these science concepts?", or "where they will use these?" (Gilbert, 2006; Stolk, Bulte, de Jong ve Pilot, 2009b). Many researchers have suggested the Context-based Approach (CBA), as a promising approach to the overcoming of these problems (Bulte, Westbroek, Jong and Pilot, 2006; Gilbert, 2006; Westbroek, 2005).

CBA is one of the approaches that allows for the realization of learning through a context within everyday life and about the subject (Acar and Yaman, 2011; Yager, 2005; Sözbilir, Sadi, Kutu ve Yıldırım, 2007; Whitelegg and Parry, 1999). According to recent research, CBA is an effective approach to increase students' success (Ayvaci, Er Nas and Dilber, 2016; Broman, Bernholt and Parchmann, 2015; Çiğdemoğlu and Geban, 2015; Karşlı and Kara Patan, 2016; Karşlı and Yigit, 2017; Karşlı and Saka, 2017), students' attitude (Belt, Leisvik, Hyde and Overton, 2005; Bennett, Gräsel, Parchmann and Waddington, 2005; Campbell, Lubben and Dlamini, 2000; Karşlı and Yiğit, 2016; Parchmann et. al., 2006; Westbroek, 2005), and students' motivation toward the course (Bennett et al., 2005; Campbell et al., 2000; Elmas ve Geban, 2016). In addition, it is often stated that CBA helps students to find a connection between abstract science concepts and their relations to the daily life (Campbell et al., 2000; Gilbert, Bulte and Pilot, 2011; Ingram, 2003). One of the learning strategies of using CBA is commonly referred to as the REACT strategy and consists of the following phases: Relating, Experiencing, Applying Cooperating and Transferring (Crawford, 2001). It is stated in the literature that the principle of explanation in REACT strategy is a deficiency (Coştu, 2009). Some studies show that positive results have emerged as a result of supporting the REACT strategy with "explanations" (Ültay, 2014). For this reason, the REACT strategy of CBA was supported by explanations in this study.

There are many abstract concepts that students have some difficulties in understanding the concept of 'The mammal eye' that seems to be a concrete concept. These difficulties include the structure of the eye, the eye defects, the treatment methods of the eye defects, and visual and image formation issues (Şahin, 2014). In addition, it is also stated that students at various grade levels should try to learn about the concept of the mammal eye by memorizing. However, this type of learning (memorizing) might be a barrier for learning on high levels. Thus, it is believed that presenting eye subject to students within daily life contexts and finding connections might be effective in facilitating learning and ensuring permanent learning.

The purpose of this research was to examine the effects of the explanation assisted REACT strategy of the CBA on the conceptual understanding and permanence of 7th grade students in the "The mammal eye" topic.

### **Method**

The research used a single group pre-posttest research design called pre-experimental designs. The participants of the research consisted of 13 students who are studying in the 7th grade of a village school in the inner part of the Eastern Black Sea Region in the 2016–2017 academic year. “Photo camera and glasses” contexts that the students are familiar with in daily life and is relatable to the topics were used in the teaching intervention based on explanation assisted REACT strategy of CBA. As data collection tool, The Mammal Eye Concept Questionnaire (MECQ) with 10 open-ended questions and semi-structured interviews with 5 open-ended questions were used. The MECQ was applied as a pre-test, post-test and delayed-test to the students. While statistical analysis was used to compare the pre-test, post-test, and delayed-tests of MECQ, the content analysis was used to analysis the data obtained from the semi-structured interviews. The validity of the data collection tools was ensured by expert opinions. Data collection tools and the teaching intervention were carried out by the second author.

### **Findings**

Friedman test results show that there was a significant difference in favor of the post-test between the MECQ pre- and post-test scores of the students ( $\chi^2=20,510$ ,  $N=13$ ,  $p<0,05$ ). There was also a significant difference in favor of the delayed-test between MECQ pre-test and delayed-test scores ( $p<0,05$ ;  $\eta^2=0.88$ ). There was no significant difference between the post-test and delayed-test scores ( $p>0,05$ ). However, it is seen that there is a great decrease in alternative concepts when the answers of the students before and after teaching intervention based on explanation assisted REACT strategy of CBA about 'Eye structure' and 'Eye defects' are examined. Also, the analysis of semi-structured interviews show that the students make more accurate explanations after teaching intervention.

### **Conclusions**

In conclusion, it was determined that the explanation assisted REACT strategy of the CBA had a positive effect on the students' understanding about the 'The Mammal Eye' and persistence in these meanings. It has also been found that the teaching intervention based on explanation assisted REACT strategy of CBA related to the topic of "eye" changed students' alternative concepts with scientific ones. In the research, various alternative concepts under the headings "the structure of eye" and "the eye defects " were identified from the MECQ pre - test answers and semi-structured interviews of the students. It was also found out that while the students were explaining "the structure of eye", they could associate this with context of 'the photo camera' selected in the research. Likewise, while explaining "some eye defects", they could relate the subject giving examples of glasses used by close relatives.



## Çocukların Medya Okuryazarlık Düzeylerinin ve Kullanım Alışkanlıklarının Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesi \* \*\*

### Examining Children's Media Literacy Levels and Usage Habits in Terms Of Demographic Variables

Alper ASLAN<sup>1</sup>, Yiğit Emrah TURGUT<sup>2</sup>, İdris GÖKSU<sup>3</sup>, Seda AKTI ASLAN<sup>4</sup>

<sup>1</sup>Munzur Üniversitesi, Bilgisayar Teknolojileri Bölümü. alperaslan@gmail.com

<sup>2</sup>Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, BÖTE Bölümü. yigitemrah.turgut@erdogan.edu.tr

<sup>3</sup>Mardin Artuklu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri. idrisgoksu47@hotmail.com

<sup>4</sup>Milli Eğitim Bakanlığı, Bilgisayar Öğretmeni. sedakti@gmail.com

**Makalenin Geliş Tarihi: 08.05.2019**

**Yayına Kabul Tarihi: 26.06.2019**

#### ÖZ

*Bu araştırmada ortaokul düzeyindeki çocukların medya kullanım alışkanlıklarının ve çeşitli değişkenlere göre medya okuryazarlık düzeylerinin ortaya çıkarılması amaçlanmaktadır. Nedensel-karşılaştırma yöntemi ile gerçekleştirilen bu çalışmanın örneklemini Türkiye'nin 7 coğrafi bölgesinden seçilen 1500 çocuk oluşturmaktadır. Araştırma verileri 2017 yılında toplanmıştır. Araştırmada her üç çocuktan ikisinin mobil internet kullandığı, günlük 1-2 saat televizyon izlediği ve internet kullandığı belirlenmiştir. Çocuklar arasında televizyon izlemek en popüler etkinlik iken bunu her iki çocuktan birisinin gerçekleştirdiği müzik dinleme, sosyal ağları, cep telefonlarını ve interneti kullanma etkinliklerinin takip ettiği tespit edilmiştir. Çocukların demografik özelliklerine göre, cinsiyet açısından erkekler çocukların kadınlara; coğrafi bölgeler açısından Güneydoğu bölgesinde yaşayanlar çocukların diğer bölgedekilere kıyasla medya okuryazarlık düzeylerinin anlamlı olarak düşük olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca çocukların sınıf düzeyleri arttıkça medya okuryazarlık düzeylerinin de genel olarak arttığı belirlenmiştir. Çocukların medya kullanım alışkanlıklarına göre, mobil internet kullanmayan çocukların mobil internet kullananlara, günde 1-2 saat televizyon izleyen çocuklarında 7-8 saat televizyon izleyenlere kıyasla medya okuryazarlık düzeylerinin anlamlı olarak yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.*

---

\* **Alıntılama:** Aslan, A., Turgut, Y.M., Göksu, İ. ve Aktı Aslan, S. (2019). Çocukların medya okuryazarlık düzeylerinin ve kullanım alışkanlıklarının demografik değişkenler açısından incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(2), 793-815.

\*\* Bu çalışmanın bir kısmı 11. International Computer and Instructional Technology Symposium (ICITS 2017) adlı uluslararası sempozyumda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

**Anahtar Sözcükler:** Medya, Medya Okuryazarlığı, Ortaokul, Çocuklar

### **ABSTRACT**

*In this study, it is aimed to reveal the media usage habits of secondary school children and their media literacy levels according to various variables. The study data were collected in 2017. It was determined that two of every three children used mobile internet, watched television for 1-2 hours daily and used the internet. The most popular activity among children was found to be watching television, followed by these activities: listening to music, using social networks, mobile phones, and the internet usage by one of every two children. According to demographic characteristics of children, it was found that while the media literacy level of men was significantly lower than women regarding gender, the same was valid for the children living in the South-eastern Anatolia region compared to those living in other regions regarding geographical regions. Moreover, it was determined that children's media literacy level increased as their grades increased. According to children's media usage habits, it was revealed that while media literacy level of children not using mobile internet was significantly higher than those using mobile internet, the same was true for children watching television for 1-2 hours daily compared to those watching 7-8 hours.*

**Keywords:** Media, Media Literacy, Secondary School, Children

## **GİRİŞ**

20. yüzyıldan itibaren bilim ve teknolojiye yaşanan baş döndürücü gelişmeler bilgi ve iletişim teknolojilerinin ortaya çıkmasını sağlamıştır. Bu teknolojiler bilgi erişimine hız ve kolaylık kazandırırken iletişimi de farklı bir boyuta taşımıştır. Öyle ki insanların birbirilerine duygu ve düşüncelerini aktarmak için konuşmanın yanı sıra kullandıkları duman, resim, yazı gibi iletişim araçlarına son yüzyılda radyo, televizyon, telefon ve internet gibi yeni araçlar eklenmiştir. Bu teknolojik araçlar vasıtasıyla iletişim, bireyler arası boyuttan dünyanın herhangi bir yerinde yaşanan olaylardan herkesin anında haberdar olduğu kitlesel boyuta dönüşmüştür. Bu iletişimi sağlayan araçlar günümüzde medya olarak tanımlanmaktadır. Andersen (2002) medyayı bilgiyi içeren ve ileten tüm ortamları kapsayan televizyon, internet, gazete, kitap, radyo vb. gibi her türlü basılı veya dijital araç olarak ifade etmektedir.

Medya toplumu bilgilendirme, kültürel değerleri koruma ve geliştirme, toplumsallaştırma, kamuoyu yaratma, eğlendirme, eğitim ve tanıtım gibi önemli işlevlere sahiptir (RTÜK, 2007). Bu bağlamda, insanlar eğitimden sağlığa ticaretten

kamu hizmetlerine birçok alanda medya araçlarını kullanmaktadır. Benzer şekilde, medya çocuklar içinde bir eğitim, eğlence ve sosyalleşme aracı haline gelmiştir. Bu durum çocukların medya kullanım sürelerine yansımaktadır. RTÜK'ün 2015 yılında Türkiye genelinde 26 ilde 13-16 yaş aralığındaki 1273 çocukla gerçekleştirdiği çalışmaya bakıldığında, çocukların hafta içi ortalama televizyon izleme süresi 3 saat 34 dakika, hafta sonu ise 3 saat 59 dakika; hafta içi İnternet kullanımı günlük 3 saat 43 dakika iken hafta sonu 4 saat 14 dakika olduğu görülmektedir (RTÜK, 2016). Çocukların sosyal ağlara bağlanmaktan fotoğraf çekmeye, müzik dinlemekten oyun oynamaya kadar birçok etkinliği gerçekleştirdikleri cep telefonları yeni gözdeleri olmuştur (RTÜK, 2016). Nitekim Turgut (2016) Türkiye genelinde 12 ilden 9-16 yaş aralığındaki 784 çocukla gerçekleştirdiği çalışmada, çocukların %64'nün akıllı telefona sahip olduğunu ve her iki çocuktan birinin günlük sıklıkla çevrimiçi olduğunu tespit etmiştir.

Medya araçları kullanım alanlarının artması ile birlikte önemli bir güç haline gelirken geniş kitlelere sunduğu bilgilerin doğruluğu, ortaya çıkan bilgi kirliliği, insanları yanlış bir şekilde etkilemesi ve olumsuz bir şekilde yönlendirmesi üzerinde durulması gereken bir konudur (Sur, 2012). Medya aracılığıyla şiddet içerikli davranışların yaygınlaştırıldığı, sağlığa zararlı alışkanlıkların özendirildiği, cinsellikle ilgili içeriklerin sunulduğu, hayali beden imgelerinin teşvik edildiği, terör ve nefret söylemlerinin iletildiği görülmektedir (Görmez, 2014; İlhan ve Ulusoy, 2013). Medyanın olumsuz iletileri toplumun her kesimini etkilemesine rağmen özellikle çocuklar bu iletilere karşı en savunmasız kesimdir (Görmez, 2014; Valcke, De Wever, Van Keer ve Schellens, 2011). Çünkü çocukların medya araçlarından iletilen bilgileri doğru olarak kabul ettikleri, seçici olmadıkları ve bu konuda yeterince bilinçli olmadıkları görülmektedir (Akşit ve Dönmez, 2011; Ekici ve Özenç Uçak, 2012). Çocukların internet başta olmak üzere her türlü medya aracını güvenli bir şekilde kullanabilmesi için ulusal çapta düzenli bir şekilde geliştirilecek projelere ve etkinliklere ihtiyaç vardır (Aslan ve Karakuş Yılmaz, 2017). Bu bağlamda çocukların medya iletilerine karşı eleştirel bir

bakış açısı kazanmaları, medyanın olumsuz yönlerinden korunma sunduğu fırsatlardan yararlanmaları noktasında medya okuryazarlığı kavramı öne çıkmaktadır.

Medya Okuryazarlığı Merkezi (CML) medya okuryazarlığını, kitaptan videoya internete kadar çeşitli biçimlerdeki iletilere erişme, analiz etme, değerlendirme ve üretmenin yanı sıra demokraside vatandaşlar için bir gereklilik olan sorgulama ve kendini ifade edebilme becerilerini geliştirmeyi sağlayan 21. yüzyıl eğitim yaklaşımı olarak tanımlamaktadır (CML, 2018). Zira McLean ve arkadaşları (2016) medya okuryazarlığının medya ile ilgili kuşkuyu azalttığını ve eleştirel düşünmeyi geliştirdiğini ifade etmektedir. Kellner ve Share (2007) ise medya okuryazarlığının bireyleri medyanın manipulatif etkisinden koruduğunu ve iyi yurttaş olmayı sağlayacak becerileri kazandırarak sosyal hayatta aktif olmaya yardımcı olduğunu ileri sürmektedir. Bireylere birçok beceri ve bakış açısı kazandıran medya okuryazarlığına yönelik Amerika, Kanada, Avustralya ve İngiltere öncülüğünde 1980’li yıllardan sonra hızlı bir gelişim yaşanırken ülkemizde 2000’li yıllarda somut adımlar atıldığı görülmektedir (RTÜK, 2007). RTÜK’ün 2004 yılında başlattığı çalışmaları genişleterek MEB ile 2006 yılında başlattığı işbirliği neticesinde medya okuryazarlığı dersi 2007-2008 eğitim-öğretim yılından itibaren ilköğretim okullarında 6, 7 ve 8. sınıflarda seçmeli ders olarak okutulmaya başlanmıştır (Altun, 2009).

Medya okuryazarlığının ilköğretim müfredatında ders olarak yer almasıyla birlikte dikkatleri üzerine çeken medya okuryazarlığı alanı ile ilgili yapılan araştırmaların belli konular üzerine yoğunlaştığı görülmektedir. Alan yazında medya okuryazarlığı kavramının ne olduğu, nasıl bir tarihsel gelişim izlediği, ülkemizdeki gelişim süreci gibi teorik çalışmaların yanı sıra medya okuryazarlığı dersini alan ve almayan öğrencilerin medyaya bakış açıları, medya iletilerine yönelik farkındalığını inceleyen ve böylece medya okuryazarlığı dersinin gerekliliğini ortaya koymayı amaçlayan çalışmalar gerçekleştirilmiştir (Altun, 2014; Dumlupınar, 2014; Gün ve Kaya, 2017). Ayrıca medya okuryazarlığı dersine yönelik öğretmen ve öğrencilerin görüşlerini içeren, öğretmenlerin dersin işlenişinde karşılaştıkları sorunları ele alan çalışmalarda mevcuttur (Kutlu, 2018; Sur, 2012). Gerçekleştirilen bu çalışmalar incelendiğinde araştırmaların

genellikle sadece bir il ile sınırlı olduğu ve örneklem sayısının 20-350 aralığında değiştiği görülmektedir. Öte yandan RTÜK ve TÜİK gibi devlet kurumları çocukların medya araçlarına sahip olma oranlarına veya bu araçları kullanma sürelerine ilişkin geniş örneklemlerle araştırmalar gerçekleştirmişlerdir (RTÜK, 2016; TÜİK, 2013). Ancak bu araştırmalarda ele alınan konunun sadece betimlendiği, veri setleri üzerinde grup karşılaştırma testlerinin kullanılmadığı görülmektedir. Bu bağlamda gerçekleştirilecek çalışmanın hem geniş örneklem kitlesiyle gerçekleştirilmesi hem de betimsel istatistik teknikleri ve grup karşılaştırma testlerinin kullanılması ile alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmada ortaokul düzeyindeki çocukların medya okuryazarlık düzeylerinin ve kullanım alışkanlıklarının demografik değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Çocukların medya kullanım alışkanlıkları ne düzeydedir?
2. Çocukların demografik özellikleri ile medya okuryazarlık düzeylerine göre,
  - 2.1. Cinsiyet ile medya okuryazarlık düzeyleri arasında anlamlı farklılık var mıdır?
  - 2.2. Sınıf düzeyleri ile medya okuryazarlık düzeyleri arasında anlamlı farklılık var mıdır?
  - 2.3. Yaşadıkları bölge ile medya okuryazarlık düzeyleri arasında anlamlı farklılık var mıdır?
3. Çocukların medya kullanım alışkanlıkları ile medya okuryazarlık düzeylerine göre,
  - 3.1. Mobil internet kullanım durumları ile medya okuryazarlık düzeyleri arasında anlamlı farklılık var mıdır?
  - 3.2. Günlük internet kullanım süreleri ile medya okuryazarlık düzeyleri arasında anlamlı farklılık var mıdır?
  - 3.3. Günlük televizyon izleme süreleri ile medya okuryazarlık düzeyleri arasında anlamlı farklılık var mıdır?



## YÖNTEM

Ortaokul düzeyindeki çocukların medya okuryazarlık düzeylerinin ve kullanım alışkanlıklarının demografik değişkenler açısından incelenmesi amacıyla gerçekleştirilen bu çalışmada nedensel-karşılaştırma yöntemi kullanılmıştır. Nedensel-karşılaştırma araştırmaları gruplar arasındaki farklılıkların nedenlerini ve sonuçlarını - deneysel araştırmalardan farklı olarak- araştırmacının katılımcılar ve koşullar üzerinde manipülasyon ve rasgele atama işlemi yapmadan incelendiği nicel bir araştırma yöntemidir (Johnson ve Christensen, 2014). Nedensel karşılaştırma yönteminde değişkenlerden herhangi birine müdahale edilmeden, var olan durum olduğu gibi betimlenmektedir (Gay ve Airasian, 2000). Değişkenler arasındaki ilişkinin ortaya konulduğu araştırmalarda genellikle nedensel-karşılaştırma yöntemi kullanılmaktadır (Büyüköztürk vd., 2010). Bu bağlamda, çocukların medya kullanım düzeylerinin ve kullanım alışkanlıklarının var olan demografik özelliklerine göre incelendiği bu araştırmada nedensel-karşılaştırma yöntemi tercih edilmiştir.

### Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, Türkiye genelinde ortaokul düzeyindeki çocuklar oluşturmaktadır. Araştırmada seçilen örneklemin evreni temsil etme gücünü artırmak amacıyla tabakalı örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Bunun için araştırma evreninin alt gruplarının belirlenerek her bir grubun evrendeki büyüklüğü oranıyla örnekleme dâhil edilmesi gerekmektedir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012). Bu doğrultuda, Türkiye'nin 7 coğrafi bölgesinin her biri, birer tabaka olarak kabul edilmiştir. Bu bölgelerden seçilecek il ve okulların belirlenmesinde araştırmaya hız ve pratiklik kazandırmak amacıyla uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Seçilen illerin buldukları bölgelerin nüfus yoğunluklarını temsil edecek oranda örneklem seçilmesine (bkz. Tablo 1) ve çocukların cinsiyetlerine göre eşit dağılım göstermesine dikkat edilmiştir. Belirtilen yöntemlere göre 7 bölgeden seçilen 1500 çocuk araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Belirlenen örneklem doğrultusunda 2017 yılında araştırma verileri toplanmıştır.

**Tablo 1.** Bölgelerin Nüfus Oranları (TÜİK, 2019) ve Örneklem Dağılımı

Bölgeler	Nüfus Oranı	Seçilen İl	Örneklem Sayısı
Akdeniz Bölgesi	12,76	Adana	191
Doğu Anadolu Bölgesi	7,44	Elazığ	112
Ege Bölgesi	12,86	İzmir	193
Güneydoğu Anadolu Bölgesi	10,66	Mardin	160
İç Anadolu Bölgesi	16,04	Ankara	241
Marmara Bölgesi	30,5	Sakarya	457
Karadeniz Bölgesi	9,74	Rize	146
		Toplam	1500

### Veri Toplama Aracı

Araştırmada ortaokul düzeyindeki çocukların medya okuryazarlık düzeylerini ölçmek amacıyla Karaman ve Karataş (2009) tarafından geliştirilen “Medya Okuryazarlık Düzey Belirleme Ölçeği” geliştiricilerden alınan izin sonrasında kullanılmıştır. Bu ölçeğin geliştirilme sürecinde açımlayıcı faktör analizi yapılarak ölçeğin “bilgi sahibi olmak”, “analiz edebilme ve tepki oluşturabilme”, “yargılayabilme/örtük mesajları görebilmek” olmak üzere 3 faktörden ve 17 maddeden oluşan ve cronbach alpha katsayısının 0,84 olan bir yapı elde edilmiştir. Field (2014) cronbach alpha değerinin 0,70 ve üzerinde olmasının yeterli olduğunu belirtmektedir. Ölçekte yer alan faktörlere yer alan örnek maddeler ise şöyledir:

- Bilgi Sahibi Olmak  
“Kitle iletişim araçlarında yer alan mesajların doğruluğuna ve yanlışlığına kendim karar verebilirim.”
- Analiz Edebilme ve Tepki Oluşturabilme  
“Kitle iletişim araçlarındaki mesajlara olumlu ve olumsuz tepki veririm.”
- Yargılayabilme/Örtük Mesajları Görebilmek  
“Kitle iletişim araçlarında yapılan gizli reklamı fark ederim.”

Öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeylerini belirlemek amacıyla geliştirilen ölçeğin ortaokul düzeyindeki çocuklar içinde uygunluğuna karar vermek için araştırma öncesinde veri toplanmıştır. Toplanan veriler ile yapılan faktör analizi sonunda

maddelerin faktör analizine uygunluğunu belirleyen Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değeri .917 olarak hesaplanmıştır. Bu değer değişkenlerin faktör analizine mükemmel seviyede uygun olduğunu göstermektedir (Durmuş, Yurtkoru ve Çinko, 2011). Yapılan faktör analizinde de 17 maddenin 3 faktör altında toplandığı görülürken, ölçeğin toplam varyansın %43,5'ni açıkladığı ve güvenilirlik çalışması için hesaplanan cronbach alpha katsayısının 0,85 olduğu bulunmuştur. Yapılan analizler sonunda ölçeğin ortaokul düzeyindeki çocukların medya okuryazarlık düzeyini ölçmede geçerli ve güvenilir bir araç olduğu saptanmıştır.

### Verilerin Analizi

7 farklı bölgeden ölçek ile toplanan veriler SPSS programına aktarılmıştır. Çocukların medya kullanım alışkanlıklarını ortaya koymak için yüzde, frekans, aritmetik ortalama gibi betimsel istatistik teknikleri kullanılmıştır. Çocukların demografik özellikleri veya medya kullanım alışkanlıkları ile medya okuryazarlık düzeyleri arasındaki farklılıkların belirlenmesi için de bağımsız gruplar *t*-testi, tek yönlü anova gibi grup karşılaştırma testleri kullanılmıştır.

## BULGULAR

Bu bölüm araştırma kapsamında elde edilen bulgular ve yapılan analizlerin sonuçları yer almaktadır. Her bir araştırma sorusu bir alt başlık altında sunulmuştur.

### Çocukların Medya Kullanım Alışkanlıkları

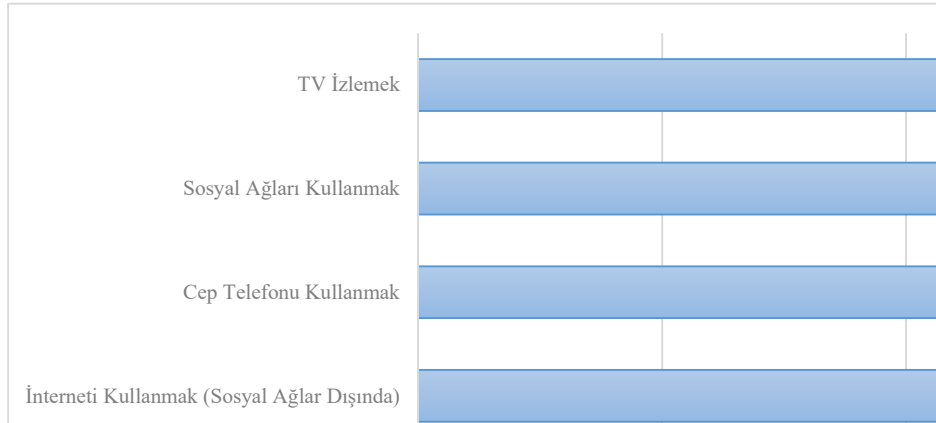
Araştırmanın amacı doğrultusunda ilk olarak çocukların medya kullanım alışkanlıkları incelenmiştir. Bu kapsamda çocukların günlük televizyon izleme ve internet kullanım süreleri ile mobil internet kullanım durumları Tablo 2'de verilmiştir.

**Tablo 2.** Çocukların Medya Kullanım Alışkanlıkları

		<i>f</i>	%
Mobil İnternet Kullanımı	Evet	1042	69.5

	Hayır	458	30.5
Günlük TV İzleme Süresi	1-2 Saat	926	62.6
	3-4 Saat	428	28.9
	5-6 Saat	80	5.4
	7-8 Saat	45	3.0
Günlük İnternet Kullanım Süresi	1-2 Saat	933	66.3
	3-4 Saat	311	22.1
	5-6 Saat	100	7.1
	7-8 Saat	64	4.3

Tablo incelendiğinde araştırmaya katılan her üç çocuktan ikisinin mobil internet kullandığı, günlük 1-2 saat televizyon izlediği ve internet kullandığı tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra araştırmaya katılan çocukların yaklaşık %10'unun 5 saatten daha fazla televizyon izlediği ve internet kullandığı belirlenmiştir. Çocukların medya kullanım alışkanlıklarını ortaya koymak adına, medya kullanırken hangi etkinlikleri gerçekleştirdikleri de sorulmuştur. Elde edilen bulgular Şekil 1'de sunulmuştur.



**Şekil 1. Çocukların Medya Kullanımında Gerçekleştirdikleri Etkinlikler**

Şekil incelendiğinde çocukların en çok televizyon izleme etkinliğini gerçekleştirdikleri tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra yaklaşık olarak her iki çocuktan birinin müzik dinlediği, sosyal ağları, cep telefonunu ve interneti kullandığı belirlenmiştir.

### **Çocukların Demografik Özellikleri ile Medya Okuryazarlık Düzeyleri**

#### *Çocukların Cinsiyetleri ve Medya Okuryazarlık Düzeyleri*

Çocukların çeşitli değişkenlere göre medya okuryazarlık düzeylerini incelemek amacıyla yapılan testlerin ön koşulu olarak çocukların medya okuryazarlık puanlarının normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla normallik testleri yapılmıştır. Yapılan normallik testlerinde hem verinin basıklık çarpıklık değerlerine hem de örneklem sayısı 50'den büyük olduğu için Kolmogorov-Smirnov testinin anlamlılık düzeyine bakılmıştır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2012). Yapılan normallik testleri sonunda basıklık ve çarpıklık değerlerinin -1.5 ile +1.5 aralığında ve Kolmogorov-Smirnov testinin anlamlılık düzeyinin 0,05'den büyük olduğundan ( $p > .05$ ) çocukların medya okuryazarlık puanlarının normal dağılım gösterdiği tespit edilmiştir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Bu nedenle araştırmada verileri analiz etmek amacıyla parametrik testler kullanılmıştır.

Çocukların cinsiyetlerine göre medya okuryazarlık düzeylerinde anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla veriler normal dağılım gösterdiği için bağımsız gruplar *t*-testi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucu Tablo 3'te verilmiştir.

**Tablo 3.** Çocukların Medya Okuryazarlık Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	sd	t	Sig. (2-tailed)
Kadın	746	3,61	.72	1498	1.988	.047
Erkek	754	3.53	.71			

\* $p < .05$

Tabloda görüldüğü gibi çocukların cinsiyetleri ve medya okuryazarlık düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiş olup kadınların erkeklere göre medya okuryazarlık düzeylerinin anlamlı bir şekilde yüksek olduğu belirlenmiştir ( $t(1498)=1.988; p=.047$ ).

#### Çocukların Sınıfları ve Medya Okuryazarlık Düzeyleri

Çocukların sınıf düzeylerine göre medya okuryazarlık düzeylerinde anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla, tek yönlü ANOVA testi uygulanmıştır. Levene testi sonunda grupların varyanslarının homojen olmaması ( $p=.039$ ) nedeniyle Tamhane testi kullanılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 4'te sunulmuştur.

**Tablo 4.** Çocukların Medya Okuryazarlık Düzeylerinin Sınıf Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Sınıf	N	$\bar{X}$	SS	Levene		Anova		Fark Olan Gruplar
				Levene	P	F	P	
5. Sınıf (a)	320	3.38	.76					
6. Sınıf (b)	429	3.55	.71					a-b
7. Sınıf (c)	316	3.71	.68	2.805	.039	12.685	.000	a-c
8. Sınıf (d)	435	3.62	.68					a-d
Toplam	1500	3.57	.71					b-c

\* $p<.05$

Tablo incelendiğinde çocukların medya okuryazarlık düzeylerinin sınıf değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir ( $F(3,1496)=12.685$ ,  $p<.05$ ,  $\omega=.025$ ). 5. sınıftaki çocukların medya okuryazarlık düzeylerinin 6., 7. ve 8. sınıftaki çocuklara göre anlamlı bir şekilde daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra 6. ve 7. sınıfta öğrenim gören çocukların medya okuryazarlık düzeyleri arasında da anlamlı farklılık ortaya çıkmıştır.

#### *Çocukların Yaşadıkları Bölgeler ve Medya Okuryazarlık Düzeyleri*

Çocukların yaşadıkları bölgelere göre medya okuryazarlık düzeylerinin anlamlı bir şekilde değişip değişmediğini belirlemek amacıyla, tek yönlü anova testi uygulanmıştır. Levene testi sonunda grupların varyanslarının homojen dağılmadığı görülmüştür ( $p=.000$ ). Yapılan Tamhane testi sonunda elde edilen bulgular Tablo 5'te sunulmuştur.

**Tablo 5.** Çocukların Medya Okuryazarlık Düzeylerinin Yaşadıkları Coğrafi Bölge Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Sınıf	N	$\bar{X}$	SS	Levene		Anova		Fark Olan Gruplar
				Levene	P	F	P	
İç Anadolu (a)	241	3.54	.76					
Doğu Anadolu (b)	112	3.74	.70					f-a
Marmara (c)	457	3.59	.64					f-b
Karadeniz (d)	146	3.67	.74	4.340	.000	5.804	.000	f-c
Akdeniz (e)	191	3.59	.80					f-d
Güneydoğu Anadolu (f)	160	3.29	.74					f-e
Ege (g)	193	3.59	.65					f-g
Toplam	1500	3.57	.71					

\* $p < .05$

Tablo incelendiğinde çocukların medya okuryazarlık düzeylerinin yaşadıkları bölgelere göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir ( $F(6,1493)=5.804$ ,  $p < .05$ ,  $\omega = .023$ ). Güneydoğu Anadolu bölgesinde yaşayan çocukların medya okuryazarlık düzeylerinin diğer bölgelerde yaşayan çocuklara göre anlamlı bir şekilde daha düşük olduğu belirlenmiştir. Güneydoğu Anadolu bölgesi hariç diğer bölgelerle aralarında anlamlı bir fark olmamakla birlikte Doğu Anadolu bölgesinde yaşayan çocukların medya okuryazarlık düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür.

### Çocukların Medya Kullanım Alışkanlıkları ve Medya Okuryazarlık Düzeyleri

#### *Çocukların Mobil İnternet Kullanımları ve Medya Okuryazarlık Düzeyleri*

Çalışmanın son araştırma sorusu çocukların medya kullanım alışkanlıklarına göre medya okuryazarlık düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığıdır. Bu bağlamda öncelikle mobil internet kullanım değişkeni incelenmiştir. Veriler normal dağılım gösterdiği için bağımsız gruplar  $t$ -testi uygulanmış olup analiz sonucu Tablo 6'da verilmiştir.

**Tablo 6.** Çocukların Medya Okuryazarlık Düzeylerinin Mobil İnternet Kullanım Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Mobil İnternet Kullanımı	N	$\bar{X}$	S	sd	t	Sig. (2-tailed)
Evet	1042	3.43	.75	1498	1.988	.047
Hayır	458	3.63	.69			

\* $p < .05$

Tablo incelendiğinde çocukların mobil internet kullanıp kullanmama durumlarına göre medya okuryazarlık düzeylerinin anlamlı bir şekilde değiştiği görülmüştür ( $t(1498)=1.988$ ;  $p=.047$ ). Yapılan analiz sonunda, mobil internet kullanmayan çocukların kullanan çocuklara göre anlamlı bir şekilde daha yüksek medya okuryazarlığına sahip oldukları tespit edilmiştir.

#### *Çocukların Günlük İnternet Kullanım Süreleri ve Medya Okuryazarlık Düzeyleri*

Çocukların günlük internet kullanım sürelerine göre medya okuryazarlık düzeylerinin anlamlı bir şekilde değişip değişmediğini belirlemek amacıyla, tek yönlü anova testi uygulanmıştır. Levene testi sonunda grupların varyanslarının homojen olduğu ( $p=.171$ ) için Tukey testi uygulanmış olup analiz sonucunda elde edilen bulgular Tablo 7’de sunulmuştur.

**Tablo 7.** Çocukların Medya Okuryazarlık Düzeylerinin Günlük İnternet Kullanım Süresi Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Sınıf	N	$\bar{X}$	SS	Levene		Anova		Fark Olan Gruplar
				Levene	P	F	P	
1-2 Saat (a)	933	3.56	.73					
3-4 Saat (b)	311	3.61	.69					
5-6 Saat (c)	100	3.59	.64	1.670	.171	.445	.721	
7-8 Saat (d)	64	3.62	.62					
Toplam	1408	3.58	.72					

\* $p < .05$

Yapılan analiz sonunda elde edilen bulgular incelendiğinde, çocukların günlük internet kullanım süreleri ile medya okuryazarlık düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür ( $F(2,12)=5.12$ ,  $p < .05$ ).

#### *Çocukların Günlük TV İzleme Süreleri ve Medya Okuryazarlık Düzeyleri*



Çocukların günlük televizyon izleme sürelerine göre medya okuryazarlık düzeylerinin anlamlı bir şekilde değişip değişmediği incelemek amacıyla tek yönlü anova testi uygulanmadan önce yapılan Levene testinde grupların varyanslarının homojen olduğu görülmüştür ( $p(.736) > .05$ ). Bu nedenle gerçekleştirilen Tukey testi sonucunda elde edilen bulgular Tablo 8’de sunulmuştur.

**Tablo 8.** Çocukların Medya Okuryazarlık Düzeylerinin Günlük TV İzleme Süresi Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Sınıf	N	$\bar{X}$	SS	Levene		Anova		Fark Olan Gruplar
				Levene	p	F	p	
1-2 Saat (a)	926	3.60	.72					
3-4 Saat (b)	428	3.55	.69					
5-6 Saat (c)	80	3.41	.71	.424	.736	2.923	.033	a-d
7-8 Saat (d)	45	3.38	.78					
Toplam	1479	3.57	.71					

\* $p < .05$

Tablo 8 incelendiğinde, günlük 1-2 saat televizyon izleyen çocukların günlük 7-8 saat televizyon izleyen çocuklara göre anlamlı bir şekilde medya okuryazarlıklarının yüksek olduğu görülmüştür ( $F(3,1475)=2.923, p < .05, \omega=.006$ ).

## TARTIŞMA ve SONUÇ

Araştırmada ortaokul düzeyinde öğrenim gören çocukların medya kullanım alışkanlıkları çeşitli değişkenlere göre incelenmiştir. Bu kapsamda öncelikle çocukların medya kullanım alışkanlıkları ele alınmıştır. Çocukların medya kullanım alışkanlıklarına bakıldığında her üç çocuktan ikisinin günlük 1-2 saat televizyon izlediği, internet ve mobil internet kullandığı belirlenmiştir. Alan yazına bakıldığında hem televizyon izleme süresi (Banaz, 2017; Cangin, 2014; Dumlupınar, 2014; Semiz, 2013; Soydan, 2019) hem de internet kullanımı (Naza, 2014; Oflaz, 2016) ve mobil internet kullanımı (RTÜK, 2016; Tan, 2015) ile ilgili olarak benzer bulgulara rastlamak mümkündür. İnternet uygulamalarının giderek artan bir şekilde kullanıldığı (Turgut, 2016) düşünüldüğünde, televizyonun hala çocukların günlük medya kullanımlarında önemli

bir yere sahip olması dikkate değer bir durumdur (Kalçık, 2019). Nitekim RTÜK (2016) tarafından yürütülen çalışmada öğrencilerin günlük ortalama üç buçuk saat televizyon izlediği rapor edilmiştir. Beklenenin aksine çocukların internet kullanımındaki artışın televizyon izleme sürelerinde önemli bir düşüşe sebep olamaması, medyanın her ayağının birbiriyle iç içe girmiş karmaşık durumunun bir yansıması olarak değerlendirilebilir. Çocukların internet kullanımının önemli bölümünü sosyal ağlar oluşturmaktadır. Gündemde olan konular hem televizyonlarda hem sosyal medyada hemen hemen eş zamanlı olarak yer aldığı için, bir anlamda internet televizyonu televizyon da interneti beslemektedir. Televizyonda yayınlanan bir dizinin ya da futbol maçının sosyal medya da en çok paylaşılan konular arasında yer alması bu durumu destekleyen örneklerden sadece biridir.

Çocukların en çok kullandıkları medya araçlarına bakıldığında ise televizyon diğer medya araçlarına oranla önemli bir farkla öne çıkmaktadır. Televizyonu sosyal ağlar ve sosyal ağ dışındaki internet kullanımı izlemektedir. Diğer çalışmalarda benzer bulgulara rastlamak mümkündür (E. İlhan ve Aydoğdu, 2015). Yaş grubunun artması ile birlikte sosyal medya kullanımının oranının daha çok arttığı görülmektedir (Dülger Ceylan ve Atalar, 2018). Çocukların günlük televizyon izleme ve internet kullanım sürelerinin birbirlerine denk oldukları yönündeki bulgu göz önüne alındığında bir çelişki olduğu düşünülebilir. Ancak televizyon izleme ve internet kullanma etkinliklerinin doğası düşünüldüğünde bu durum aslında oldukça normaldir. Çünkü bir çocuk televizyon izlerken pasif bir rolde olduğundan, internet kullanımı da dahil olmak üzere daha birçok etkinliği aynı anda yapabilir (Inoue, 2017). Ancak internet kullanırken bireysel olarak aktiftir ve aynı anda başka bir şeyi yapması oldukça zordur. Bu nedenle televizyonun diğer medya araçlarına göre daha fazla kullanıldığına ilişkin veriler değerlendirilirken bu durum göz ardı edilmemelidir.

Araştırmada çocukların cinsiyet, öğrenim gördükleri sınıf ve yaşadıkları bölge gibi çeşitli değişkenler açısından medya okuryazarlık düzeyleri incelenmiştir. Yapılan analizler kadınların erkeklere göre medya okuryazarlık düzeylerinin anlamlı bir şekilde yüksek olduğunu göstermiştir. Benzer bulgulara rastlamakla birlikte (Cangin, 2014), cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir değişiklik tespit etmemiş çalışmalarda mevcuttur

(Banaz, 2017; Semiz, 2013). Bu farklılığın, verinin toplanma zamanı ve seçilen örneklemeler başta olmak üzere birçok unsurdan kaynaklanabileceği göz önünde bulundurulmalıdır.

Çocukların öğrenim gördükleri sınıf düzeyi bağlamında medya okuryazarlık düzeyleri incelendiğinde ise, 5. sınıftaki çocuklar ile 6., 7. ve 8. sınıftaki çocukların medya okuryazarlık düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık görülmüştür. Genel olarak sınıf düzeyi arttıkça çocukların medya okuryazarlık düzeylerinin arttığı tespit edilmiştir. Semiz (2013) tarafından yapılan çalışmada benzer bir bulguya rastlamak mümkündür. Bu bağlamda çocukların yaş gruplarının artmasıyla daha fazla medya aracını kullanabilecek teknik ve bilişsel beceriye sahip olabilmesi etkin bir medya kullanıcısı olmasında etkili bir unsurdur. Bunun yanı sıra çocukların okullarında gördükleri derslerde medya okuryazarlık kavramlarının ele alınması da (Maden, Maden ve Banaz, 2018) bu farkın ortaya çıkmasındaki unsurlardan biri olarak değerlendirilebilir.

Çocukların yaşadıkları bölgeler açısından medya okuryazarlık düzeylerine bakıldığında ise Güneydoğu Anadolu Bölgesinde yaşayan çocukların medya okuryazarlık düzeylerinin diğer bölgelerde yaşayan çocuklara oranla anlamlı bir şekilde düşük olduğu belirlenmiştir. Elbette birçok farklı unsur bu sonuçta etkili olabilir. Yapılacak yeni araştırmalarla etkili olabilecek unsurların tespit edilmesi ve önerilerin ileri sürülmesi medya okuryazarlığının gelişimi açısından oldukça önemlidir.

Çocukların medya kullanım alışkanlıkları çerçevesinde medya okuryazarlık düzeyleri incelendiğinde ise; mobil internet kullanma durumları, günlük televizyon izleme ve internet kullanma süreleri ele alınmıştır. Mobil internet kullanan çocukların medya okuryazarlık düzeylerinin kullanmayanlara oranla daha düşük olduğu belirlenmiştir. Ayrıca günlük internet kullanım süresine bakıldığında çocukların medya okuryazarlık düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık görülmezken, günlük 1-2 saat televizyon izleyen çocukların, 7-8 saat televizyon izleyen çocuklara oranla medya okuryazarlık düzeylerinin anlamlı şekilde yüksek olduğu görülmüştür. Alan yazındaki çalışmalarda aksi yönde bulgulara rastlamak mümkün olduğu gibi (Banaz, 2017; Semiz, 2013), televizyon izleme süresi ile medya okuryazarlık düzeyi arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiş çalışmalar da (Aktı, 2011) mevcuttur. Yapılan başka bir çalışmada da

belirli bir düzeyde teknolojik yeterlik, etkili iletişim ve eleştirel düşünme olmadan, ilgili teknolojileri kullanarak sadece teknik beceri kazanmanın medya okuryazarlığı gelişimi için yeterli olmadığı ileri sürülmektedir (Domine, 2011). Bu durum sağlıklı bir yorum yapılabilmesi için, söz konusu değişkenlerin daha büyük örneklemeler ile yeniden incelenmesi gerekliliğini ortaya çıkartmaktadır.

Çalışmadan elde edilen sonuçlar düşünüldüğünde, televizyon ve internet çocukların medya kullanımındaki en önemli araçlar olarak karşımıza çıkmaktadır. Çocukların günlük olarak zamanlarının önemli bir kısmını medya ile iç içe geçirmeleri ilgilenilmesi gereken iki önemli durumu ortaya çıkarmaktadır. Birincisi bu etkileşimin ortaya çıkaracağı risklerden çocukları koruyabilmek, ikincisi ise medyanın sunduğu fırsatlardan çocukların mümkün olan en üst düzeyde yararlanmalarını sağlayabilmektir. Bu noktada çocukların sahip oldukları medya okuryazarlık düzeyleri oldukça önemli bir hale gelmektedir. Sınıf düzeyinin artmasıyla medya okuryazarlık düzeyinin arttığına ilişkin sonuçlara göre, çocukların bu konuda aldıkları eğitimlerin olumlu bir etkisi olduğu görülmektedir. Bu bağlamda medya okuryazarlık alanında küçük yaş gruplarından başlamak üzere eğitimler ve farkındalık çalışmalarının yapılması atılacak önemli adımlardan birisidir. Okulların yanı sıra çocukların sıklıkla kullandıkları medyalar aracılığıyla da hem çocuklar hem de ebeveynlerine yönelik çalışmalar gerçekleştirilebilir.

Çalışmadan elde edilen sonuçlar çocukların medya araçlarıyla olan etkileşimlerinin oldukça yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. Bu noktadan hareketle yapılacak yeni araştırmalarda bu etkileşimin ortaya çıkardığı durum; eğitim teknolojisi, güvenli internet kullanımı, medya alışkanlıkları ve bağımlılık gibi birçok farklı açıdan ele alınabilir. Aynı doğrultuda riskler ve fırsatlar bağlamında da çocukların medya ile olan etkileşiminin derinlemesine incelenmesi, mevcut durumunun ortaya çıkardığı sonuçların belirlenmesi noktasında oldukça önemlidir. Bunlara ek olarak medya okuryazarlığı konusunda dünyada yapılan uygulamaların ve etkinliklerin incelenmesi, hem uygulamaya hem de alanda yapılacak çalışmalara yönelik çok önemli referans noktaları oluşturabilir.

**KAYNAKLAR**

- Akşit, F. ve Dönmez, B. (2011). Öğrencilerinin medyayı kullanmaya yönelik tutumlarının belirlenmesi. *Erciyes İletişim Dergisi*, 2(1), 32-46.  
<http://dergipark.gov.tr/download/article-file/66304> adresinden erişildi.
- Akti, S. (2011). *İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin medya okuryazarlığı ile sosyal beceri düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Altun, A. (2009). Eğitim Bilim Açısından Seçmeli Medya Okuryazarlığı Dersi Programına Eleştirel Bir Yaklaşım. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Cilt*, 10, 97-109. <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/15566> adresinden erişildi.
- Altun, A. (2014). Medya okur yazarlığı eğitimine yönelik Türkçe yayımlar: Bir bibliyografya denemesi. *ODÜ Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi (ODÜSOBİAD)*, 4(9), 5-15.  
<http://dergipark.gov.tr/odusobiad/issue/27573/290150> adresinden erişildi.
- Andersen, N. (2002). *New media and new media literacy. Thinking Critically About Media: Schools and Families In Partnership*. Cable in the Classroom.  
[http://www.medialit.org/sites/default/files/391\\_CIC\\_ML\\_Report.pdf](http://www.medialit.org/sites/default/files/391_CIC_ML_Report.pdf) adresinden erişildi.
- Aslan, A. ve Karakuş Yılmaz, T. (2017). Türkiye’de Güvenli İnternet Uygulamalarına Yönelik Uygulamalar. *Dumlupınar Sosyal Bilimler Dergisi*, 53, 121-143.
- Banaz, E. (2017). *Ortaöğretim Öğrencilerinin Medya Okuryazarlığı Düzeyleri*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Giresun Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Giresun.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cangin, S. Ş. (2014). *İlköğretim öğrencilerinin medya okuryazarlığı dersine bakış açıları (Ankara-Keçiören örneği)*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- CML. (2018). What is media literacy? A definition...and more.
- Domine, V. (2011). The coming of age of media literacy. *Journal of Media Literacy Education*, 3(1), 8-10.
- Dumlupınar, Z. (2014). Medya okuryazarlığı dersi tercihlerine göre ilköğretimdeki çocukların medya tutumları ve davranışları. *Selçuk Üniversitesi İletişim Fakültesi Akademik Dergisi*, 8(2), 177-191.
- Durmuş, B., Yurtkoru, E. S. ve Çinko, M. (2011). *Sosyal bilimlerde SPSS’le veri analizi*. İstanbul: Beta.

- Dülger Ceylan, E. ve Atalar, A. D. (2018). Üniversite Öğrencilerinin İletişim Becerilerinin Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Inonu University Journal of the Faculty of Education (INUJFE)*, 19(2), 98-114.
- Ekici, S. ve Özenç Uçak, N. (2012). İlköğretim öğrencilerinin internet'te bilgi arama davranışları. *Türk Kütüphaneciliği*, 26(1), 78-96.  
<http://www.bby.hacettepe.edu.tr/yayinlar/dosyalar/2352-4628-1-PB.pdf> adresinden erişildi.
- Field, A. (2014). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics*. Washington DC: Sage Publications.
- Gay, L. R. ve Airasian, P. (2000). *Educational research: Competencies for analysis and application*. (6th ed.). New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- Görmez, E. (2014). Ortaokul öğrencilerinin medya okuryazarlığı düzeyleri. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2014(3)(October), 137-157.
- Gün, M. ve Kaya, İ. (2017). Seçmeli Medya Okuryazarlığı Dersi Uygulamasının Öğrencilere Katkıları Üzerine Bir Değerlendirme An Evaluation On The Contribution Of Elective Media Literacy Course Application Students. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(2), 119-132.
- İnoue, Y. (2017). Media Use: Japan. In *The International Encyclopedia of Media Effects* (eds P. Rössler, C. A. Hoffner and L. Zoonen). Chichester, West Sussex ; Malden, MA : John Wiley & Sons
- İlhan, E. ve Aydoğdu, E. (2015). Medya okuryazarlığı dersi ve yeni medya algısına etkisi. *Erciyes İletişim Dergisi*, 4(1), 52-68.
- İlhan, V. ve Ulusoy, A. (2013). Televizyon bağımlılığı ve izleyici: Tv izlememek mümkün mü? *The Journal of Academic Social Science Studies International Journal of Social Science Doi*, 6(5), 1127-1154. doi:10.9761/JASSS1443
- Johnson, B. ve Christensen, L. (2014). Nicel, nitel ve karma araştırma. (Çev. Türkdoğan, A.). *Eğitim araştırmaları (nicel, nitel ve karma yaklaşımlar)* içinde (ss. 31-56). Ankara: Eğiten Kitap.
- Kalçık, C. (2019). Tarihi Dizilerle Yaşam Boyu Öğrenme Algısının Televizyon İzlenme Durumuna Göre İncelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 113-134.
- Karaman, M. K. ve Karataş, A. (2009). Öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeyleri. *İlköğretim Online*, 8(3). doi:10.17051/IO.66998
- Kellner, D., & Share, J. (2007). Critical media literacy, democracy, and the reconstruction of education. In D. Macedo & S.R. Steinberg (Eds.), *Media literacy: A reader* (pp. 3-23). New York: Peter Lang Publishing.
- Kutlu, M. (2018). *Medya okuryazarlığı dersi kapsamında benimsenen yaklaşımlar ve uygulamadaki aksaklıklar: Kayseri örneği*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans

- Tezi). Erciyes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.
- Maden, S., Maden, A. ve Banaz, E. (2018). Ortaokul 5. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarının Dijital Okuryazarlık Bağlamında Değerlendirilmesi. *Journal of International Social Research*, 11(55), 685-698.
- McLean, S. A., Wertheim, E. H., Marques, M. D., & Paxton, S. J. (2016). Dismantling prevention: Comparison of outcomes following media literacy and appearance comparison modules in a randomised controlled trial. *Journal of Health Psychology*, 16, 396-403.
- Naza, C. (2014). *Ortaokul öğrencilerinin medya okuryazarlığı dersine ilişkin tutumları*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.
- Oflaz, T. (2016). *Medya okuryazarlığı dersi kapsamında öğrencilerin, medyaya bakış açılarının değerlendirilmesi: Denizli il örneği*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yaşar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- RTÜK. (2007). *İlköğretim Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretmen El Kitabı*. Ankara. <https://www.medyaokuryazarligi.gov.tr/userfiles/files/MEDYAKitabi.doc> adresinden erişildi.
- RTÜK. (2016). *Medya okuryazarlığı araştırması*. Ankara. <https://www.rtuk.gov.tr/assets/Icerik/AltSiteler/medya-okuryazarligi-arastirmasi.pdf> adresinden erişildi.
- Semiz, L. (2013). *Ortaokul öğrencilerinin medya okuryazarlığı yeterlikleri ve medya okuryazarlığı dersini yürüten öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Rize.
- Soydan, E. (2019). Avrupa Ülkelerinde Yapılan Türkçe Televizyon Yayınlarının Dünyü ve Bugünü Üzerine Bir İnceleme. *TRT Akademi*, 4(7), 6-25
- Sur, E. (2012). *İlköğretim ikinci kademe öğretmen ve öğrencilerinin medya okuryazarlığına ilişkin görüşleri*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Niğde Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6th Editio.). New Jersey: Pearson.
- Tan, O. (2015). *Medya okuryazarlığı eğitimi: öğrenci, öğretmen, aile bağlamında örnek bir araştırma*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Akdeniz Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya.
- TÜİK. (2013). 06-15 yaş grubu çocuklarda bilişim teknolojileri kullanımı ve medya, 2013. 21 Ocak 2019 tarihinde <http://tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=15866> adresinden erişildi.
- TÜİK. (2019). Yıllara göre il nüfusları, 2000-2017. 23 Ocak 2019 tarihinde [http://tuik.gov.tr/PreIstatistikTablo.do?istab\\_id=1590](http://tuik.gov.tr/PreIstatistikTablo.do?istab_id=1590) adresinden erişildi.

- Turgut, Y. E. (2016). *Çocukların mobil İnternet deneyimleri: kullanım, risk faktörleri ve risklerle başa çıkma stratejilerinin incelenmesi*. Atatürk Üniversitesi.
- Valcke, M., De Wever, B., Van Keer, H. ve Schellens, T. (2011). Long-term study of safe Internet use of young children. *Computers and Education*, 57(1), 1292–1305. doi:10.1016/j.compedu.2011.01.010



## SUMMARY

### **Purpose**

*In this study, it is aimed to reveal media usage habits and media literacy levels of secondary school children according to various variables.*

### **Method**

*Causal-comparison research from quantitative research methods was preferred since the differences in media literacy levels were intended to reveal according to the groups of variables dealt with in the study. The stratified sampling method was used in the research. Accordingly, totally 1500 children from every region of Turkey at the rate of representing population density of the related region participated in the study. Media Literacy Level Determination Scale developed by Karaman and Karatas (2009) was used to measure children's media literacy levels.*

### **Results**

*It was detected that two of the three children who participated in the study were watching television for 1-2 hours daily and using the internet and mobile internet. It was found out that while the most common media activity among children was watching television, this was followed by listening to music, using social networks, mobile phones, and the internet usage by one of every two children. When children's demographic characteristics were considered, it was seen that women's media literacy levels were significantly higher than men. It was also determined that the media literacy of children living in the South-eastern Anatolia Region was significantly lower compared to children living in other regions in terms of the regions where children are living; while the media literacy of children in 5th grade were lower than the ones in 6th, 7th and 8th regarding class levels, children in 6th grade had lower media literacy level than the ones in 7th grade.*

### **Conclusion and Discussion**

*When the media usage habits of children are considered, it has been detected that two out of three children watch television, use the internet and mobile internet daily for 1-2 hours. It is possible to encounter similar results in the literature concerning television watching duration (Banaz, 2017; Cangin, 2014; Dumlupinar, 2014; Semiz, 2013), internet use (Naza, 2014; Oflaz, 2016) and mobile internet usage (RTUK, 2016; Tan, 2015). Considering that internet applications are increasingly used (Turgut, 2016), it is a remarkable case that watching television is the most popular media activity among children. Therefore, it can be expected that children's use of social networks and the internet out of social networks would reduce the amount of?? their watching television. However, this situation can be considered as a reflection of the fact that each foot of the media is intertwined with each other. Since the issues on the agenda almost simultaneously take part in both television and social media, in a sense, the internet feeds television and television feeds the internet. Although similar findings are found in the literature in terms of women's having higher media literacy level than men regarding gender (Akti, 2011; Cangin, 2014), there are studies in which there are not any significant differences concerning the variable of gender (Banaz, 2017; Semiz, 2013). It has been found that media literacy levels of children living in the South-eastern Anatolia region are significantly lower than the ones living in other*

*regions in terms of regions. Although the curriculum is the same in all regions, there is a need for studies revealing the reasons and solutions offering for this difference in South-eastern Anatolia Region.*



## Uzaktan Tezsiz Yüksek Lisans Programlarının Tercih Gerekçelerinin İncelenmesi \*

### Analysis of Individuals' Ground of Preferences in Online Non-Thesis MA Programs

İlker USTA<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Anadolu Üniversitesi, Uzaktan Öğretim Bölümü. ilkerusta26@gmail.com

**Makalenin Geliş Tarihi: 03.04.2019**

**Yayına Kabul Tarihi: 26.06.2019**

#### ÖZ

*Bu araştırmanın amacı çevrimiçi tezsiz yüksek lisans programlarında öğrenim gören bireylerin programları tercih gerekçelerinin Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi aşamalarına göre sınıflamasını yapmaktır. Bu çalışmada betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Araştırmaya altı farklı programda öğrenim gören 115 öğrenci katılmıştır. Araştırmada öğrencilerin çeşitli demografik bilgilerinin ve ilgili programı tercih etme gerekçesinin sorulduğu bir veri toplama aracı kullanılmıştır. Araştırmada öğrenciler tercih gerekçelerini programın çevrimiçi olmasına göre ve öğrenim gördükleri programa göre yanıtlamışlardır. Araştırmaya katılan öğrenciler 163 gerekçe sunmuşlardır. Öğrencilerin öğrenim gördükleri programı tercih gerekçeleri içerisinde ilk sırayı statü kazanma sonra sırasıyla merakını giderme, güvenlik, ait olma ve sevgi ile estetik gerekçe olarak belirlemişlerdir.*

**Anahtar Sözcükler:** Uzaktan Yüksek Lisans Programı, Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi, Tercih Gerekçeleri.

#### ABSTRACT

*The purpose of this research is to classify the reasons for the preference of the participants who are studying in the online non-thesis master's programs according to the Maslow's hierarchy of needs. Descriptive analysis method was used in this research. The research included 115 participants from six different programs. In the research, a scale was used to inquire participants' demographic information and their reasons for choosing the program. In the research context, the participants explained their reasons for choosing the program according to program's being online and the program they're studying. Participants presented 163 reasons in the research. Among the reasons for participants' preferences for the program, gaining status was in the highest rank which is followed by curiosity, safety, love/belonging and aesthetic respectively.*

---

\* **Alıntılama:** Usta, İ. (2019). Uzaktan tezsiz yüksek lisans programlarının tercih gerekçelerinin incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(2), 817- 841.

**Keywords:** *Online Master Education Program, Maslow's Hierarchy Of Needs, Reasons Of Preference.*

## GİRİŞ

Genel anlamda motivasyondan hayatın her alanında, iş hayatının her kolunda, eğitimin her dalında ve kişinin kendi iç dünyasında söz etmek mümkündür. Her ne kadar motivasyonun karmaşık doğasından ve tam bir tanımının yapılmasının güç olduğundan bahsedilse de, motivasyona dair birçok tanımlama yapılmıştır.

Motivasyon, bir amaca yönelik davranışın başlama, yönlendirme ve kalitesini açıklamak üzere kullanılan kuramsal bir kavramdır (Brophy, 2004). Arık (1996) motivasyonu, bireylerin amaçlarını gerçekleştirebilmek için bir eylem içine girmelerini, amaçlara ulaşmaya kadar buna devam etmelerini sağlayan, ayrıca bireyin içinden ve dışından gelen uyaranların neler olabileceğini ve işleyiş düzenlemelerini içeren bir yapı olarak tanımlamaktadır. Motivasyonu Koçel (2014) kişilerin belli bir amacı gerçekleştirmek üzere kendi arzu ve istekleriyle davranmaları olarak tanımlamaktadır. Dörnyei (2001) ise motivasyonu, kişilerin belirli bir eylemi neden seçtiklerini, o eyleme ne kadar süre devam edeceklerini ve eylemi gerçekleştirebilmek için ne kadar çaba harcayacaklarıyla ilgili olduğunu belirtmektedir (Dörnyei'den aktaran Vural, 2007). Gardner (2001)'e göre ise, motive olmuş bir birey, amaca ulaşmak için çabalar ve kararlıdır, hedefe ulaşmak için çaba göstermekten zevk alır ve hedefe ulaşmak için gerekli stratejileri kullanır.

Yapılan tanımlamalar incelendiğinde, motivasyon; belli bir hareketi başlatma, devam ettirme, yapıcı olarak yönlendirme (Eren, 2000) ve durdurma şeklinde özelliklere sahiptir (Arık, 1996). Morgan (1995) motivasyonu, gereksinimlerle harekete geçen ve hedeflere yönelmiş davranışları ifade eden genel bir terim olarak açıklar.

Motivasyon ile ilgili çok sayıda kuramın üretilmesi onun oldukça karmaşık bir içerikten oluşmasından kaynaklanmaktadır (Ataman, 2001). Motivasyon konusunda geliştirilen kuram ve modelleri “Kapsam Kuramları” ve “Süreç Kuramları” olarak iki ana grupta toplamak mümkündür. Kapsam kuramları içsel faktörlere ağırlık verirlerken, süreç

kuramları dışsal faktörlere ağırlık vermektedirler. Kapsam kuramları, insanları nelerin güdülediğine açıklamalar getirirler. Kişilerin güdülerini doyumak için kendilerine seçtikleri hedefleri anlamaya ağırlık verirler (Mullins, 2002).

Güneş ve Güneş (2016)'e göre öğrenciler yükseköğretim tercihlerini bilinçli olarak yaparlar. Bu anlamda tercih ettiği bölüm ve oradaki eğitim öğretim yöntemi konusunda bilgili olduğu varsayılır. Bu nedenle öğrencinin öğrenmek için öğrenme süreçlerine istekli katıldığını kabul etmek gerekir. Bu bağlamda öğrenmede önemli etkenlerden birisi olarak karşımıza motivasyon kavramı çıkmaktadır (Brewer ve Burgess, 2005). Belirli bir hedefe ulaşmanın en önemli itici gücü olarak ifade edilen motivasyon, öğrenme sürecinin en önemli faktörü olduğu da söylenebilir (Johnstone 1999, p. 146; Ryan ve Deci 2000). Uçar ve Kumtepe (2016) yaptıkları araştırmada; uzaktan eğitimde öğrenen motivasyonunun başarı için gerek şart olduğu hatta bazı araştırmacılara göre yeter şart olduğunu belirtmektedirler. Motive olmuş veya edilmiş bir uzaktan öğrenen, mekân ve zaman gibi sınırlılıkları uzaktan eğitim ile hızla aşabilme ve sistemde hedeflenen öğrenme kazanımlarını elde edip başarılı olabilme fırsatını yakalayacağı düşünölmektedir.

Uzaktan eğitimde birçok faktör öğrenenlerin motivasyonunu etkilemektedir. Bu faktörler hem içsel hem de dışsal kaynaklıdır (Kim ve Frick, 2011). Eğitim bilimleri literatüründe sıklıkla karşımıza çıkan, içsel kaynaklı durumları inceleyen (Eskici ve Aktaş, 2014; Gökçe, 2011; Vural Özkıp, 2009; Nalçacı ve Ercoşkun, 2005; Çemberci, 2003) kapsam kuramı, Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi kuramıdır. İhtiyaçlar hiyerarşisi kuramı bu araştırmanın da kuramsal alt yapısını oluşturmaktadır.

İhtiyaçlar hiyerarşisi, psikolojide motivasyonel bir kuramdır ve bireylerin ihtiyaçlarını piramit içinde hiyerarşik düzeyler olarak tasvir eder (Maslow, 1970).



Şekil 1. Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Piramidi

Bu aşamalı model, “Temel, eksiklik ihtiyaçları” ve “büyüme, gelişme ihtiyaçları” olarak ikiye ayrılabilir. Fiziyojik, güvenlik, ait olma ve sevgi ile statü kazanma aşamaları olan ilk dört aşama genellikle eksiklik, temel ihtiyaçlar olarak tanımlanırken, merakını giderme, estetik- entelektüel eriş ve kendini gerçekleştirme aşamaları ise büyüme, gelişme ihtiyaçları olarak tanımlanmaktadır.

**Fiziyojik ihtiyaçlar**; kuram içerisinde fiziyojik dürtüler olarak işlenmektedir. Açlık, susuzluk, cinsellik vb. belli başlı gereksinimleri kapsamaktadır. Bu gereksinimlerin tatmin edilmediği durumlarda, birey baskı altına alınıp, diğer gereksinimler önemini yitirecektir (Maslow; 1970).

**Güvenlik ihtiyaçı**; fiziksel güvenlik, finansal güvenlik, zarardan korunma ve hayatta kalmayı sağlamak için gerekli araçları elde etmeyi ifade etmektedir. Temelinde insanın kendisini güvende hissetme güdüsü olan güvenlik ihtiyaçları; kendini koruma, istikrar, güven duyma, korkudan, kaygıdan ve karmaşadan kaçınma, planlama, düzen, kural, limit gereksinimi ve koruyuculuğun devamlılığı gibi ihtiyaçları içermektedir (Hart, 1983; Topaloğlu, 2013). İnsanlar, yaşamlarını belirli bir düzen ve istikrar içinde

sürdürme eğilimdedirler. Alışmış oldukları ve kendilerini iyi hissettikleri koşullardan, durumlardan ve mekânlardan uzaklaşmak istemezler.

***Ait olma ve sevgi ihtiyacı;*** insanların olumlu sosyal ilişkiler kurma, diğer insanlar ile bağlantı içinde olma, bir gruba ait olma ve işbirliği istekleri ile ilişkilidir (Maslow, 1943; Onaran, 1981).

***Statü kazanma ihtiyacı;*** değer-saygı ihtiyaçlarının tatmini bireyin kendine güvenmesini (özgüvenini), kendini değerli-güçlü-yeterli ve bu dünyada faydalı, gerekli bir kişi olarak hissetmesini sağlayacaktır. Ama bu ihtiyaçların engellenmesi kişide kendini küçük ve yetersiz görme, zayıflık, acizlik duygularının doğmasına sebep olacaktır. (Arık, 1996). Maslow bunu iki kategoriye ayırmıştır: (1) kendine olan saygı (itibar, başarı, ustalık, bağımsızlık) ve (2) başkaları tarafından saygı görme arzusu (örneğin, mevki, prestij).

***Merakını giderme ihtiyacı;*** bu ihtiyaç insanın kendini anlamlı hâle getirme ihtiyacıyla ilişkilendirilebilir. İnsan çevresinde olup biteni bilmek ister. Merak burada temel hareket noktasıdır. Mesleğe ilk atanan bir kişinin mesleği ile ilgili araştırmalar yapması gibi.

***Estetik ihtiyaç;*** insanlar güzel şeyleri sever, temel ihtiyaçlarından sonra güzelliğe önem vermeye başlar. Birey anlama ve araştırma ihtiyacıdadır. Nesne ve olgulardan zevk alma ihtiyacı duyar. Birey kendisini ve çevresini anladıkça, soyut nitelikte olan estetik alanlara yönelmeye başlar, yaratıcılığı gelişir (Ulusoy, 2004). Başka hiçbir gerekçe sunmadan tamamen keyif alarak operaya kişinin gitmesi gibi.

***Kendini gerçekleştirme ihtiyacı;*** bireyin kendi yeteneklerini sonuna kadar kullanarak istediği yere gelebilme ve hedeflerine ulaşabilme isteği ve çabası olarak tanımlanır (Erden ve Akman, 1996).

Maslow'un güdülenme olgusunu açıklayan teorisi iki temel varsayıma dayanmaktadır (Telman, Ünsal ve Adanalı, 1998):

- İnsan davranışları belirli ihtiyaçları gidermeye yöneliktir. Hiçbir gereksinim hiçbir zaman tam anlamıyla tatmin edilemez.



- Bireylerin söz konusu ihtiyaçları hiyerarşik bir sıra izler ve alt basamaktaki ihtiyaçlar kısmen giderilmeden, üst düzeyde yer alan diğer bir ihtiyaç bireyi davranışa sevk etmez. Dolayısıyla tatmin edilen bir ihtiyaç güdüleyici olma özelliğini kaybeder ve üst düzeydeki ihtiyaçlar güdüleyici olur.

Bu temel varsayımları sorgulayan Tay ve Diener (2011), dünyadaki her ana bölgeyi temsil edecek şekilde 123 ülkeden seçilen 60.865 katılımcıdan beş yıl boyunca (2005-2010) veri toplamıştır. Katılımcılar, Maslow'un modelindeki ihtiyaçları temsil eden soruları yanıtlamışlardır. Araştırmanın sonuçları, evrensel insani ihtiyaçların kültürel farklılıklardan bağımsız olarak var olduğunu desteklemiştir. Ancak, hiyerarşinin içindeki ihtiyaçlar sıralamasının doğru olmadığı bulunmuştur. Tay ve Diener (2011) bu durumu "En temel ihtiyaçlar yokluklarında en fazla dikkati çeken ihtiyaçlar olabilmesine rağmen, diğerlerinden yararlanmak için bunları gidermeniz gerekmez," şeklinde açıklamıştır.

İhtiyaç, insan doğasında var olan bir etmenin eksikliğinin hissedilmesi sonucu oluşan, kişiden kişiye değişiklik gösteren biyolojik, fiziksel ve psikolojik olabilen örüntülerdir. Bu ihtiyaçlar hava, su, yiyecek, uyku, cinsellik vb. ihtiyacı gibi fizyolojik ya da sevgi, şefkat, korunma, başarı, öğrenme, dostluk gibi psikolojik de olabilir (Budak, 2003). Sevme, sevilme, toplumsal kabul, tanınma, bağlılık, güvenlik, başarılı olma, güç kazanma, kendini gerçekleştirme gibi ihtiyaçlar da psikolojik ihtiyaçları oluşturur (Oksal, 1986). İnsan bu ihtiyaçlarını gidermek amacıyla harekete geçer. Yani ihtiyaçlar İnsanı hedefe doğru yönlendiren gücü oluşturur.

İnsan davranışlarında etkili olan en önemli güdülerden biri gelişme güdüsüdür. Maslow'a göre gelişme, temel ihtiyaçların yavaş yavaş doyumu ile ortadan kalkmaları değil, onların daha üstündeki bir seviyede potansiyellerin gerçekleştirilmesidir. Bir başka deyişle, temel ihtiyaçlar konusunda belirgin bir eksiklik göstermeyen bireyler, bu kez kendilerini gerçekleştirme ihtiyacı ile karşılaşmaktadırlar (Bilge, 1990).

Gelişme güdüsü kendisini eğitim ortamlarında da gösterir. Bireyler çeşitli gerekçelerle veya ihtiyaçlarla eğitim ortamlarına dâhil olurlar. Özellikle de lisansüstü eğitim gibi

bireyselliğin ön planda olduğu, öğrenme sorumluluğunun öğrenende olduğu ve zorunluluk olmadan gerçekleşen eğitim, tercih gerekçeleriyle ve öğrenen ihtiyaçlarıyla incelenmesi gereken bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır. Lisansüstü eğitim programları içinde de özellikle tezsiz yüksek lisans programları mesleki gelişime vurgu yapması yönüyle diğer lisansüstü programlarından ayrılmaktadır. Gelişen bilgi ve iletişim teknolojilerinin etkisiyle eğitim alanında gerçekleşen açık ve uzaktan öğrenme uygulamalarını lisansüstü eğitim programlarının uygulanmasında da görmekteyiz. Hem açık ve uzaktan öğrenme hem de tezsiz yüksek lisans programlarının tercih gerekçeleri ve hangi ihtiyaçları karşılayacağını belirleneceği araştırmalar alanyazına oldukça katkı sağlayacaktır. Ayrıca, alanyazın incelendiğinde, öğrencilerin herhangi bir eğitim programını tercih gerekçelerinin Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisine göre sınıflandırıldığı başka bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu çalışma alanyazında ilk olduğu varsayımıyla önemli görülmektedir.

Ama alanyazında lisans ve lisansüstü eğitim programlarının ve uzaktan eğitim programlarının tercih edilme nedenlerinin araştırıldığı çalışmalar bulunmaktadır (Gümüş ve Fırat, 2016; Baturay ve Bay, 2009; Schneller ve Holmberg, 2014; Aksaraylı ve Pala, 2017; Alabaş, Kamer ve Polat, 2012; MacBrayne, 1995, Hyatt, 1992).

Yukarıda açıklanan bilgiler doğrultusunda bu araştırma, Çevrimiçi Tezsiz Yüksek Lisans programlarında okuyan öğrencilerin öğrenim gördükleri programları tercih gerekçelerini Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisine göre sınıflamak amacıyla yapılmıştır.

Bu amaç bağlamında aşağıdaki soruya yanıt aranmıştır;

Araştırmaya katılan öğrencilerin öğrenim gördükleri programları tercih gerekçelerinin Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi aşamalarına göre dağılımı nasıldır?

## YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde araştırma modeli, çalışma grubu, çalışmada kullanılan veri toplama aracı, verilerin toplanması ve analizine yer verilmektedir.

### **Araştırmanın Modeli**

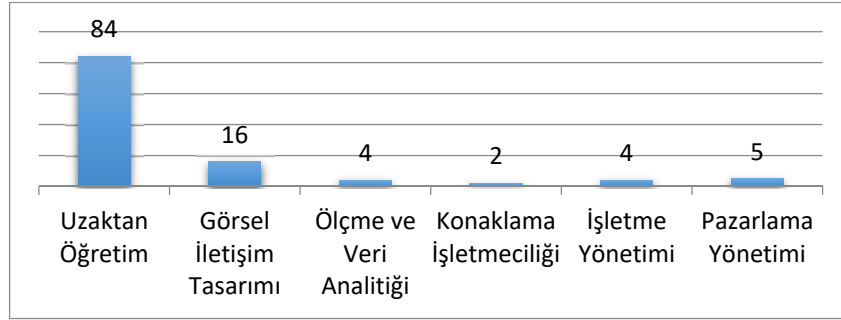
Bu araştırma, betimsel yapıda nitel bir çalışmadır. Betimsel analiz, çeşitli veri toplama teknikleri ile elde edilmiş verilerin daha önceden belirlenmiş temalara göre özetlenmesi ve yorumlanmasını içeren bir nitel veri analiz türüdür. Bu analiz türünde araştırmacı gördüğü ya da gözlemiş olduğu bireylerin görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtabilmek amacıyla doğrudan alıntılara yer verebilmektedir. Bu analiz türünde temel amaç elde edilmiş olan bulguların okuyucuya özetlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde sunulmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Araştırmada bir genellemeden ziyade Çevrimiçi Tezsiz Yüksek Lisans Programı öğrencilerinin çevrimiçi yöntemle bir lisansüstü eğitim programını tercih gerekçelerini anket sorusuna verdikleri cevaplardan yola çıkarak öznel düşüncelerini ortaya çıkarmaya ve bu gerekçelerinin Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisine göre sınıflandırılmasına çalışılmıştır.

### **Çalışma Grubu**

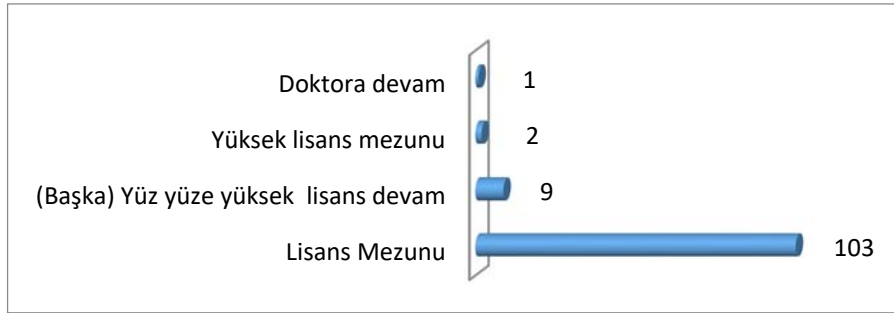
Araştırmanın çalışma grubunun belirlenmesinde, amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik yöntemi kullanılmıştır. Maksimum çeşitlilik örneklemedeki amaç, göreceli olarak küçük bir örneklem oluşturmak ve bu örnekleme çalışılan probleme taraf olabilecek bireylerin çeşitliliğini maksimum derecede yansıtmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu amaçla çeşitlilik çevrimiçi yöntemle yürütülen altı tezsiz yüksek lisans programda öğrenim gören 115 öğrenci ile sağlanmıştır. Araştırmaya katılan öğrenciler ile ilgili çeşitli demografik bilgiler şu şekildedir:

**Şekil 2.** Öğrenim Görülen Programa Göre Öğrenci Sayıları



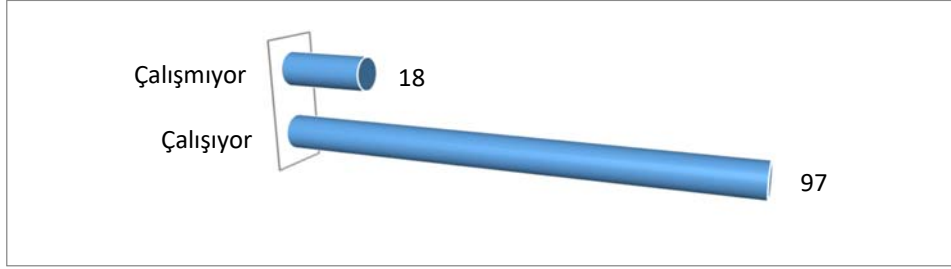
**Şekil 2.** Öğrenim Görülen Programa Göre Öğrenci Sayıları

Şekil 2’de görüldüğü gibi araştırmaya en çok Uzaktan Öğretim bölümünden öğrenciler katılmıştır. 115 öğrencinin 84’ü Uzaktan Öğretim, 16’sı Görsel İletişim Tasarımı, 5’i Pazarlama Yönetimi, 4’er kişi İşletme Yönetimi ile Ölçme ve Veri Analitiği programı ve 2’si de Konaklama İşletmeciliği öğrencileridir.



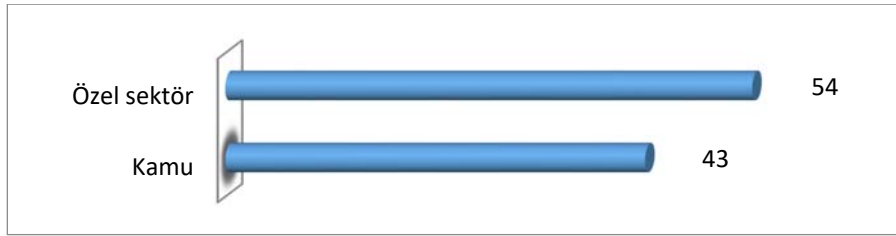
**Şekil 3.** Öğrenim Düzeyine Göre Öğrenci Sayıları

Şekil 3’te görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğrencilerin çok büyük bir bölümü lisans mezunudur. 115 öğrencinin 103’ü lisans mezunu, 9’u başka bir yüz yüze yüksek lisans programını okumakta, 2’si yüksek lisans mezunu ve 1 tanesi de doktora öğrenimine devam etmektedir.



**Şekil 4.** Çalışma Durumlarına Göre Öğrenci Sayıları

Şekil 4'te görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğrencilerin büyük bir bölümü çalıştıklarını belirtmişlerdir. 115 öğrencinin 97'si çalışmakta 18'i de çalışmamaktadır.



**Şekil 5.** Çalıştıkları Alana Göre Öğrenci Sayıları

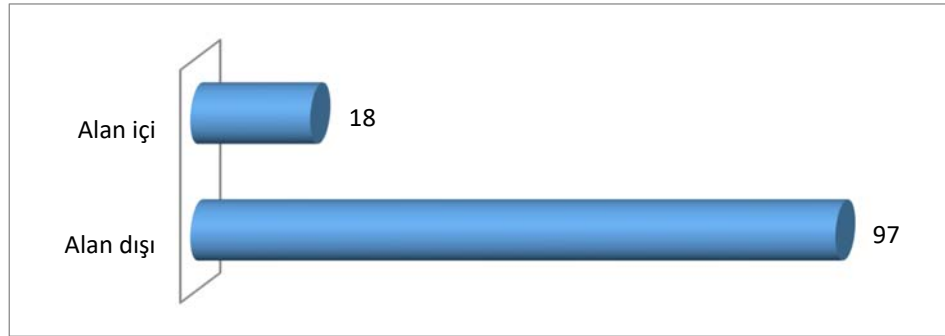
Şekil 5'te görüldüğü gibi çalıştığını belirten 97 öğrencinin 54'ü özel sektörde, 43'ü de kamuda görev yapmaktadır.

**Tablo 2.** Öğrencilerin Mezun Oldukları Programlara Göre Dağılımı

BÖLÜM	Sayı	BÖLÜM	Sayı
İşletme	22	Zihin Engelliler Öğretmenliği	1
Uluslararası İlişkiler	13	Ekonometri	1
Sosyoloji	11	Sağlık Yönetimi	1
İktisat	9	Tarih Öğretmenliği	1
Kamu Yönetimi	8	Güvenlik Bilimleri	1
Konaklama İşletmeciliği	6	İngiliz Dili Ve Edebiyatı	1
Türk Dili Ve Edebiyatı	4	Coğrafya Öğretmenliği	1
Felsefe	4	Makina Mühendisliği	1
Ziraat Mühendisliği	3	Bulgar Dili Ve Edebiyatı	1
Resim-İş Öğretmenliği	2	Radyo, TV, Sinema	1
Resim Bölümü	2	Gıda Mühendisliği	1
Grafik	2	Tıp Fakültesi	1
Emlak ve Emlak Yönetimi	2	Görsel İletişim Tasarımı	1
Endüstri Mühendisliği	2	Çevre Mühendisliği	1
ÇEKO	2	Gazetecilik	1

Okul Öncesi Öğretmenliği	2	Sosyal Bilgiler Öğr.	1
Kimya	2	Uluslararası Lojistik	1
Sınıf Öğretmenliği	2	Matematik Öğretmenliği	1
Adalet Programı	1	Matematik	1
BÖTE	1	Pezyaj Mimarlığı	1
İlahiyat	1	Fransızca Öğretmenliği	1
Çocuk Gelişimi ve Eğitimi	1	Yönetim Bilişim Sistemleri	1
Halkla İlişkiler Ve Tanıtım	1	Jeoloji Mühendisliği	1
Beden Eğitimi Ve Spor Öğretmenliği	1	Mühendislik*	1

Araştırmaya katılan 115 öğrencinin mezun oldukları programa dair bilgiler Tablo 1’de gösterilmektedir. Araştırmaya katılan öğrenci sayısı 115 olmasına rağmen birden fazla programdan mezun olma durumundan ötürü araştırmaya katılan öğrencilerin toplamda 128 olmak üzere 48 farklı programda öğrenim görmüş oldukları belirlenmiştir. Hatta katılımcılar içerisinde 6 farklı lisans programını bitirmiş bir öğrenci bulunmaktadır. Bir tane öğrenci mezun olduğu programa sadece “Mühendislik” yazdığı için o öğrenci ile ilgili sınıflama yapılamamıştır.



**Şekil 6.** Katılımcıların Öğrenim Gördükleri Programların Mezun Oldukları Programa Göre Durumu

Şekil 6’da görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğrencilerin çok büyük bir oranı öğrenim gördükleri lisans programından farklı bir programda öğrenim görmektedirler. Oranın bu kadar yüksek çıkmasının en temel gerekçesi uzaktan öğretim alanının henüz lisans programının olmamasından kaynaklanmaktadır. Bu sebeple çevrimiçi Uzaktan Öğretim programında öğrenim gören öğrencilerden Yönetim Bilişim Sistemleri ve BÖTE mezunu hariç tüm öğrenciler alan dışı olarak kabul edilmiştir.

**Verilerin Toplanması ve Analizi**

Araştırma verileri, alanyazın taraması yapıp oluşturulan ve alandaki iki uzmanın görüşü alınıp düzenlenen anket formu ile toplanmıştır. Ankette öğrencilere öğrenim gördükleri program, programı tercih etme gerekçeleri, mezun oldukları lisans programı, öğrenim düzeyleri, çalışma durumları ve çalışıyorlarsa nerede çalıştıkları sorulmuştur. Veri toplamak için Google doküman ile oluşturulmuş anket, çevrimiçi tezsiz yüksek lisans programlarında öğrenim gören öğrencilerin kullandıkları öğrenme yönetim sistemine eklenmiştir. Bu sayede sisteme giren tüm öğrencilerin görmesi sağlanmıştır. Ankette kullanılan açık uçlu soru iki uzman görüşü alınarak amaca dönük yanıt sağlayabilecek anlaşılabilirliğe getirilmiştir. Katılımın sağlanması hususunda da program koordinatörlerinden ilgili anketi öğrencilerin doldurması için bilgi vermeleri istenmiştir. Anketin tamamen gönüllülük esasına dayalı olduğu belirtilmiştir. Anket sistemde on gün kalmıştır. Onuncu günün sonunda altı farklı programdan 115 öğrenci ankete yanıt vermişlerdir. Öğrenim gördükleri programı tercih etme gerekçeleri ve mezun oldukları lisans programı maddeleri açık uçlu olduğundan öğrenciler bu maddelere yazarak cevap vermişlerdir. Diğer maddeler ise araştırmacı tarafından hazırlanan seçenekler işaretlenerek yanıtlanmıştır.

Öğrencilerin öğrenim gördükleri programı tercih etme gerekçelerinin Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisindeki her bir aşamaya ilişkin sınıflanmasında literatürdeki açıklamalar ve öğrencilerin çalışıp çalışmama durumları dikkate alınarak yapılmıştır. Bu ölçütlere göre sınıflama yapılmasının gerekçesi aynı gerekçeleri sunan öğrencilerin herhangi bir işte çalışıp çalışmama durumlarının farklı ihtiyacı gösterebileceği varsayımındandır. Mesela "Geleceğin mesleklerinden biri olması" gerekçesi çalışmayan bir kişi için işe girme (ait olma) veya hayatını düzene sokma (güvenlik) aşamaları olarak değerlendirilebilirken çalışan bir kişi için ise geleceğin mesleği olarak kabul ettiği disiplini merak etme ve anlama (merakını giderme) aşaması olarak değerlendirilebilecektir.

**Tablo 3.** Örnek Gerekçe Ve Aşama Analizi

Gerekçe	Çalışma Durumu	Aşama	Yorumlama
(K9) <i>kendimi geliştirmek ve çevreme örnek olmak. evden takip edebilme okuma kolaylığı</i>	Çalışmıyor	Güvenlik Merakını giderme Ait olma	Evinden okuma kolaylığını gerekçe olarak sunan kişi mevcut aile düzenini bozmak istemeyecektir. Bu sebeple güvenlik ihtiyacı ön plana çıkmaktadır.  Ayrıca kendini geliştirmek isteyen bir kişi kendini anlamlı hâle getirme ve çevresinde olup biteni bilmek gerekçesiyle merakını giderme ihtiyacını ön plana çıkaracaktır.  Çevresine örnek olmayı bir gerekçe olarak sunuyorsa yalnızlığın, toplumdaki uzaklaşmanın, reddedilmenin, arkadaşsızlığın yarattığı olumsuz durumu engellemek isteyeceğinden ait olma ihtiyacı ön plana çıkmaktadır.
(K41) <i>mesleğimde uzmanlaşmak için</i>	Çalışıyorum	Statü kazanma	Değer-saygı ihtiyaçlarının tatmini bireyin kendine güvenmesini (özgüvenini), kendini değerli-güçlü-yeterli ve bu dünyada faydalı, gerekli bir kişi olarak hissetmesini sağlayacaktır (Arık, 1996). Maslow bunu iki kategoriye ayırmıştır: (1) kendine olan saygı (itibar, başarı, ustalık, bağımsızlık) ve (2) başkaları tarafından saygı görme arzusu (örneğin, mevki, prestij).
(K49) <i>hızla değişen teknoloji ile birlikte farklılaşan ve dönüşen görsel iletişim tasarımı hakkında fikir sahibi olmak, kendimi güncellemek</i>	Çalışıyorum	Merakını giderme Statü kazanma Güvenlik	Merakını giderme ihtiyacı, insanın kendini anlamlı hâle getirme ihtiyacıdır. İnsan çevresinde olup biteni bilmek ister. (Arık, 1996). Mesleğe ilk atanan bir kişinin mesleği ile ilgili araştırmalar yapması, anlama, entelektüel ihtiyaç, merak ve keşfetme bu aşamada önemli kavramlardır.  Birey kendini güncel tutmak istiyorsa ya çalıştığı işte sosyal statüsünü, ekonomik durumunu korumak (güvenlik ihtiyacı) ya da yaptığı işi daha iyi yapabilmek, ustalık kazanmak (statü kazanma) maksadıyla yapacaktır.

Öğrencilerden gelen yanıtlar çerçevesinde oluşturulan sınıflama, ilgili konu hakkında çalışmalarını yapan bir alan uzmanı ve iki akademisyen ile yapılan görüşmeler neticesinde tamamlanmıştır. Öğrencilere sunulan “Öğrenim gördüğünüz programı tercih etme

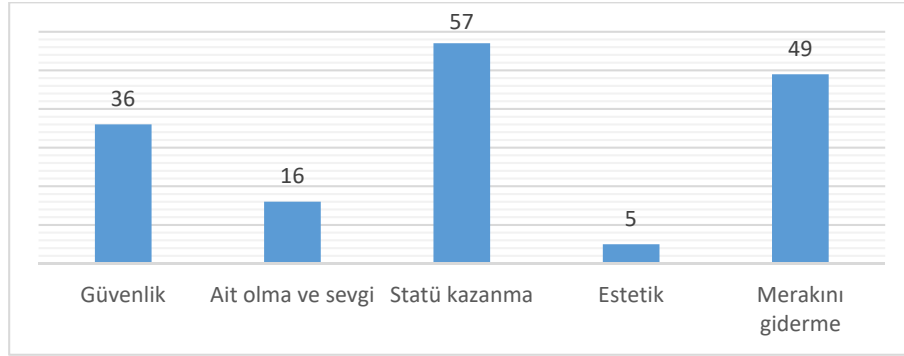


gerekçe(ler)niz nedir?" sorusuna tek bir gerekçe sunarak cevap veren öğrenci olduğu gibi aynı zamanda birden fazla gerekçe bildiren öğrencilerde bulunmaktadır. Sınıflama aşamasında tüm gerekçeler ayrı ayrı değerlendirilmiştir. Değerlendirmeler sırasında katılımcıların gerekçelerini açıklarken duruma iki farklı açıdan baktıkları görülmüştür. Birincisi okudukları programın çevrimiçi olmasından ötürü tercih gerekçeleri sundukları ikincisi de öğrenim gördükleri program ile alakalı tercih gerekçeleri sunmalarıdır.

Okudukları programın sadece çevrimiçi olduğu için tercih ettiklerini gerekçe olarak sunan öğrencilerin yanıtlarının tamamı; mevcut düzenli, planlı ve istikrarlı hayatlarının kesintiye uğramadan öğrenim görme isteğiyle alakalı olduğu varsayımıyla güvenlik ihtiyacı olarak değerlendirilmiştir. Ayrıca kendini gerçekleştirme ihtiyacı Maslow'un da belirttiği gibi bireylerin temel gereksinimlerinin tamamının sağlandığı ve mükemmelliğe ulaşmak için kendilerini devamlı geliştirmeye dönük faaliyetler yürüten bireyler (Maslow'dan akt. Omay, 2010; Topaloğlu, 2013) olması özellikleriyle daha farklı bir araştırma platformunda incelenmesi uygun görüldüğünden incelemeye alınmamıştır.

## **BULGULAR**

Bu bölümde araştırmaya katılan öğrencilerin program tercih gerekçeleri ve bu gerekçelere göre Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisine göre sınıflamaları ve örnek gerekçe aşama verileri gösterilecektir.



**Şekil 7.** İhtiyaçlar Hiyerarşisi Aşamalarının Dağılımı

Şekil 7’de görüldüğü üzere araştırmaya katılan 115 öğrenciden gelen program tercih gerekçeleri incelendiğinde bazı öğrencilerin aynı maddeye birden fazla gerekçe sunmasından ötürü 163 adet Maslow’un ihtiyaçlar hiyerarşisi aşaması belirlenmiştir. Bu aşamalar içerisinde öğrencilerin okudukları programı tercih gerekçelerinin başında (57 kişi) statü kazanma ihtiyacı belirlenmiştir. Bu durumu sırasıyla 49 öğrenci merakını giderme, 36 öğrenci güvenlik ihtiyacı, 16 öğrenci ait olma ve sevgi ve 5 öğrenci de estetik gerekçeyle görüş bildirmişlerdir.

**Tablo 4.** Aşamalar ve Bazı Gerekçe Örnekleri

Aşamalar	Gerekçeler
Güvenlik	<p><b>Katılımcı 15:</b> aktif olarak çalıştığım için gündüzleri derslere katılma imkânım olmadığı için</p> <p><b>Katılımcı 37:</b> çocuğum olduğu için gidip gelemeyeceğim için</p> <p><b>Katılımcı 60:</b> uzaktan öğretim olduğu için zamanlama olarak bana daha uygun</p> <p><b>Katılımcı 64:</b> bilgiler kayıtlandığı için sonradan ders tekrarlarında bana çok yardımcı olmaktadır</p> <p><b>Katılımcı 86:</b> çalışan bir insanım, aile, çocuk ve diğer sorumluluklar nedeni ile</p>
Ait olma ve sevgi	<p><b>Katılımcı 69:</b> kendimi geliştirmek ve çevreme örnek olmak. Evden takip edebilme okuma kolaylığı</p> <p><b>Katılımcı 63:</b> yıllarca içimde kalan bir hayalimi gerçekleştirmeye çabalyorum...</p> <p><b>Katılımcı 70:</b> ilgi duyduğum bir alan olduğu için</p> <p><b>Katılımcı 97:</b> görsel iletişim tasarımına ilgi duyuyor ve bu konuda kendimi geliştirmek istiyorum</p>

---

Statü kazanma	<b>Katılımcı 8:</b> <i>kariyerim ve gelecek planlarım</i> <b>Katılımcı 32:</b> <i>yüksek lisans yapmak</i> <b>Katılımcı 45:</b> <i>grafik tasarım konusunda kendimi daha da geliştirmek.</i> <b>Katılımcı 53:</b> <i>öğretmenlik mesleğime ve bana katacağı artı değerler için</i> <b>Katılımcı 90:</b> <i>çalışan bir anne olarak uzaktan yüksek lisans yapabilmek kendime olan güvenimi artırmış ve ilerleyen dönemlerde alacağım diploma işimde terfi edebilmem ve aynı zamanda kariyerimde emin adımlar atmamda bana büyük yardımcı olacağını düşünüyorum.</i>
Merakını giderme	<b>Katılımcı 7:</b> <i>yeni disiplinleri tanımak</i> <b>Katılımcı 36:</b> <i>devlet kurumunda yönetici olmam dolayısıyla özel şirket yöneticiliğini merak etmem</i> <b>Katılımcı 69:</b> <i>önemli bilgiler edineceğimi düşündüğüm için tercih ettim</i> <b>Katılımcı 96:</b> <i>25 yıldır grafik tasarım işiyle uğraşıyorum alanımda gelişmek. Bilmediklerimi öğrenmek.</i> <b>Katılımcı 115:</b> <i>görsel iletişim tasarımında akademik eğitim almak.</i>
Estetik	<b>Katılımcı 2:</b> <i>uzaktan eğitim sayesinde zamanı mı değerlendirebilme şansını yakaladım.</i> <b>Katılımcı 5:</b> <i>bu alana yatkınlığım olması araştırmayı öğrenmeyi sevmem, beni mutlu hissettirmesi.</i> <b>Katılımcı 51:</b> <i>yönetici olabilme yolunu açma/yaşam boyu eğitim/yüksek lisans öğrenimi alma</i> <b>Katılımcı 67:</b> <i>telekomünikasyon sektöründe, satış departmanında çalışıyorum. Kariyerim için de faydalı olacağını düşündüğüm bu keyifli programı seçtim.</i>

---

## SONUÇLAR VE TARTIŞMA

Bu araştırma çevrimiçi yöntemle yürütülen tezsiz yüksek lisans programlarında öğrenim gören öğrencilerin ilgili programı tercih etme gerekçelerinin Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi aşamalarından güvenlik ihtiyacı, ait olma ve sevgi ihtiyacı, statü kazanma ihtiyacı, merakını giderme ihtiyacı ve estetik ihtiyaç bağlamında sınıflamasını yapmaktır. Alanyazında öğrencilerin herhangi bir eğitim programını tercih gerekçelerinin Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisine göre sınıflandırıldığı başka bir çalışmaya rastlanmamasından ötürü bulgular üzerinde bu açıdan akademik çalışma verilerine göre tartışma gerçekleştirilememiştir. Ama alanyazında bireylerin uzaktan

eğitimi ve lisansüstü eğitimi tercih etme nedenlerinin ayrı ayrı incelenmeye çalışıldığı akademik çalışma verileri ile tartışma gerçekleştirilmiştir.

Araştırmaya altı farklı programdan katılan 115 öğrencinin çok büyük bir kısmını (84 öğrenci ile) “Uzaktan Öğretim Tezsiz Yüksek Lisans” programında öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Bu bulguya istinaden diğer programlara göre uzaktan öğretim programında öğrenim gören öğrencilerin öğrenme yönetim sistemini daha sık kullandıkları ve araştırmaya daha çok ilgi duydukları sonucu çıkarılabilir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin %84 (97 kişi) gibi oldukça yüksek bir oranı çalışıyor olduğunu ve %16’sı da (18 kişi) herhangi bir yerde çalışmadıklarını belirtmişlerdir. Çalışan öğrencilerin 54’ü özel sektörde ve 43’ü de kamuda görev yaptıklarını belirtmişlerdir. Baturay ve Bay’ın (2009) Gazi Üniversitesi Atatürk Meslek Yüksek Okulu Uzaktan Eğitim Programı bünyesindeki Web Teknolojileri ve Programlama, Bilgisayar Teknolojileri ve Programlama, İşletme, Bilgi Yönetimi ve Muhasebe bölümlerindeki gönüllü 264 öğrenciden elde ettiği verilere göre öğrencilerin çok büyük bir oranının dikey geçişle bir lisans programına geçiş yapmak ve aldığı eğitimle ilgili işe girmek nedenlerini belirttikleri görülmüştür. Baturay ve Bay’ın (2009) yaptıkları araştırma sonuçlarını doğrular biçimde bu araştırma da çevrimiçi yüksek lisans programlarında okuyan öğrencilerin büyük bir kısmının işe girme kaygısından daha başka gerekçelerle öğrenci oldukları belirlenmiştir. Benzer şekilde Alabaş, Kamer ve Polat’ın (2012) eğitim bilimlerinde lisansüstü eğitimlerini tamamlayan ilk ve ortaöğretimde görevli öğretmenlerin lisansüstü eğitim yapmaya karar vermelerinde etkili olan faktörleri belirledikleri araştırmaya göre öğretmenlerin, genel olarak lisansüstü eğitimi “kişisel gelişim, meslekî kıdemde kolaylık sağlması ve akademik personel olmak” için tercih ettikleri belirlenmiştir. Ayrıca kaydoldukları programı tercih sebeplerini ise “alanlarında ileri düzey bilgi edinme ve yeni öğretim yöntem ve tekniklerini anlama” olarak belirttikleri belirlenmiştir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin mezun oldukları lisans programı verileri incelendiğinde birden fazla programdan mezun olma durumundan ötürü toplamda 128 olmak üzere 48 farklı programdan mezun oldukları belirlenmiştir. Araştırmaya konu

olan altı çevrimiçi tezsiz yüksek lisans programlarından (Uzaktan Öğretim, Görsel İletişim Tasarımı, Ölçme ve Veri Analitiği, Konaklama İşletmeciliği, İşletme Yönetimi ve Pazarlama Yönetimi) sadece Ölçme ve Veri Analitiği sayısal ağırlıklı bir programdır. Diğer programların sözel ağırlıklı olmasından ötürü araştırmaya katılan öğrencilerin lisans programlarının da sözel ağırlıklı olduğu gözlenmiştir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin %84 (97 kişi) gibi çok büyük bir oranı öğrenim gördükleri lisans programından farklı bir programda öğrenim görmektedirler. Oranın bu kadar yüksek çıkmasının en temel gerekçesi uzaktan öğretim alanının henüz lisans programının olmamasından kaynaklanmaktadır.

Araştırmaya katılan 115 öğrenci, öğrenim gördükleri programı tercih etme gerekçelerinin sorulduğu soruya, birden fazla gerekçe sunanların da olması sebebiyle toplamda 163 adet gerekçe sunmuşlardır. Gerekçelerin Maslow'un aşamalarına göre sınıflanmasında öğrencilerin okudukları programı tercih gerekçelerinin başında (57 kişi) statü kazanma bulunmaktadır. Bu durumu sırasıyla 49 öğrenci merakını giderme ihtiyacı, 36 öğrenci güvenlik ihtiyacı, 16 öğrenci ait olma ve sevgi ihtiyacı ve 5 öğrenci de estetik gerekçeyle görüş bildirmişlerdir. Programın bir lisansüstü eğitim olması ve öğrencilerinin çok büyük bir kısmının çalışan bireyler olması sebebiyle böyle bir durumun ortaya çıkması beklenir bir durumdur. Merakını giderme ihtiyacının oldukça yüksek çıktığı bulgusu ile programlara kayıt yaptıran öğrencilerin büyük bir kısmının alan dışından öğrenciler olduğu verisi birbirini destekler sonuç olarak düşünülebilir. Schneller ve Holmberg'in (2014) yaptıkları çalışmalarında yer alan, açık ve uzaktan öğretimin zaman ve mekân esnekliğinden dolayı, aile ve iş sorumluluklarıyla birlikte devam edilebilecek bir model olması ve kariyerlerinde yükselmek gibi sebeplerle tercih edildiği bulgularıyla bu araştırma bulguları benzeşmektedir. Gümüş ve Fırat'ın (2016) Açıköğretim Sistemi öğrencilerinin (4247 öğrenci) açık ve uzaktan öğrenmeyi tercih etme nedenlerini incelediği araştırmada en yüksek tercih nedenlerinin sırasıyla zaman esnekliği, mekân esnekliği sağladığı ve yeni kariyer fırsatları elde etmek olduğu yönünde veri elde etmişlerdir. Ayrıca Aksaraylı ve Pala'nın (2017) uzaktan eğitimi tercih etme nedenleri ve başarı arasındaki ilişkiyi inceledikleri araştırmada çalışarak

okuyabilme, kariyerine yapacağı katkı ve ulaşım ve erişim kolaylığı gibi gerekçeler bu araştırma bulgularıyla benzerlik göstermektedir.

Sonuç olarak görülmektedir ki, öğrenciler öğrenme ve öğretme ortamlarına farklı ihtiyaçlarla gelmektedirler. Yetişkin diye tanımlanan bu öğrenen kitlesi kendi öğrenme sorumluluğunu üstlenmiş ve gerçek ihtiyaçlarının farkında olan bir kitle oldukları için, ders yürütücüleri bu durumu bilerek içerik geliştirmelidirler. Program koordinatörleri özellikle de statü kazanma ihtiyacına, merakını giderme ihtiyacına ve güvenlik ihtiyacına dönük program genel amaçlarını hazırlamalıdır.

Araştırmadan elde edilen veriler ve deneyimler ışığında;

- Bu araştırmanın ilgili öğrencilerle yüz yüze görüşme yöntemi uygulanarak geliştirilmelidir.
- Araştırma daha fazla sayıda öğrenci ile tekrarlanarak mevcut çalışma sonuçları ile karşılaştırılması yapılmalıdır.
- Ayrıca öğrencilerin eğitim ihtiyaçlarının sınıflandırılmasında yeni bir yaklaşım geliştirebilmek için içerik analizi yöntemi ile kod-kategori-tema çalışmaları önerilmektedir.

**KAYNAKLAR**

- Aksaraylı, M. ve Pala, O. (2017). Uzaktan eğitimi tercih etme nedenleri ve başarı arasındaki ilişkinin kümeleme analizi ile incelenmesi, *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(2), 37-48.
- Alabaş, R., Kamer, T. ve Polat, Ü. (2012). Öğretmenlerin kariyer gelişimlerinde lisansüstü eğitim: Tercih sebepleri ve süreçte karşılaştıkları sorunlar. *e-International Journal of Educational Research*, 3 (4), 89-107.
- Arik, A. (1996). *Motivasyon ve heyecana giriş*, İstanbul: Çantay Kitabevi.
- Ataman, G. (2001). *İşletme yönetimi temel kavramlar ve yeni yaklaşımlar*. İstanbul: Türkmen Yayınları.
- Baturay, M. ve Bay, Ö.F. (2009). Uzaktan eğitimi tercih eden öğrencilerin demografik özellikleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 17-26
- Bilge, F. (1990). *Sporcuların psikolojik ihtiyaçları* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Brewer, E. W. ve Burgess, D. N. (2005). "Professor's role in motivating students to attend class". *Journal of Industrial Teacher Education*, 42(3), 24.
- Brophy, J. (2004). *Motivating students to learn (2)*, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Budak, S. (2003). *Psikoloji sözlüğü*, Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
- Çemberci, Y. (2003). *Eğitim yöneticilerinin liderlik davranışları ve kişilik özellikleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Dörnyei, Z. (2001). *Teaching and researching motivation*, Harlow, UK: Pearson Education.
- Ercoşkun, M. H. ve Nalçacı, A. (2005). Öğretimde psikolojik ihtiyaçların yeri ve önemi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (11), 353-370.
- Erden, M. ve Akman, Y. (1996). *Eğitim psikolojisi gelişim öğrenme-öğretme (3. Baskı)*. Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Eren, E. (2000). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi (6. Baskı)*. İstanbul: Beta Yayınları.
- Eskici, M. ve Aktaş, R. (2014). Üniversite öğrencilerinin öğrenci kulüplerine yönelik görüşleri. *Asya Öğretim Dergisi*, 2 (1(ÖZEL)), 31-40.
- Gardner, R.C. (2001). *Integrative motivation: past, present and future*. <http://publish.uwo.ca/~gardner/docs/GardnerPublicLecture1.pdf>. adresinden erişilmiştir.

- Gökçe, F. (2011). İhtiyaçlar hiyerarşisi kuramına göre öğretmenlerin motivasyon düzeyleri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24 (2), 317-334.
- Gümüş, M. ve Fırat, M. (2016). Açık ve uzaktan öğrenmenin tercih edilme nedenlerinin belirlenmesi. *AUAd*, 2(4), 158-168.
- Güneş, A. ve Güneş, G. (2016). Uzaktan eğitim dersini ortak alan örgün ve uzaktan eğitim öğrencilerinin başarılarının karşılaştırılması. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 6, 43-47.
- Hart, F. W. (1983). *Successful aging need satisfaction in Jewish senior citizens in Windsor, based on Maslow's hierarchy of needs* (Unpublished master thesis). University of Windsor, Windsor, Ontario, Canada
- Hyatt, S. (1992). Developing and managing a multi-modal distance learning program in the two-year college. Paper presented at the Annual International Conference of the National Institute for Staff and Organizational Development on Teaching Excellence and Conference of Administrators, Austin, Texas (ED 349 068).
- Johnstone, K. (1999). *Research on language learning and teaching: 1997-1998*. Language Learning. London: Routledge.
- Kim, K. ve Frick, T. W. (2011). Changes in student motivation during online learning. *Journal of Educational Computing Research*, 44(1).
- Koçel, T. (2014). *İşletme yöneticiliği, (15. Baskı)*. İstanbul: Beta Yayıncılık. Yayın No: 3112, ISBN 978-605-333-139-1.
- Landau, E. & Maoz, B. (1978). Creativity and self-actualization in the aging personality. *American Journal of Psychotherapy*, 32(1), 117-127. <https://psycnet.apa.org/record/1979-10758-001> adresinden erişilmiştir.
- MacBrayne, P. (1995). Rural adults in community college distance education: What motivates them to enroll? In Killacky, J. & Valadez, J.R. (Eds.), *New directions for community colleges* (pp. 85-93). San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.
- Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological review*, 50(4), 370-396.
- Maslow, A. H. (1970). *Motivation and personality (2nd Ed.)*. USA: Harper and Row
- Morgan C. T., (1995). *Psikolojiye giriş*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Psikoloji Bölümü Yayınları.
- Mullins, L. J. (2002). *Management and organisational behaviour*. UK: Prenticehall. Publishers.
- Oksal, A. (1986). *Davranışlarımızdan kaynaklanan: güdüler. davranış bilimleri 1*, Ankara: Anadolu Üniversitesi Yayınları, No: 144.
- Omay, U. (2010). Tüccar sınıfın protestan hareketi desteklemesinin Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi yaklaşımı açısından değerlendirilmesi. *Sosyal Siyaset Konferansları Dergisi*, 52.



- Onaran, O. (1981). *Çalışma yaşamında güdülenme kuramları*. Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Yayınları No: 470, 100. Doğum Yılında Atatürk'e Armağan Dizisi: 13, Ankara: Sevinç Matbaası.
- Ryan, R. M., ve Deci, E. L. (2000). "Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions". *Contemporary Educational Psychology*, 25, pp. 54-67.
- Schneller, C., & Holmberg, C. (2014). *Distance education in european higher education: the students*. International Council for Open and Distance Education, UNESCO Institute for Lifelong Learning, and StudyPortals.
- Tay, L. & Diener, E. (2011). Needs and subjective well-being around the world. *Journal of Personality and Social Psychology*, 101(2), 354-356. doi:10.1037/a00
- Telman, N., Ünsal, P. ve Adanalı, A. (1998). *Endüstri psikolojisi*. İstanbul: Çantay Kitabevi.
- Topaloğlu, T. (2013, Şubat). *Maslow'un gereksinimler hiyerarşisi kuramı*. <http://www.e-motivasyon.net/Maslow-un-Gereksinimler-Hiyerarşisi-KuramıHierarchy-of-Needs.html> adresinden erişilmiştir.
- Uçar, H. ve Kumtepe, A. (2016). Uzaktan eğitimde ARCS-V motivasyon tasarımı modelinin kullanımı. *AUAd*, 2(4), 37-54.
- Ulusoy, A. (2004). *Gelişim ve öğrenme (3. Baskı)*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Vural, S. (2007). *Teachers' and students' perceptions of teacher motivational behavior* (Yüksek Lisans Tezi). The Graduate School of Education of Bilkent University, Ankara.
- Vural Özkip, E. (2009). *Bilgisayar destekli ingilizce öğretiminin öğrenci motivasyonuna etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.

## SUMMARY

### **Purpose**

*One of the most important motivations effective on human behaviors is the growth motivation. According to Maslow, growth is not the elimination of the basic needs with a slow satisfaction, but rather the actualization of their potentials at a higher level. In other words, the individuals, who don't show a distinct deficiency about basic needs, meet with the need of self-actualization (Bilge, 1990).*

*Growth motivation also reveals itself in educational environments. Individuals are included in educational environments for various reasons or needs. Education, where individualism is at the forefront especially like postgraduate education and learning responsibility belongs to the learner and which is performed without obligation, comes into prominence as a situation that needs to be analyzed with reasons for preference and needs of the learner. Especially postgraduate programs in the non-thesis master's degree programs are distinguished from other postgraduate programs with their aspect of emphasizing professional development. With the effect of the developing information and communication technologies, we observe open and distance learning practices in the field of education also in the practice of postgraduate programs. The studies in which the reasons for preferring open and distance learning as well as non-thesis master's degree programs are determined will significantly contribute to the literature.*

*In line with the above-mentioned information, this research was conducted with an aim to classify the reasons for preference of the programs by the students studying at Online Non-Thesis Master's Degree programs according to Maslow's hierarchy of needs.*

*Within the context of this purpose, the answers of the following question were searched for;*

- 1. What is the distribution of the reasons for preference of the programs, at which the students are studying, according to Maslow's hierarchy of needs?*

### **Method**

*This research is a qualitative study in descriptive structure. The main purpose in this analysis type is to present the obtained findings to the reader in a summarized and interpreted way (Yıldırım and Şimşek, 2008). In the determination of the study group, maximum variation sampling method, one of the purposive sampling methods, was used. For this purpose, diversity was provided with 115 students studying at six non-thesis master's programs conducted with online method.*

*The research data were collected through a questionnaire form, which was developed following the literature review and prepared based on the opinion of two experts in the field. In the questionnaire, certain questions were asked to the students regarding the program they are studying, their reasons for preferring this program, the program they graduated from, state of education, working status and where they work. The data were collected electronically.*

*The explanations in the literature and whether the students work were taken into consideration in the classification of their reasons for preferring their programs according to the stages of Maslow's hierarchy of needs.*

*The classification formed within the frame of the answers of the students was completed as a result of interviews with an expert in the field and two academicians who had studies conducted on the subject.*

### **Findings**

*The majority (84 students) of the students participating in the research consisted of the students studying at Distance Learning non-thesis master's degree program. Of the students 89% (103 students) participating in the research had bachelor's degree. Of the students 84% (97 students) participating in the research specified that they were working and 16% (18 students) stated that they were not working anywhere. Of the students 54 stated that they were working in the private sector while 43 students expressed that they were working in the public sector. When the data regarding the undergraduate program of the students participating in the research were analyzed, it was determined that they graduated from 48 different programs as 128 in total because of graduating from more than one program. Of the students 84% (97 students) participating in the research are studying at a program different from the undergraduate program they studied. A total of 115 students participating in the research presented 163 reasons in total because some of them presented more than one reason to the question regarding their reasons for preferring their programs. In the classification of the reasons according to the stages of Maslow, gaining status (57 students) came to the forefront among the reasons for preferring the programs they were studying. This reason is respectively followed by the need of satisfying curiosity (49 students), security need (36 students), sense of belonging and love (16 students) and aesthetic reason (5 students).*

### **Discussion and Conclusions**

*Since no study was found in the literature regarding the classification of the reasons for preferring any education program in terms of students, discussion could not be provided on the findings according to academic research in this respect. However, the discussion was provided with the academic research data where the reasons why individuals preferred distance education and postgraduate education were tried to be examined separately in the literature.*

*Of the students 84% (97 students) participating in the research were working individuals. This research, which also confirmed the results of the research conducted by Baturay and Bay (2009), revealed that the majority of students preferred studying at online postgraduate programs for different purposes rather than the concern about getting a job. Similarly, according to the research conducted by Alabaş, Kamer and Polat (2012) where they determined the factors that were effective in the decisions of the teachers, who were giving lessons in elementary and secondary schools, to receive postgraduate education, it was found that teachers preferred postgraduate education for "personal development, professional seniority and being an academic personnel". Furthermore, they stated "obtaining advanced knowledge on their fields and understanding the new methods and techniques" as the reasons for preferring their programs.*

*A total of 115 students participating in the research presented 163 reasons in total because some of them presented more than one reason to the question regarding their reasons for preferring their programs. In the classification of the reasons according to the stages of Maslow, gaining status (57 students) came to the forefront among the reasons for preferring the programs they were studying. This reason is respectively followed by the need of satisfying curiosity (49 students), security need (36 students), sense of belonging and love (16 students) and aesthetic reason (5 students). A study by Schneller and Holmberg (2014) showed that open and distance learning was preferred since it offered time and place flexibility which was a model that can be sustained with family and business responsibilities and enabled advance in the business life. These results of this study coincided with the findings of our research. In addition, according to the findings of the study conducted by Gümüş and Fırat (2016) on the reasons of the Open Education System students (4247 students) for preferring open and distance learning, it can be stated that the most important reasons for preference were time flexibility, place flexibility and obtaining new career opportunities, respectively. Furthermore, Aksaraylı and Pala (2017) analyzed the relationship between the reasons for preferring distance learning and achievement in their study and found out that students preferred distance learning for various reasons including working while studying, accessibility and career development. They were similar with the findings of our research.*

*As a result, it was found that students preferred learning and teaching environments for different needs. This learner group, which is defined as adult, undertakes their own learning responsibility and is aware of their real needs. For this reason, teachers should develop content by considering this situation. Program coordinators should prepare the general objectives of the program especially regarding the need to gain status, the need for satisfying curiosity and the need for security.*

*In the light of the data and experiences obtained from the research, the following suggestions can be put forward;*

- *This research should be applied to the relevant students with face-to-face interview method*
- *The research should be reviewed with more samples and the obtained data should be compared*
- *Code-category-theme activities should be conducted with content analysis method to develop a new approach in the classification of the educational needs of students.*



## Yerleşim Yerlerine Göre Anne Baba Tutumlarının Okul Öncesi Çocukların Sosyal Becerilerine Etkisi \* \*\*

### The Effect of Mother and Father Attitudes to Social Skills of Kindergarten Children According to the Settlements

Dudugül TEMEL<sup>1</sup>, Bengü TÜRKOĞLU<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Milli Eğitim Bakanlığı, Okul Öncesi Öğretmeni. dudu-gul@hotmail.com

<sup>2</sup>Necmettin Erbakan Üniversitesi, Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı. turkoglubengu@gmail.com

*Makalenin Geliş Tarihi: 01.08.2018*

*Yayına Kabul Tarihi: 21.06.2019*

#### ÖZ

*Bu araştırma, köy ve kentte yaşayan, anasınıfına devam eden çocukların anne baba tutumlarının ve bazı değişkenlerin sosyal becerilerinde farklılık yaratıp yaratmadığının belirlenmesi amacıyla yapılmıştır. Araştırma Konya ili Kadınhami ilçesine bağlı köylerde, anasınıfına devam eden 140 köy çocuğu ile Konya ili Karatay ilçesinde anasınıfına devam eden 180 çocuk olmak üzere toplam 320 çocuk üzerinde yürütülmüştür. Araştırmada çocukların sosyal becerilerini belirlemek amacıyla "Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği", çocuklar ve aileleri ile ilgili bazı bilgileri elde etmek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan "Kişisel Bilgi Formu" ve anne baba tutumunu belirlemek amacıyla "Anne- Babalık Stilleri ve Boyutları Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; anne baba tutumlarından demokratik anne tutumunun, çocukların cinsiyetinin, anne eğitim düzeyinin ve kardeş sayısının kent merkezindeki çocukların sosyal becerileri üzerinde anlamlı bir farklılığa yol açtığı tespit edilmiştir. Anne baba tutumlarından demokratik baba tutumunun, otoriter anne -baba tutumunun, izin verici anne- baba tutumunun, çocukların yaşının, anne-baba yaşının, anne-baba mesleğinin, baba eğitim düzeyinin çocukların sosyal becerileri üzerinde anlamlı bir farklılığa yol açmadığı saptanmıştır. Anne baba tutumlarından demokratik anne-baba tutumunun, otoriter anne-baba tutumunun, izin verici baba tutumunun köy merkezinde bulunan çocukların sosyal becerilerinde anlamlı bir farklılığa neden*

\* **Alıntılama:** Temel, D., ve Türkoğlu, B. (2019). Yerleşim yerlerine göre anne baba tutumlarının okul öncesi çocukların sosyal becerilerine etkisi. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(2), 843-871.

\*\* Bu çalışma Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde Dr. Öğr. Üyesi Bengü TÜRKOĞLU danışmanlığında Dudugül TEMEL tarafından hazırlanan "Yerleşim Yerlerine Göre Anne Baba Tutumlarının Okul Öncesi Çocukların Sosyal Becerilerine Etkisi" isimli yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

olduğu tespit edilmiştir. İzin verici anne tutumunun, çocukların yaşının, cinsiyetinin, anne-baba yaşının, anne-baba eğitim durumunun, anne-baba mesleğinin ve kardeş sayısının çocukların sosyal becerileri üzerinde anlamlı bir farklılığa neden olmadığı görülmüştür.

**Anahtar Sözcükler:** Sosyal Beceri, Anne Baba Tutumu, Köy, Kent

### **ABSTRACT**

The aim of this study is to determine whether mothers' and fathers' attitudes and some variables make difference in social skills of kindergarten children living in a village and a city. This research was carried out with 320 children totally, including 140 children attending to kindergartens in the villages of Kadınhanı district in Konya and 180 children attending to kindergartens in Karatay district in Konya. In this study, to determine the social skills of children "Social Skills Assessment Scale", to obtain some information about children and their families "Personal Information Form" prepared by the researcher, and to determine the parental attitudes "Parenting Styles and Dimensions Scale" were used. As a result of the research; it has been determined that democratic mother attitude, gender of children, mothers' education level and number of siblings made a significant difference on the social skills of the children in the city center. It has been determined that the democratic father's attitude, authoritarian mother-father's attitude, permissive mother-father's attitude, age of children, age of mother-father, profession of mother-father, education level of father made no significant difference on the social skills of children. It has been determined that democratic mother-father's attitude, authoritarian mother-father's attitude, and permissive father's attitude made a significant difference on the social skills of the children in the village center. It has been found that permissive mother's attitude, age of children, gender of children, age of mother-father's, education status of mother-father's, profession of mother-father's and the number of siblings made no significant difference on the social skills of children.

**Keywords:** Social skill, Mother and Father Attitude, City, Village

## **GİRİŞ**

İnsanı tanımlayan en temel niteliklerinden birisi sosyal bir varlık olmasıdır. İnsanın sosyal bir varlık olması bir bütün içinde başka insanlarla birlikte yaşaması, diğer taraftan da doğanın ona verdikleri ile sınırlı kalmayıp; kendinden önce yaşamış insanların oluşturdukları bilgi birikimini, değerleri, kuralları edinmek durumunda olması demektir (Önder, 2004).

Anne karnında başlayan gelişim süreci çocuk dünyaya geldiği andan itibaren daha kapsamlı ve bir bütün içinde devam etmektedir. Çocuk içinde bulunduğu toplumun toplumsal değerlerini ve davranış biçimlerini benimseyerek, yaşadığı toplumun bir

üyesi haline gelmektedir. Sosyalleşme olarak tanımlayacağımız bu süreçte birey kendi benlik gelişimlerini tamamlarken topluma ait olan sosyal rol ve becerileri de kazanmaktadır. Kalımsal özelliklerin sosyalleşme süreci ile bütünleşmesi sonucunda da bireyleri diğer bireylerden farklı kılan kişilik özellikleri ortaya çıkmaktadır (Cerrahoğlu, 2002). Bu durumda çocukluk yıllarında edinilen sosyal becerilerin, uzun dönemde çocuğun sosyal-duygusal, bilişsel ve akademik becerilerinin gelişimi üzerinde kalıcı bir etkisi olmaktadır (Holland & Merrell, 1998).

Günümüzde birçok araştırmaya konu olan sosyal beceri kavramının temelleri 1900'li yılların başlarına dayanmaktadır. İlk olarak William James "Psikolojinin Prensipleri" adlı eserinde sosyal ilişkileri ele almıştır. James'in bu çalışması bu alanda yapılan çalışmalara yol gösterir niteliktedir (Bacanlı, 1999). Daha sonra ise sosyal beceri ile ilgili birçok tanımlara yer verildiği görülmektedir. Sosyal beceriler, bir insanın diğerleriyle etkileşimde bulunmasını, olumlu tepkiler vermesini sağlayan ve sosyal olarak kabul görmeyen tepkilerden kaçınmasına yardımcı olan, sosyal olarak kabul gören öğrenilmiş davranışlardır (Gresham & Elliott, 1987). Bir diğer tanımda ise sosyal beceriler, bireyin kişilerarası ilişkilerde hem olumlu hem de olumsuz duygularını, sosyal donatı kaybı endişesi duymaksızın ifade edebilme becerisi olarak tanımlanmıştır (Bates & Harvey, 1978). Tanımlardan da hareketle sosyal becerilerin, toplumda sosyal bir birey olarak yaşamamızı sağlayan davranışlar bütünü olduğunu söyleyebiliriz. Sosyal yönden gelişmiş bir birey, içinde yaşadığı toplumun normlarına ve beklentilerine uygun davranışlar gösterir (Çağdaş, 2000).

Çocuğun sosyal beceri gelişimini belirleyen etkenlerin başında aile gelmektedir. Aile çocuğun yaşamı boyunca sevme, paylaşma, saygı gösterme, başka bireylerle ilişkilerini belirleme, yaşama yönelik tutumlarının şekillendirme; toplumda kabul gören iyi ve doğru davranışları benimseme ve gösterebilme becerisini kazandığı ilk ve en uzun süreli, doğal bir sosyal iletişim alanı olma özelliği ile öne çıkmaktadır. Ailenin çocuğa karşı davranışları, tutumları çocuğun üzerinde yaşam boyunca kalıcı izler bırakmaktadır. Bu izlerin olumlu olabilmesinde öncelikle anne ve baba tutumlarının,



eşler arası ilişkilerin ve ebeveynin çocukla iletişiminin sağlıklı olması önem taşımaktadır (Efe, 2005).

Aile ile başlayan sosyal etkileşim ikinci sosyal ortamı olarak kabul edilen okul öncesi eğitim kurumlarında devam etmektedir. Okulun öğretim hizmetinin yanı sıra çocuklara, sosyal ve duyuşsal becerilerini geliştirmeye yönelik hizmetleri de çok etkili biçimde sunması gerekmektedir (Can, 2011). Okul öncesi eğitim kurumları çocuğun aileden aldığı eğitimden sonra çocuğun ilk sosyalleşmeye başladığı çevre olarak karşımıza çıkar. Okul öncesi eğitime başladığında çocuk ilk kez aileden ayrılıp kalabalık bir ortama gelir. Bu ortamda paylaşmayı, hoşgörülü olmayı, sırasını beklemeyi ve daha birçok sosyal beceriyi öğrenir. Sosyal becerilerin gelişmesinde okul öncesi eğitim önemli bir yere sahiptir (Hansa Bilek, 2011). Çocuğun bu sürece girmesi ile birlikte okuldaki arkadaşları, öğretmenleri ve anne babasının yardımı ile yaşadığı topluma ve çevreye uyum sağlamaya başlar. Bununla birlikte de okul öncesi kurumları ile aile arasındaki iş birliği artar ve aileler okul öncesi eğitimde daha çok rol oynamaya başlarlar (Olçay, 2008). Bu bağlamda öğretmenlerin, anne babaların gerek evde gerek okulda desteğini alma konusunda rehber olmaları ve ailelerin de bu konuda öğretmeni destekleyici tutum ve davranış göstermeleri de önemlidir (Neslitürk, 2013). Ayrıca okul öncesi dönemde akranlar tarafından reddedilmenin ve akran şiddetine maruz kalmanın çocuğun kendine yönelik öz kabulünü azaltmanın yanı sıra ileriki yıllarda depresyon, yalnızlık, kaygı ve dışa yönelik davranış problemleri ile ilişkili olabileceği belirlenmiştir. Okul öncesi dönemdeki akran ilişkilerinin, o dönemdeki sosyal ilişkileri, deneyimleri biçimlendirmenin yanı sıra bireyin ileriki yıllardaki sosyal-duygusal uyumunu da etkileyebildiği söylenebilir (OSBEP, 2012).

Araştırmacılar, bu dönemdeki olumlu ilişkisel unsurları ortaya çıkartmak amacı ile anne-baba davranışlarını ve bunların çocuk gelişimini nasıl ve ne yönde etkilediğini uzun süredir incelemektedir (Kağıtçıbaşı, Sunar & Bekman, 2001). Araştırmalar ebeveynlerin sosyalleştirme hedeflerinin çocuğun ileride uyumlu bir yetişkin olup olmayacağına oldukça etkili bir faktör olduğunu göstermiştir (Harkness & Super, 1996). Fakat ebeveyn biliş ve davranışları üzerine yapılan çalışmalar büyük ölçüde

annenine özelliklerine ve etkilerine odaklanmaktadır. Babaların çocuğun sosyalleştirilmesinde önemli role sahip olduğu bilinmekle beraber çocuğun gelişimsel sonuçları üzerindeki doğrudan ve dolaylı etkileri annelerinki kadar kapsamlı olarak incelenmemiştir (Belsky, 1981). Ayrıca ebeveynlerin sosyalleştirme davranışlarını etkileyen faktörleri inceleyen kültürlerarası çalışmalar, yerleşim yerinin (şehir-kırsal) önemli bir değişken olduğunu da ortaya koymuştur (Kumru, Yağmurlu & Sayıl, 2010).

Sonuç olarak okul öncesi eğitim kurumları, çocukların aileden sonra ilk sosyal etkileşim alanı, eğitim hayatının başlangıcı olarak bilinmektedir. Bu sebepten bu kurumlar okul öncesi dönem çocuklarının sosyal gelişimlerini desteklemeli ve çocukların karşılaşabileceği herhangi bir eksiklik ya da olumsuzluğu ortadan kaldırmalıdır. Okul öncesi öğretmenlerin öğrencilerine faydalı olması için anne ve babalarının çocuklarına nasıl davrandıklarını, nasıl bir çevreden geldiğini bilmesi gerekmektedir. Çocuğun yakın çevresindeki kişilerin ona sevgi ve ilgiyle yaklaşımı; sosyal davranış, beceri ve iletişim yeterliği olan kişilerin rol modeli olmaları onun sosyal gelişim sürecini olumlu etkileyecektir (Neslitürk, 2013).

Bu araştırmanın problemini; “Farklı yerleşim yerlerindeki (kırsal-kentsel) anne baba tutumlarının okul öncesi çocuklarının sosyal becerisine etkisini nedir?” sorusu oluşturmaktadır. Araştırmanın genel amacı doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Okul öncesi dönem çocuklarının sosyal becerileri kent merkezinde bulunan annelerin tutumlarına göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
2. Okul öncesi dönem çocuklarının sosyal becerileri kent merkezinde bulunan babaların tutumlarına göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
3. Okul öncesi dönem çocuklarının sosyal becerileri köy merkezinde bulunan annelerin tutumlarına göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
4. Okul öncesi dönem çocuklarının sosyal becerileri köy merkezinde bulunan babaların tutumlarına göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

5. Okul öncesi dönem çocuklarının sosyal becerileri ebeveynlerin eğitim durumu, meslekleri, yaşları, kardeş sayısı, çocukların yaşı, cinsiyeti gibi değişkenlere göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

## YÖNTEM

### **Araştırma Modeli**

Araştırmada köy ve kentte yaşayan anasınıfına devam eden çocukların sosyal becerilerini incelemek, sosyal becerilerinde anne baba tutumunun etkisi araştırmak amaçlanmıştır. Sosyal becerilerinde; yaş, cinsiyet, anne eğitim durumu, anne yaşı, annenin mesleği, baba eğitim durumu, babanın yaşı, babanın mesleği, kardeş sayısı değişkenlerine göre farklılık yaratıp yaratmadığı ayrıca incelenmiştir. Araştırmada, köy ve kentte yaşayan ilköğretim anasınıfına devam eden çocukların sosyal becerilerini incelemek amacıyla ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır.

### **Çalışma Grubu**

Çalışma evrenini Konya ilindeki köy ve kent ilköğretim okullarının anasınıfına devam eden çocuklar oluşturmaktadır. Çalışma grubu, Kadınhanı İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı köy ilköğretim okulları arasından basit rastgele örnekleme tekniği kullanılarak belirlenen resmi okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden, tam aileden gelen ve herhangi bir engeli olmayan 140 çocuk, anne ve babası oluşturmaktadır. Kent merkezinde ise, Karatay İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı; ilköğretim okulları arasından basit rastgele örnekleme tekniği kullanılarak belirlenen resmi okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden, tam aileden gelen ve herhangi bir engeli olmayan 180 çocuk, anne ve babası olmak üzere toplam 320 çocuk, anne ve babası oluşturmaktadır.

### **Veri Toplama Aracı**

Araştırmada veri toplama aracı olarak çocuk ve ailesi hakkındaki bazı bilgileri elde edebilmek için araştırmacı tarafından hazırlanan “Kişisel Bilgi Formu”, anne ve

babaların doldurması için “Anne Babalık Stilleri ve Boyutları Ölçeği”, öğretmenlerin doldurması için “Sosyal Beceri Ölçeği” kullanılmıştır.

### **Genel Bilgi Formu**

Kişisel Bilgi Formu araştırmada yer alan çocukların ve anne babalarının sosyo-demografik özellikleri hakkında bilgi almak için geliştirilmiştir. Bu form anne ve babanın yaşı, medeni hali, eğitim düzeyi, çalışma durumu, ailenin gelir düzeyi ve ailedeki çocuk sayısına ilişkin bilgileri elde etmeye yöneliktir. Ayrıca formda, çocuğun yaşı, cinsiyeti gibi çocuğa ilişkin sorular da yer almaktadır.

### **Anne-Babalık Stilleri ve Boyutları Ölçeği**

Anne-babalık stilleri ve boyutları ölçeği (ASBÖ-KF; Parenting Styles and Dimensions Questionnaire - Short Version) anne-baba tutumlarını değerlendiren bir ölçektir. Anne ya da babalar, kendi çocuklarıyla kurdukları etkileşim örüntülerini değerlendirmektedir. Toplam 32 maddeden oluşan ölçekte anne ya da babalar “1=Hiçbir zaman”, “2=Seyrek”, “3=Yarı yarıya”, “4=Çok sık”, “5=Her zaman” biçiminde değerlendirmektedir. Kapçı & Erdinç tarafından 3-13 yaş aralığında çocuğu bulunan anne babaların tutumlarını değerlendiren ve “Anne-Babalık Stilleri ve Boyutları Ölçeği” (ASBÖ) adı verilen ölçeğin Türk annelerde kullanımının uygunluğunu değerlendirmek amacıyla bir çalışma gerçekleştirilmiştir. Analizler, ASBÖ-KF’nin çocukları 3-13 yaş aralığında bulunan annelerin tutumlarını değerlendirmek amacıyla kullanılabileceğini göstermiştir. Ölçeğin anne formu, baba formu, annenin eşini değerlendirdiği ve babanın eşini değerlendirdiği dört ayrı formu bulunmaktadır. Bu dört formda üç tutum alanını; yetkin/demokratik anne babalığı, yetkeci/otoriter anne-babalığı, izin verici anne babalığı incelemektedir. Adlandırılan ASBÖ’nün faktör yapısını belirlemek amacı ile Promaks döndürmeli faktör analizi yapılmıştır (n=254). Özgün ölçeğe benzer biçimde varyansın %36’sını açıklayan üç faktörlü bir yapı elde edilmiştir (Erdinç, 2009; Kapçı & Erdinç, 2009).

**Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği**

Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği (4-6 Yaş) Avcıoğlu (2003) tarafından geliştirilmiştir. Beşli dereceleme şeklinde oluşturulmuş likert tipi bir ölçektir. Maddelerin tamamı olumlu yönde düzenlenmiştir. Maddelere verilen tepkiler “her zaman yapar”, “çok sık yapar”, genellikle yapar”, “çok az yapar” ve “hiçbir zaman yapmaz” şeklinde derecelendirilmiştir. Her zaman yapar cevabı 5, hiçbir zaman yapmaz cevabı bir puan almaktadır. Düşük puan, sosyal becerilere yeterince sahip olunmadığını, yüksek puan ise sosyal becerilere sahip olduğunu göstermektedir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 62 iken, en yüksek puan 310 puandır. SBDÖ 62 madde ve 9 alt ölçekten oluşan bir ölçme aracıdır. Alt ölçekler; Kişiler Arası Beceriler (KB), Kızgınlık Davranışlarını Kontrol Etme Becerileri (KDKEB), Akran Baskısı ile Başa Çıkma Becerileri (ABBÇB), Kendini Kontrol Etme Becerileri (KKEB), Sözel Açıklama Becerileri (SAB), Sonuçları Kabul Etme Becerileri (SKEB), Dinleme Becerileri (DB), Amaç Oluşturma Becerileri (AOB) ve Görevleri Tamamlama Becerileridir (GTB) (Avcıoğlu, 2003, Avcıoğlu, 2007). Ölçeğin geçerliği; kapsam ve yapı geçerliği olmak üzere iki ayrı yolla test edilmiştir. Kapsam geçerliği ile ilgili çalışmada uzman görüşüne başvurulmuştur.

Kapsamla ve ölçeğin genel özellikleriyle ilgili olarak ölçeğin kaç faktörden oluştuğunu anlamak amacıyla faktör analizi yapılmıştır. Sosyal becerileri ölçmek amacıyla hazırlanan 62 maddelik ölçeğin güvenilirliğini belirlemek için yapılan iç tutarlılık sınavasında, Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı. 98, iki yarım güvenirlik katsayısı. 89 ve test-tekrar test güvenirlik katsayısı ise. 83 olarak bulunmuştur (Avcıoğlu, 2007).

**Uygulanan İşlem**

Konya Karatay Cengiz Topel İlkokulu ve Konya Kadınhanı ilçesi köy ilkokullarındaki anasınıfına devam eden toplam 320 çocuk anne ve babaları, dâhil edilen ilköğretim okulları müdürleri ve öğretmenleri ile görüşülerek araştırmanın amacı, yöntemi hakkında bilgi verilmiş olup bu okullardaki anasınıfına devam eden çocuklarla çalışılmak istenildiği ifade edilmiştir. Veri toplama aşamasında, öncelikle öğretmenler

ile görüşülüp veri toplama için uygun günler belirlenmiştir. Araştırma verileri öncelikle köy ilköğretim okulundaki okul öncesi öğrencilerinden toplanmış daha sonra köy ilköğretim okullarında uygulama yapılan çocuk sayıları dikkate alınarak kent merkezinde farklı ilköğretim okuluna devam eden okul öncesi öğrencilere ulaşılarak ölçme araçları uygulanmıştır. Veri toplamak amacıyla gidilen okullarda öncelikle araştırmaya dâhil olan öğrencilerin ailelerine ölçme araçları ile ilgili bilgi verilmiş daha sonra da araştırmacı tarafından hazırlanan “Kişisel Bilgi Formu” ve “Anne-Babalık Stilleri ve Boyutları Ölçeği” uygulanmıştır. “Anne- Babalık Stilleri ve Boyutları Ölçeği” anne ve babalar tarafından ayrı ayrı doldurulmuştur. Ayrıca araştırmaya dâhil olan öğretmenlerden araştırmaya dâhil olan öğrencileri gözlemledikten sonra “Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği’ni” doldurmaları istenmiştir.

### **Verilerin Analizi**

“Farklı yerleşim yerlerindeki anne baba tutumlarının okul öncesi çocukların sosyal becerilerine etkisinin” incelendiği bu çalışmada veriler bilgisayar ortamında girilmiş ve SPSS 15 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Bu analizde;

1. Köyde ve kentte yaşayan çocukların cinsiyetlerine göre sosyal beceri puanlarının farklılaşp farklılaşmadığını, ortalamalar arasındaki farkın test edilmesinde “T testi” kullanılmıştır.
2. Köyde ve kentte yaşayan çocukların sosyal becerilerini; çocukların yaşı, annelerinin ve babalarının yaş, meslek, eğitim durumları ve kardeş sayısına göre farklılaşp farklılaşmadığı tek yönlü varyans (ANOVA) analizi ile yoklanmıştır. Farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek üzere Tukey testi kullanılmıştır.
3. Köyde ve kentte yaşayan çocukların sosyal becerilerinde annelerinin ve babalarının tutumlarının etkisi Pearson Korelasyon katsayısı hesaplanarak incelenmiştir.

## BULGULAR

Bu bölümde köyde ve kentte yaşayan çocukların sosyal becerilerinin incelenmesi, sosyal becerilerinde anne-baba tutumları, çocukların cinsiyeti, çocukların yaşı, anne-babanın eğitim durumu, anne- babanın yaşı, anne-babanın mesleği, kardeş sayısı değişkenlerinin farklılık yaratıp yaratmadığının saptanması amacıyla yapılan araştırmada elde edilen bulgular tablolar halinde sunulmuştur.

**Tablo 1.** Kentte Yaşayan Okul Öncesi Çocukların Anne Baba Tutumlarına Göre Sosyal Beceri Puanlarına İlişkin Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları.

Kent		Sosyal Beceri	Demokratik Anne	Otoriter Anne	İzin Verici Anne	Demokratik Baba	Otoriter Baba	İzin Verici Baba
Sosyal Beceri	Pearson Korelasyon	1	.215	-.078	.037	.133	-.036	.068
	p-değeri		.004*	.298	.620	.076	.630	.365
	N	180	180	180	180	180	180	180

\*p<0.05

Tablo 1 incelendiğinde, demokratik anne tutumu ( $r=.215$ ) ile sosyal beceri düzeyleri arasında pozitif, düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır [ $p<0.05$ ]. Bu sonuca göre demokratik tutumla karşılaşan okul öncesi çocukların düşük düzeyde de olsa sosyal beceri yönünden olumlu yönden etkilendiği söylenebilir. Otoriter anne- baba tutumu, İzin verici anne- baba tutumu, Demokratik baba tutumu ile sosyal beceri düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır [ $p>0.05$ ].

**Tablo 2.** Köyde Yaşayan Okul Öncesi Çocukların Anne Baba Tutumlarına Göre Sosyal Beceri Puanlarına İlişkin Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları.

Köy		Sosyal Beceri	Demokratik Anne	Otoriter Anne	İzin Verici Anne	Demokratik Baba	Otoriter Baba	İzin Verici Baba
Sosyal Beceri	Pearson Korelasyon	1	.402	-.442	-.164	.365	-.435	-.233
	p-değeri		.000*	.000*	.053	.000*	.000*	.006*
	N	140	140	140	140	140	140	140

\*p<0.05

Tablo 2 incelendiğinde, demokratik anne tutumu (r=402) ve baba tutumu (r=365) ile çocukların sosyal beceri düzeyleri arasında pozitif p<0.05 anlamlılık düzeyinde bir ilişki bulunmaktadır. Bu sonuca göre, demokratik anne ve baba tutumu ile karşılaşan çocukların sosyal beceri düzeylerinin yüksek olduğu söylenebilir. Otoriter anne tutumu (r=-442) ve baba tutumu (r=-435) ile çocukların sosyal beceri düzeyleri arasında negatif, düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır [p<0.05]. Bu sonuca göre, otoriter anne ve baba tutumunun çocukların sosyal beceri düzeylerini olumsuz yönde etkilediği söylenebilir. İzin verici anne tutumu ile sosyal beceri düzeyleri arasında p<0.05 anlamlılık düzeyinde bir ilişki (p=.53) bulunmamasına rağmen izin verici baba tutumu (r=-233) ile sosyal beceri düzeyinde negatif, düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. [p<0.05]. Düşük düzeyde olmasına rağmen izin verici baba tutumunun çocukların sosyal beceri düzeylerini olumsuz yönde etkilediği görülmektedir.

**Tablo 3.** Köyde ve Kentte Yaşayan Çocukların Cinsiyetine Göre Sosyal Beceri Puan Ortalamaları ve T Testi Sonuçları.

	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS	t	p
KENT	Kız	77	231.68	52.19	2.04	0.042*
	Erkek	103	215.18	54.45		
KÖY	Kız	70	201.77	45.26	1.03	0.305
	Erkek	70	194.42	38.83		

\*p<0.05



Tablo 3 incelendiğinde, kent merkezinde bulunan kız öğrencilerin sosyal beceri puan ortalaması ( $\bar{X}$ =231,68), erkek öğrencilerin sosyal beceri puan ortalaması ise ( $\bar{X}$ =215,18) olarak hesaplanmıştır. Kız ve erkek çocukların sosyal beceri puan ortalamaları arasında kız çocuklar lehine  $p<0.05$  anlamlılık düzeyinde farklılık ( $p=0,042$ ) bulunmuştur. Bu veriler doğrultusunda kent merkezinde bulunan kız çocuklarının sosyal becerileri erkek çocuklarının sosyal becerilerine göre daha ileri düzeyde olduğu söylenebilir.

Tablo 3'te görüldüğü gibi, köydeki kız çocuklarının sosyal beceri puan ortalaması ( $\bar{X}$ =201,77), erkek çocukların ortalaması ise ( $\bar{X}$ =194,42) olarak bulunmuştur. Fakat köydeki okul öncesi çocukların cinsiyete göre sosyal beceri puan ortalamaları arasında  $p<0.05$  anlamlılık düzeyinde farklılık ( $p=0,305$ ) bulunmamıştır.

**Tablo 4.** Köyde ve Kentte Yaşayan Okul Öncesi Çocukların Yaşlarına Göre Sosyal Beceri Puan Ortalamaları ve ANOVA Testi Sonuçları.

	Yaş	N	$\bar{X}$	SS	f	p
KENT	5.00	60	216.88	48.37	0.53	0.58
	5.50	60	227.10	56.78		
	6.00	60	222.75	56.75		
	Toplam	180	222.24	53.97		
KÖY	5.00	50	192.74	45.51	1.36	0.25
	5.50	45	195.71	44.03		
	6.00	45	206.44	35.57		
	Toplam	140	198.10	42.18		

\* $p<0.05$

Tablo 4 incelendiğinde, köyde ve kentte yaşayan okul öncesi çocukların sosyal beceri puan ortalamalarında çocukların yaşının anlamlı bir farklılık yaratmadığı görülmektedir [ $p> 0,05$ ].

**Tablo 5.** Kentte Yaşayan Okul Öncesi Çocukların Annelerinin Eğitim Düzeyine Göre Sosyal Beceri Puan Ortalamaları, ANOVA Testi ve Tukey Testi Sonuçları.

Anne Eğitim Durumu	N	$\bar{X}$	SS	F	p	Anlamlı Fark
İlkokul	54	212.12	55.14			
Ortaokul	30	209.06	53.88			
Lise	55	225.41	48.42	3.03	.031*	d-a
Üniversite	41	240.95	55.65			p=0.047
Toplam	180	222.24	53.97			

a: ilkökul b: ortaokul c: lise d: üniversite \*p<0.05

Tablo 5 incelendiğinde, kentte yaşayan çocukların sosyal beceri puanlarında anne eğitim düzeyinin anlamlı bir farklılık yarattığı belirlenmiştir. [p<0.05]. Farklılıkların anlamlı çıkması durumunda ikili grupların karşılaştırılmasında Tukey testi kullanılmıştır. Tukey testi sonucuna göre ilkökul ve üniversite mezunu annelerin puanları arasında anlamlı farklılık görülmektedir [p<0.05]. İlkokul mezunu annelerinin ortalamaları ( $\bar{X}$ =212,12) düşük, üniversite mezunu annelerin ortalamaları ise ( $\bar{X}$ =240,95) en yüksektir. Bu sonuca göre Kent merkezinde annelerin eğitim düzeyi yükseldikçe çocukların sosyal beceri puanlarında da artış olduğu söylenebilir.

**Tablo 6.** Köyde Yaşayan Okul Öncesi Çocukların Annelerinin Eğitim Düzeyine Göre Sosyal Beceri Puan Ortalamaları, ANOVA Testi Sonuçları.

Anne Eğitim Durumu	N	$\bar{X}$	SS	F	p
Okuryazar değil	3	198.33	39.11		
Okuryazar	5	206.20	30.89		
İlkokul	71	194.90	46.43		
Ortaokul	44	198.75	38.48	.499	.777
Lise	11	199.36	35.40		
Üniversite	6	222.00	41.91		
Toplam	140	198.10	42.18		

\*p<0.05

Tablo 6'da görüldüğü gibi, köyde yaşayan çocukların sosyal beceri puanlarında anne eğitim düzeyinin anlamlı farklılık yaratmadığı görülmektedir [ $p>0.05$ ]. Bu bulgu, köydeki annelerin eğitim düzeyinin çocukların sosyal becerileri üzerinde herhangi bir etki yaratmadığını göstermektedir.

**Tablo 7.** Köyde ve Kentte Yaşayan Okul Öncesi Çocukların Annelerinin Yaşlarına Göre Çocukların Sosyal Beceri Puanları, ANOVA Testi Sonuçları.

	Anne Yaş	N	$\bar{X}$	SS	F	p
KENT	20-30 yaş	72	219.81	54.04	.248	.780
	31-40 yaş	96	222.92	54.71		
	41 ve üstü	12	231.33	50.61		
	Toplam	180	222.24	53.97		
KÖY	20-30 yaş	62	196.62	34.17	.213	.808
	31-40 yaş	68	200.26	46.06		
	41 ve üstü	10	192.50	60.67		
	Toplam	140	198.10	42.18		

\* $p<0.05$

Tablo 7'de görüldüğü gibi köyde ve kentte yaşayan okul öncesi çocukların sosyal beceri puanlarında anne yaşının anlamlı bir farklılık yaratmadığı belirlenmektedir. [ $p>0.05$ ]. Bu bulgu, köy ve kent merkezindeki annelerin yaşının çocukların sosyal becerileri üzerinde herhangi bir etki yaratmadığını göstermektedir.

**Tablo 8.** Köyde ve Kentte Yaşayan Okul Öncesi Çocukların Annelerinin Mesleklerine Göre Çocukların Sosyal Beceri Puanları ve ANOVA Testi Sonuçları.

	Anne Meslek	N	$\bar{X}$	SS	F	p
KENT	Ev hanımı	149	218.24	53.45	2.049	.109
	Memur	18	250.77	60.43		
	İşçi	1	234.00	.		
	Serbest meslek	12	228.16	41.41		
	Toplam	180	222.24	53.97		
KÖY	Ev hanımı	133	196.91	42.12	1.420	.245
	Memur	5	229.20	42.51		
	Serbest meslek	2	199.00	28.28		
	Toplam	140	198.10	42.18		

\*p&lt;0.05

Tablo 8 incelendiğinde, kent ve köy merkezinde yaşayan çocukların sosyal beceri puanları ile annelerinin meslek durumları arasında anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir [p>0.05].

**Tablo 9.** Köyde ve Kentte Yaşayan Okul Öncesi Çocukların Babalarının Eğitim Düzeyine Göre Çocukların Sosyal Beceri Puan Ortalamaları ve ANOVA Testi Sonuçları.

	<b>Baba Eğitim Durumu</b>	<b>N</b>	<b><math>\bar{X}</math></b>	<b>SS</b>	<b>F</b>	<b>p</b>
KENT	Okuryazar	1	310.00	.	2.04	.090
	İlkokul	40	206.87	56.81		
	Ortaokul	24	214.41	51.29		
	Lise	54	230.07	49.58		
	Üniversite	61	227.03	54.98		
	Toplam	180	222.24	53.97		
KÖY	Okuryazar değil	1	90.00	.	2.06	.074
	Okuryazar	3	185.00	28.51		
	İlkokul	42	190.97	36.23		
	Ortaokul	47	200.14	46.43		
	Lise	34	203.44	41.11		
	Üniversite	13	211.07	40.04		
	Toplam	140	198.10	42.18		

\*p&lt;0.05

Tablo 9 incelendiğinde, kent ve köy merkezinde yaşayan çocukların sosyal beceri puanlarında baba eğitim düzeyinin anlamlı farklılık yaratmadığı belirlenmiştir [p>0.05].

**Tablo 10.** Köyde ve Kentte Yaşayan Okul Öncesi Çocukların Babalarının Yaşlarına Göre Çocukların Sosyal Beceri Puan Ortalamaları ve ANOVA Testi Sonuçları.

	<b>Baba Yaş</b>	<b>N</b>	<b><math>\bar{X}</math></b>	<b>SS</b>	<b>F</b>	<b>p</b>
KENT	20-30 yaş	30	229.00	60.10	.28	.756
	31-40 yaş	115	221.00	53.34		
	41 ve üstü	35	220.54	51.64		
	Toplam	180	222.24	53.97		
KÖY	20-30 yaş	34	190.64	33.61	.88	.415
	31-40 yaş	83	201.80	43.23		
	41 ve üstü	23	195.73	49.37		
	Toplam	140	198.10	42.18		

\*p&lt;0.05

Tablo 10 incelendiğinde, köyde ve kentte yaşayan çocukların sosyal beceri puan ortalamalarında baba yaşının anlamlı farklılık yaratmadığı belirlenmiştir [ $p>0.05$ ]. Bu bulgu köyde ve kentte yaşayan çocukların sosyal becerilerinde baba yaşının etkili olmadığını göstermektedir.

**Tablo 11.** Köyde ve Kentte Yaşayan Okul Öncesi Çocukların Babalarının Mesleklerine Göre Çocukların Sosyal Beceri Puanları ve ANOVA Testi Sonuçları.

	Baba Meslek	N	$\bar{X}$	SS	F	p
KENT	Çalışmıyor	3	220.00	42.53	.132	.971
	Memur	54	226.03	56.14		
	İşçi	48	223.02	53.90		
	Serbest meslek	70	219.01	54.06		
	Emekli	5	220.40	52.40		
	Toplam	180	222.24	53.97		
KÖY	Çalışmıyor	8	175.25	47.18	2.219	.089
	Memur	11	221.45	41.75		
	İşçi	34	192.20	38.50		
	Serbest meslek	87	199.55	42.29		
	Toplam	140	198.10	42.18		

\* $p<0.05$

Tablo 11 incelendiğinde, köy ve kent merkezinde yaşayan çocukların sosyal beceri puanları ile babaların meslek durumları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır [ $p>0.05$ ].

**Tablo 12.** Kentte Yaşayan Okul Öncesi Çocukların Kardeş Sayısına Göre Sosyal Beceri Puan Ortalamaları, ANOVA ve Tukey Testi Sonuçları.

Kardeş Sayısı	N	$\bar{X}$	SS	F	p	Anlamlı Fark
Kardeşi yok	16	228.43	58.41			-
1 kardeşi var	100	225.61	55.67			-
2 kardeşi var	43	228.76	49.72	2.51	.043*	-
3 kardeşi var	13	191.38	37.43			-
4 ten fazla	8	182.87	45.33			-
Toplam	180	222.24	53.97			

\*p&lt;0.05

Tablo 12 incelendiğinde, kent merkezinde okul öncesi çocukların sosyal becerilerinin puan ortalamalarında kardeş sayısının p<0.05 düzeyinde anlamlı farklılık yarattığı belirlenmiştir [p=0.43]. Farklılığın hangi kardeş sayısında olduğunu ortaya koymak amacıyla yapılan Tukey testi sonuçlarına göre ilişkiler arasında anlamlılık bulunamamıştır [p>0.05].

**Tablo 13.** Köyde Yaşayan Okul Öncesi Çocukların Kardeş Sayısına Göre Sosyal Beceri Puan Ortalamaları ve ANOVA Testi Sonuçları.

Kardeş Sayısı	N	$\bar{X}$	SS	F	p
Kardeş yok	8	202.75	26.09		
1 kardeşi var	48	196.66	39.13		
2 kardeşi var	40	198.90	50.00	.638	.636
3 kardeşi var	19	209.42	48.22		
4 ten fazla	25	189.48	33.29		
Toplam	140	198.10	42.18		

\*p&lt;0.05

Tablo 13 incelendiğinde, köy merkezindeki çocukların sosyal becerilerinin puan ortalamalarında kardeş sayısının anlamlı farklılık yaratmadığı belirlenmiştir. [p>0.05].

Bu bulgu, köyde yaşayan çocukların sosyal becerilerinde kardeş sayısının etkili olmadığını göstermektedir.

### **TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER**

Araştırmada, anasınıfına devam eden köy ve kent çocuklarının anne baba tutumlarına göre sosyal becerileri arasında fark olup olmadığının belirlenmesi ayrıca çocuğa ve ebeveynlerine ait çeşitli değişkenlerin çocukların sosyal becerilerinde farklılık yaratıp yaratmadığının incelenmesi amaçlanmıştır.

Kent ve köyde yaşayan annelerin tutumlarından, demokratik anne tutumuyla sosyal beceri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu durum demokratik anne tutumu ile karşılaşan çocukların sosyal beceri puanlarının yüksek olduğunu göstermektedir. Anneler demokratik tutum doğrultusunda düşüncelerini sorma, düşüncelere saygı gösterme, kendini ifade edebilme, toplum kurallarına uyma gibi çocuklarına sosyal beceri yönünden iyi bir model olmaktadır. Farklı yerleşim yerlerinde benzer sonuçlar çıkması demokratik tutumla çocuk yetiştiriminin sosyal beceri yönünden aynı sonuçlar vereceğini göstermektedir.

Kent merkezinde otoriter anne tutumu ile sosyal beceri arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Fakat köy merkezinde otoriter anne tutumu ile sosyal beceri arasında anlamlı, negatif yönde bir ilişki bulunmuştur. Bu durum otoriter anne tutumu gösterilen çocukların sosyal beceri puanlarının olumsuz yönde etkilendiğini göstermektedir. Okul öncesi dönem çocukları ilk model olarak anne ve babasını almaktadır. Ceza, baskı, sert kurallar, disiplin ile karşılaşan çocuk sosyal beceri yönünden olumsuz etkilenmekte; arkadaşlarıyla iletişim kuramayan, haklarını koruyamayan, düşük özgüvenli bir birey olarak yetişmektedir. Kent merkezinde otoriter anne tutumu ile sosyal beceri arasında anlamlı bir ilişki bulunmaması kent merkezindeki annelerin eğitim düzeylerinin köy merkezinde bulunan annelere göre daha ileri düzeyde olmasından kaynaklanabilir.

Kent ve köy merkezinde anne tutumlarından izin verici anne tutumu ile sosyal beceri düzeyinde anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Bu sonuç, köyde ve kentte yaşayan



çocukların sosyal becerilerinde izin verici anne tutumunun etkili olmadığını göstermektedir. Bilal'in (1984) anne baba tutumlarının çocukların uyum düzeyine etkisini incelediği çalışmada, Ömeroğlu'nun (1996) köy ve kentteki annelerin tutumlarını karşılaştırdığı çalışmasındaki bulguları ile çalışma bulguları örtüşmektedir.

Köy ve kent merkezinde baba tutumları ile çocukların sosyal beceri puanları arasındaki ilişki incelendiğinde, köy merkezinde demokratik baba tutumu ile sosyal beceri arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Bu ilişki pozitif yöndedir. Demokratik baba tutumu ile karşılaşan köy çocuklarının sosyal beceri puanlarının da yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Demokratik tutumu benimseyen baba çocuk ile ilişkisinde onun düşüncelerini önemser, bireyselliğini kabul eder ve ona saygı gösterir. Bu tutumla büyüyen çocuk aynı tutumu diğer insanlara göstermektedir. Sosyal beceri yönünden olumlu sonuçlar gösterilmesi doğal bir durumdur. Köy merkezinde demokratik tutum sosyal beceri üzerinde olumlu sonuçlar gösterirken kent merkezinde demokratik baba tutumu ile sosyal beceri arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Bu durum, kent merkezindeki babaların köy merkezindeki babalara göre daha yoğun ve uzun saatler çalışılacak meslek dallarına sahip olmasından kaynaklı olduğu söylenebilir. Uzun ve yoğun çalışmalar sonucunda kentteki babaların eşleri ile iletişiminin köydeki babalara göre daha kısa süreli olduğu bu durumun çocukları ile iletişimlerini de etkilediği düşünülebilir.

Köy merkezinde otoriter baba tutumu ile sosyal beceri arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Bu ilişki negatif yöndedir. Bu durum otoriter baba tutumuyla karşılaşan çocukların sosyal beceri puanlarının düşük olduğu sonucuna ulaştırmaktadır. Otoriter tutum arttıkça sosyal beceri düzeyi azalmaktadır. Kent merkezinde ise otoriter baba tutumu ile sosyal beceri arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Köy ortamı geleneksel değer yargılarının egemen olduğu ve çocuklardan da geleneksel değerlere bağlılık göstermelerinin istendiği bir ortam olması nedeniyle genellikle anne babaların çocuklara sergiledikleri tutum ve davranışlar benzer özellikte olmaktadır. Genellikle aile ile ilgili kararları baba almakta anne daha arka planda bulunmaktadır. Bu durum kent ve köy merkezindeki sonuçlarında farklılık çıkarabileceğini göstermektedir.

Köy merkezinde izin verici baba tutumu ile çocukların sosyal beceri puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. İzin verici baba tutumu da otoriter baba tutumu gibi çocukların sosyal becerilerini olumsuz yönde etkilemektedir. İzin verici baba tutumu arttıkça sosyal beceri azalmaktadır. Kent merkezinde ise izin verici baba tutumu ile çocukların sosyal becerileri arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Kırsalda yaşayan anne ve babaların kentteki anne ve babalara göre daha koruyucu, daha katı disiplinli ve daha az demokratik tutuma sahip oldukları söylenebilmektedir (Örgün, 2000; Özcan, 1996).

Okul öncesi çocukların cinsiyetinin sosyal beceri üzerindeki etkisi incelendiğinde, köyde yaşayan çocukların sosyal becerilerinde cinsiyetin anlamlı farklılık yaratmadığı, kentte yaşayan çocukların sosyal becerileri puan ortalamalarında cinsiyetin anlamlı farklılık yarattığı görülmüştür. Kız çocuklarının sosyal beceri puan ortalamasının erkek çocukların sosyal beceri puan ortalamasına göre daha yüksek olduğu gözlenmektedir. Bunun nedeni olarak çocukların yetiştirilmesinde anne baba tutumlarının çocukların cinsiyetine göre ayırım yapılabileceği düşünülebilir. Kız ve erkek çocukların, kendi cinsiyetlerindeki yetişkinleri model aldıkları ifade edilmekte ve anne-babaların kız çocukları ile iletişim kurarken daha fazla sözel ifade ve sözel uyarınları kullandıkları, erkek çocukları ile iletişim kurarken ise daha az sözel iletişim kurdukları ve daha çok davranışa dayalı iletişim kurdukları vurgulanmaktadır (Eser, 2007).

Jamyang vd. (2004) tarafından okul öncesi çocukların sosyal becerileri ile ilgili yapılan araştırmada; Koçak ve Tepeli'nin (2006) yaptıkları araştırmalarındaki bulgular ile araştırma bulguları tutarlılık göstermektedir.

Köyde ve kentte yaşayan okul öncesi çocukların sosyal beceri puan ortalamalarında çocukların yaşının etkisine bakıldığında yaşın anlamlı bir farklılık yaratmadığı görülmektedir. Bu bulgu köyde ve kentte yaşayan çocukların sosyal becerilerinde yaşın etkili olmadığını göstermektedir. Sarı'nın (2007) anasınıfına devam eden 5-6 yaş grubu çocukların, annelerinin çocuk yetiştirme tutumlarının, çocuğun sosyal uyum ve becerilerine etkisinin incelenmesi konulu araştırmasında; Durualp (2009) tarafından

yapılan araştırmada elde edilen bulgular ile araştırma bulguları birbirinden farklılık göstermektedir.

Köyde ve kentte yaşayan okul öncesi çocukların sosyal beceri puan ortalamalarında anne eğitim düzeyine bakıldığında; köyde yaşayan çocukların sosyal becerilerinde annenin eğitim düzeyinin anlamlı bir farklılık yaratmadığı, kentte yaşayan çocukların sosyal beceri puanlarında anne eğitim düzeyinin anlamlı bir farklılık yarattığı belirlenmiştir. Farklılıkların ilkökul ve üniversite mezunu annelerden kaynaklandığı sonucuna ulaşılmıştır. İlkokul mezunu annelerinin ortalamaları düşük, üniversite mezunu annelerin ortalamaları ise en yüksektir. Kent merkezinde eğitim düzeyi yüksek annelerin çocuklarının sosyal beceri puanı daha yüksektir. Bu sonuç, kent merkezinde eğitimin daha ön planda tutulduğunu, annenin eğitim seviyesi arttıkça çocuğuyla kurduğu iletişimin ve çocuğuna sosyal anlamda olumlu rol modeli olma düzeyinin de arttığı şeklinde yorumlanabilir. Bir diğer görüş ise kent ve köy merkezinde örnekleme dâhil edilen üniversite mezunu annelerin sayılarının farklılıklardan kaynaklı olabilir. Kuzgun'un (1987) çalışmaları ile araştırma bulguları tutarlılık göstermektedir.

Köyde ve kentte yaşayan okul öncesi çocukların sosyal beceri puanları ile annelerin yaşı ve meslek durumları arasında anlamlı bir farklılık yaratmadığı belirlenmiştir. Bu sonuca göre, köyde ve kentte çocukların sosyal bir birey olarak yetiştirilmesinde anne yaşından ve anne meslek durumundan daha önemli olan annelik becerisidir yorumu yapılabilir. Köy ve kentte yaşayan okul öncesi çocukların sosyal beceri puanları ile babaların eğitim durumlarına bakıldığında sosyal beceri puanlarında baba eğitim düzeyinin anlamlı farklılık yaratmadığı belirlenmiştir. Bu durumda babaların eğitim düzeyinden çok aile içi iletişimin, olumlu rol model olmalarının çocukların sosyal becerinin gelişmesinde daha etkili olacağı söylenebilir. Chae ve Lee (2011) Koreli çocukların sosyal yetkinliklerinde babaların etkisini incelemiştir. Araştırma sonucunda babalarının kız ve erkek çocukların sosyal yetkinliklerinde direkt olarak etki etmediği bulunmuştur.

Köy ve kentte yaşayan okul öncesi çocukların sosyal beceri puan ortalaması incelendiğinde, çocukların sosyal beceri puanları ile babalarının yaşı ve meslek durumları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Bu durum, yerleşim yerinin

öneminin olmadığını, babanın hangi meslek dalına ait ya da kaç yaşında olduğundan çok çocuğuna olumlu rol model olmasının, çocuğu ile iletişiminin sosyal beceri gelişiminde daha belirleyici olabileceği şeklinde yorumlanabilir. Günindi'nin (2008) çocukların sosyal uyum beceri ile anne babaların empatik becerileri arasındaki ilişkinin incelendiği araştırma; Sarı'nın (2007) babanın mesleğinin çocukların sosyal uyum ve becerilerine etkisinin incelendiği araştırma bulguları ile çalışmanın bulguları tutarlılık göstermektedir.

Köyde ve kentte yaşayan okul öncesi çocukların sosyal becerileri ile kardeş sayısı arasındaki ilişki incelendiğinde, köydeki okul öncesi çocukların sosyal becerilerinde kardeş sayısının etkisinin olmadığını, kentteki okul öncesi çocukların sosyal becerilerinde ise kardeş sayısının etkisinin olduğu sonucu bulunmuştur. Farklılığın hangi kardeş sayısında olduğunu ortaya koymak amacıyla yapılan Tukey testi sonuçlarına göre gruplar arası anlamlılık bulunamamıştır. Her iki yerleşim yerinde de kardeş sayısının sosyal becerilerine etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Yerleşim yerlerine göre anne baba tutumlarının okul öncesi çocukların sosyal becerilerine etkisinin incelendiği bu çalışmada genel olarak annelerin ve babaların çocuklarına yönelik olumlu ve olumsuz tutumlarının çocuklarının sosyal becerilerini etkilediği tespit edilmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlar ışığında ilgili kişi ve kurumlara bazı öneriler sunulmuştur.

1. Annelerin eğitim düzeyleri attıkça çocukların sosyal becerileri olumlu yönde ilerlediği sonucu dikkate alınarak ailelerin yaşam boyu eğitimde kalmaları sağlanmalı, yaygın ve örgün eğitime teşvik edilmeli.
2. Çocukların sosyal becerilerini desteklemek için yazılı basın (kitap, gazete, dergi, broşür vb), görsel ve işitsel basın (radyo, televizyon, internet) kullanılarak hazırlanacak yayım ve yayınlarla sosyal beceri konusunda anne-babalar bilgilendirilebilir.
3. Çocuklarla iletişim, çocuk bakımı, sosyal beceri gelişimi vb konularda toplumu bilinçlendirmeye yönelik seminer, konferans gibi etkinlikler desteklenebilir. Sivil toplum kuruluşları bu konuda etkinlikler düzenleyebilir.

4. Anne babaların, psikolojik danışma ve rehberlik merkezleri, aile danışma merkezleri, ana baba okulları gibi aileyi yönlendirebilecek kurumlardan destek almaları sağlanabilir.

5. Okul öncesi dönemden başlanarak okul dönemi boyunca çocuklara stresle baş etme, akran baskısı ile başa çıkma, kendini ifade edebilme, kızgınlık davranışlarını kontrol edebilme, kendine bir amaç oluşturma, aldığı bir görevi tamamlama becerilerini kazandırılması amaçlanmalıdır. Bu konuda evde anne ve babalar çocuklarını desteklemelidir.

6. Okullarda özellikle okul öncesi öğretmenleri, çocukların aileleriyle işbirliği yaparak olumsuz davranışların düzeltilmesine yönelik çalışmalar yapabilirler. Bunun için de okul öncesi öğretmenlerine yönelik sosyal beceri eğitimi verilebilir.

**KAYNAKLAR**

- Avcıoğlu, H. (2003). Okul öncesi dönemdeki çocuklara sosyal becerilerin öğretilmesinde işbirlikçi öğrenme yöntemi ile sunulan öğretim programının etkililiğinin incelenmesi. *OMEP Dünya Konsey Toplantısı Ve Konferansı*. Kuşadası, Türkiye
- Avcıoğlu, H. (2007). Sosyal becerileri değerlendirme ölçeği'nin geçerlik ve güvenirlik çalışması (4-6 yaş), *AİBÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2).
- Bacanlı, H. (1999). *Sosyal beceri eğitimi. İlköğretimde rehberlik*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Bates, P. & Harvey, J. (1978). Social skills training with the mentally retarded. In O. C. Karan (Ed.), *Habilitation practices with the severely developmentally disabled*, Vol. 2. Madison: Waisman Center.
- Belsky, J. (1981). Early human experience: A family perspective. *Developmental Psychology*, (17), 3-23.
- Bilal, G. (1984). *Demokratik ve otoriter olarak algılanan ana-baba tutumlarının çocukların uyum düzeylerine etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Can, G. (2011). Gelişimin doğası. E. Ceyhan (Ed.), *Erken çocukluk döneminde gelişim I* içinde (ss.1-24). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayını.
- Cerrahoğlu, S. (2002). *Sosyal beceri eğitiminin ilköğretim öğrencilerinin öz kavramı düzeylerine etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). On Dokuz Mayıs Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.
- Chae, J. & Lee, K. (2011). Impacts of korean fathers' attachment and parenting behavior on their children's social competence. *Social Behavior and Personality*, 39 (5); 627-644.
- Çağdaş, A. (2000). *Okulöncesi eğitimde sosyal gelişimi ölçmede gözlem formları*. Selçuk Üniversitesi anaokulu/anasınıfı öğretmen el kitabı. İstanbul: YA-PA Yayınları.
- Durualp, E. (2009). *Anasınıfına devam eden altı yaş çocuklarının sosyal uyum ve becerilerine oyun temelli sosyal beceri eğitiminin etkisinin incelenmesi*.(Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Efe, K. (2005). *Okul öncesi eğitim çağında çocuğu olan ailelerin denetim odağı türü ve çocuklarının sosyal davranışlarını denetlemeleri arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Erdoğan, S. (2009). *Okul öncesi dönem çocuklarında fiziksel ve ilişkisel saldırganlığın çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Eser, V. (2007). 15-49 yaş grubu evli kadınlarda yaşam kalitesi. *Aile ve Toplum Eğitim-Kültür ve Araştırma Dergisi*, 3 (11), 29-34.
- Gresham, F. M. & Elliott, S. N. (1987). The relationship between adaptive behavior and social skills: Issues in definition and assessment. *The Journal of Special Education*, 21 (1), 167-181.
- Günindi, N. (2008). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden altı yaş çocuklarının sosyal uyum becerileri ile anne-babalarının empatik becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Hansa Bilek, M. (2011). *Okul öncesi dönem çocuklarının ev ile okul ortamındaki sosyal becerilerinin karşılaştırılması*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Harkness, S. & Super, C. M. (1996). Introduction. S. Harkness & C. M. Super, (Ed.), *Parents' cultural belief systems: Their origins, expressions, and consequences*. New York: The Guilford Press.
- Holland, M. L. & Merrell, K. W. (1998). Social-emotional characteristics of preschool-aged children referred for child find screening and assessment: A comparative study. *Research in Developmental Disabilities*, 19 (2), 167-179.
- Jamyang, K. (2004). Social competence in preschoolers. An evaluation of the psychometric properties of the preschool Social Skills Rating System (SSRS). (Unpublished doctoral dissertation). Pace University, USA.
- Kağıtçıbaşı, Ç., Sunar, D. & Bekman, S. (2001). Long-term effects of early intervention: Turkish low-income mothers and children. *Applied Developmental Psychology*, 22 (4), 333-361.
- Kapçı, E. G. ve Erdoğan, S. (2009). *Anne-baba tutum ölçeğinin 3-13 yaş aralığında çocuğu bulunan annelerde değerlendirilmesi*. 18. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı. Bildiri Kitabı. İzmir.
- Koçak, N. & Tepeli, K. (2006). *Dört-beş yaş çocuklarının sosyal ilişkiler ve işbirliği davranışlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. 1. Uluslararası Okul Öncesi Eğitim Kongresi. Bildiri Kitabı. II. Cilt. İstanbul.
- Kumru, A., Yağmurlu, B. & Sayıl, M. (2010). *Annenin çocuk yetiştirme davranışı, çocuğun kendilik algısı ve duygu düzenleme becerisi arasındaki doğrudan ve dolaylı ilişkiler: büyük ve küçük şehir karşılaştırma çalışması*. 16. Ulusal Psikoloji Kongresi (TPK), Mersin, Türkiye.
- Kuzgun, Y. (1987). Sosyo-ekonomik düzey ve psikolojik ihtiyaçlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 1(2), 55-68.

- Neslitürk, S. (2013). *Anne değerler eğitimi programının 5-6 yaş çocukların sosyal beceri düzeyine etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Olçay, O. (2008). *Bazı kişisel ve ailesel değişkenlere göre okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal analizi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- OSBEP (2012). *Okul öncesi sosyal beceri projesi eğitimcilerin eğitimi kitabı*. Ankara: Fikriale Görsel İletişim Hizmetleri.
- Ömeroğlu, F. (1996). *Okul öncesi dönemde çocuğun terbiyesinde annenin rolü ve annelerin çocuk yetiştirme tutumları (Anne tutumlarının demografik bilgilere göre farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin bir araştırma)*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Önder, A. (2004) *Ailede iletişim*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Örgün, S. (2000). *Anne baba tutumları ile 8.sınıf öğrencilerinin benlik saygıları ve atılganlıkları arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Özcan, H. (1996). *İlkokul öğrencilerinin özgüvenleri, akademik başarıları ve anne-baba tutumları arasındaki ilişkiler*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Sarı, E. (2007). *Anasınıfına devam eden 5-6 yaş grubu çocukların, annelerinin çocuk yetiştirme tutumlarının, çocuğun sosyal uyum ve becerilerine etkisinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.



## SUMMARY

*When a society is considered as the most important factor for the existence of the country, qualities of individuals belongs to society are important. The most basic way of raising qualified people is a good education process. Pre-school education is becoming more important in human life when education is so important. Pre-school education aims to support children's mind, body, emotional and social development. In the pre-school institutions, which are the first step of socializing after family, a cooperation between family and school is increased. Pre-school teachers need to know how parents behave their children and their children's surroundings to be useful for their students. In the light of this information, it is aimed to examine the effects of mothers-fathers' attitudes on the social skills of pre-school children according to settlements. It is also investigated whether the variables such as age of children, gender of children, education level of mother, age of mother, profession of mother, educational level of father, age of father, profession of father make any differences on social skills of children. Relational search model was used in the research. This research was carried out with 320 children totally, including 140 children attending to kindergartens in the villages of Kadınhanı district in Konya and 180 children attending to kindergartens in Karatay district in Konya. In this study, to determine the social skills of children "Social Skills Assessment Scale", to obtain some information about children and their families "Personal Information Form" prepared by the researcher, and to determine the parental attitudes "Parenting Styles and Dimensions Scale" were used. In order to collect the data, firstly the parents of the students who were involved in the research were informed about the purpose of the study and the measurement tools. Later the "Parenting Styles and Dimensions Scale" and the "Personal Information Form" was applied to the parents of the students. "Parenting Styles and Dimensions Scale" was filled by parents separately. In addition, the teachers were asked to fill in the "Social Skills Assessment Scale" after observing the students involved in the survey. The data collected by scaling were analyzed by using the SPSS 15 program. In this analysis; the "t test" was used to determine whether social skills scores differed according to the gender of the children living in the village and the city, and the difference between the averages was tested. One dimensional variance (ANOVA) analysis is used to determine if the age of children, mothers' and fathers' age, occupation, educational status and sibling numbers differs social skills of children living in the village and the city or not. The Tukey test was used to determine which group originated the difference. The effects of the parents's attitudes on the social skills of the children living in the village and the city were investigated by calculating the Pearson Correlation Coefficient.*

*In this research, it is found that the families which have democratic mother's attitude have positive effects on the social skills of their children. According to the children in different settlements, democratic mother's attitudes have the same effect on social skills and have a positive effect on social skills of pre-school children. There was no significant relationship between authoritarian mother's attitude and social skills of the children in the city center. There was a significant negative correlation between the authoritarian mother's attitude and social skills of the children in the village center. The lack of a significant relationship between authoritarian mother's attitudes and social skills of the children in the city center may be due to the fact that the education levels of the mothers in the city center are more advanced than the education levels of the mothers in the village center. There isn't any significant relationship found between permissive mother's attitudes and the social skills of the children in the city and the village centers. This result shows that permissive mother's attitude is not effective on the social skills of the children living in the village and the city.*

*When investigating the social skills of pre-school children, it is desirable to investigate whether the gender of the children, the age of the children, the educational status of the parents, the age of the parents, the profession of the parents, the number of the siblings have an effect on social skills. If there is an effect, how it affects is also investigated. As a result of the research, it was determined that gender, education level of mother and the number of siblings made meaningful difference on the social skills of pre-school children in the city center. In the city center, female students had higher social skills than male students. It was determined that the social skills score of the children of the university graduated mothers is higher than the social skills score of the children of the primary and secondary school graduated mothers. There was no significant difference in the number of siblings between the groups. There isn't any meaningful relationship found between the social skills of the pre-school children and the age, profession and education level of parents and the age of children.*

*The social skills of pre-school children in the village center; education status of parents, age of children, gender, age of parents, profession of parents, number of siblings did not make any significant difference.*

*As a result, democratic parental attitudes affect the social skills of children positively and authoritarian and permissive parental attitudes affect the social skills of children negatively, even in different settlements. In order to raise awareness of parents, support can be given by the institutions that may lead the family, such as psychological counseling and guidance centers, family counseling centers, children's schools.*



**Evde Uygulanan Eğitim Etkinliklerinin 48-60 Aylık Çocukların Okumaya Ve Yazmaya Hazırlık Becerileri Üzerine Etkisinin İncelenmesi \* \*\***

**Determining the Effects of Home-Based Educational Activities on Pre-literacy Skills of 48-60 Month Olds**

Lütfiye Coşkun<sup>1</sup>, Ümit Deniz<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Kilis 7 Aralık Üniversitesi/Muallim Rifat Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Eğitimi Ana Bilim Dalı. [lutfiyeseven@hotmail.com](mailto:lutfiyeseven@hotmail.com)

<sup>2</sup>Gazi Üniversitesi/Gazi Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı. [sea\\_edu2003@yahoo.com](mailto:sea_edu2003@yahoo.com)

**Makalenin Geliş Tarihi: 11.03.2018**

**Yayına Kabul Tarihi: 05.02.2019**

**ÖZ**

*Araştırma aileler tarafından evde uygulanan eğitim etkinliklerinin 48-60 aylık çocukların okumaya ve yazmaya hazırlık becerileri üzerine etkisini belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 23'ü deney 23'ü kontrol grubu olmak üzere toplam 46 çocuk oluşturmuştur. Araştırma verileri "Demografik Bilgi Toplama Formu", "Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazmaya Hazırlık Becerilerini Değerlendirme Kontrol Listesi" ve bu araştırma kapsamında geliştirilen "Okumaya Hazırlık Becerilerini Değerlendirme Kontrol Listesi" aracılığı ile toplanmıştır. Çalışma kapsamında çocukların okumaya ve yazmaya hazırlık becerilerini desteklemek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan eğitim etkinlikleri 8 hafta boyunca anneleri tarafından deney grubu çocuklarına uygulanırken kontrol grubu çocuklarına herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır. Deney ve kontrol grubu çocukların yazmaya hazırlık becerileri son-test puanlarına Mann Whitney U Testi, okumaya hazırlık becerileri son-test puanlarına ise ANCOVA analizi ile bakılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular değerlendirildiğinde deney ve kontrol grubu çocukların okumaya hazırlık becerileri son-test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık bulunurken yazmaya hazırlık becerileri*

---

\* **Alıntılama:** Coşkun, L., ve Deniz, Ü. (2019). Evde uygulanan eğitim etkinliklerinin 48-60 aylık çocukların okumaya ve yazmaya hazırlık becerileri üzerine etkisinin incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(2), 873-893.

\*\* İlk yazarın ikinci yazarın yönetiminde hazırladığı doktora tezinden üretilen bu çalışma 18-21 Ekim 2017 tarihinde Ankara'da 5. Uluslararası Okul Öncesi Eğitimi Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

son-test puanları bakımından bir farklılığa rastlanmamıştır. Çalışmada deney grubu çocuklarına aileleri tarafından uygulanan ev etkinliklerinin çocukların okumaya hazırlık becerilerine olumlu yönde katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

**Anahtar Sözcükler:** Okumaya hazırlık becerileri, Yazmaya hazırlık becerileri, Eğitim etkinlikleri

### **ABSTRACT**

The aim of the study was to determine the effects of home-based educational activities on pre-literacy skills of 48-60 month olds. The sample of the study consisted of 46 children, 23 from experimental and 23 from the control group. The research data was collected by using "Demographic data collection form", "Evaluation Control List for Writing Readiness Skills of Preschoolers" and "Evaluation Control List for Reading Readiness Skills" that were developed in this study. In the research, reading and writing activities that were developed in this study to support preliteracy skills of children was applied by their mothers for 8 weeks to children at the experiment group. Meanwhile, no implementation was applied to the children at the control group. Post-test scores of writing readiness skills for experiment and control group were analyzed by Mann Whitney U test, pre-test scores of reading readiness skills for experiment and control group were analyzed by ANCOVA. According to the results, while a significant difference was determined on the reading readiness skill scores of the experiment group compared to the control group, no difference was observed for writing readiness skill scores. The results of the study indicated home based activities applied to experiment group children by parents have a positive effect on the reading readiness skills of the children.

**Keywords:** Reading readiness skills, Writing readiness skills, Educational activities

## **GİRİŞ**

Okuma yazmaya hazırlık becerileri, seslerin işitilmeye başlandığı doğum öncesi dönemden itibaren kazanılmaya başlanan, geleneksel okuma yazma gelişimi için gerekli olan temel becerilere zemin oluşturan, çocuğun içinde bulunduğu çevreden etkilenen ve gelecek yıllardaki akademik ve sosyal başarıları üzerinde etkili olan becerilerdir (Justice & Pullen, 2003; Morton, 2014). Bu beceriler sözel dil, yazı farkındalığı, alfabe bilgisi ve fonolojik duyarlılık gibi becerilerden oluşur (Elliott ve Olliff, 2008). Yapılan çalışmalarda bu beceriler arasında güçlü ilişkiler olduğu ortaya konmaktadır (Güldenöğlü, Kargın & Ergül, 2016; Hofslundsengen, Gustafsson & Eriksen Hagtvet, 2018; Overby, Trainin, Smit, Bernthal & Nelson, 2012).

Okuma yazmayı öğrenme, çocukların geçmiş deneyimleri ile ilgilidir. Okuma yazma çevresinden yoksun çocuklar sınırlı sayıda uyarıcı ile karşı karşıya gelir ve bu durum çocukların okuma yazma becerileri üzerine uzun dönem olumsuz etki yapar (Lawhon &

Cobb, 2002). Okula başladığı anda bu beceriler bakımından yetersizlik sergileyen çocukların ise akranlarına yetişme konusunda zorluk çektikleri görülür. Bu sebeple çocukların okuma yazma ile ilgili deneyimler kazanmalarına yönelik çalışmalara başlamak için çocukların ilkokula başlamalarını beklememek gerekir (Irwin, Moore, Tornatore & Fowler, 2012). Yapılan çalışmalarda okul öncesi yıllarda kazanılan okuma ve yazmaya hazırlık becerilerinin birinci sınıf okuma yazma becerileri üzerine olumlu etkileri olduğu görülmektedir (Niklas & Schneider, 2017; Piasta, Justice, McGinty & Kaderavek, 2012; Pinto, Bigozzi, Gamannossi & Vezzani, 2012).

Birçok çocuk okula başlamadan önce evde gerçekleştirilen okuma yazma etkinliklerine katılması ve bu etkinlikleri gözlemlemesi sayesinde yazılı dilin görevlerini doğal olarak edinir. Bu sebeple ebeveynlerin evde gerçekleştirecekleri uygulamalar çocukların okuma yazma kazanımı üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Ailelerin bu konudaki önemi göz önünde bulundurulduğunda aileyi temele alan çalışmaların yapılması bir gereklilik olarak görülmektedir (Puranik, Phillips, Lonigan & Gibson, 2018; Taylor, 2011). Çocukların okuma yazma becerilerini geliştirmek için aileyi temele almadan oluşturulan müdahale çalışmaları ise çocukların gelişimi üzerinde yetersiz kalır (Bronfenbrenner, 1986).

Ebeveynlerin çocuklarının okuma yazma becerileri edinmesi için gerçekleştirmesi gereken birçok görevi olmasına rağmen birçok ebeveynin bu görevlerinin farkında olmadığı ve çocuklarına gereken desteği vermediği görülmektedir (Glogowska, Campbell, Peters, Roulstone & Enderby, 2002). Oysa yapılan çalışmalarda evde gerçekleştirilen okuma yazma etkinliklerinin çocukların okuma yazma becerisi üzerine olumlu etki yaptığı, aileleri ile etkinlik yapan çocukların okuma yazma becerisi yönünden iyi olduğu görülmüştür (Puranik, Phillips, Lonigan & Gibson, 2018; Eva, Lau & Nirmala, 2011; Martini & Senechal, 2012; Schmit, Simpson & Friend, 2011).

Çocukların okul öncesi dönem boyunca okuma yazma becerilerini desteklemek için ailelerin ve eğitimcilerin çocuklar için etkinlikler oluşturması (Vandermaas Peeler, Nelson, Bumpass & Sassine, 2009) ve çocuklara uyarıcılarla dolu zengin bir eğitim ortamı sunması gerekir (Çelenk, 2006; Uyanık ve Kandır, 2010). Ailelerin gerek bu

ortam gerekse uygulanabilecek etkinlikler hakkında bilgi sahibi olmaları için eğitimciler tarafından gereken rehberliğin verilmesi önemlidir. Strickland'a (1993) göre eğitimciler, okuma yazmaya hazırlık etkinlikleri konusunda hem çocuklara hem de çocuklarına uygulamaları için ailelere yönelik uygun etkinlikler oluşturmalıdır. Alanyazın incelendiğinde okul öncesi dönem çocuklarının okuma ve yazmaya hazırlık becerilerini geliştirmeye yönelik eğitim programlarının oluşturulduğu ve bu programların çocukların okuma yazma becerileri üzerine olumlu etkide bulunduğu görülmektedir (Bayraktar & Temel, 2014; Parpucu & Dinç, 2017; Peterson, 2012; Yazıcı & Kandır, 2014). Fakat öğretmenler tarafından gerçekleştirilen okuma yazmaya hazırlık etkinliklerini belirlemeye yönelik çalışmalar (Deretarla Gül & Bal, 2006; Dönmezler, 2016; Güleç, 2008) incelendiğinde öğretmenlerin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarıyla ilgili yetersiz uygulamalarda buldukları ve bu çalışmalara yönelik zengin etkinlikler oluşturamadıkları belirlenmiştir.

Ailelerin okuma yazma becerileri bakımından çocuklarına destek vermeleri amacıyla yurt dışında birçok çalışmanın gerçekleştirildiği görülmektedir. Bu çalışmalarda aile eğitim programlarının bu programlara katılan ailelerin gerek tutumlarına ve yeterliklerine gerekse çocuklarının okuma yazma becerilerine olumlu etkilerinin olduğu ortaya konmuştur (Burgoyne, Gardner, Whiteley, Snowling & Hulme, 2018; Doyle & Zhang, 2011; Pile, Girolametto, Johnson, Chen & Cleave, 2010). Oysa ülkemizde sadece Özen Altınkaynak ve Akman (2016) tarafından aile temelli bir okuma yazmaya hazırlık programının geliştirildiği görülmüştür. Çocuklara aileleri tarafından verilen etkinlik desteğinin önemi göz önünde bulundurularak araştırmacıların evde uygulanabilecek çalışmalara yönelik destekleyici aile etkinlikleri içeren eğitim programları oluşturması bir gereklilik olarak görülmektedir. Çalışmanın ailelere okul öncesi dönem çocuklarının okuma yazmaya hazırlık becerilerini desteklemek üzere eğitim etkinlikleri sunması ve bu becerilerini değerlendirmeye yönelik araçlar belirlemesi bakımından okul öncesi eğitim alanına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Çalışmanın amacı çocuklarının okuma yazmaya hazırlık becerilerini desteklemek için ailelere evde çocuklarına uygulayabilecekleri eğitim etkinlikleri oluşturmak ve aileler

tarafından evde uygulanan bu etkinliklerin anaokuluna devam eden 48-60 aylık çocukların okumaya ve yazmaya hazırlık becerileri üzerine etkisini incelemektir.

Araştırmanın genel amacına yönelik oluşturulan alt amaçları şunlardır:

Deney ve kontrol grubundaki çocukların okuma ve yazmaya hazırlık becerileri kontrol listelerinden aldıkları ön-test puanları arasında anlamlı fark bulunmakta mıdır?

Deney ve kontrol grubundaki çocukların okuma ve yazmaya hazırlık becerileri kontrol listelerinden aldıkları son-test puanları arasında anlamlı fark bulunmakta mıdır?

Deney grubundaki çocukların okuma ve yazmaya hazırlık becerileri kontrol listelerinden aldıkları ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı bir fark bulunmakta mıdır?

Kontrol grubundaki çocukların okuma ve yazmaya hazırlık becerileri kontrol listelerinden aldıkları ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı bir fark bulunmakta mıdır?

## YÖNTEM

### Araştırmanın Modeli

Araştırma, “Ön Test-Son Test Kontrol Grubu” deneysel bir çalışmadır. Ön test-son test grubu modelde, yansız atama ile oluşturulmuş iki grup bulunur. “Bu modelde, deney grubuna yönelik çalışmanın ne ölçüde etkili olduğuna karar vermek için ön test ve son test ölçüm sonuçları birlikte kullanılır” (Karasar, 2009, s. 97).

### Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, Kilis İl Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı farklı 2 bağımsız anaokuluna devam eden 23’ü deney, 23’ü kontrol grubunda olacak şekilde 48-60 aylık toplam 46 çocuktan oluşmuştur. Çalışmaya öğretmen görüşüne göre normal gelişim gösteren çocuklar alınmıştır.



### **Veri Toplama Araçları**

Araştırmada “Demografik Bilgi Toplama Formu”, “Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazmaya Hazırlık Becerilerini Değerlendirme Kontrol Listesi” ve “Okumaya Hazırlık Becerilerini Değerlendirme Kontrol Listesi” veri toplamak amacı ile kullanılmıştır.

#### *Demografik Bilgi Toplama Formu*

Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan aileler ve 48-60 aylık çocuklarına ilişkin bilgileri (cinsiyet, okul öncesi eğitim alma, okul öncesi eğitim kurumuna devam etme süresi, aile yapısı, doğum sırası, sosyoekonomik düzey, anne yaşı, baba yaşı, anne öğrenim düzeyi, baba öğrenim düzeyi, evdeki çocuk kitabı sayısı ve çocuğa kitap okuma sıklığı) toplamak amacıyla “Demografik Bilgi Toplama Formu” kullanılmıştır.

#### *“Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazmaya Hazırlık Becerilerini Değerlendirme Kontrol Listesi”*

Bu liste Alisinanoğlu ve Şimşek (2013) tarafından geliştirilmiştir. Okul öncesi dönem çocuklarının yazmaya hazırlıkla ilgili hazırbulunuşlukları 6 ölçüt kapsamında değerlendirilen listede toplam dokuz madde yer almaktadır. Alisinanoğlu ve Şimşek (2013) tarafından geliştirilen listenin güvenilirliğini belirlemek amacıyla çalışmacılar tarafından test tekrar test tekniği ve bağımsız puanlayıcılar arasındaki tutarlılık kullanılmıştır. Her iki korelasyon katsayısının anlamlı düzeyde olduğu görülmüştür.

60-72 aylık çocuklar için Alisinanoğlu ve Şimşek (2013) tarafından geliştirilen kontrol listesinin 48-60 aylık çocukların yazmaya hazırlık becerilerini değerlendirmeye uygun olup olmadığını belirlemek amacıyla Coşkun ve Deniz (2016) tarafından çalışma grubu dışındaki 93 çocuk üzerinde ölçeğin güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır. KR-20 testi ile iç tutarlılık katsayısı 0,84 olarak hesaplanan kontrol listesinin 48-60 aylık çocuklar için ölçüm güvenilirliğine sahip olduğu görülmüştür.

#### *Okumaya Hazırlık Becerilerini Değerlendirme Kontrol Listesi*

48-60 aylık çocukların okumaya hazırlık becerilerinin değerlendirilmesi üzere araştırmacı tarafından geliştirilen liste 45 maddeden oluşmaktadır. Çalışma kapsamında geliştirilen bu liste ile çocukların yazı farkındalığı, okuma farkındalığı, fonolojik farkındalık ve sözel dil becerileri gibi okumaya hazırlık becerileri değerlendirilmektedir. Okumaya Hazırlık Becerilerini Değerlendirme Kontrol Listesi'nde yer alan becerileri değerlendirebilmek amacıyla "Okumaya Hazırlık Becerilerini Değerlendirme Kontrol Listesi Uygulama Kılavuzu" kullanılmaktadır. Çocuktan kılavuzda yer alan yönergeler doğrultusunda sorulara cevap vermesi beklenmektedir. Örneğin kontrol listesinde yer alan 41. madde kılavuz kapsamında ele alındığında "Ayı", "ayna", "karpuz" ve "kalem" sözcükleri gibi başlangıç sesleri birbirine benzeyen nesnelere yer aldığı resimler çocuğa gösterilir. "Şu an başlangıç sesleri birbirine benzeyen nesne resimleri inceleyeceğiz. Aynı sesle başlayan nesnelere resimlerini bularak eşleştirmeni istiyorum." yönergesi verilerek aynı sesle başlayan nesnelere eşleştirmesi beklenir. Çocuğun aynı sesle başlayan nesnelere eşleştirmesi maddeden tam puan almasını sağlar.

Dört ölçüt kapsamında değerlendirilen kontrol listesinden en yüksek 45, en düşük 0 puan alınmaktadır. Puanlar her madde için bir ile sıfır puan arasında değişmektedir. Oluşturulan kontrol listesinin 48-60 aylık çocukların okumaya hazırlık becerilerini değerlendirmeye uygun olup olmadığını belirlemek amacıyla 271 çocuk üzerinde ölçeğin güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır. KR-20 testi ile iç tutarlık katsayısı 0,90 olarak hesaplanan kontrol listesinin 48-60 aylık çocuklar için ölçüm güvenirliliğine sahip olduğu görülmüştür.

### **Okuma Yazmaya Hazırlık Becerileri Eğitim Etkinlikleri Kitapçığı**

Çalışma kapsamında çocukların okuma yazmaya hazırlık becerilerini desteklemek amacıyla okul öncesi eğitim alanında çalışan 7 uzmanın görüşleri doğrultusunda oluşturulan "Okuma Yazmaya Hazırlık Becerileri Eğitim Etkinlikleri Kitapçığı"nda yer alan 41 eğitim etkinliğinin 2 ay boyunca aileler tarafından deney grubu çocuklarına uygulanması sağlanmıştır. Etkinliklerin doğru bir şekilde ve zamanında uygulanabilmesi için çalışma hakkında aileleri bilgilendirme haftası da dâhil olmak üzere 9 hafta boyunca haftada bir gün aileler ile bir araya gelinmiş bir sonraki haftada

uygulanması gereken her bir etkinliğe yönelik gerekli açıklamalar yapılarak ailelerin ihtiyaç duyabileceği rehberlik sağlanmıştır.

### Verilerin Analizi

Deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların ön-test puanları arasındaki farka “Mann Whitney U Testi”, yazmaya hazırlık becerileri son-test puanlarına “Mann Whitney U Testi”, okumaya hazırlık becerileri son-test puanlarına ANCOVA; deney ve kontrol grubu çocukların ön-test ve son-test puanlarına ise “Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi” ile bakılmıştır.

## BULGULAR

Evde uygulanan eğitim etkinliklerinin, anaokuluna devam eden 48-60 aylık çocukların okuma yazmaya hazırlık becerilerine etkisinin incelenmesi amacı ile gerçekleştirilen çalışmanın bulgularına bu bölümde yer verilmiştir.

**Tablo 1.** Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Okuma ve Yazmaya Hazırlık Becerileri Ön Test Puanları Arasındaki Farka İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Ön test	Grup	n	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	p
Okuma	Deney	23	17.37	399.50	123.50	0.002
	Kontrol	23	29.63	681.50		
Yazma	Deney	23	24.33	559.50	245.50	0.672
	Kontrol	23	22.67	521.50		

Tablo 1’de yer alan deney ve kontrol grubundaki çocukların okumaya ve yazmaya hazırlık becerileri ön-test puanları arasındaki farka ilişkin “Mann Whitney U Testi” sonuçları incelendiğinde her iki grupta bulunan çocukların okumaya hazırlık becerileri arasında anlamlı bir fark olduğu görülürken yazmaya hazırlık becerileri arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı bulunmuştur.

Deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların ön-test puanları arasındaki fark incelendiğinde okuma puanları arasında fark olduğu görülmüştür. Bu nedenle ANCOVA analizi yapılmıştır. ANCOVA bir deneyin başlangıcında gruplararası farkların olduğu durumlarda deneydeki yanlılıkta bir azalma sağlamak amacıyla kullanılır. Çalışmada grupların ön-test puanları arasında fark olduğundan dolayı ön-test puanlarına göre düzeltilmiş son-test puanları arasında oluşan fark ANCOVA ile incelenmiştir. Öncelikle ANCOVA'ya ilişkin varsayımlar test edilmiştir. Yapılan analizler sonucu verilerin ANCOVA'ya uygun olduğu anlaşılmıştır. Düzeltilmiş okumaya hazırlık becerileri toplam puanlarına göre deney grubu okuma becerileri toplam puanının (80.00), kontrol grubu okumaya hazırlık becerileri toplam puanından (72.34) daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre deney ve kontrol grubundaki çocukların ön test puanlarına göre düzeltilmiş son test puanları arasında deney grubundaki çocukların lehine anlamlı bir farkın olduğu bulunmuştur. Grupların düzeltilmiş okumaya hazırlık becerileri toplam puanları arasında oluşan farkın anlamlı olup olmadığına ilişkin yapılan ANCOVA sonuçları Tablo 2'de yer almaktadır.

**Tablo 2.** Okumaya Hazırlık Becerileri Ön-Test Puanlarına Göre Düzeltilmiş Son-Test Puanlarına İlişkin “ANCOVA” Sonuçları

Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler Toplamı	f	Anlamlılık düzeyi (p)
Okuma	1318.62	1	1318.62	81.95	0.000
Ön Test					
Grup	523.79	1	523.79	32.55	0.000
Hata	691.90	43	16.09		0.000
Toplam	268966.00	46			

ANCOVA sonuçlarına göre ön-test okumaya hazırlık puanlarına göre düzeltilmiş okumaya hazırlık becerileri puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur  $F(1,43)=32.55, p < 0.01$ .

Bu analiz doğrultusunda her iki grubun düzeltilmiş okumaya hazırlık becerileri puanları arasında yapılan “Bonferroni Testi” sonucuna göre, deney grubundaki çocukların okumaya hazırlık becerileri ( $X=80.00$ ) kontrol grubundaki ( $X=72.34$ ) çocuklardan daha yüksektir. Bu bulgu eğitim etkinliklerinin deney grubu çocukların okumaya hazırlık becerilerini arttırmada etkili olduğunu göstermektedir.

**Tablo 3.** Deney ve Kontrol Grubu Çocuklarının Yazmaya Hazırlık Becerileri Son-Test Puanları Arasındaki Farka İlişkin “Mann Whitney U Testi” Sonuçları

Grup	n	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	P
Deney	23	24.04	553.00	252.00	0.765
Kontrol	23	22.96	528.00		

Eğitim etkinlikleri uygulanan çocuklarla eğitim etkinlikleri uygulanmayan çocukların etkinlikler sonrasındaki yazmaya hazırlık becerileri kontrol listesinden elde ettikleri puanlara ait “Mann Whitney U Testi” sonuçları Tablo 3’te yer almaktadır. Tablo incelendiğinde 8 hafta devam eden bu deneysel çalışmanın sonucunda eğitim etkinlikleri uygulanan çocuklar ile uygulanmayan çocukların yazmaya hazırlık becerileri arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür  $U=252.00$ ,  $p > 0.05$ .

**Tablo 4.** Deney Grubu Çocuklarının Okuma ve Yazmaya Hazırlık Becerileri Ön-Test Son-Test Puanlarına İlişkin “Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi” Sonucu

Değişken	Son test-ön test	n	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	Z	P
Okumaya hazırlık	Negatif sıra	1	5.50	5.5	-3.932	0.003
	Pozitif sıra	21	11.79	247.5		
Yazmaya hazırlık	Negatif sıra	4	5.50	22	-2.971	0.003
	Pozitif sıra	15	11.20	168		

Deney grubunda yer alan çocukların deney öncesinde ve sonrasında okuma ve yazmaya hazırlık becerileri arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığına ilişkin “Wilcoxon

İşaretili Sıralar Testi” sonuçları Tablo 4’te yer almaktadır. Analiz sonuçlarına göre çalışmaya katılan çocukların okumaya hazırlık becerileri kontrol listesinden deney öncesinde ve sonrasında elde ettikleri puanlar arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir,  $z=3.93$ ,  $p < 0.05$ . Aynı şekilde araştırmaya katılan çocukların yazmaya hazırlık becerileri kontrol listesinden aldıkları deney öncesi ve sonrası puanları arasında anlamlı bir farklılığın olduğunu göstermektedir,  $z=2.97$ ,  $p < 0.05$ . Fark puanlarına ait sıra ortalamaları ve toplamlar dikkate alındığında, görülen bu farkın pozitif sıralar, yani son-test puanları lehinde olduğu görülmektedir.

**Tablo 5.** Kontrol Grubundaki Çocukların Okuma ve Yazmaya Hazırlık Becerileri Ön test Son test Puanlarına İlişkin “Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi” Sonucu

Değişken	Son test-ön test	n	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	Z	P
Okumaya hazırlık	Negatif sıra	5	8.60	43.00	-2.100	0.036
	Pozitif sıra	14	10.50	147.00		
Yazmaya hazırlık	Negatif sıra	2	3.00	43.00	-3.369	0.001
	Pozitif sıra	15	9.80	147.00		

Kontrol grubundaki çocukların deney öncesinde ve sonrasında okuma ve yazmaya hazırlık becerilerinin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin “Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi” sonuçları Tablo 5’te yer almaktadır. Analiz sonuçları, araştırmaya katılan çocukların okumaya hazırlık becerileri kontrol listesinden aldıkları deney öncesi ve sonrası puanları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir,  $z=2.10$ ,  $p<0.05$ . Aynı şekilde araştırmaya katılan çocukların yazmaya hazırlık becerileri kontrol listesinden aldıkları deney öncesi ve sonrası puanları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir,  $z=3.36$ ,  $p<0.05$ . Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın pozitif sıralar, yani son-test puanları lehinde olduğu görülmektedir.

## TARTIŞMA ve SONUÇ

Deney ve kontrol grubu çocukların yazmaya hazırlık becerileri ön-test puanları arasında anlamlı bir farklılık görülmezken okumaya hazırlık becerileri ön-test puanları arasında deney grubu çocukları lehine fark olduğu görülmüştür. Ön-test puanları arasındaki bu farklılıklardan dolayı ön-test puanlarına göre düzeltilmiş son-test puanları arasındaki farkın incelenmesi amacıyla ANCOVA analizi kullanılmıştır.

ANCOVA analizi sonuçlarına göre deney ve kontrol grubundaki çocukların okumaya hazırlık becerileri ön-test puanlarına göre düzeltilmiş son-test puanları arasında deney grubundaki çocukların lehine anlamlı bir farkın olduğu bulunmuştur. Benzer şekilde Graham ve diğerleri (2017), Stone (2006), Craig (2006), Smetana (2005) tarafından gerçekleştirilen çalışmalarda da hazırlanan eğitim programlarının deney grubundaki çocukların okumaya hazırlık becerileri üzerine olumlu etkilerinin olduğu görülmüştür. Bu çalışmadan ve diğer çalışmalardan elde edilen bulgular eğitim programlarına dâhil edilen deney grubu çocuklarının okumaya hazırlık becerilerindeki artışın kontrol grubu çocuklarına göre daha fazla olduğunu gözler önüne sermektedir.

Deney ve kontrol grubundaki çocukların yazmaya hazırlık becerileri son-test puanları arasında ise anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür. Eğitim etkinliklerinin deney grubundaki çocukların okumaya hazırlık becerileri üzerine katkı sağladığı görülürken yazmaya hazırlık becerileri üzerine olumlu bir etkisinin olmadığı görülmüştür. Bu bulgu eğitim etkinliklerinin deney grubundaki çocukların yazmaya hazırlık becerilerini arttırmada bir etkiye sahip olmadığını göstermektedir. Bu bulguya benzer bulgulara sahip olan çalışmalara rastlanmaktadır. Masetti (2009), Justice, Chow, Capellini, Flanigan ve Colton (2003) tarafından gerçekleştirilen müdahale programları sonrasında çocukların yazma becerilerindeki ilerlemenin okuma becerilerindeki ilerlemeye göre daha az olduğu görülmüştür.

Bu çalışmadan ve diğer çalışmalardan elde edilen sonuçlara göre okuma yazmaya hazırlık becerilerini desteklemek amacıyla hazırlanmış eğitim programlarının çocukların yazma becerilerini arttırma konusunda etkili olmadığı görülmektedir. Bu sonucun

ortaya çıkmasında bu becerileri desteklemek amacıyla hazırlanan eğitim etkinliklerinin ve ayrılan sürenin sınırlı olmasının etkisi olduğu söylenebilir. Ayrıca yazmaya hazırlık becerilerinin çocuğa sağlanan deneyimlerden ziyade olgunlaşma faktörünün etkisi altında olduğu düşünülebilir. Havens'e (2002) göre küçük kas becerilerindeki gelişim, çocuğun yazma yeteneğinin gelişmesi üzerinde etkilidir. Shay Lear (2012) tarafından yapılan çalışmada da süre faktörünün etkisi açıkça gözler önüne serilmiştir. Çalışma 1 yıllık yazmaya hazırlık eğitim programı boyunca programa katılan deney grubu çocukların yazmaya hazırlık becerilerini değerlendirmek amacıyla yapılmıştır. Programa katılan çocukların yazma becerilerinde önemli derecede artış olduğu görülmüştür.

Deney grubundaki çocukların okumaya ve yazmaya hazırlık becerileri ön-test ve son-test puanları karşılaştırıldığında puanlar arasındaki farkın anlamlı olduğu fark puanları sıra ortalamaları ve toplamları dikkate alındığında gözlenen bu farkın pozitif sıralar yani son-test puanı lehinde olduğu bulunmuştur. Bu sonuçlara göre, hazırlanan eğitim etkinliklerinin deney grubu çocukların okumaya ve yazmaya hazırlık becerilerini geliştirmede önemli bir etkisinin olduğu söylenebilir. Ayrıca elde edilen sonucun alanyazınla aynı doğrultuda olduğu görülmektedir. Benzer şekilde Hilbert ve Eis (2014), Shepherd (2011), Trostle Brand (2006) tarafından gerçekleştirilen çalışmalardan elde edilen bulgulara göre eğitim programlarına dâhil edilen çocukların program sonrasındaki okuma becerilerinde artışlar olduğu görülmektedir. Bu durum çocukların okuma yazma becerilerini desteklemek üzere oluşturulan okuma yazma programlarının çocukların okuma yazmaya hazırlık becerilerini desteklemedeki önemini ortaya koymaktadır.

Kontrol grubundaki çocukların okuma ve yazmaya hazırlık becerileri ön-test ve son-test puanları karşılaştırıldığında puanlar arasındaki farkın anlamlı olduğu fark puanları sıra ortalamaları ve toplamları dikkate alındığında gözlenen bu farkın pozitif sıralar yani son-test puanı lehinde olduğu bulunmuştur. Bu sonuçlara göre eğitim etkinliklerine dâhil edilmeyen kontrol grubundaki çocukların okumaya ve yazmaya hazırlık becerileri son- test puanlarında artışların olduğu görülmektedir. Benzer bulgulara Lust ve Donica



(2011), Nancollis, Lawrie ve Dodd (2005), Bingham, Hall Kenyon ve Culatta (2010) tarafından yapılan çalışmalarda da rastlanmaktadır.

Söz konusu çalışma ve diğer çalışmalardan elde edilen bulgulara göre deney grubu çocuklarına verilen eğitim süresi boyunca eğitime dâhil edilmeyen kontrol grubundaki çocukların becerilerinde de artışlar olduğu görülmektedir. Kontrol grubundaki çocukların bu beceri puanlarındaki artışın okul çevresi ve okulda uygulanan programdan kaynaklanmış olabileceği düşünülmektedir. Yapılmış olan bu çalışmada da kontrol grubu çocuklarının okuma yazmaya hazırlık becerilerinde artış olduğu görülmüştür. Bu sonuçlara göre, çalışma için geçen sürede çocukların yaşa bağlı olarak gelişim göstermelerinin ve öğretmen tarafından uygulanan okul öncesi eğitim programının kontrol grubu çocuklarının okumaya ve yazmaya hazırlık becerilerini geliştirmede önemli bir etkisinin olduğu söylenebilir.

Yapılan çalışmada belirtilmesi gereken birtakım sınırlılıklar vardır. Öncelikle çalışma 46 çocuk ile sınırlıdır. Çalışma grubunu oluşturan çocuk sayısının artırılması ile çalışma tekrarlanabilir. Ayrıca deney grubundaki çocuklara uygulanan etkinlik sayısının 41, etkinlik süresinin 8 hafta ile sınırlı olmasının çalışmanın sonuçlarını etkilediği göz önüne alındığında ileriki çalışmalarda bu sayının ve eğitim süresinin artırılmasının önemli olabileceği düşünülmektedir. Son olarak çocukların okuma ve yazmaya hazırlık becerilerine ilişkin elde edilen tüm puanlar “Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazmaya Hazırlık Becerilerini Değerlendirme Kontrol Listesi” ve “Okumaya Hazırlık Becerilerini Değerlendirme Kontrol Listesi” ile sınırlıdır. Bu sebeple bundan sonraki yapılacak çalışmalarda çocukların sahip oldukları okuma yazmaya hazırlık becerilerinin farklı değerlendirme araçları değerlendirilmesi ile elde edilen bulguların genellenebileceği düşünülmektedir.

## ÖNERİLER

Araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda şu öneriler verilebilir.

Aileler tarafından evde uygulanan etkinliklerin çocukların okumaya hazırlık becerilerine olumlu etkilerinin olduğu görülmüştür. Araştırmacıların evde uygulanabilecek çalışmalara yönelik destekleyici aile etkinlikleri içeren eğitim programları oluşturması, öğretmenlerin ise aileleri evde yapabilecekleri etkinlikler hakkında bilgilendirmesi ile ailelerin çocuklarının okuma yazma becerileri gelişimi üzerindeki görevlerini yerine getirmesi sağlanabilir.

Aileler tarafından evde uygulanan etkinliklerin çocukların yazmaya hazırlık becerileri üzerine katkı sağlamadığı görülmüştür. Çocukların yazmaya hazırlık becerilerini desteklemek amacıyla etkinlik sayısı ve uygulama süresi daha kapsamlı olan çalışmalara ağırlık verilerek bu becerilerdeki yetersizliklere neden olan değişkenlerin belirlenmesine yönelik çalışmalar gerçekleştirilebilir.

Okul öncesi dönem çocuklarının okuma yazmaya hazırlık becerilerini desteklemek amacıyla hazırlanan programların, projelerin ve etkinliklerin bu becerileri desteklemede önemli olduğu göz önünde bulundurulmalıdır. Ayrıca gerek ailelerin gerekse öğretmenlerin okul öncesi dönem çocuklarını destekleme konusunda nelere ihtiyaç duydukları belirlenerek bu doğrultuda eğitim programları oluşturulabilir.

Bu çalışmada ve benzer çalışmalarda ulaşılan sonuçların değerlendirilip gelecekte yapılacak araştırmaların daha büyük çalışma gruplarında, farklı bölgelerde, farklı ya da benzer tekniklerle yapıp alanyazına kazandırılmasının okul öncesi dönemdeki çocukların okuma yazmaya hazırlık becerileri kazanımına katkı sağlayacağı söylenebilir.

**KAYNAKLAR**

- Alisinanoğlu, F., & Şimşek, Ö. (2013). “Okul öncesi dönemdeki çocukların yazmaya hazırlık becerilerini değerlendirme kontrol listesi”nin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(3), 1163-1176.
- Bingham, G. E., Hall Kenyon, K. M., & Culatta, B. (2010). Systematic and engaging early literacy: Examining the effects of paraeducator implemented early literacy instruction. *Communication Disorders Quarterly*, 32(1), 38-49.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Developmental Psychology*, 22, 723-742.
- Burgoyne, K., Gardner, R., Whiteley, H., Snowling, M. J., & Hulme, C. (2018). Evaluation of a parent-delivered early language enrichment programme: evidence from a randomised controlled trial. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 59(5), 545-555.
- Coşkun, L. & Deniz, Ü. (2016). Okul öncesi dönemdeki çocukların yazmaya hazırlık becerilerini değerlendirme kontrol listesi için geçerlik güvenilirlik çalışması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Bilimleri Dergisi*, 17(1), 149-163.
- Craig, S. A. (2006). The effects of an adapted interactive writing intervention on kindergarten children’s phonological awareness, spelling, and early reading development: A contextualized approach to instruction. *Journal of Educational Psychology*, 98(4), 714-731.
- Çelenk, S. (2006). *Etkinlik temelli ilk okuma ve yazma öğretimi*. İstanbul: Morpa.
- Deretarla Gül, E., & Bal, S. (2006). Anasınıfı öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına ilişkin bakış açıları, sınıf içi kullanılan materyal ve etkinlikler ile çocukların okuma yazmaya ilgilerinin incelenmesi. *Çocuk Gelişimi ve Eğitim Dergisi*, 12, 33-51.
- Doyle, A., & Zhang, J. (2011). Participation structure impacts on parent engagement in family literacy programs. *Early Childhood Education Journal*, 39, 223-233.
- Dönmezler, E. (2016). Okul öncesi dönemde uygulanan okuma yazmaya hazırlık çalışmalarının öğretmen görüşlerine göre incelenmesi. *Turkish Journal of Primary Education*, 1, 42-53.
- Elliott, E., & Olliff, C. (2008). Developmentally appropriate emergent literacy activities for young children: adapting the early literacy and learning model (ELLM). *Early Childhood Education Journal*, 35(6), 551-556.
- Eva, Y. H., Lau, H. L., & Nirmala, R. (2011). Parental involvement and children's readiness for school in China. *Educational Research*, 53(1), 95-113.
- Glogowska, M., Campbell, R., Peters, T., Roulstone, S., & Enderby, P. (2002). A multimethod approach to the evaluation of community preschool speech and

- language therapy provision. *Child Care, Health and Development*, 28(6), 513-521.
- Graham, S., Liu, X., Aitken, A., Ng, C., Bartlett, B., Harris, K. R., & Holzapfel, J. (2017). Effectiveness of literacy programs balancing reading and writing instruction: A meta-analysis. *Reading Research Quarterly*, 53(3), 279-304.
- Güldenöğlü, B., Kargın, T., & Ergül, C. (2016). Sesbilgisel farkındalık becerilerinin okuma ve okuduğunu anlama üzerindeki etkisi: Boylamsal bir çalışma. *İlköğretim Online*, 15(1), 251-272.
- Güleç, G. (2008). *Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık çalışmaları ile ilgili görüş ve uygulamaları*. (Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Pamukkale.
- Havens, M. C. (2002). *Emergent namewriting in preschoolers*. Doctoral Dissertation, The State University of New Jersey, New Brunswick.
- Hilbert, D. D., & Eis, S. D. (2014). Early intervention for emergent literacy development in a collaborative community pre-kindergarten. *Early Childhood Educational Journal*, 42, 105-113.
- Hofslundsengen, H. , Gustafsson, J. E., & Eriksen Hagtvvet, B. (2018). Contributions of the home literacy environment and underlying language skills to preschool invented writing. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 1-17.
- Irwin, J. R., Moore, D. L., Tornatore, L. A., & Fowler, A. E. (2012). Expanding on early literacy promoting emerging language and literacy during storytime. *Children and Libraries*, Summer/Fall, 20-24.
- Justice, L. M., & Pullen, P. C. (2003). Promising interventions for promoting emergent literacy skills: Three evidence-based approaches. *Topics in Early Childhood Special Education*, 23, 99-113.
- Justice, L. M., Chow, S. M., Capellini, C., Flanigan, K., & Colton, S.(2003). Emergent literacy intervention for vulnerable preschoolers: Relative effects of two approaches. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 12, 320-332.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi*. (21. basım). Ankara: Nobel.
- Lawhon, T., & Cobb, J. B. (2002). Routines that build emergent literacy skills in infants, toddlers, and preschoolers. *Early Childhood Educational Journal*, 30(2), 113-118.
- Lust, C. A., & Donica, D. K. (2011). Research scholars initiative-effectiveness of a hand writing readiness program in Head Start: A two-group controlled trial. *American Journal of Occupational Therapy*, 65, 560-568.
- Martini, F., & Senechal, M. (2012). Learning literacy skills at home: Parent teaching, expectations, and child interest. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 44(3), 210-221.

- Massetti, G. M. (2009). Enhancing emergent literacy skills of preschoolers from low income environments through a classroom-based approach. *School Psychology Review*, 38(4), 554-569.
- Morton, T. (2014). Paired books: Literature connections for emergent learners. *The Journal of the Texas Association for the Education of Young Children*, 35(4), 24-28.
- Nancollis, A., Lawrie, B. A., & Dodd, B. (2005). Phonological awareness intervention and the acquisition of literacy skills in children from deprived social backgrounds. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 36, 325-335.
- Niklas, F., & Schneider, W. (2017). Home learning environment and development of child competencies from kindergarten until the end of elementary school. *Contemporary Educational Psychology*, 49, 263-274.
- Overby, M. S., Trainin, G. Smit, E. B., Bernthal, J. E., & Nelson, R. (2012). Preliteracy speech sound production skill and later literacy outcomes: A study using the templin archive. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 43, 97-115.
- Özen Altinkaynak, Ş., & Akman, B. (2016). The effects of family-based literacy preparation program on children's literacy preparation skills. *Education and Science*, 41(186), 185-204.
- Parpucu, N., & Dinç, B. (2017). Seslerin renkli dünyası programının okul öncesi çocukların fonolojik farkındalık becerileri üzerindeki etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 42(192), 233-261.
- Peterson, S. S. (2012). ;Preschool early literacy programs in ontario public libraries. *The Canadian Journal of Library and Information Practice and Research*, 7(2), 1-21.
- Piasta, S. B., Justice, L. M., McGinty, A. S., & Kaderavek, J. N. (2012). Increasing young children's contact with print during shared reading: Longitudinal effects on literacy achievement. *Child Development*, 83(3), 810-82.
- Pile, E. J. S., Girolametto, L., Johnson, C. J., Chen, X., & Cleave, P. L. (2010). Shared book reading intervention for children with language impairment: Using parents-as-aides in language intervention. *Canadian Journal of Speech-Language Pathology and Audiology*, 34(2), 96-109.
- Pinto, G., Bigozzi, G., Gamannossi, B. A., & Vezzani, C. (2012). Emergent literacy and early writing skills. *The Journal of Genetic Psychology*, 173(3), 330-354.
- Puranik, C. S., Phillips, B. M., Lonigan, C. J., & Gibson, E. (2018). Home literacy practices and preschool children's emergent writing skills: An initial investigation. *Early Childhood Research Quarterly*, 42, 228-238.
- Schmitt, S. A., Simpson, A. M., & Friend, M. (2011). A longitudinal assessment of the home literacy environment and early language. *Infant and Child Development*, 20, 409-431.

- Shay Lear, W. (2012). *Carry-over effect of a handwriting readiness program on handwriting-related skills of children the year following intervention*. Master's Thesis, East Carolina University, Carolina.
- Shepherd, J. M. (2011). *Finger-point reading instruction using storybooks: The effects on kindergarten children's early literacy skills*. Doctoral Dissertation, Fordham University, New York.
- Smetana, L. (2005). Collaborative storybook reading: Bring parents and at-risk kindergarten students together. *Reading Horizons*, 45(4), 283-320.
- Stone, K. A. (2006). *Enhancing early literacy skills of pre-kindergarteners with Histories of expressive phonological impairments: A preliminary study*. Master's Thesis, University of California, California.
- Strickland, D. S. (1993). Emergent literacy: How young children learn to read and write. *Educational Leadership*, 47(3), 9-14.
- Taylor, J. J. (2011). Paternal support of emergent literacy development: Latino fathers and their children. *The International Honor Society in Psychology*, 16(2), 58-72.
- Trostle Brand, S. (2006). Facilitating emergent literacy skills: A literature-based, multiple intelligence approach. *Journal of Research in Childhood Education*, 21(2), 133-148.
- Uyanık, Ö., & Kandır, A. (2010). Okul Öncesi Dönemde Erken Akademik Beceriler. *Kuramsal Eğitimbilim*, 3(2), 118-134.
- Vandermas Peeler, M., Nelson, J., Bumpass, C., & Sassine, B. (2009). Numeracy-related exchanges in joint storybook reading and play. *International Journal of Early Years Education*, 17(1), 67-84.
- Yazıcı, E., & Kandır, A. (2014). Okuma yazma becerilerini destekleyici duyu eğitimi programının 61-66 aylık çocukların okuma yazma becerilerine etkisi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(33), 686-701.

## SUMMARY

### **Introduction**

*Pre-literacy skills are the ones that starts to be gained from the prenatal period when the sounds start to be heard, develop in the pre-school period, providing the basic skills necessary for traditional literacy development. These skills are the skills that affected the environment in which the child live. These skills are vital for a young children's future academic success. Pre-literacy skills consist of skills such as verbal language, print awareness, alphabet knowledge, and phonological awareness. Learning to read and write depends on children's past experience. Children who are deprived of the literacy environment face a limited number of stimuli, which has a long-term negative impact on children's literacy skills. It is seen that children who are inadequate in these skills have difficulties in reaching their peers. Therefore, children should participate in many different pre-literacy activities in the pre-school period in order to improve these skills.*

*Many children naturally acquire written language tasks by attending and observing reading and writing activities at home before the school begins. For this reason, the practices that parents will perform at home have an important place in children's language and literacy development. Considering the importance of the family in this regard, it is seen as a necessity to conduct family-based studies. It is stated that the intervention studies that are created without the family's base will be inadequate for children's development.*

*Although parents have many tasks that their children need to accomplish in order to acquire literacy skills, many parents seem to be unaware of these duties and do not give their children the support they need. But parents may not have the knowledge to give their children activity and environmental support. It is important that the trainers give the necessary guidance so that the parents have information about the activities that can be applied to this environment as well. It is seen that even teachers have inadequate practices related to readiness to read and write, and that they cannot create rich activities for these works.*

*It is seen as a necessity to carry out research studies that providing the necessary support and guidance to the families.*

*This study was designed to create educational activities for children to support their readiness to read and write skills, and to assess the effectiveness of the activities on children's reading readiness and writing readiness.*

### **Method**

*This research was designed as an experimental, quantitative study. The intervention study included a convenience sample of 46 participants from 2 kindergartens in the city of Kilis, in which 23 children were included in the study group and 23 children in the control group. Data were collected by using "Demographic data collection form", "Evaluation Control List for Writing Readiness Skills of Preschoolers" and "Evaluation Control List for Reading Readiness*

Skills". These tools are used to assess preliteracy skills such as print awareness, phonological awareness and verbal language.

#### **Finding and discussion**

The results of the analysis show that the control group participating in the study showed a significant difference between the pre- and post-test scores of the children in the checklist of reading readiness skills. The results of the analysis show that the experiment group participating in the study showed a significant difference between the pre- and post-test scores of the children in the checklist of reading readiness skills. The experimental group of children is higher than the control group of children in comparison to readiness of reading skills. The experimental group included in the training program demonstrates that the increase in children's literacy skills is greater for the control group than for the children. This finding suggests that the educational activities of the experimental group are effective in increasing children's reading readiness skills.

According to this 8-week experimental study, there was no significant difference between the children who applied the education activities and the students who did not apply to the writing readiness skills. It has been seen that educational activities do not have an effect in increasing the experiment children's writing readiness skills.

According to the results obtained from this study and from other studies, it seems that the education programs designed to support readiness writing skills are not effective in increasing children's writing readiness skills. This result suggests that the preparation skills for writing are under the influence of the maturation factor rather than the experience provided to the child.

#### **Implications**

Educational programs for pre-school children should take into account the importance of supporting these skills of children. It suggests that children in pre-school education need to be included in literacy skills programs. It has been seen that activities conducted by parents at home have positive effects on children's readiness to read. Families need to be aware of their mission to support their children in terms of their readiness to read and write. Researchers should create educational programs that include supportive family activities for work that can be carried out at home. It was seen that activities performed by parents at home did not contribute to the ability of children to prepare for writing. In order to support children's readiness to write, more extensive work should be provided.





## Suriyeli Mülteci Çocuklara Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretenlerin Yaşadıkları Durumlara İlişkin Görüşleri\*

### The Opinions of Instructors of Turkish as Foreign Language to Syrian Refugee Children with Regard to the Situations They Have Experienced

Emrah BOYLU<sup>1</sup>, Pınar IŞIK<sup>2</sup>

<sup>1</sup>*Istanbul Aydın Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi A.B.D.  
e.boylu@windowslive.com*

<sup>2</sup>*Zhejiang International Studies University, International College, Chinese Language Program. pincarcal91@gmail.com*

**Makalenin Geliş Tarihi: 22.05.2018**

**Yayına Kabul Tarihi: 28.05.2019**

#### ÖZ

*Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen hedef kitleye Mart 2011'de Suriye'de baş gösteren kaosla birlikte Suriyeli mülteciler de eklenmiştir. Bu kapsamda ülkelerindeki savaş ortamından kaçan yaklaşık üç milyon mülteci Türkiye'ye sığınmıştır. İlgili mültecilerin büyük bir çoğunluğunu da eğitim çağındaki çocuklar oluşturmaktadır. Bu nedenle mülteci çocukların Türkiye'de eğitimlerine devam edebilmeleri için Milli Eğitim Bakanlığı tarafından PICTES projesi hayata geçirilmiştir. İlgili proje kapsamında Türkiye'nin çeşitli illerinde Suriyeli mülteci çocuklara Türkçe öğretimi yapılmaktadır. Bu kapsamda bu çalışmanın amacı Suriyeli mülteci çocuklara yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerin yaşadıkları durumları tespit etmek ve çözüm önerileri sunmaktır. Çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması ve amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme kullanılmıştır. Araştırmanın verileri araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Toplanan veriler betimsel analiz yapılarak çözümlenmiş ve yorumlanmıştır. Elde edilen verilerden hareketle çocukların Türkiye'ye hâlâ uyum sağlayamadıkları, bazı ailelerin çocuklarının Türkçeyi öğrenmelerini istememeleri, sınıfların çoğunluğunun dil öğretimine uygun olmadığı, öğrencilerin Türkiye'yi sadece geçici bir yer olarak algıladıkları, aynı sınıfta farklı dil seviyelerine ait öğrencilerin olduğu, projede çalışan öğretmenlerin akademik donanımlarının yetersiz olduğu, kullanılan müfredat ile ders kitaplarının uyumsuz olduğu, Türkçe öğretimine ayrılan sürenin az olduğu vb. sonuçlara ulaşılmıştır.*

---

\* **Alıntılama:** Boylu, E., ve Işık, P. (2019). Suriyeli Mülteci Çocuklara Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretenlerin Yaşadıkları Durumlara İlişkin Görüşleri. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(2), 895-936.

**Anahtar Sözcükler:** Suriyeli mülteci çocuklar, Türkçe öğretimi, Öğretmen görüşleri.

### **ABSTRACT**

Syrian refugees were added to the target group that is learning Turkish as a foreign language with the chaos that arose in Syria in 2011. In this context, approximately three million refugees have escaped from the war zone in their country and sought refuge in Turkey. School-aged children constitute a large majority of the relevant refugees. The PICTES project was put into effect by the Ministry of National Education so that refugee children would be able to continue their education in Turkey. Within the scope of the relevant project, Turkish language education is being provided to Syrian refugee children in the various provinces of Turkey. In this context, the aim of this study is to identify the situations that faced by teachers who teach Turkish to Syrian refugee children as a foreign language and to offer solution recommendartions. In this study, case study which is one of the qualitative research methods and convenience sampling which is one of the purposive sampling methods are used. The data of the research were gathered with a semi-structured interview form prepared by the researchers. The collected data were analyzed and interpreted by conducting descriptive analyses. With reference to the obtained data, the conclusions were reached that children still have been unable to adapt to Turkey, that some families don't want their children to speak Turkish, that most classrooms were not suitable for language instruction, that students perceived Turkey as merely a temporary place, that there were children in the same classroom with different language proficiencies, that the academic materials of the teachers working on the project were inadequate, that the syllabi and textbooks were incompatible, that the amount of time dedicated to Turkish instruction was low, and more.

**Keywords:** Syrian refugee children, Turkish education, Teacher opinions

## **GİRİŞ**

Demokrasi ve reform hareketleri istemiyle Mart 2011'de Suriye'de baş gösteren kaos, dünyadaki birçok ülkeyi etkisi altına almıştır. Öyle ki bu etki gerek Suriye'nin sınır komşusu olmasından gerekse ülkenin izlediği siyaset politikası açısından en çok Türkiye'de görülerek ülkeye tarihinin en büyük göç dalgalanmasını yaşatmıştır. Türkiye'nin "açık kapı" siyasetini izlemesi sebebiyle 29 Nisan 2011'de Suriyeli mültecilere kapılarını açan Türkiye, savaşın devam etmesiyle doğru orantılı olarak Suriyelilere kapılarını açmıştır. Türkiye bağlı olduğu Uluslararası Mülteci Hukuku

kurallarına göre Suriyeli mültecilere “geçici koruma” hakkı vermiştir. Bu çerçevede Suriyeli mülteciler ülkelerinde durum normale dönene kadar Türkiye’de “misafir” konumuna getirilmiş ve yaşamsal her türlü ihtiyaçları karşılanmaya gayret edilmiştir (Seydi, 2014: 268). Türkiye’de 2011’den bu yana barınan mülteci sayısı 3.079.914 olarak tespit edilmiştir. Bu nüfusun %53.2’sini Suriyeli erkekler, %48.8’ini Suriyeli kadınlar oluşturmaktadır. Eğitim çağındaki 5 ila 17 yaş aralığındaki çocuk nüfus ise %31’dir (UNHCR, 2017). Ülkelerinden savaş sebebiyle ayrılan mülteciler arkalarında evlerini, statülerini, akrabalarını, yaşanmışlıklarını, umutlarını ve en önemlisi vatan topraklarını bırakıp komşu ülkeye sığınmışlardır. Suriye’de bıraktıkları hayatlarını devam ettirebilmek umuduyla Türkiye’nin kucak açtığı mültecilerin, eğitim çağındaki çocukları da yeni başlayacakları ya da yarıda kalan eğitim hayatlarını burada idame ettirmişlerdir. Bunun için Türkiye Suriyeli mültecilerin çocuklarını Türk okullarına entegre edebilmek için çeşitli yollara başvurmuştur. Normal şartlarda Türkçe öğrenmek bireylerin kendi vatanlarında yabancı dil isteği ile gerçekleşirken, Suriyeli mülteciler için bu durum yaşam ve eğitimlerini sürdürebilmek adına zorunlu hale gelmiştir. Bu amaçla kamplarda Türkçe öğretimi projesi 2012-2013 yılında devreye girmiş ve günümüze kadar devam etmiştir.

Adıyaman, Gaziantep, Hatay, Osmaniye, Kahramanmaraş, Şanlıurfa ve Kilis olmak üzere yedi şehir ve on bir kampta “Kamplarda Türkçe Öğretimi” projesinin devreye girdiğini belirten Büyükikiz ve Çangal, (2016) 2012-2013 verilerine göre, 858 Suriyeli mülteci ile başlayan kursun ve 300 öğrencinin C1 seviyesine ulaşması neticesinde başarıyla tamamlandığını, 2013-2014 yılındaki kursların ise yedi ilin dışında Malatya, Adana ve Mardin’de de düzenlendiğini ve toplam 2.138 Suriyeli mülteci 402 öğrencinin C1 seviyesini başarıyla tamamlamasıyla son bulduğunu belirtir. Bunlara ek olarak araştırmacılar 2014-2015 yılında toplam yirmi kampta ders verildiğini ve 1.607 öğrenciden 552’sinin C1 sertifikası almaya hak kazandığını, 2015-2016 yılında ise 16 kampta 595 mülteci öğrenciye eğitim verildiğini ve bu öğrencilerin 339’unun C1 sertifikası olarak başarılı olduğunu vurgular (Büyükikiz ve Çangal, 2016). Böylece Türkçe öğrenmek mültecilerin ülkeye entegrasyonunu daha kolay hâle getirmiştir.

Türkçe öğrenmenin yanında eğitimlerine devam edilmesi sağlanan Suriyeli mülteci çocuklar için Millî Eğitim Bakanlığı tarafından Geçici Eğitim Merkezleri açılmış ve bunun yanında devlet okullarında da okuyabilmeleri sağlanmıştır. Temel eğitim çağındaki çocukların eğitime ulaşma durumuna bakıldığında ise 2011'den 2016'ya kadar olan veriler toplam 290.403 Suriyeli öğrencinin Geçici Eğitim Merkezleri ve bunların dışındaki eğitim kurumlarında eğitim aldıkları görülmüştür. Kampların içindeki 25 GEM'in yanında kampların dışında da kurulan Geçici Eğitim Merkezleri Suriyeli nüfusun yoğun olduğu 19 ilde faaliyet göstermektedir. Bu merkezlerde Suriye okullarındaki müfredata bağlı kalınarak Arapça eğitim veren ilköğretim ve ortaöğretim dersleri okutulmaktadır (Emin, 2016). Bu kapsamda gerçekleştirilen son proje ise Suriyeli çocukların Türk eğitim sistemine entegrasyonunun desteklenmesi projesidir (PICTES). Proje 23 ilde 3 Ekim 2016 tarihinde başlamış ve proje süresi 2 yıl ile sınırlandırılmıştır.

Projenin faaliyetleri kapsamı; Türkçe öğretimi, Arapça dil eğitimi, öğretmen eğitimleri, okul/GEM'lere güvenlik ve temizlik personelinin sağlanması, Suriyeli çocuklara kırtasiye, ders kitabı ve eğitim materyalinin sağlanması, Suriyeli çocukların okula taşınması, öğretim materyalleri, destekleme kursları, telafi kursları, eğitim ekipmanları, Türkçe dil sınav sistemi, okul rehberlik faaliyetleri, izleme ve değerlendirme, idari ve diğer personel için eğitimler ve farkındalık faaliyetleridir (MEB, 2017).

### **Problem Cümlesi**

Araştırmanın problem cümlesini “Suriyeli mülteci çocuklara yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerin yaşadıkları durumlara ilişkin görüşleri nelerdir?” oluşturmaktadır. Bu ana tema etrafında şekillenen aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır:

1. **Suriyeli mülteci çocuklara yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerin kültür farkına ilişkin görüşleri nelerdir?**
  - 1.1. Suriyeli mülteci çocukların Türkiye'ye uyum durumlarına ilişkin,
  - 1.2. Çocukların içerisinde bulunduğu psikolojik durumun Türkçe öğrenme süreçlerini nasıl etkilediğine yönelik,

- 1.3. Görev yapılan yerde Türk velilerin ve öğrencilerin Suriyeli çocuklara bakış açısının öğrencilerin Türkçe öğrenme süreçlerini nasıl etkilediğine yönelik,
- 1.4. Sınıf içi etkinliklerde çocuklara Türk kültürünü aktarmak için neler yapıldığına yönelik görüşler nelerdir?
- 2. Suriyeli mülteci çocuklara yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerin sınıf içerisinde öğrencilerin durumlarına ilişkin görüşleri nelerdir?**
  - 2.1. Suriyeli çocuklara Türkçe öğretirken karşılaşılan temel sorunlara yönelik,
  - 2.2. Türkçe öğrenen mülteci çocukların derse devam durumlarına yönelik,
  - 2.3. Çocukların derse olan ilgisini canlı tutmak için neler yapıldığına yönelik,
- 3. Suriyeli mülteci çocuklara yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerin çocukların Türkçe öğrenme durumlarına ilişkin görüşleri nelerdir?**
  - 3.1. Türkçe öğretirken kullanılan yöntemle ilgili olarak karşılaşılan durumlara ilişkin,
  - 3.2. Ses temelli cümle öğretimine ve izlenen yöntemle başarılı olma durumuna ilişkin,
  - 3.3. Suriyeli mülteci çocuklara Türkçe öğretirken en çok zorlanılan konuya ve nedenine ilişkin,
  - 3.4. Suriyeli çocukların Türkçe kelime telaffuzlarına ilişkin,
  - 3.5. Türkçe öğretim sürecinde yeterli materyalin kullanılıp kullanılmadığına ilişkin,
  - 3.6. Çocukların Türkçedeki dört dil becerisi arasında en zayıf ve en güçlü olduğu becerilerin neler olduğu ile bunun sebeplerine ilişkin,
  - 3.7. Mülteci çocukların Türkçe öğrenme konusundaki motivasyon ve tutumları ile ödev yapıp yapmama gibi durumlarına ilişkin görüşler nelerdir?
- 4. Suriyeli mülteci çocuklara yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerin kendi pedagojik yeterliklerine ilişkin görüşleri nelerdir?**

- 4.1. Proje kapsamında şimdiye kadar öğretmenlere verilen eğitimin içeriğinin yeterli olup olmama durumu ile yeterli değilse bu programın nasıl yapılandırılması gerektiğine ilişkin,
- 4.2. Türkçe öğretme sürecinde öğretmenlere verilen belirli bir müfredatın var olup olmamasına ve varsa bu müfredatın yeterliliğine ilişkin,
- 4.3. Öğrenciler için verilen kurs sürelerinin yeterli olup olmamasına ilişkin,
- 4.4. Suriyeli mülteci çocuklara Türkçe öğretenlerin ne gibi özelliklere sahip olması gerektiğine ilişkin görüşler nelerdir?

### **Araştırmanın Önemi**

Suriye’de yaşanan savaş ve iç karışıklıklardan dolayı ailelerini, vatanlarını, akrabalarını, işlerini, mallarını ve mülklerini geride bırakarak hayatta kalabilmek için komşu ülkelere sığınan Suriyeli mültecilerin bu süreçte yanında olan en büyük destekçi ülkelerin başında şüphesiz Türkiye gelmektedir. Türkiye bugün itibariyle yaklaşık üç milyon Suriyeli mülteciye ev sahipliği yapmanın yanı sıra onların sıkıntılarını çözüm bulmaya ve yaşamlarını olabildiğince insani boyutta devam ettirmelerini sağlamaya çalışmaktadır. Geçici koruma statüsünde olan Suriyeli misafirlerin çocukları için de eğitimlerinden geri kalınmaması amacıyla çeşitli çözümler bulmaya özen göstermiştir. Bu çözümler arasında öğrencilere önce kendi dillerinde eğitim vermeye başlanmış daha sonra Türkiye’de kalma sürelerinin uzadığı ve uzayacağı göz önünde bulundurularak Türkçe öğretmek amaçlı eğitimler verilmiştir. Amaç Suriyeli çocuklara Türkçe öğretmek üzere ve eğitim hayatına entegrasyonlarını sağlamak olmuştur. Bunun yanında eğitimlerinden yine eksik kaldığı düşünülerek “Geçici Eğitim Merkezleri” kurulmuş ve Suriyeli çocuklara ilkokuldan ortaöğretime Türkçe olarak dersler vermeye başlanmıştır. T.C. Millî Eğitim Bakanlığına bağlı okullara da kayıt yaptırma statüsü kazanan öğrenciler böylece hem Türk kültürünün içinde eğitim almış olmakta hem de Türk eğitim sistemine uyum sağlamaktadırlar. Yapılan bu araştırmanın önemi Millî Eğitim Bakanlığının yürüttüğü “Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi” projesi kapsamında eğitim veren Türkçe ile sınıf

öğretmenlerinin Türkçe öğretirken yaşadıkları durumları açığa çıkararak bu bağlamda yapılacak olan çalışmalara kaynaklık edebilmesi ve yol gösterebilmesi açısından önem kazanmaktadır.

## YÖNTEM

### Araştırma Modeli

Bu araştırma durum çalışması ile desenlenmiş bir nitel araştırmadır. Nitel durum çalışmasının en temel özelliği bir ya da birkaç durumun derinlemesine araştırılmasıdır. Başka bir ifadeyle bir duruma ilişkin etkenler (ortam, bireyler, olaylar, süreçler vb.) bütüncül bir yaklaşımla araştırılır ve ilgili durumu nasıl etkiledikleri ve ilgili durumdan nasıl etkilendikleri üzerine odaklanılır (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

### Katılımcılar

Araştırmanın çalışma grubunu Millî Eğitim Bakanlığının yürüttüğü “Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi” isimli projesinde görev alan gönüllü Türkçe öğretmenleri ve sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Çalışmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme kullanılmıştır. Kolay ulaşılabilir durum örnekleme, çoğu zaman araştırmacının diğer örnekleme yöntemlerini kullanma olanağının bulunmadığı durumlarda kullanılır (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 141). Çalışma katılımcılarına ait bilgiler aşağıdaki gibidir:

**Tablo 1.** Katılımcılara Ait Bilgiler

	K1	K2	K3	K4	K5	K6
Cinsiyet	Kadın	Erkek	Erkek	Erkek	Kadın	Erkek
Deneyim	Var	Var	Var	Yok	Yok	Var
Mezun Olduğu Alan	Snf Öğr.	Snf Öğr.	Snf Öğr.	Snf Öğr.	Tr. Öğr.	Tr. Öğr.



Görev Yeri	GEM <sup>1</sup>	GEM	GEM	GEM	Okul	Okul
Girdiği Ders Saati	30	30	30	30	30	30
Araştırma İçindeki Kodu	SK1	SE2	SE3	SE4	TE1	TE2

Katılımcı bilgilerine incelendiğinde toplam altı katılımcıdan dördünün sınıf öğretmenliği mezunu ikisinin ise Türkçe öğretmenliği mezunu olduğu görülmektedir. Türkçe öğretmenlerinin görev yeri okullar iken sınıf öğretmenlerinin görev yeri Geçici Eğitim Merkezleridir. Tüm öğretmenlerin haftalık ders saatleri ise otuz olarak tespit edilmiştir.

**Tablo 2.** Sınıf ve Türkçe Öğretmenlerine Ait Bilgiler

YTÖ dersi alındı mı?	
SK1	Hayır
SE2	Hayır
SE3	Hayır
SE4	Hayır
TK1	Evet
TE2	Evet

Tablo 2'ye göre sınıf öğretmenleri lisans eğitimleri boyunca "Yabancılara Türkçe Öğretimi" dersi almamışken Türkçe öğretmenleri bu dersi eğitim süreçlerinde görmüşlerdir.

#### Veri Toplama Araçları ve Verilerin Toplanması

<sup>1</sup> Geçici Eğitim Merkezi

Araştırmanın verileri, Suriyeli mülteci çocuklara yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerin yaşadıkları durumlara ilişkin görüşleri ortaya çıkarmak amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla elde edilmiştir. Araştırmacılar tarafından geliştirilen görüşme formu dört ana tema etrafında birleştirilerek toplam 18 maddeden meydana getirilmiştir. Grup içindeki tüm öğrencilerle ses kaydı yapılarak veriler toplanmıştır. Toplanan bu veriler araştırmanın problem cümlesi temel alınarak çözümlenerek yorumlanmıştır.

### **Verilerin Analizi**

Araştırmada kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formundan elde edilen verilerin analizinde betimsel analizden yararlanılmıştır. Bu yaklaşıma göre, elde edilen veriler, daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Amaç, elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 256). İlk aşamada yapılan verilerin hangi temalar altında düzenleneceği belirlenmiş olup ikinci aşamada elde edilen veriler bilgisayar ortamında düzenlenmiştir. Üçüncü aşamada düzenlenen veriler tanımlanmış ve doğrudan ya da dolaylı alıntılarla (Katılımcılar kodlanarak katılımcılara ait görüşler bu kodlara göre doğrudan ya da dolaylı alıntılarla sunulmuştur. Katılımcılar etik kurallar gereği cinsiyet ve mesleğe göre kodlanmıştır. Örneğin; SE1 sınıf öğretmeni erkek katılımcıyı, TK1 ise kadın Türkçe öğretmeni katılımcısı kodlaması kullanılmıştır) desteklendikten sonra son aşamada ise bulgular açıklanmış, ilişkilendirilmiş ve anlamlandırılmıştır.

## **BULGULAR ve YORUMLAR**

Bu bölümde Suriyeli mülteci çocuklara yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerin yaşadıkları durumlara ilişkin görüşleri alt başlıklar hâlinde analiz edilmiştir.

### **1. Suriyeli mülteci çocuklara yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerin kültür farkına ilişkin görüşlerine yönelik bulgular**

Suriyeli mülteci çocuklara yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerin kültür farkına ilişkin görüşlerine yönelik bulgular

Türkçe öğretmenlerin kültür farkına ilişkin görüşlerine yönelik bulgulara öğretmenlerin Suriyeli mülteci çocukların Türkiye'ye uyum durumları hakkında neler düşündükleri, sınıf içi etkinliklerde çocuklara Türk kültürünü aktarmak için neler yaptıkları, çocukların içerisinde bulunduğu psikolojik durumun Türkçe öğrenme süreçlerini nasıl etkilediği, görev yapılan yerde Türk velilerin ve öğrencilerin Suriyeli çocuklara bakış açısının nasıl olduğu ve bu durumun öğrencilerin Türkçe öğrenme sürecini nasıl etkilediği sorularına yönelik alınan cevaplardan hareketle ulaşılmıştır.

*1.1. Suriyeli Mülteci Çocukların Türkiye'ye Uyum Durumları Hakkındaki Görüşlere Yönelik Bulgular*

Türkçe öğretmenlerin Suriyeli mülteci çocukların Türkiye'ye uyumları hakkındaki görüşleri aşağıdaki gibidir:

**SK1-** *Kültür farkı olduğu için uyumda zorlanıyorlar. Öğretmen bile olsak kısa kollu giyinmemiz sıkıntı yaratıyor, çocuklar şaşırıyor, aileleri kollayıcı bir yapıya sahip olduğu için, günah sayıyorlar.*

**SE2-** *5 yıl önce gelenler uyum sağlamış gayet iyi Türkçe konuşabiliyorlar. Bir yıl içerisinde gelenler zorluk çekiyor, yeni gelenler ise tamamen zorluk çekiyor.*

**SE3-** *Suriye'den gelen Türkmenler daha kolay uyum sağladı fakat Suriyeliler uyum sağlayamıyor. Çünkü buraya gelme amaçları Avrupa'ya gitmek Türkiye'yi köprü olarak görüyorlar. Bu durumda uyum sağlayamıyorlar ve öğrenmek istemiyorlar. Mesela ödev veriyoruz evde yapmalarını istiyoruz, ertesi gün ödevini yapmadan geliyor nedenini sorduğumuzda babasının izin vermediğini Türkçe öğrenmesini istemediğini söylüyor. Bu durumda nasıl Türkçe öğretebiliriz?*

**SE4-** *İstanbul olarak ele aldığımız ilçeden ilçeye değişiyor, bulunduğum bölgede uyum sağlamaları daha zor çünkü marketinden kasabına kadar her yer Arap dolu ve Türkçeye ihtiyaç duymuyorlar. Geçici Eğitim Merkezinde oldukları için Türk arkadaşları da yok bu sebeple uyum durumları zorlaşıyor.*

**TK1-** *Uyum sağlama konusunda biraz zorlanıyorlar kendi kültürlerini buraya taşımaya çok uğraşıyorlar kendi kültürlerini unutmak istemiyorlar ve o kültürü burada yaşatmaya devam etmek istiyorlar. Sınıfta Türk kültürünü entegre etmeye çalıştığımızda buna çok sorgulayıcı yaklaşıklarını görüyorum.*

**TE2-** *Çocukların ailelerinden daha fazla uyum sağladığını düşünüyorum.*

Yukarıdaki görüşler incelendiğinde öğretmenlerden TE2 hariç, hepsinin çocukların Türkiye'ye hala uyum sağlayamadıklarını düşündükleri görüşüne varılmıştır. Uyum sağlayamama nedenleri olarak; kılık kıyafet farkı (SK1), Türkiye'ye yeni gelmeleri

(SE2), Avrupa'ya gitmek için Yukarıdaki görüşler incelendiğinde öğretmenlerden TE2 hariç, hepsinin çocukların Türkiye'ye halâ uyum sağlayamadıklarını düşündükleri görüşüne varılmıştır. Uyum sağlayamama nedenleri olarak; kılık kıyafet farkı (SK1), Türkiye'ye yeni gelmeleri (SE2), Avrupa'ya gitmek için Türkiye'yi köprü olarak görmeleri ve ailelerin çocuklarının Türkçeyi öğrenmelerini istememeleri (SE3), yaşadıkları bölgede hiç Türk olmaması ve Araplarla soyutlanmış bir ortamda kalmaları (SE4) ve öğrencilerin kendi kültürlerini unutma korkusu yaşadıkları (TK1) tespit edilmiştir. Sadece TE2 kodlu öğretmen “Çocukların ailelerinden daha fazla uyum sağladığını düşünüyorum.” ifadesiyle Suriyeli çocukların Türkiye'ye uyum sağladıklarını düşünmektedir.

### 1.2. Çocukların İçerisinde Bulunduğu Psikolojik Durumun Türkçe Öğrenme Süreçlerini Nasıl Etkilediğine Yönelik Bulgular

Türkçe öğretenlerin, Suriyeli çocukların içinde buldukları psikolojik durumun Türkçe öğrenme süreçlerini olumlu bir biçimde etkileyip etkilemediğine ilişkin tablo ve ne şekilde etkilediği hakkındaki görüşleri aşağıdaki gibidir:

**Tablo 3.** Suriyeli Mülteci Çocukların Psikolojik Durumlarının Türkçe Öğrenmelerine Etkisinin Olumsuz Olup Olmaması

	SK1	SE2	SE3	SE4	TK1	TE2
Evet	X	X	X	X	X	X
Hayır						

Tablo 3'e bakıldığında Suriyeli mülteci çocukların savaştan dolayı ülkelerini terk edip Türkiye'ye gelmeleri ve burada ihtiyaçtan dolayı Türkçe öğrenmek zorunda olmaları öğretmenlerin görüşlerine göre onları olumsuz bir şekilde etkilemektedir. Öğrencilerin savaş travması yaşamaları, bazılarında boşvermişlik hissi uyandırırken bazılarında ise savaşın kötü hatıralarını zihinlerinden atamamalarına neden olmuştur. Daha geniş bir ifadeyle öğretmenlerin görüşleri aşağıda verilmiştir.

**SK1-** Herkes için geçerli değil ama kötü etkileyen çocuklar var. Bu işin içinde olan herkes aynı örneği verir, çıkan ani bir ses, kapı çarpması onları korkutuyor. Türkiye’de yaşadıklarından dolayı bazı çocuklarda Türklere karşı bir önyargı var ve onları sevmediklerini düşünüp kendilerini kapatıyorlar. Bir öğrencim bir gün “Öğretmenin işe yaramaz ne demek?” diye sordu. Niye merak ettiğini sorduğumda ise komşularının babasına sürekli sen işe yaramazsın dediğini söyledi. Bu tarz durumlar çocuklarda Türkçeyi öğrenmelerinin önüne geçebiliyor.

**SE2-** Bazı gruplar Türkçe öğrenmeye kendilerini tamamen kapatmıştı. Mesela ders anlatırken kulağını kapatan gruplar bile vardı. Bu grup Almanya’ya gitmek istiyordu ve Türkçe öğrenmeye kendisini kapatmıştı. Diğerleri ise Türkçenin öneminin farkında değildi, diğer derslere göre Türkçeyi az önemsiyorlardı. Arap hocaların derslerini dikkatli dinliyorlar, Türk hocaların derslerini önemsemiyorlar. Bence psikolojik durumla alakalı değil.

**SE3-** Saygı anlamında sorunları var savaş da bunların bahanesi olmuş diye düşünüyorum. Ailesine çocuk derse gelmiyor diyorum “Suriye’de savaş var” diyor ödevlerini yapmıyor diyorum “Suriye’de savaş var” diyor bunların savaşla bir alakası olduğunu düşünmüyorum. Bu onların bahanesi olmuş bence.

**SE4-** Benim öğrencilerim savaştan geldiklerini ve mağduriyet durumlarını çok göstermiyorlar. Sadece birkaç annesi babası olmayan öğrencim var onlar da artık tutunacak dalımız kalmadı diye boşvermişlik durumundalar. En sıkıntılı durumumuz ise Türkiye’yi köprü olarak görmeleri ve bu yüzden Türkçe öğrenmek istememeleri. Türkçeye önem vermiyorlar Arapça dersler bittiği için defter bile getirmiyorlar.

**TK1-** Bence savaştan gelmeleri onların Türkçe öğrenmelerini çok etkiliyor. Çünkü bazı çocukların yaşı ne olursa olsun çok agresif olduklarını gördüm. Arkadaşlarına karşı çok şiddet eğilimliler ve sürekli kendini savunmaya çalışıyorlar. Yine anne babası olmayan çocukların dillerini bilemediğim için onlara nasıl yaklaşacağımı nasıl davranacağımı tam bilemiyorum. Bu durum onların Türkçe öğrenme süreçlerini etkiliyor bence çünkü çocuk eve gidiyor anne baba yok, ödev veriyorum ev çok kalabalık diye yapmıyor. Bende ne verebilirim sınıfta vermeye çalışıyorum sınıfta yazdırmaya okutmaya çalışıyorum daha çok. Fakat bu da bizim daha geç ilerlememizi sağlıyor.

**TE2-** Bazı çocukların psikolojik travma geçirdiğini düşünüyorum. Çocukların çok fazla davranış bozukluğu var. Mesela oyun oynarken silahlı oyunları oynamayı tercih ediyorlar, birbirlerini rehin alıyorlar kafalarını eğip götürmeye kalkanlar var. Daha sonra öğrencilere yakar top, saklambaç ve bilmece tarzı oyunlar öğretmeye başladım. Böylece bu kötü davranışları aşmış olduk. Bu durumun Türkçe öğrenme süreçlerini etkilediğini düşünmüyorum.

Bu konudaki görüşler incelendiğinde kimi öğretmenlere göre (SK1, TK1, TE2) öğrencilerin psikolojik durumları kötüyken, kimi öğretmenlere göre (SE2, SE3, SE4) ise öğrencilerin gösterdikleri davranışların psikolojileriyle alakalı olmadığı yönündedir. SE2 ve SE4 kodlu öğretmenlere göre Suriyeli öğrencilerin Türkiye’yi sadece geçici bir

yer olarak görmeleri Türkçe öğrenmelerini geride bırakıyor. Onlara göre Türkiye’den gideceklerini düşünen öğrencilerin Türkçeye de ihtiyaç duymamaları dil öğrenimlerini engelliyor. SK1 kodlu öğretmenin “Bir öğrencim bir gün “Öğretmenin işe yaramaz ne demek?” diye sordu. Niye merak ettiğini sorduğumda ise komşularının babasına sürekli sen işe yaramazsın dediğini söyledi. Bu tarz durumlar çocuklarda Türkçeyi öğrenmelerinin önüne geçebiliyor.” ifadesinden varılan sonuca göre, öğrencilere ve ailelerine Türkler tarafından ön yargılı davranılması, öğrencilerin Türkçe öğrenme süreçlerini engellemektedir. Yine öğrencilerin aniden çarpan kapı seslerinden korktuğu (SK1), aralarında silahlı ve birbirlerini rehin aldıkları oyunlar oynadığı (TE2) ve şiddet eğilimli oldukları (TK1) tespit edilmiştir.

### 1.3. Görev Yapılan Yerde Türk Velilerin ve Öğrencilerin Suriyeli Çocuklara Bakış Açısının Öğrencilerin Türkçe Öğrenme Süreçlerini Nasıl Etkilediğine Yönelik Bulgular

Türkçe öğretenlerin görev yaptıkları yerde Suriyeli çocuklara Türklerin bakış açısı hakkındaki görüşlerine ait tablo ile yorumlar ve bu bakış açılarının Türkçe öğrenme sürecini etkileyip etkilememesi hakkındaki düşünceleri aşağıdaki gibidir:

**Tablo 4.** Türk Veli ve Öğrencilerin Suriyeli Çocuklara Bakış Açılarının Durumu

	SK1	SE2	SE3	SE4	TK1	TE2
Olumlu		-	-	-		
Olumsuz	X	-	-	-	X	X

Tablo 4’e bakıldığında Suriyeli mülteci çocukların Türkler tarafından olumsuz bir tavırla karşılandıkları dikkat çekmektedir. SE2, SE3 ve SE4 kodlu katılımcıların hiçbir yorumda bulunmama sebepleri ise görev yaptıkları yerlerde Türk çocuklarının olmamasıdır. Bu duruma ait öğretmen görüşleri ise aşağıdaki gibidir.

*SK1- Görev yaptığım yerde hiç Türk yok. Okulun etrafında komşularımız var ve çok iletişimde değiliz ama bir komşumuzla büyük bir şey yaşadık. Öğrenciler iki senedir bu okulda ve onları istemediği için okula patates, soğan fırlatıyor. Onların burada kalmasını istemiyorlar, kendilerinden çok onlara fırsat verildiğini*

*düşünüyorlar. Ama çocuklar bu durumla başa çıkabiliyorlar, pencereyi kapatıyorlar. Türkçe öğrenmelerine engel olmadı.*

*SE2- Böyle bir durumla karşılaşmadım.*

*SE3- Görev yaptığım yerde Türk yok.*

*SE4- Bulduğum yerde Türkler yok.*

*TK1- Agresif diye tabir ettiğim bir öğrencimin anısını anlatmak istiyorum. Bir gün onları bahçeye göndermiştim, dışarıda top oynayan Türk öğrencilerin ona karşı “Ne olacak işte Suriyelisiniz siz” diye bağırdığını gördüm. Sonra yanlarına gittim öğrencilere Neden böyle söylediklerini sordum onlarda işte “Suriye’den geldiler bize karışıyorlar” gibi bir cümle söyledi. Türk çocukların da bunları ailesinden duyduğunu çevresinden duyduğunu düşünüyorum. Çünkü bu konulara aile içerisinde konuşulmasa çevrede konuşulmasa bir çocuk nasıl bir arkadaşına böyle şeyler söyleyebilir ki. Bu durum çocukların Türkçe öğrenme süreçlerini şu şekilde etkiliyor; çocuk okuldan soğuyor, okula gelmek istemiyor okula gelmeyince de Türkçe öğrenmesi çok zor.*

*TE2- Biz okula gelmeden önce öğrenciler kaynaştırma olarak sınıfları dağılmış durumdaydı, daha sonra biz geldiğimizde Suriyeli öğrenciler günün yarım günü bize geliyorlardı ve bu şekilde kendi vatandaşlarıyla kaynaşınca bir grup oluşturmaya başladılar. Bu sefer Türk öğrenciler de onları ayrı tutmaya başladı. Türk veliler de Suriyeli öğrencileri sınıflarda ve kendi çocuklarının yanında oturmalarını istemiyorlar. Türkçeyi öğrenme süreçlerini etkiliyor çünkü ayrılmış oldular. Şimdi Türk sınıflarında bir çatışma oldu.*

Yukarıdaki görüşlere bakıldığında TK1 ve TE2 kodlu öğretmenlere göre Suriyeli çocukların okulda istenmemesi onların Türkçe öğrenme süreçlerini de etkiliyor. Çocukların okula gelmek istemediklerini belirten öğretmenler, öğrenciler arasında anlaşmazlık çıktığını da ifade etmektedirler. SK1 kodlu öğretmenin sınıfı ise kendilerini okulda istemeyen Türk komşularına karşı çözümleri yine kendilerinin bulduğunu ve bu durumun çocukların Türkçe öğrenmelerini etkilemediğini belirtmiştir.

#### *1.4. Sınıf İçi Etkinliklerde Çocuklara Türk Kültürünü Aktarmak İçin Neler Yapıldığına Yönelik Bulgular*

Türkçe öğretmenlerin sınıf içi etkinliklerinde Türk kültürünü aktarmak için neler yaptıkları hakkındaki görüşleri aşağıda incelenmiştir:

*SK1- Mesela Türklerde meşhur olan Nasreddin Hoca, Mevlana gibi kişileri ve Türklükleriyle ilgili konular anlattım. Barış Manço'nun çalışmalarıyla ilgili konular anlatıp afiş çalışmaları yaptım. Yemek kültürüyle ilgili konuştuk, yemek getirdik. Onlar kendi yemeklerini getirdi biz kendi yemeklerimizi getirdik ve anlattık. Bunun dışında mimarileri ve Türkiye'deki önemli eserleri konuştuk. Bunlar Türkçe haftasında oldu.*

*SE2- Türk kültürünü aktarmak için ben akıllı tahtayı kullanıyorum. Yöresel oyunları, giysileri, yemekleri gösteriyorum.*

*SE3- Dili tam bilmedikleri için yaptığımız etkinlikler kısıtlı kalıyor.*

*SE4- Yaptığımız bütün etkinlikler Türk kültürüne yönelik oluyor, en basit örneğinden bir isim kullanmak istediğimizde Türk ismi kullanıyoruz. Hikâyeler ve öyküler anlatırken dikkat ediyorum ve çizgi film izlerken Türk kültürünü yansıtan çizgi filmleri izlemeyi tercih ediyorum.*

*TK1- Etkinlik olarak Türk kültürünü öğretmeye çalışmadım daha çok yaşamdan öğretmeye çalışıyorum. Mesela tuvalete gidip geldikten sonra ellerine ıslak mendil veriyorum silmeleri için çünkü yıkamıyorlar. Yere bir şey düşürdüklerinde onu alıp yiyorlar ve onlara yememeleri gerektiğini, çöpe atmaları gerektiğini söylüyorum.*

*TE2- Keloğlan Nasreddin Hoca gibi Türk çizgi filmlerini izletiyorum bahçede oyunlar oynatıyorum.*

Görüşler dikkatle incelendiğinde öğretmenlerden SE3 hariç, hepsinin Türk kültürünü aktarmak için çeşitli yollara başvurduğu ortaya çıkmıştır. Türk yemeklerini göstermek (SK1, SE2), Türk çizgi filmlerini seyrettirmek (SE4, TE2) ve ünlü Türk büyüklerini anlatmanın (SK1) yanında; Türklere ait hikâyeler (SE4) de anlatılmıştır. TK1 kodlu öğretmen Türk kültürünü daha çok yaşamdan örneklerle gösterdiğini dile getirip “Mesela tuvalete gidip geldikten sonra ellerine ıslak mendil veriyorum silmeleri için çünkü yıkamıyorlar. Yere bir şey düşürdüklerinde onu alıp yiyorlar ve onlara yememeleri gerektiğini, çöpe atmaları gerektiğini söylüyorum.” ifadesiyle öğrencilerin günlük yaşamda uyması gerekenlere önem vermiştir. Bunun yanında SE3 kodlu öğretmen ise öğrencilerin dili bilmedikleri için kendisinin Türk kültürüne ait örnekler vermekte kısıtlı kaldığını vurgulamıştır.

## **2. Suriyeli Mülteci Çocuklara Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretmenlerin, Sınıf İçerisinde Öğrencilerin Durumlarına İlişkin Görüşlerine Yönelik Bulgular**

İlgili duruma yönelik bulgulara, öğretmenlerin Türkçe öğretirken karşılaştığı sorunlar, çocukların derse devam durumları, çocukların derse olan ilgisini canlı tutmak için nelerin yapıldığı, öğrencilerin Türk ve Suriyeli öğretmenlere karşı tutumları hakkındaki görüşleri kapsamında cevap aranmıştır.

### *2.1. Suriyeli Çocuklara Türkçe Öğretirken Karşılaştığımız Temel Sorunlara Yönelik Bulgular*



Türkçe öğretmenlerin Suriyeli çocuklara dil öğretirken karşılaştıkları sınıf içi fiziki şartlara bağlı ve sınıf içi karma gruplara bağlı sorunlara ilişkin görüşler tablo ve yorumlar olarak aşağıdaki gibidir:

**Tablo 5.** Sınıf İçi Fiziki Şartlara Bağlı Duruma Ait Bilgiler

	SK1	SE2	SE3	SE4	TK1	TE2
Sınıfta teknolojik materyal var mı?	Yok	Var	Yok	Yok	Var	Yok
Sınıfta öğretim ve etkinlikler için yeterli alan var mı?	Yok	Var	Yok	Yok	Var	Yok

Tablo 5'e göre: SK1, SE3, SE4 ve TE2 kodlu öğretmenler, sınıfta teknolojik materyallere ve sınıf içinde etkinlik yapabilecekleri, öğrencilere daha iyi eğitim verebilecekleri bir ortama sahip değildirler. SE2 ve TK1 kodlu öğretmenlerin ise sınıf içi fiziki duruma bağlı şartları gayet iyidir. Öğrencilerin buldukları sınıflarda seviyelerinin aynı olup olmadığına ilişkin bilgiler ise Tablo 6'da verilmiştir.

**Tablo 1.** Sınıf İçi Karma Dil Seviyesine Ait Bilgiler

	SK1	SE2	SE3	SE4	TK1	TE2
Sınıfta farklı dil seviyelerinde öğrenci var mı?	Var	Var	Var	Var	Var	Var
Farklı dil seviyelerindeki öğrencilere aynı anda Türkçe öğretmekte zorlanıyor musunuz?	Evet	Evet	Evet	Evet	Evet	Evet

Tüm öğretmenler aynı sınıfta farklı dil seviyelerine ait öğrencilerin olduğunu ve bu durumda ders anlatırken zorlandıklarını ifade etmişlerdir. SK1- *“Dilde grameri bilenle bilmeyen aynı sınıfta olunca birine göre işlediğimiz ders diğerini sıkıyor.”*, SE2- *“Sınıfta en az 3 grup var iyi orta ve zayıf. İyi ve ortaya farklı ders anlatıyorum, yeni gelene okuma yazma öğretiyorum biraz karışık ve zor.”*, SE3- *“En kötüye göre anlatsam diğeri sınıfın düzenini bozuyor dersi dinlemiyor, en iyi ye göre gitsem öbürü hiçbir şey anlamıyor.”*, SE4- *“Sınıfta benimle çok güzel Türkçe konuşan öğrenci de var beni hiç anlamayan öğrenci de var karma grup olması ders anlatırken çok sıkıntılı.”*, TK1- *“Farklı seviye aynı sınıfta olunca bende nasıl ders anlatacağımı şaşırıyorum bazen çünkü ikisinin de ilgi ve ihtiyaçları çok farklı oluyor.”* ve TE2- *“Seviye olarak farklı oldukları için bazı öğrencilerim çok güzel dikte yapabiliyor. Bazı öğrencim adını bile yazamıyor bu yüzden öbürüne adını yazmayı öğretmeye çalışırken diğerine daha farklı bir yöntem uygulamaya çalışıyorum. Ama sıkılıyorlar bu sefer.”* şeklindeki ifadelerle karma grupların Türkçeyi öğretmeyi zorlaştırdığını vurgulamışlardır.

## 2.2. Türkçe Öğrenen Mülteci Çocukların Derse Devam Durumlarına Yönelik Bulgular

Öğretmenlerin Suriyeli öğrencilerin derse devam durumları hakkındaki görüşleri aşağıdaki gibidir:

Bu konuda SK1- *“Genelde erkeler işe yollandığı için kızların devam durumu daha iyi. Aile istemiyorsa kızlar da gelmiyor.”* diyerek ailelerde kız erkek ayrımı yapıldığını

ifade ederken, SE2- “*Türkçeyi öğrenen ve yapabildiğini gören öğrenciler daha istekli derse devam ediyor.*” diyerek öğrencilerin devam durumlarını Türkçeyi öğrenip öğrenememenin şekillendirdiğini vurgulamıştır. SE3- “*Öğrencilerin derse devam durumları karışık. Çünkü sınıflarda yoklama almıyoruz. Bir gün geliyorlar bir gün gelmiyorlar.*”, SE4- “*Derse devam durumları hakkında da şikâyetlerimiz var derse gelmiyorlar, gelmedikleri için bir yaptırımda yapamıyoruz.*” şeklindeki ifadeleriyle öğrencilerin devam durumlarının herhangi bir şekilde takip sistemi olmadığı için bunu kullanarak gelmedikleri ortaya çıkmıştır. TK1- “*Suriye’de annesi ve babası öğretmen olan çocuklar derse her gün geliyor. Hatta bir Türk öğrenciden bile daha iyi dersi takip ediyorlar.*” diyerek aileleri belirli bir kültür seviyesinde olan öğrencilerin derse devam ettiklerini belirtmiştir. TE2- “*Derse gelmiyorlar devam sorunumuz var. Bu yüzden dersten geri kalıyorlar. Mesela sınıfla bulunma durumu hakkında sorular yaparken diğeri o derste gelmediği için yapamıyor. Bu sefer onunla ayrı ilgilenmek zorunda kalıyorum.*” ifadesiyle derse gelmeyen öğrencinin geri kaldığını fakat daha sonra geldiğinde kendisinin öğrenciye ayrı bir ders verdiği ortaya çıkmıştır.

2.3. Çocukların derse olan ilgisini canlı tutmak için nelerin yapıldığına yönelik bulgular Türkçe öğretmenlerin Suriyeli çocukların derse olan ilgilerini canlı tutmak için neler yaptıkları hakkındaki görüşleri aşağıdaki gibidir:

**SK1-** *Onların dilinden anlıyor olmak önemli. Mesela bugün onlardan bana Arapça öğretilerini istedim. Onların diline de saygı duyduğumu anlayınca mutlu oluyorlar. Drama oyun gibi şeyler katmaya çalışıyorum mümkün olduğunca.*

**SE2-** *Dersten sıkıldıklarını gördüğümde Türkçe oyun oynatıyorum veya şarkı söylüyorum en son karaoke yaptım. Hem okumaları hem de aşına olmaları için karaoke iyi geldi.*

**SE3-** *Olabilirdiğince etkinlik yapmaya çalışıyoruz ama kısıtlı. Çünkü okulumuzda bahçe bile yok. Kantinimiz bile çok küçük öğrenciler oraya sığmıyor, etkinlik yapabileceğimiz hiçbir ortam yok. Sadece sınıfta oturarak gece gündüz deve cüce gibi oyunlar oynayabiliyoruz. Bu şekilde dikkatlerini toplamaya çalışıyoruz fakat onlar da yeterli olmuyor.*

**SE4-** *Ben yapı olarak biraz hareketliyim derste durgun bir öğrenci gördüğüm zaman onu hareketlendirmeye çalışıyorum.*

**TK1-** *Haftanın belli bir günü Türkçe film izletiyorum bunu çok seviyorlar ya da uslu durursanız sizi yarım saat bahçeye çıkartırım diyorum onlara güdüleme yapıyorum.*

*TE2- Sürekli öğrencilerime pekiştireç veriyorum oyunlar oynuyoruz, şarkılar söylüyoruz, çizgi film izliyoruz beraber.*

Yukarıdaki görüşler ve şekil incelendiğinde öğretmenlerin dersi canlı tutup öğrencileri derse çekmek için kısıtlı ortamlarda olsalar dahi SE3 gibi, çeşitli etkinlikler yaptıklarına ulaşılmıştır. Bu etkinliklerden bazıları öğrencinin öğretmene Arapça öğretmesi (SK1), Türkçe oyun oynatıp şarkı söyletmek (SE2, TE2), deve cüce ve gece gündüz oyunları oynatmak (SE3), öğrenciyi hareketlendirmeye çalışmak (SE4) ve Türkçe film izletip bahçeye çıkma teklifi sunmak (TK1) olarak ortaya çıkmıştır. Yapılan etkinlikler aşağıdaki gibidir:

### **3. Suriyeli Mülteci Çocuklara Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretmenlerin Çocukların Türkçe Öğrenme Durumlarına İlişkin Görüşlerine Yönelik Bulgular**

İlgili alt probleme yönelik bulgulara öğretmenlerin Türkçe öğretirken kullanılan yöntemle bağlı karşılaştıkları durumları, ses temelli cümle öğretimine ilişkin görüşleri, Türkçe öğretirken kullanılan materyallerin yeterliği, Türkçe öğretirken en çok zorlandıkları konular ve sebepleri ile öğrencilerin telaffuz durumları, çocukların Türkçe öğrenme konusundaki motivasyon ve tutumları / ödev yapıp yapmama gibi durumlarına ilişkin görüşlerinden hareketle ulaşılmıştır.

#### *3.1. Türkçe Öğretirken Kullanılan Yönteme Bağlı Olarak Karşılaşılan Durumlara İlişkin Bulgular*

Suriyeli mülteci çocuklara Türkçe öğreten öğretmenlerin kullandıkları yöntemlere ilişkin tablo ve bu yöntemlere bağlı olarak karşılaştıkları durumlara ilişkin görüşleri aşağıdaki gibidir:

**Tablo 7.** Öğretmenlerin Türkçe Öğretirken Kullandıkları Yöntemler

Öğretmen Kodu	Kullanılan Yöntem
SK1	Düz anlatım
SE2	Buluş, drama ve düz anlatım
SE3	Farklı yöntemler
SE4	Gösterip yaptırma
TK1	İşbirliği, drama
TE2	Doğal yöntemler

Tablo 7 incelendiğinde öğretmenlerin düz anlatım, buluş, drama, gösterip yaptırma, işbirlikli öğretim ve doğal öğretim yöntemlerini sınıf içinde kullandıkları görülmektedir. SE3 kodlu öğretmen farklı yöntemler cevabıyla birden fazla yöntemi bir arada kullandığını belirtmiştir. Ayrıntılı görüşler aşağıda verilerek yorumlanmıştır.

**SK1-** Düz anlatım yapmak zorunda kalıyorum bazen ve dersi çok sığ tutuyor bu durum. Bunu imkânsızlıktan yaşıyorum. Projeksiyon olsa farklı şeyler kullanabileceğim. Kendim hazırlanıp geliyorum daha çok. Fakat çok da istediğimi yapamıyorum çünkü bağlı kalmamız gereken bir plan var.

**SE2-** Sınıfın seviyesine göre anlatım yöntemini değiştiriyorum, bazen buluş, bazen drama, bazen düz anlatım. Yine seviye farklılığı olduğu için zorlanıyorum çok iyi ders bilen temel seviyede anlatırken sıkılıyor.

**SE3-** Bir tane projeksiyon var dönüşümlü olarak haftada bir kez bana geliyor o geldiğinde bir şeyler yapmaya çalışıyoruz. Dediğim gibi en alt seviyede var en üst seviyede var bu durumda pek bir yöntem kullanma şansız da olmuyor açıkçası. Her yöntemi deniyorum konuya göre bile değişiyor.

**SE4-** Gösterip yaptırmayı çok kullanıyorum, az da olsa bir şekilde projeksiyondan yararlanmaya çalışıyorum, kendim ders öncesinden çıktılar alıp getiriyorum. Sınıfı sabahçı ve öğlenci olarak kullanmamız bir sorun. Çünkü ben öğrencilere sınıf duvarlarına bir şeyler astırıyorum fakat ertesi gün geldiğimizde onlar yerinde olmuyorlar. Bizden önceki grup onları duvardan indirmiş oluyor, bu şekilde ben de öğrenciye istikrarlı bir şekilde istediğimi öğretmiyorum.

**TK1-** Yöntem olarak işbirliğini denedim, dramayı denedim. Fakat öğrencilerim A1 seviyesinde oldukları için dil bilmemeleri bu durumu zorlaştırıyor.

*TE2- Ben doğal yöntem kullanıyorum nesnelere öğrencilere göstere göstere öğretmeye çalışıyorum. İletişimseli kullanıyorum öğrencilerle konuşarak öğretmeye çalışıyorum birbirleriyle konuşturuyorum. Yöntem olarak zorlanmıyorum fakat dil seviyeleri çok farklı olduğu için bu şekilde zorlanıyorum.*

Görüşler analiz edildiğinde ise öğretmenlerin farklı farklı yöntemleri kullandıkları fakat çoğunlukla dil seviyeleri farklı olan öğrencilerin aynı sınıfta olmasından dolayı (SE2, SE3, TE2) istedikleri verimi elde edemedikleri ortaya çıkmıştır. SE4 kodlu öğretmene göre bir başka sorun da bir sınıfı sabah ve öğlen olmak üzere iki farklı grubun kullanması ve bu sebeple de öğrenciler için kullandığı yöntemin diğer grup tarafından ortadan kaldırılmasıdır. TK1 kodlu öğretmene göre ise öğrencileri henüz A1 seviyesinde olduğu için istediği yöntemi veya yöntemleri tam olarak kullanamamasıdır.

### *3.2. Ses Temelli Cümle Öğretimine ve İzlenilen Yöntemle Başarılı Olma Durumuna İlişkin Bulgular*

Suriyeli mülteci çocuklara Türkçe öğrenenlerin ses temelli cümle öğretimi hakkındaki görüşleri analiz edilmiş ve bu yöntemin başarılı olup olmayacağına dair cevapları tablo şeklinde aşağıda gösterilmiştir:

**Tablo 8.** Ses Temelli Cümle Öğretiminin Başarısına İlişkin Bilgiler

	SK1	SE2	SE3	SE4	TK1	TE2
Ses temelli cümle öğretimi sizce başarılı bir yöntem midir?	Evet	Evet	Hayır	Kısmen	Kısmen	Hayır

Tablo 8 incelendiğinde 2 öğretmen ses temelli cümle öğretiminin başarılı olduğunu (SK1, SE2), 2 öğretmen kısmen başarılı olduğunu (SE4, TK1) ve 2 öğretmen de başarısız olduğunu (SE3, TE2) ifade etmiştir.

Öğretmenlerin ses temelli cümle öğretimine ilişkin görüşleri:

**SK1-** *Kullandım bu yöntemi ve sesleri hissettikten sonra yanlarına yeni sesleri eklemeleri daha kolay oldu. Hecece daha çok zorlandılar.*

**SE2-** *Türkçe öğretirken ses temelli cümle yönteminin kullanılması gayet uygun. Çünkü “a” dediğinizde tek ses “be” dediğinizde iki ses çıkıyor, bu yüzden ses temelli cümle öğretimi daha uygun. Ben öğrencilerime bu şekilde öğretim ve okuma yazmaya geçirdim başarılı.*

**SE3-** *İlk önce ben de ses temelli cümle öğretimini kullandım, mesela E.L.A.T’tan başladım el diyorum elele diyorum fakat öğrenci bunların ne olduğunu bilmiyor iki hafta böyle devam ettim. Sonra biraz araştırdım makale okudum, okuma yazmayı bıraktım ve normal günlük hayattaki konuşma kalıplarını kullanmaya başladım. Okuma yazmaya gelemeden okul bitti.*

**SE4-** *Ses temelli eğitim benim sınıfta yazmada çok etkili oldu fakat konuşmada etkisi olmadı.*

**TK1-** *Ben Türk okulunda çalıştığım için mecburen ses temelli öğretimden devam ettim çünkü ben öğrenciye “be” diye öğrettiğimde normal sınıfa gittiğinde “bı” diye duyacak o sesi. Fakat ses temelli cümle öğretiminden yana gittiğim için iki buçuk ayda öğrenebildiler. Uzun sürdü ama öğrendiler.*

**TE2-** *Türk okulunda olduğum için sınıflarda farklı işleniyor. Biz aşağıda farklı işlemek zorunda kalıyoruz, yukarıda el yazısıyla öğretiyorlar ama biz aşağıda normal yazı gösteriyoruz, ses temelli cümle öğretimini yukarıda işliyorlar sınıfta ama biz aşağıda hece temelli gittiğimiz zaman olmuyor. Bu yüzden biz de ses temelli gitmek zorunda kalıyoruz, yukarıda “bı” diyorlar aşağıda biz “be” diye öğrettiğimizde öğrencinin kafası karışıyor.*

TK1 ve TE2 kodlu öğretmenler GEM’de görev yapmadık için ses temelli eğitimi kullanmak zorunda kaldıklarını ifade etmişlerdir. Hece temelli eğitimi kullandıkları takdirde öğrencilerin daha çok zorlanacağını belirtmişlerdir. GEM’lerde çalışan SK1, SE2, SE3 ve SE4 kodlu öğretmenlerin ses temelli eğitim hakkında farklı görüşleri tespit edilmiştir. SK1 ve SE2 kodlu öğretmenler ses temelli cümle öğretimiyle öğrencilerine okuma yazma öğrettiklerini ifade ederken; SE4 kodlu öğretmen bu yöntemle sadece yazmayı öğretebildiğini ve SE3 kodlu öğretmen ise yöntemin yabancı çocuklara uygun olmadığını, öğrencinin anlamını bilmediği kelimeyi öğrenmekte de zorluk yaşadığını belirtmiştir.

### *3.3. Suriyeli Mülteci Çocuklara Türkçe Öğretirken En Çok Zorlanılan Konuya ve Nedenine İlişkin Bulgular*

Türkçe öğretmenlerin öğrencilere öğretmekte en çok zorlandıkları konular ve sebepleri aşağıda verilmiştir:

**SK1-** Genel olarak dil bilgisi kurallarını öğretmekte zorlanıyoruz. Mesela “p, u” gibi harflerde zorlanıyorlar. Dil yapılarımız çok farklı çünkü.

**SE2-** İyelik eklerini anlatırken zorlandım. Kitaba baktığımda zamirler verilmeden iyelik eklerini anlatmış. Bunu görünce kitabı kapattım. Çocuklara önce zamirleri öğrettim daha sonra iyelik eklerini verdim. 3 yıl önce gelenler hemen anladılar fakat son zamanlarda gelenler sıkıntılı. Arapçada 12 tane zamir var Türkçede 6 tane var Arapçanın dil bilgisi kuralları farklı, Türkçenin dil bilgisi kuralları farklı. Bu yüzden zorlanıyorlar bence.

**SE3-** Dil bilgisi. Dil yapıları farklı.

**SE4-** Dil bilgisi. Bu noktada çok ağır bir eğitim almadım biliyorum fakat ifade etme konusunda zorlanıyorum. Neden bu şekilde yaptığımız konusunda öğrenciye ifade edemiyorum öğrencinin sorduğu soru yarım kalıyor.

**TK1-** Dil bilgisi konularında zorlanmadım fakat ülke milliyet ve dil konusunu anlatırken çok zorlandım. Bunun sebebinin de somutlaştırmadığım için olduğunu düşünüyorum.

**TE2-** İyelik ekleri. Kaynaştırma harfi girince araya çocukların kafası karışıyor. Ünlü uyumu ve kaynaştırmayı kavramaları zor oldu.

Türkçe öğretmenlerin görüşlerine göre genel olarak (SK1, SE2, SE3, SE4 ve TE2) bakıldığında en çok zorlandıkları konu dil bilgisi olmuştur. SE2 ve TE2 kodlu öğretmenler iyelik eklerini anlatmada zorlandıkları tespit edilirken; SK1 ve SE3 Türkçe ve Arapçanın dil yapıları farklı olduğu için dil bilgisinde zorlandıkları ortaya çıkmıştır. Dil bilgisi kurallarını öğretirken zorlanmayan tek öğretmen olan TK1 ise öğrencilere ülke, milliyet ve dil konusunu öğretirken güçlük yaşamıştır. Bu güçlüğü sebebi ise konuyu somutlaştıramamasına bağlamıştır.

### 3.4. Suriyeli Çocukların Türkçe Kelime Telaffuzlarına İlişkin Bulgular

Türkçe öğretmenlerin Suriyeli çocukların Türkçe kelime telaffuzları hakkındaki görüşleri aşağıdaki gibidir:

**Tablo 9.** Suriyeli Öğrencilerin Telaffuzda Zorlandıkları Harfler

Öğretme kodu	Telaffuzu zorlanılan harfler
SK1	“p, u”
SE2	“a” ile “e”- “b” ile “p” “ğ”
SE3	ö, ü, ç, ş, ğ



SE4	“p” yerine “b”
TK1	o, u

Tablo 9’a bakıldığında öğrencilerin genel olarak “p, u” harfini seslendiremedikleri, “a” ile “e” ; “b” ile “p” harfini karıştırdıkları “ğ” sesini çıkaramadıkları “ö, ü, ç, ş, ğ” gibi harflerde sıkıntı yaşandığını “p” yerine “b” sesinin bazı öğrenciler tarafından kullanıldığı görülmektedir. Buna ek olarak öğretmen görüşleri incelendiğinde Suriyeli öğrencilerin telaffuzlarındaki genel sıkıntı birkaç ünlü ve ünsüz harfi seslendirememeleridir. Bu harfler SK1, SE2, SE3, SE4 ve TK1 kodlu öğretmenlere göre “a, b, ç, ğ, ö, ü” sesleridir. TE2 kodlu öğretmende ise kendi öğrencilerinin telaffuzlarında bir sorun olmadığı yargısına varılmıştır. SK1 kodlu öğretmen “Bildiğim bir yöntem var sadece mesela “p” harfini öğretirken ağzına kâğıt koyuyorsun “p” deyince kâğıt titriyor “b” deyince oynamıyor. Her ses için böyle yöntemler olsa biz de anlatırken kolaylık yaşarız.” ifadesiyle bu sesleri öğretmenin bir yöntemi olması gerektiğini belirtmiştir.

### 3.5. Türkçe Öğretme Sürecinde Yeterli Materyalin Kullanılıp Kullanılmadığına İlişkin Bulgular

Suriyeli çocuklara Türkçe öğrenenlerin yeterli materyallerin kullanılıp kullanılmadığına ilişkin cevapları tablo şeklinde sunulmuş ve yeterli materyale ulaşmaları hakkındaki görüşleri ise Tablo 10’da incelenmiştir.

**Tablo 10.** Yeterli Materyalin Kullanılmasına İlişkin Bilgiler

	SK1	SE2	SE3	SE4	TK1	TE2
Yeterli materyal kullanılıyor mu?	Hayır	Evet	Hayır	Hayır	Hayır	Hayır

Tablo 10 incelendiğinde, 6 öğretmenden 5'inin yeterli materyal kullanmadığı ortaya çıkmıştır. Sadece SE2 Türkçe öğretiminde yeterli materyale ulaşabilmiştir.

Yeterli materyale ulaşılması hakkında öğretmenlerin görüşleri ise aşağıdaki gibidir:

**SK1-** Bence hocaların ve eğiticilerin nelere ihtiyaç duyulduğu konusunda bir anket yapılırsa bir sürü şey çıkar. En başta projeksiyon. Onun dışında kelime kartları ve görseller yollanabilir. Mesela vücudumuz konusunu anlatırken kimya derslerinde kullanılan maketlerden bize de yollanabilir. Her öğretmen farklı bir şey söyleyecektir bunlar toplanıp dikkate alınabilir.

**SE3-** Kendimiz elimizden geldiğince materyal üretmeye çalışıyoruz. Bu proje dahilinde bir çalıştay yapıldı sanırım bu aralar çalıştaydan size bilgilendirme yapılacak denildi ama bekliyoruz.

**SE4-** Okulda yeterli materyal yok. İki tane projeksiyon var bir tanesi bozuk kalan bir tane de kullanmaya çalışıyoruz. Fotokopi makinamız yeni ama istediğimiz kadar çıktı alamıyoruz.

**TK1-** Elimde olan materyali Ben kullanmaya çalışıyorum ama tabi daha fazlasına ihtiyacımız var. Bu konuda üniversitelerin TÖMER'leri ile işbirliği içerisine girilmeli. Özellikle dil konusunda bir materyali ben oluşturamayabilirim fakat TÖMER'lerin bu konuda daha tecrübeli olduklarını bildiğim için onlar bize yeterli materyal yardımı yapabilirler diye düşünüyorum.

**TE2-** Dil kartları, oyun kartları olmalı. Kendim oluşturdum ama yeterli değil. Onlara ait okuma metinleri olmalı. Birleşik zaman olan metni öğrenciye verince olmuyor. Kaynağımız yok. Yeni materyaller oluşturulmalı.

Yukarıdaki görüşlerden hareketle üniversite hocalarının ve Türkçe öğretmenlerin bir araya gelmesi gerektiğini, okuma metinlerinin, dil kartlarının oluşturulması gerektiğini ve kendilerine bir anket yapılıp bunun dikkate alınması gerektiği söylenebilir.

### 3.6. Çocukların Türkçedeki Dört Dil Becerisi Arasında En Zayıf ve En Güçlü Olduğu Becerilerin Neler Olduğu İle Bunun Sebeplerine İlişkin Bulgular

Türkçe öğretmenlerin Suriyeli çocukların Türkçedeki dört dil becerisine ilişkin en zayıf ve en güçlü olduğu alanlar tablo halinde sunulmuştur.

**Tablo 11.** Suriyeli Çocukların Türkçedeki Dört Dil Becerisine İlişkin Durumları

	SK1	SE2	SE3	SE4	TK1	TE2
En zayıf	Yazma	Yazma	Yazma	Konuşma	Dinleme	Yazma
En güçlü	Okuma	Okuma	Dinleme	Yazma	Yazma	Konuşma

Tablo 11'e göre, Suriyeli çocukların Türkçedeki dört dil becerisinden en zayıf oldukları çoğunlukla yazma olduğu belirlenmiştir. En başarılı olduklarının başında ise okuma ve yine yazma gelmektedir. Altı öğretmenden dördünün (SK1, SE2, SE3 ve TE2) sınıfı yazmada başarısızken ikisinin (SE4, TK1) sınıfı yazmada başarılıdır. SE4 kodlu öğretmenin sınıfı konuşmada başarılıyken TE2 kodlu öğretmenin sınıfının başarısız olduğu tespit edilmiştir. Bunların yanında SK1 ve SE2 kodlu öğretmenlerin sınıflarının okumada başarısız oldukları ortaya çıkmıştır. SE3 kodlu öğretmenin sınıfı dinlemede başarısızken TK1 kodlu öğretmenin sınıfı ise bu beceride başarılıdır.

Türkçe öğretmenlere göre öğrencilerin yazmada başarısız olma nedenlerini (SK1- "*Dil yapısının farklı olması.*", SE2- "*Çünkü Arapçada yazılar sağdan başlıyor Türkçede soldan, defterlerde çizgiler var, onlar da çizgiler yok çizgisiz defterler. Bu yüzden çok*

*küçük yazan da var, çok büyük yazan da var, defterine sığdıramayanlar da var.”*, SE3- *“ Kendi alfabeleri farklı olduğu için yazma da zorlanıyorlar. Onlar da daha çok kalıp kullanılıyor, bizim dilimiz sondan eklemeli olduğu için öğrenciler karıştırıyorlar.”*, TE2- *“Yazmada zayıflar çünkü onlar da olmayan sesleri bizde de kavrayamadıkları için yapamıyorlar. Yumuşamayı kavrayamadılar daha.”* olarak belirtmiştir. Bu bağlamda Türkçenin sondan eklemeli bir dil olması, Türkçe ve Arapçanın dil yapılarının çok farklı olması ve öğrencilerin Türkçedeki bazı kuralları henüz kavrayamamış olmaları yazma becerisinin zayıf olmasının temel etkenleri olarak gösterilebilir.

### *3.7. Mülteci Çocukların Türkçe Öğrenme Konusundaki Motivasyon ve Tutumları İle Ödev Yapıp Yapmama Gibi Durumlarına İlişkin Bulgular*

Türkçe öğretmenlerin Suriyeli mülteci çocukların Türkçe öğrenme konusundaki motivasyon ve tutumları / ödev yapıp yapmama gibi durumları hakkındaki görüşleri aşağıdaki gibidir:

*SK1- Bu tamamen öğretmenle ilgili. Öğretmen o motivasyonu verirse çocuk ödevini de yapacaktır. Sonunda ödüller verilebilir. Düzenli kontrol etmek lazım ödevleri. Mesela benim derste bir listem var, tüm hafta boyunca ödevlerini yapana sticker veriyordum. Onlar da mutlu olup ödev yapıyorlardı. Etrafları hep Suriyeli bakkal, manav olduğu için pek Türkçeye gerek duymuyorlar. Ben de onlara bir dil daha bilirlerse iş hayatında daha önde olacaklarını anlatıyorum. Değişik örneklerle onları motive etmeye çalışıyorum.*

*SE2- Türkçe onlara göre Arapçanın altında Arapçaya daha çok çalışıyorlar. Türkçe derslerinin stres atma dersi olarak görüyorlar fakat ödevlerini yapmayan 5-6 öğrenci var.*

*SE3- Genel olarak Türkmen öğrenciler ilgili soruyorlar ve öğrenmek istiyorlar fakat diğerleri dediğim gibi Türkiye'yi köprü olarak görüyorlar. Hatta okulda Arapça dersler bittiğinde yaz okulu olarak Türkçe devreye girdi veliler gelip “Arapça bittiyse okulda*

*bitti demektir artık yollamıyorum” diyorlardı. Bu motivasyonla ben öğrencilere nasıl dili öğretebilirim imkânsız.*

*SE4- Bazı öğrencilerin motivasyonları çok iyi onların ailelerinden kaynaklandığını düşünüyorum. Çünkü dil bilmedikleri halde gelip benimle iletişim kurmaya çalışan aileler var, defterleri düzenli öğrencileri ödevlerini yapıyorlar. İletişime geçtiğim ailelerin çocuklarının derse daha düzenli katıldığını fark ettim fakat velilerle iletişime geçmem uzun bir süre aldı. Çünkü onlar da Türkçe bilmiyordu.*

*TK1- Ödev yapmayı hiç sevmiyorlar. Ödev yapmamak için çok fazla bahane sunuyorlar evlerinin kalabalık olduğunu, kardeşinin defterini yırttığını, eve misafir geldiği gibi şeyler söylüyorlar. Ödevi yapmazsa ondan bir dönüt alamayacağım farkında olduğum için bende derslerin belli bir zamanını ödev yapmayı ayırmaya başladım. Bu benim zamanımdan alıyordu, planım da beni geri bırakıyordu belki ama onların da ödev yapmasını bir şekilde sağlamak zorundaydım. Türkçe öğrenme konusunda istekli olan da var istekli olmayan da var.*

*TE2- Verdiğim ödev seviyelerine uygunsuzsa, konuyu anlamışlarsa ve ilgilerini çekiyorsa ödevlerini yapıyorlar. Fakat genel olarak baktığımızda yapmıyorlar. Aile de onlardan kopuk çünkü sorgulamıyor. Türkçe öğrenmeye istekli değil çünkü etraflarındaki herkes Arap ve Türkçeye ihtiyaç duymuyorlar. Berber, manav, market Arap olunca öğrenci Türkçeye gerek yok diye düşünüyor.*

Yukarıdaki görüşlere göre öğrencilerin Türkçe öğrenme konusundaki tutumlarının düşük olmasının sebebi yaşadıkları yerde Türkçeye ihtiyaç duymamalarının (SK1, TE2) olduğu tespit edilmiştir. Bunun yanında öğrencileriyle ilgilenen velilerin çocukları Türkçe öğrenmeye istekliyken (SE4), ailelerinden kopuk öğrencilerin Türkçe öğrenmeye istekli olmadığı (TK1) ortaya çıkmıştır. SE3 kodlu öğretmenin “*Türkiye’yi köprü olarak görüyorlar.*” görüşü dikkate alındığında öğrencilerin Türkiye’den gitme düşünceleri olduğu için Türkçe öğrenmeyi gereksiz gördüklerinden bahsetmiştir. SK1 kodlu öğretmenin Suriyeli çocukların Türkçeye olan ilgilerinin artması ve



Tablo 12'ye göre öğretmenlerin hepsi kendilerine verilen eğitimin yeterli olmadığını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin eğitimlerle ilgili genel görüşleri şöyledir:

SK1- *"Hep teori verildi uygulama verilmedi. Karışılacağımız sorunlarla ilgili yeterli çözümler sunulmadı. Aldığımız eğitimler bize dolu gelmiyor."*

SE3- *"Mesela bu zamanki eğitimlerin hepsi tüm hocaların gelip slaytı okumalarından ibaretti. Teorik olarak anlatılanlarla bizim yaşadıklarımız hiç bağdaşmıyor. Ve elimizdeki program yetişkinlere göre hazırlanmış bir program, 7 8 yaşındaki çocuğa bu şekilde davranamıyorum."*

SE4- *"Verilen eğitimlerin bir faydasını görmedim hepsi sadece teorideydi."*

TK1- *"Bilmediğim şeyler vardı ve bunlar kitaba bakacak kadar kolay konular değil bence."*

TE2- *"Hep teorikti."* hep teorik olduğu, eğitimcilerin genel olarak slayt okudukları ve içeriğin daha çok yetişkinlere Türkçe öğretmek üzerine olduğu şeklinde tespit edilmiştir.

Yukarıdaki görüşlere bakıldığında ilgili program kapsamında verilen eğitimlerin teorik bilgiden ibaret olması ve eğitim içeriğinin çocuklardan ziyade yetişkinlere Türkçe öğretimine yönelik olması öğretmenlerin kendilerine verilen eğitimin yetersiz bulmalarındaki en temel gerekçelerdir.

Öğretmenlerin yeterli olmayan eğitimlerin yeniden düzenlenmesi hakkındaki görüşleri aşağıdaki gibidir:

SK1- *Daha çok uygulamalı, sorunlara çözüm odaklı şeklinde dersler olmalı. Sınıfa girince yaşadığımız sorunlara kendimiz çözüm buluyoruz.*

SE2- *Mesela bize verilen eğitimlerde bu işi yapan hocalardan bazıları gelip bize derste yaşadıklarını anlatabilirdi. Şu an anlatılanlar teorik ama atölye çalışması yapılırdı bizim için daha faydalı olabilirdi.*

SE3- *Bence gelen hocalar bize tecrübelerini aktarmalıydı. Gelen her hoca bir tecrübesini anlatsa atölye çalışması gibi olsa çok daha faydalı olabilirdi. 11 gün eğitim gördük sadece bir gününün faydalı olduğunu düşünüyorum.*

SE4- *Programın faydalı olması için öncelikle hedeflerinin tam belirli olması gerekiyor. Müfredatın ve öğrenci seviyelerinin belirlenmiş olması gerekiyor.*

*TK1- Bence bu derse giren hocaların derslerine bizim de girmemiz gerekiyor. Mesela bana bir hoca dese ki “Günde bir saat her gün gel benimle derse gir” bu çok zor bir şey değil, tecrübe etmek açısından yerinde görmek açısından bizim için çok yararlı olabilirdi. Hocanın ilk okumayı nasıl öğrettiğini, hangi kelimeleri kullandığını, öğrenciye nasıl yaklaştığını görseydim ben de kendi sınıfımda bu kadar çok zorluk yaşamazdım. Uygulamaya geçmeden her şey askıda kalıyor.*

TE2- Bize verilen teorik bilgileri uygulamalı olarak görmemiz lazım. Atölye çalışmaları olmalı.

Alınan görüşlere göre SE2 ve SE3 kodlu öğretmenlerin gelen eğitimcilerin, yabancı uyruklu öğrencilere Türkçe öğretirken yaşadıkları tecrübeleri anlatmaları gerektiği görüşü ortaya çıkmıştır. Böylece öğretmenler de yaşadıkları sorunlara birebir çözüm bulmuş olacak ve sınıfta çok zorluk çekmemiş olacaktır. Yine TK1 kodlu öğretmenin görüşünde eğitimcilerden herhangi birinin kendisini günde bir saat dersine alması ve bunu kendine örnek olması açısından önemli olduğunu ifade etmiştir. SE2 ve TE2 kodlu öğretmenler ise atölye çalışmalarının gerekliliğini vurgulamışlardır.

#### *4.2. Türkçe Öğretme Sürecinde Öğretmenlere Verilen Belirli Bir Müfredatın Var Olup Olmamasına ve Varsa Bu Müfredatın Yeterliliğine İlişkin Bulgular*

Suriyeli çocuklara Türkçe öğretmenin belirli bir müfredatının olup olmadığı ve varsa bu müfredatın yeterli olup olmadığı aşağıda tablo şeklinde gösterilmiş ve yorumlanmıştır. Müfredatın yeterli olmadığını düşünen öğretmenlerin görüşleri de analiz edilmiştir.



**Tablo 13.** Projede Belirlenmiş Bir Müfredatın Varlığı ve Yeterliliğine Ait Bilgiler

	SK1	SE2	SE3	SE4	TK1	TE2
Projenin müfredatı var mı?	Evet	Evet	Evet	Evet	Evet	Evet
Bu müfredat yeterli mi?	Hayır	Hayır	Hayır	Hayır	Hayır	Hayır

Tablo 13 incelendiğinde Türkçe öğreten öğretmenlerin proje kapsamında belirlenmiş bir müfredatın kendilerine verildiği fakat bu müfredatın yeterli olmadığı şeklindeki görüşleri ortaya çıkmıştır. Müfredatın yeterli olmadığını düşünen öğretmenlerin verilecek eğitim ve kullanılacak müfredatın nasıl olması gerektiği ile ilgili önerileri aşağıdaki gibidir:

Müfredat ile verilen kitapların uyumsuz olduğu için uyumlu hale getirilmeli,

Sınıfların yapısı düzeltilmeli. Seviyeler bilmeyen az bilen vb. gibi sınıflandırılmalı.

Yazma eğitimine bir dönem ayrılmalı,

Konuşmaya öncelik verilmeli,

Program yapılmadan önce hedef kitle tanınmalı,

Yabancılara Türkçe öğretme konusunda alanında uzman akademisyenlerle öğretmenlerin bir araya gelerek bir program oluşturmalı,

Alandan çalışan hocalar ile üniversite hocaları ortak bir masaya oturup nelerin düzenlenmesi gerektiği hakkında konuşulmalı. Daha sonra yeni bir program oluşturulmalı vb. şeklindeki önerileri tespit edilmiştir.

#### 4.3. Öğrenciler İçin Verilen Kurs Sürelerinin Yeterli Olup Olmamasına İlişkin Bulgular

Türkçe öğretmenlerin öğrenciler için kendilerine verilen kurs sürelerinin yeterli olup olmadığı hakkındaki cevapları tablo şeklinde aşağıda gösterilmiştir:

**Tablo 14.** Kurs Sürelerinin Yeterli Olup Olmadığına İlişkin Bilgiler

	SK1	SE2	SE3	SE4	TK1	TE2
Öğrenciler için verilen kurs süreleri yeterli mi?	Hayır	Evet	Evet	Evet	Evet	Evet

Tablo 14'e bakıldığında SK1 kodlu öğretmen hariç tüm öğretmenlerin öğrencilere Türkçe öğretmek için verilen sürelerin yeterli olduğu görüşünde oldukları ortaya çıkmıştır.

#### 4.4. Suriyeli Mülteci Çocuklara Türkçe Öğretmenlerin Ne Gibi Özelliklere Sahip Olması Gerektiğine İlişkin Bulgular

Türkçe öğretmenlere göre Suriyeli mülteci çocuklara Türkçe öğretmenlerin ne gibi özellikleri sahip olmaları gerektiği hakkındaki görüşleri tablo şeklinde aşağıda verilmiştir.

**Tablo 15.** Türkçe Öğretmenlerin Sahip Olması Gereken Özelliklere İlişkin Bilgiler

	SK1	SE2	SE3	SE4	TK1	TE2
İyi eğitilmiş		√	√	√	√	
Sevecen	√					√
Sabırlı						√
Empati kurabilen		√				
Barışçıl	√					

Tablo 15 incelendiğinde Suriyeli çocuklara Türkçe öğretmenlerin iyi eğitilmiş (SE2, SE3, SE4, TK1) sevecen (SK1, TE2), sabırlı (TE2), empati kurabilen (SE2) ve barışçıl (SK1) olmaları gerektiği ortaya çıkmıştır.

## TARTIŞMA ve SONUÇ

Araştırmada aşağıdaki sonuçlar elde edilmiştir.

Kültür farkına ilişkin sonuçlar:

Türkiye'ye gelen Suriyeli öğrencilerin uyum durumları hakkında öğretmenlerin görüşlerinde öğrencilerin kültür farklılığını kabullenememeleri (SK1), Türkiye'den gidecekleri düşüncesi (SE3) ve etraflarında yaşamlarını sürdürebilecekleri Suriyeli esnafların (SE4) olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Öğrenciler bu sebeplerden dolayı Türkiye'ye uyum sağlama konusunda bir birlik hâlinde değildir. Öğretmenleri Suriyeli mülteci çocukların Türkiye'ye uyum sağlamaları için sınıf içi Türk kültürünü aktarma

etkinlikleri yapmaktadırlar. Bu etkinlikler arasında Türk yemeklerini göstermek (SK1, SE2), Türk çizgi filmlerini seyrettirmek (SE4, TE2), ünlü Türk büyüklerini anlatmak (SK1) ve Türklere ait hikâyelerin (SE4) anlatılması sonuçlarına varılmıştır. Öğretmenlerden biri (TK1) Türklerin yaşam biçimini (tuvaletten sonra ellerini yıkamak, yere düşürdüğü yemeği yememek gibi) de öğrencilere aktarmaya çalışmıştır. Bu kapsamda Uzun ve Bütün (2016) yaptıkları çalışmada Suriyeli sığınmacı çocukların aşmak zorunda olduğu güçlüklerden birini velilerin dolayısı ile de çocukların kendilerine yönelik olan tutumları olarak belirtmiştir. Suriyeli çocukların içinde bulunduğu şartlar nedeniyle temizlik gibi temel bakım becerilerini karşılayamamalarının diğer ailelerde rahatsızlık oluşturduğunu, ailelerin bu çocuklara yönelik olumsuz tutum sergilemesinin en temel nedeninin ise sosyo-ekonomik imkânsızlıklar ve bazı çocukların olumsuz davranışlar sergilemesi olduğu tespit etmiştir. Bu bağlamda öğretmenlerin TK1 kodlu öğretmen gibi öğrencileri Türklerin yaşam biçimine (tuvaletten sonra ellerini yıkamak, yere düşürdüğü yemeği yememek gibi) alıştırmaları bu vb. durumun önüne geçecektir.

Kültür farkının ve savaşın öğrencilerin psikolojik durumlarına etkisi hakkında ise öğrencilerin aniden çarpan kapı seslerinden korktuğu (SK1), aralarında silahlı ve birbirlerini rehin aldıkları oyunlar oynadıkları (TE2) ve şiddet eğilimli, agresif (TK1) oldukları sonuçları ortaya çıkmıştır. Bunların yanında yine Türkiye'den Avrupa'ya gideceklerini düşünen ve Türkler tarafından önyargılı davranılarak istemedikleri davranışlara maruz kalan öğrencilerin Türkçeyi öğrenmek istememesi de sonuçlar arasındadır. Bu sonuçlara paralel olarak Keskinçilik Kaya ve Şentürk Tüysüzler (2017) yaptıkları çalışmada öğrencilerin Türkçe bilmemelerinden kaynaklı iletişim ve uyum sorunu yaşadıklarını, okul içinde ve derslerde içe kapanık olduklarını, saldırgan davranışlar sergiledikleri ve kendi aralarında gruplaştıkları tespit etmiştir. Her iki çalışmaya bakıldığında öğrenciler ile ilgili aynı özelliklerin tespit edilmesi Suriyeli mülteci çocukların psikolojik durumlarının nasıl olduğuna dair bilgi vermektedir. Bu nedenle eğitim öğretim süreçleri düzenlenirken çocukların içerisinde buldukları ruhsal durum dikkate alınmalıdır.

Sınıf içerisinde öğrencilerin durumlarına ilişkin sonuçlar:

Sınıf içerisinde teknolojik materyalleri olmayan öğretmenler (SK1, SE3, SE4 ve TE2) ders sürecinde zorlandıkları ortaya çıkmıştır. Bu öğretmenler sınıflara kendi imkânları dâhilinde materyal üretilip getirmişlerdir. Aynı zamanda sınıf içinde farklı dil seviyelerinden öğrencilerin bir arada olması da öğretmenlerin ders sürecine olumsuz etki yaptığı ortaya çıkmıştır. Öğretmenler çoğu zaman hangi seviyeye göre ders işleyeceklerinin ayrımını yapmakta zorlanmışlardır. Sınıfta karma grupların olmasının Türkçe öğrenme sürecini olumsuz etkilediği sonucuna varılmıştır. Bu kapsamda Biçer ve Kılıç (2017) de yaptıkları çalışmada Suriyeli mültecilere Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitaplarının öğrenci seviyesine uygun olmadığı, her seviye, yaş veya kademedeki farklı öğrenciler için tek kitap kullanıldığını tespit etmişlerdir. Bu nedenle hem kitap yetersizliği hem de aynı sınıfta farklı dil düzeylerinde öğrencilerin olması eğitimi olumsuz yönde etkilemektedir.

Suriyeli mülteci öğrencilerin derse devam duruları hakkında derse düzenli gelen öğrencilerin yanında düzensiz devamsızlık yapan öğrencilerin de olduğu tespit edilmiştir. Bu sebeple devam sorunu yaşayan öğrencilerin Türkçeden de geri kaldıklarını belirten öğretmenler kendilerinin de geri kalan öğrenciyi sınıfa yetiştirmek için daha fazla çaba harcadıkları sonucuna ulaşmıştır. Öğretmenler öğrencilerin derse olan ilgisini sürekli canlı tutabilmek için öğrencinin öğretmene Arapça öğretmesi (SK1), Türkçe oyun oynatıp şarkı söyletmek (SE2, TE2), deve cüce ve gece gündüz oyunları oynatmak (SE3), öğrenciyi hareketlendirmeye çalışmak (SE4) ve Türkçe film izletip bahçeye çıkma teklifi sunmak (TK1) gibi etkinlikler yaptıkları tespit edilmiştir. Öğretmenlerin öğrencilerin kendilerine olan saygıları dikkate alındığında SK1 hariç GEM'lerde çalışan öğretmenler (SE2, SE3, SE4) Suriyeli öğrencilerin kendilerine karşı çok saygısız olduklarını fakat Suriyeli öğretmenlere karşı da tam tersi bir biçimde saygılı oldukları sonucuna varılmıştır.

Türkçe öğrenme durumuna ilişkin sonuçlar:

Suriyeli mülteci çocukların Türkçe öğrenme durumlarına bakıldığında öğretmenlerin farklı farklı yöntemleri kullandıkları fakat çoğunlukla dil seviyeleri farklı olan öğrencilerin aynı sınıfta olmasından dolayı (SE2, SE3, TE2) istedikleri verimi elde edemedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin denedikleri yöntemlerden biri olan

ses temelli cümle öğretiminde ise iki öğretmenin başarılı olduğu (SK1, SE2), iki öğretmenin kısmen başarılı olduğu (SE4, TK1) ve 2 öğretmenin de başarısız olduğu (SE3, TE2) sonucu elde edilmiştir. Öğretmenlerin Türkçe öğretirken en çok zorlandıkları konunun dil bilgisi konuları olduğu (SK1, SE2, SE3, SE4 ve TE2) ortaya çıkarken sadece bir öğretmenin (TK1) ülke, milliyet ve dil konusunda zorlandığı tespit edilmiştir. Suriyeli çocukların Türkçe öğrenme sürecinde karşılaştıkları bir diğer konu olan Türkçe kelime telaffuzları üzerine öğretmenlerin görüşleri (SK1, SE2, SE3, SE4 ve TK1) “a, b, ç, ğ, ö, ü” seslerini seslendirememeleridir. Türkçedeki dört dil becerisinde altı öğretmenden dördünün (SK1, SE2, SE3 ve TE2) sınıfı yazmada başarısızken ikisinin (SE4, TK1) sınıfı yazmada başarılı olarak tespit edilmiştir. Öğretmenler bu sorunu dil yapısının farklılığından dolayı olduğunu açıklamışlardır. Bu bağlamda Dönmez ve Paksoy, (2015) çalışmasında yukarıdaki sonuçlara paralel olarak Suriyeli mülteci öğrencilerin ünlü harflerin ve Arapça’da bulunmayan dilimizdeki bazı harflerin telaffuzunda ve Türkçe yazı yazmada zorluk yaşadıklarını tespit etmiştir.

Yukarıdaki bilgilere ek olarak öğretmenlerin 5’inin yeterli materyal kullanmadığı ortaya çıkmıştır. Sadece SE2 Türkçe öğretiminde yeterli materyale ulaşabilmiştir. Suriyeli çocukların Türkçe öğrenme süreçlerinde motivasyon ve ödev yapıp yapmama durumları göz önüne alındığında motivasyonlarının düşük olmasının sebebi yaşadıkları yerde Türkçeye ihtiyaç duymamalarının (SK1, TE2) olduğu tespit edilmişken ödev yapıp yapmama konusunda da öğrencilerin farklılık gösterdikleri ortaya çıkmıştır.

Öğretim elemanlarının pedagojik yeterliklerine ilişkin görüşlerine ait sonuçlar:

Türkçe öğretmenlerinin görüşlerine göre proje kapsamında kendilerine verilen eğitimlerin yeterli olmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Yeterli olmayışının sebebini ise verilen eğitimin sadece teorik olmasına (SK1, SE3, SE4, TK1, TE2) bağlamaktadırlar. Projenin kendine ait bir müfredatının olduğu fakat bu müfredatın yeterli olmadığı ortaya çıkarken SK1 kodlu öğretmen hariç tüm öğretmenlerin verilen kurs sürelerinin yeterli olduğu görüşünde oldukları tespit edilmiştir. Bu kapsamda bakıldığında Culbertson ve Constant (2015) da Suriyeli öğrencilere daha kaliteli bir eğitim verilmesi için okulları ve öğretmenleri daha iyi hazırlamak adına ulusal düzeyde programlar geliştirilmesi gerektiğini belirtmiştir. Buna ek olarak Koçoğlu ve Yelken (2018) çalışmasında Suriyeli

öğrencilerin eğitimi konusunda bir takım hizmet-içi eğitim uygulamalarının bulunmasına rağmen mevcut eğitimlerin bu çalışmadaki gibi öğretmenlerin bu konudaki ihtiyaçlarını karşılamadığı sonucuna ulaşmıştır.

Yukarıdaki sonuçlara bir bütün olarak bakıldığında çalışmanın sonuçlarının ilgili alanda yapılan diğer çalışmalarla benzerlik gösterdiği görülmektedir. Öyleki Moralı (2018) yaptığı çalışmada Suriyeli çocuklara yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunların çocukların duyuşsal durumundan, hedef dilden, materyallerden, sınıf yönetiminden, sınıf ortamından ve aile işbirliğinden kaynaklandığı tespit etmiştir. Buna ek olarak Koçoğlu ve Yelken (2018) yaptıkları çalışmada Suriyeli öğrencilere Türkçe öğretme sürecinde öğretmenlerin karşılaştıkları en önemli sorunların başında Suriyeli öğrencilerle iletişim kuramama ve Suriyeli öğrencilerin farklı Türkçe dil seviyesine sahip olmalarını göstermiştir.

Yukarıdaki sonuçlar doğrultusunda sunulan öneriler şu şekildedir:

- Türkçe eğitimi başlamadan önce Suriyeli veliler ve öğrencilere Türkçe öğrenmenin gerekliliği hakkında oryantasyon programları düzenlenebilir.
- Okul çevresinde ve okul içindeki Türk veli ve öğrencilerle, Suriyeli veli ve öğrencilerin kaynaşması için çeşitli etkinlikler düzenlenebilir.
- Okullar ve Geçici Eğitim Merkezleri denetlenerek sınıflar dil öğretebilme durumuna göre oluşturulabilir ve öğretmenlere bu konuda yeterli materyaller sağlanabilir.
- Öğrenciler sınıf düzeyine göre değil dil seviyelerine göre gruplandırılabilir.
- Keyfi olarak derse devam etmeyen öğrencilerin velileri ile bir toplantı yapılarak durumun düzeltilmesi sağlanabilir.
- Suriyeli öğretmenler ile Türk öğretmenler bir araya gelip öğrencilere karşı davranış ve tutumlarında kararlı bir yapı oluşturabilir.
- Öğretmenlere eğitim verilirken dil bilgisi konuları hakkında tekrarlar yapılabilir ve öğrencilere nasıl öğretecekleri konusunda atölye çalışmaları yapılabilir.

- Ana dili Türkçe olan öğrenciyle Suriyeli öğrenciye okuma-yazma öğretiminde kullanılacak yöntem (ses temelli veya cümle temelli) konusunda çalıştay vb. düzenlenerek öğretmenlerin kullandığı yöntemde ikililik olmasının önüne geçilebilir. Çünkü sınıf öğretmenleri ses temelli Türkçe öğretmenleri ise cümle temelli dil öğretimi yapmaktadırlar.
- Suriyeli öğrencilerin Türkçe kelime telaffuzlarının düzeltilmesi için ek çalışmalar yapılabilir.
- Öğrencilerin motivasyonlarını yükseltmek için sınıf içinde pekiştiriciler kullanılabilir.
- Ders kitaplarına ek olarak yaş grupları temel alınarak okuma kitapları hazırlanabilir.
- Öğrencilerin zayıf oldukları beceriler dikkate alınarak o beceriye yönelik ek dersler yapılabilir.
- Alanında uzman akademisyenler ve öğretmenler bir araya gelerek öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına göre işlevsel bir müfredat oluşturulabilir.
- Öğretmenlere yönelik düzenlenen hizmetçi eğitimlerin sayısı artırılarak içerikte ise uygulamaya ağırlık verilebilir.



**KAYNAKLAR**

- Büyükikiz, K. K. ve Çangal, Ö. (2016). Suriyeli misafir öğrencilere Türkçe öğretimi projesi üzerine bir değerlendirme. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 5(3), 1414-1430.
- Culbertson, S. & Constant, L. (2015). Education of Syrian refugee children: Managing the crisis in Turkey, Lebanon, and Jordan. Santa Monica: RAND Corporation. [https://www.rand.org/content/dam/rand/pubs/research\\_reports/RR800/RR859/RAND\\_RR859.pdf](https://www.rand.org/content/dam/rand/pubs/research_reports/RR800/RR859/RAND_RR859.pdf)
- Dönmez, M. İ. ve Paksoy, S. (2015). Türkiye’de öğrenim gören Suriyeli öğrencilerin Türkçe öğrenmede karşılaştıkları sorunlar üzerine bir araştırma: Kilis 7 Aralık Üniversitesi örneği. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 3(3), 1907-1919.
- Emin, M. N. (2016). Türkiye’deki Suriyeli çocukların eğitimi temel eğitim politikaları. *Analiz*, 153.
- Keskinkılıç Kaya, S. B. ve Şentürk Tüysüzler, B. (2017). Sığınmacı öğrencilerin eğitimi sürecinde yaşanan sorunlara ilişkin yönetici öğretmen ve veli görüşleri. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 44 (5), 236-250.
- Koçoğlu, A., ve Yanpar Yelken, T. (2018). Suriyeli öğrencilere Türkçe dil becerileri kazandırma sürecinde ilkokul Türkçe dersi öğretim programları ile ilgili öğretmen görüşleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 6(2), 131-160.
- MEB, (2017). Projemiz. Erişim adresi: <http://pictes.meb.gov.tr/www/projemiz/icerik/36>
- Seydi, A. R. (2014). Türkiye’nin Suriyeli sığınmacıların eğitim sorununun çözümüne yönelik izlediği politikalar. *SDÜ Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 31, 267-305.
- UNHCR, (2017). Situation Syria regional refugee response. Erişim adresi: <http://data.unhcr.org/syrianrefugees/country.php?id=224>
- Uzun, E.M. ve Bütün, E. (2016). Okul öncesi eğitim kurumlarındaki Suriyeli sığınmacı çocukların karşılaştıkları sorunlar hakkında öğretmen görüşleri. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 1(1), 72-83.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

## SUMMARY

*The chaos that started in March 2011 in Syria penetrated many countries in the world. Because of the “open door” policy of Turkey, on 29th April 2011 Syrian refugees were welcomed to Turkey and approximately three and a half million Syrians took shelter in Turkey. The school children of refugees who are received with open arms by Turkey with the hope to continue their life which they left in Syria, continued their education life which they newly will start or is left half finished here.. Therefore, Turkey took various actions in order to integrate Syrian refugees’ children to Turkish schools. For this purpose, the Turkish teaching project in camps was put into effect in 2012-2013 and have continued until today. In addition to learning Turkish, the Ministry of National Education opened Temporary Education Centers for Syrian refugee children to continue their education and provided them to be able to study in public schools. When the educational attainment status of the children in the age of basic education is considered, it is seen that from 2011 to 2016, a total of 290.403 Syrian students have been educated in Temporary Education Centers and education institutions other than these. Alongside the 25 GEMs in camps, the Temporary Education Centers which are established in outside the camps are active in the 19 cities that Syrian population is dense. In these centers, primary and secondary education courses that teach Arabic are taught by adhering to the curriculum of the Syrian schools (Emin, 2016). The last project which is performed in this concept is the project to support the integration of Syrian children into the Turkish education system (PICTES). The scope of the project activities are; Turkish language teaching, Arabic language teaching, teachers’ education, providing security and cleaning staff to schools/GEMs, providing Syrian children the materials of stationery, course books and education, the transportation of Syrian children to schools, training materials, supporting courses, compensation courses, education materials, Turkish language examination system, school guidance activities, monitoring and evaluation, training and awareness activities for administrative and other staff (MEB, 2017). In this concept, the aim of the conducted study is gaining importance on guiding and leading the studies in the context of the Turkish teachers and classroom teachers’ who are teaching in the scope of the project “To Support the Integration of Syrian Children into the Turkish Education System” which is conducted by Ministry of Education, situations they have faced when they are teaching Turkish.*

### **Method**

*This research is a qualitative research designed by case study. The most fundamental feature of the qualitative case study is deep investigation of some cases. In this study also, it is determined that the opinions of people who are teaching Turkish as a foreign language to Syrian refugee children on related to the conditions they have been through . The study group of the research consists on the volunteer Turkish teachers and classroom teachers who are participating in the project “To Support the Integration of Syrian Children into the Turkish Education System” which is conducted by Ministry of Education. Easily accessible situation sampling was used from purposeful sampling methods in this study. The data of the research were obtained through a semi-structured interview form. The interview form developed by the researchers was combined*

around 4 main themes and brought about a total of 19 items. Descriptive analyses were utilized in the analysis of the data obtained from the semi-structured interview form used in the research.

### **Conclusion and Discussion**

The findings obtained from the research, related to the cultural difference of the teachers, the conclusions about the situation of the students in the classroom, were interpreted in the frame of the opinions about the pedagogical competences of the teaching staff regarding the learning situation of the students. In this context, with considering the opinions of teachers related to cultural difference, when looking at the orientation status of the Syrian students who came to Turkey, it is concluded that they cannot embrace the cultural difference (SK1), the thought of leaving Turkey (SE3), the existence of Syrian artisan around them can maintain their lives (SE4). Because of these reasons, students' situation of the orientation to Turkey differ.

When examining the finding related to the situations of the students in the class, it is concluded that in the teachers' classrooms which does not contain technological materials (SK1, SE3, SE4 and TE2) the teachers are having hard time in course process. These teachers produced and brought materials to the classroom within their own means. Also, it came to exist that the students, who have different language levels, are together and this has a negative effect on the course of the teachers.

When we look at the findings about the situation of the students' Turkish learning, it is concluded that teachers have different methods but they cannot achieve the efficiency they wanted due to the fact that the students who have different language levels (SE2, SE3, TE2) are in the same classroom. It is concluded that in the audio-based sentence teaching method which is one of the methods that teachers have tried, 2 of the teachers have become successful (SK1, SE2), 2 of them have become partially successful (SE4, TK1) and 2 of them have become unsuccessful (SE3, TE2). It has been concluded that the grammar is the most difficult subject to teach amongst teachers (SK1, SE2, SE3, SE4 and TE2) and only one teacher (TK1) had difficulties on the subject country, nationality and language. Another subject that Syrian children have faced in learning process is Turkish word pronunciation and the teachers' opinion (SK1, SE2, SE3, SE4 and TK1) on this is that the students cannot pronounce "a, b, ç, ğ, ö, ü". It is determined that in the four language skills in Turkish, 4 of the 6 teachers' (SK1, SE2, SE3 and TE2) class is weak on writing and 2 of the teacher' (SE4, TK1) class is strong on writing.

When looking at the findings of the teaching staff's pedagogical competencies, it is concluded that the training that given in the scope of this project is not sufficient. They think, the reason of its insufficiency is due to the given trainings' only theoretical (SK1, SE3, SE4, TK1, TE2). It is determined that the project has its own curriculum but also it is insufficient and all of the teachers except the one with SK1 code, have the opinion that the course times that have been given is sufficient. Finally, it is concluded that the people who have teaching Turkish to Syrian children must be well educated (SE2, SE3, SE4, TK1), loving (SK1, TE2), patient (TE2), can show empathy (SE2) and peaceful (SK1).

## Öğretmen Adaylarının Kültür Kavramına İlişkin Metaforları \* \*\*

### Prospective Teachers' Metaphors Concerning the Concept of Culture

Canan AKYOL<sup>1</sup>, Ömer KIZILTAN<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı. canan.akyol@deu.edu.tr .

<sup>2</sup>Gazi Üniversitesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Felsefe Grubu Eğitimi Anabilim Dalı. omerkiziltan@gazi.edu.tr

**Makalenin Geliş Tarihi: 21.07.2018**

**Yayına Kabul Tarihi: 14.12.2018**

#### ÖZ

*Bu araştırmanın amacı, öğretmen adaylarının kültür kavramına ilişkin metaforlarını tespit etmektir. Kültür, insanın yaşamı anlamlandırışını belirlemekte ve eylemlerini yönlendirmektedir. Kültür kavramına ilişkin görüşlerin belirlenmesiyle kültüre nasıl bir anlam yüklendiği açıklık kazanacaktır. Öğretmenlerin, geleceği teşkil edecek önemli kültür aktarıcılarında biri olması sebebiyle, geleceğin öğretmenlerinin kültüre yönelik bakış açılarını ortaya koymak önem taşımaktadır. Bu doğrultuda, öğretmen adaylarının kültür kavramına ilişkin metaforlarının neler olduğu, bu metaforların hangi kategoriler altında toplandığı ve bu kategorilerin anabilim dallarına göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Nitel araştırma yöntemlerinden temel nitel araştırmaya göre düzenlenen araştırmanın çalışma grubu, 2016-2017 eğitim öğretim yılında Ankara ilindeki bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinin coğrafya, felsefe grubu, sosyal bilgiler ve tarih eğitimi anabilim dallarında öğrenimine devam eden 312 öğretmen adayından oluşmaktadır. Araştırmanın verileri metafor formu ile toplanmıştır. Elde edilen veriler içerik analizi ile incelenmiştir. Araştırma sonucunda öğretmen adayları kültür kavramına ilişkin 114 metafor ortaya koymuştur. Buna göre kültür; coğrafya öğretmen adaylarının çoğu tarafından "bütünlüğün içindeki farklılık", felsefe grubu öğretmen adaylarının çoğu tarafından "toplumu yansıtan", sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çoğu tarafından "geçmişten geleceğe aktarılan", tarih öğretmen adaylarının çoğu tarafından ise "geçmiş aktaran" olarak belirlenmiştir.*

\* **Alıntılama:** Akyol, C., ve Kızıltan, Ö. (2019). Öğretmen adaylarının kültür kavramına ilişkin metaforları. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(2), 937-961.

\*\* Bu araştırma 06-08 Nisan 2017'de International Congress of Eurasian Social Sciences (ICOESS)'ta sunulan sözlü bildirinin geliştirilmiş hâlidir.

**Anahtar Sözcükler:** Kültür, Öğretmen Adayı, Metafor

### **ABSTRACT**

*The purpose of this research is to determine the metaphorical perceptions of prospective teachers towards the culture concept. Culture identifies how humans make sense of life and direct their actions. It is going to be clarified what sort of meaning is assigned to the culture by means of the determination of opinions related to the concept of culture. It is essential to reveal the points of view adopted by the teachers of the future towards culture, by virtue of the fact that teachers are one of the significant agents to enable cultural transmission while establishing the future. Accordingly, what the prospective teachers' metaphors concerning the concept of culture are, in which categories these metaphors are gathered and whether these metaphors become different and/or distinct according to the departments, or not, have been analyzed within the scope of this research. The study group of research, which was arranged as based on the basic qualitative research method, consists of 312 prospective teachers still receiving their education in the departments of geography education, philosophy group education, social studies education and history education of the Faculty of Education of a public university in Ankara province within the academic year 2016-2017. Data of the research were collected by the metaphor form. The data obtained were analyzed by means of content analysis. As a consequence of the research, prospective teachers have introduced 114 metaphors concerning the concept of culture. According to this, culture has been identified as "the difference within the whole" by most of the prospective geography teachers; "reflecting the society" by most of the prospective philosophy group teachers; "conveyed from past to future" by most of the prospective social studies teachers; "transmitting the past" by most of the prospective history teachers.*

**Keywords:** Culture, Prospective Teacher, Metaphor

## **GİRİŞ**

Kültür, insanın hayata karşı bakış açısını, düşüncesini, çevresindeki ve farklı yerlerdeki yaşamları anlamlandırışını belirlemektedir. Bireyin davranışını yönlendirmede de kültürün etkisi söz konusudur.

Kültür kavramının ortaya çıkışı Latince 'colore' fiilinden türetilmiş olup yetiştirmek, ekip biçmek, iyileştirmek, özen göstermek gibi anlamlara gelmektedir. Bu terimden türetilen 'cultura' ise tarımsal faaliyetler anlamında kullanılmıştır (Özlem, 2012, s. 158). Kültür, Antik Yunan'dan itibaren 'cultura animi' ile insanın yetiştirilmesi,

eğitilmesi anlamında kullanılmaya başlamıştır. Kişinin insan olarak olanaklarının gerçekleştirilmesi anlamına gelmektedir (Kuçuradi, 2009, s. 63). Orta Çağ döneminde 'colere' terimi zamanla 'cultus' olmuş, ardından, dini bir terim olan 'kült' hâlinde kullanılmıştır. Bu dönemde gelenekten ya da kutsal hakikatlerden kaynaklı dinsel otoritenin etkisi ağır basmaktadır (Eagleton, 2011, s. 10). Kültürün, sanat kültürü, bilim kültürü gibi mecazi anlamlarda kullanımı ise 18. yüzyılda ortaya çıkmıştır (Cuhe, 2013, s. 16). Yine bu dönemde aydınlanma ile birlikte tek insan değil, bir insan topluluğu için kullanılan, sosyolojik bir bakış ile de ele alınmaya başlanmıştır (Özlem, 2012, s. 159). 20. yüzyılda, özellikle ortalarından sonlarına kadar kültür, iktisadi antropolojiye yönelmiş tarihe de bağlantı içerisinde ele alınarak çoğul anlamda ve giderek genişleyen şekliyle kullanılmıştır. Günümüzde ise girişim kültürü, kumar kültürü, aşk kültürü gibi her şeyin kültür tarihi üzerine çalışmalar görülmektedir (Burke, 2008, s. 45-47).

Kültür kavramı genel anlamda maddi ve moral (manevi) kültür olarak ikiye ayrılır (Turhan, 2002, s. 44). Maddi kültür bir toplumun kullandığı kap-kaçak, yediği yemekler, mimari yapı, giyim eşyaları, her türlü teknik ve teknolojik araç gibi unsurlardan oluşurken; manevi kültür de bir toplumun başta dili, dini, ahlaki kuralları, örf ve âdetleri, edebiyat, sanat, bilim, felsefe gibi unsurlardan oluşur (Arslanoğlu, 2015, s. 171).

Gökalp (2013, s. 26-27)'e göre kültür (hars) doğal olarak oluşan bir yapıdadır. İnsanlar tarafından yapay yollarla meydana gelmemiştir. Kültür, sosyal hayatın bütünü oluşturarak sekiz unsurdan meydana gelmektedir. Bunlar; din, ahlak, hukuk, akıl, estetik, iktisat, dil ve teknikle ilgili yaşayışlardır. Kültürün medeniyet ile farkına da değinen Gökalp, öncelikli olarak bu iki alanın ortak yönleri üzerinde durmaktadır. Medeniyet, kültürü de içine alması sebebiyle ortak özellikler göstermektedir. Kültürden farklı olarak medeniyet, yöneme ve tekniğe dayanmaktadır. Bunun yanı sıra kültür milli özellikler taşırken, medeniyet ise uluslararası özelliklere sahiptir. Meriç (2013, s. 33)'e göre kültür kavramı katı ve tek boyutlu yapıda iken bunun yerine irfan kavramını tercih etmektedir. İrfan ise insanı insan yapan vasıfların bütünüdür.

Kültür konusunda asıl vurgunun insan üzerine olduğu dikkat çekmektedir. Kültür yaratan tek varlık insandır. İnsan kendi değişebildiği gibi doğayı da değiştirebilmektedir (Zabun, 2017, s. 87). Kültür insanın, içinde var olma imkânı bulduğu ve kendisi tarafından oluşturulan tüm gerçekliği içine alarak insanın nasıl düşündüğü, yaşama nasıl baktığı gibi eylemlerini yönlendiren duygu, düşünce, tutum ve idealleri içerisinde barındıran bir yapıdadır (Uygur, 1996, s. 17). Kültürel anlamda toplumda bir bütünlüğün olduğu söylenebilse de tek tek her bir bireyin farklı kültürel örüntüleri vardır. Bu farklılıklar gelire, yaşam biçimine, etnisiteye, dini ritüellere, amaçlara, ideolojilere göre şekillenebilir (Bostancı, 2003, s. 120).

Greççe'den dilimize geçmiş bir kavram olan metafor, 'meta' yani öte, değiştirmek ile 'phora' yani taşımak anlamlarına gelen iki kavramın bir araya gelmesinden oluşmaktadır. Metaforun kelime anlamı ise 'bir konunun kendi doğasından farklılaşarak mecazi bir hal alması'dır (Keklik, 1990, s. 1). Metafor, genel olarak dünyayı kavrayışımıza yardımcı olan bir düşünme ve görme biçimi (Çelikten, 2006, s. 270) anlamına gelmekle birlikte, özünde bir şeyi başka bir şeye göre anlamayı ve tecrübe etmeyi (Lakoff ve Johnson, 2005, s. 27) barındırır. Düşüncelerin ayrıntılı açıklanması için kısaltılmış ve açık uçlu olarak karşımıza çıkmaktadır (Cools, Van Herck ve Verrycken, 2013, s. 8).

Metaforlar felsefe, dilbilim, edebiyat, sosyoloji, psikoloji, iletişim, hukuk, siyaset, sanat, mimari, işletme, yönetim bilimi ve eğitim gibi farklı uygulama alanlarında kullanılmaktadır (Akyol, 2017, s. 61). Felsefe tarihinde metaforlar, felsefeyi karmaşık, bulanık ve kapalıktan açık, anlaşılır ve kolay hale getirmek için kullanılmaktadır (Biçer, 2013). Eğitimde ise metaforlar, bilgiler arası bağlantı kurulmasını sağlamada araçtır. Metaforlar yoluyla kişilere, güçlü zihinsel haritalama ve modellemeler oluşturarak, bilginin aktif olarak zihinde yapılandırılması sağlanmaktadır (Arslan ve Bayrakçı, 2006). Böylece metaforlar aracılığıyla kavramların anlaşılması kolaylaşmakta ve kavramların anlatılması için de önemli bir olanak elde edilmektedir (Duman, Arslan ve Küçükşabanoğlu, 2018). Kısaca az sözcükle çok şey anlatan metaforlar, öğretimi kolaylaştırmaktadır. Metaforlar yoluyla bilgilerin hatırlanması, eski öğrenilenlerle yeni

öğrenilenler arasında köprü kurulması, benzerliklerin ve farklılıkların ayırt edilmesi sağlanarak kalıcı öğrenmeler gerçekleşebilecektir. Metaforlar, hayal gücünü geliştirmesi ve iletişimi de kolaylaştırması bakımından önemlidir (Akyol, 2017, s. 79).

Literatür incelendiğinde, ülkemizde kültür kavramına yönelik yapılan çalışmalar sınırlılık göstermektedir. Eğitim ile ilişki olarak yapılan çalışmalardan bazıları şunlardır: Çelikten (2006) tarafından, kültür ve öğretmene yönelik metafor çalışması yapılmıştır . Bir başka araştırma Göçer (2013) tarafından, Türkçe öğretmen adaylarının kültür dil ilişkisi bağlamındaki metafor algılarını belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Erdilmen Ocak, Çiydem ve Mindivanlı Akdoğan (2017) tarafından yapılan bir diğer çalışmada, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının kimlik ve kültür kavramlarına yönelik metafor algıları ortaya konmuştur.

Bu araştırma, öğretmen adaylarının kültür kavramına ilişkin metaforlarını farklı anabilim dallarına göre incelemesi bakımından önemlidir. Kültür aktarımında eğitim etkili bir araçtır. Coğrafya, felsefe, sosyal bilgiler ve tarih derslerinde kültür konusu önem taşımaktadır. Bireyin bilgiyi yapılandırması için kavramlara ihtiyaç vardır. Dolayısıyla kavramların doğru anlaşılması ve öğretilmesi, anlamlı öğrenmelerin gerçekleştirilmesinin önemli bir adımıdır. Maddi ve manevi tüm unsurları işleyen ve geliştiren kültür kavramına yüklenen anlamın, geleceğimizi inşa edecek önemli kültür aktarıcılarında biri olan öğretmen adayları tarafından ortaya konması yararlı olacaktır. Araştırmanın ilgili literatüre ve kültür kavramını içeren eğitim-öğretim etkinliklerinde, sunulacak örneklerin belirlenmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda araştırmanın amacı, öğretmen adaylarının kültür kavramına ilişkin metaforlarını tespit etmektir. Bu amaç doğrultusunda şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. Coğrafya öğretmen adaylarının kültür kavramına ilişkin metaforları nelerdir?
2. Felsefe grubu öğretmen adaylarının kültür kavramına ilişkin metaforları nelerdir?
3. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının kültür kavramına ilişkin metaforları nelerdir?
4. Tarih öğretmen adaylarının kültür kavramına ilişkin metaforları nelerdir?



## YÖNTEM

### Araştırmanın Deseni

Araştırma, öğretmen adaylarının kültür kavramına ilişkin metaforlarını ortaya koymak amacıyla nitel araştırma yöntemlerinden temel nitel araştırmaya göre oluşturulmuştur. Nitel bir araştırmada sadece meydana gelen fiziksel olaylar ve davranışlar değil, çalışmaya katılanların olanları nasıl anladığı ve bunun davranışlarını nasıl etkilediği de önemlidir (Maxwell, 2018, s. 30). Temel nitel araştırmaları yöneten araştırmacılar, insanların yaşamlarını nasıl yorumladıkları, dünyalarını nasıl oluşturdukları ve deneyimlerini nasıl anlamlandırdıkları ile ilgilenirler (Merriam, 2013, s. 22-23).

### Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2016-2017 eğitim öğretim yılında Ankara ilindeki bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinin coğrafya (n=68), felsefe grubu (n=79), sosyal bilgiler (n=116) ve tarih (n=49) eğitimi anabilim dallarında öğrenimine devam eden 312 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmada coğrafya, felsefe grubu, sosyal bilgiler ve tarih öğretmen adaylarıyla çalışılmasının nedeni, bu derslerin, kültürün ve özelliklerinin aktarıldığı temel derslerden olmasıdır. Katılımcılar, amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örneklemesiyle belirlenmiştir. Araştırmaya hız ve pratiklik kazandıran (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 123) bu örnekleme yönteminde araştırmacılar, yakın ve erişimi kolay olan bir grubu seçmiştir.

### Veri Toplama Aracı

Araştırma verileri, araştırmacılar tarafından oluşturulan metaforlar yoluyla veri toplama formu aracılığıyla toplanmıştır. Form hazırlanırken, Aydın (2010); Balcı (1999); Çulha Özbaş (2012); Nikitina ve Furuoka (2008); Saban (2004; 2008a; 2008b) gibi araştırmacılar tarafından kullanılan formlardan yararlanılmıştır. Form iki bölüme ayrılmıştır. Öğretmen adaylarından birinci bölümde kişisel bilgileri, ikinci bölümde ise “Kültür... gibidir. Çünkü...” ifadelerini tamamlamaları istenmiştir.

### Verilerin Analizi

Araştırmada toplanan veriler içerik analizi yöntemiyle incelenmiştir. İçerik analizi, hacimli olan nitel materyalin temel tutarlılıklarını ve anlamlarını belirlemek için herhangi bir nitel veri indirgeme ve anlamlandırma çabasıdır (Patton, 2014, s. 453). Verilerin analizi Kılcan (2017, s. 98-103) tarafından da belirtildiği üzere beş aşamada gerçekleştirilmiştir. Birinci aşamada, kültür kavramıyla ilgili öğretmen adayları tarafından oluşturulan metaforlar Excel programında alfabetik olarak listelenerek kodlanmıştır. Sonrasında formlar incelenerek; metaforu belirtilmeyen, gerekçesi ifade edilmeyen, metafor ile gerekçesi arasında kurulan bağın anlaşılmadığı formlar kapsam dışında bırakılmıştır. İkinci aşamada, araştırma kapsamında geçerli olan metaforlar belirlenerek örnek metaforlar derlenmiştir. Buna göre Tablo 1’de ayıklama ve derleme aşamaları sonrasındaki form sayıları gösterilmektedir.

**Tablo 1.** Kültür Kavramına İlişkin Metafor Formlarının Ayıklama ve Derleme Aşaması Sonrasındaki Sayıları

Form	Öğretmen Adayları				TOPLAM
	Coğrafya	Felsefe Grubu	Sosyal Bilgiler	Tarih	
Geçerli	33	30	56	24	143
Geçersiz	35	49	60	25	169
TOPLAM	68	79	116	49	312

Üçüncü aşamada, öğretmen adayları tarafından üretilen metaforlar, kültüre ilişkin ortak özellikleri bakımından gruplandırılarak kategoriler geliştirilmiştir. Oluşturulan metafor kategorilerinden herhangi birine ait özellikleri içermeyen metafor formları kapsam dışında bırakılmıştır. Dördüncü aşamada, araştırmanın geçerliği ve güvenilirliğini sağlamak amacıyla araştırma süreci detaylı biçimde açıklanmıştır. Öğretmen adayları tarafından üretilen metaforlar doğrudan alıntılarla sunulmuştur. Ayrıca oluşturulan kategoriler ve metaforlar, iki araştırmacı tarafından bağımsız olarak eşleştirilerek karşılaştırılmış, “görüş birliği” ve “görüş ayrılığı” sayıları belirlenip, Miles ve Huberman (2016, s. 64) tarafından ortaya konan formül kullanılarak araştırmanın güvenilirliği hesaplanmıştır. Buna göre geçerli olan toplam 143 metafor içinde 13

metafor farklı kategoriyle ilişkilendirilerek değiştirilmiş, güvenilirlik=%91 olarak hesaplanmıştır. Beşinci aşamada ise veriler bilgisayar ortamına aktarılmıştır.

## BULGULAR

### Coğrafya Öğretmen Adaylarının Kültür Kavramına İlişkin Metaforları

**Tablo 2.** Coğrafya Öğretmen Adaylarının Kültüre İlişkin Metaforları

Sıra No	Metafor	(f)	%	Sıra No	Metafor	(f)	%
1	Ağaç	2	6.06	16	İklim	1	3.03
2	Gökkuşaağı	2	6.06	17	Kek	1	3.03
3	İnsan	2	6.06	18	Kimlik	1	3.03
4	Nar	2	6.06	19	Kitap	1	3.03
5	Aile	1	3.03	20	Koku	1	3.03
6	Aşure	1	3.03	21	Köprü	1	3.03
7	Bukalemun	1	3.03	22	Mevsim	1	3.03
8	Coğrafya	1	3.03	23	Okul	1	3.03
9	Çatı	1	3.03	24	Sebze Çorbası	1	3.03
10	Çorba	1	3.03	25	Su	1	3.03
11	Dilbilgisi Sözlüğü	1	3.03	26	Şarap	1	3.03
12	Ev	1	3.03	27	Tarih	1	3.03
13	Fotoğraf	1	3.03	28	Toprak	1	3.03
14	Futbol	1	3.03	29	Yapıştırıcı	1	3.03
15	Işık	1	3.03				
TOPLAM						33	100

Coğrafya öğretmen adayları tarafından kültürle ilgili 29 adet metafor geliştirilmiştir. Geliştirilen metaforların 25'i yalnızca bir öğretmen adayı tarafından temsil edilmektedir. Kalan 4 metafor ise 2'şer öğretmen adayı tarafından temsil edilmektedir. Kültür kavramıyla ilgili "ağaç" (f:2), "gökkuşaağı" (f:2), "insan" (f:2) ve "nar" (f:2) metaforları öne çıkmaktadır.

**Tablo 3.** Coğrafya Öğretmen Adaylarının Kültüre İlişkin Metaforlarından Oluşturulan Kategoriler

Sıra No	Kategori	Metaforlar	Metafor Sayısı	Öğretmen Adayı Sayısı
1	Bütünlüğün İçindeki Farklılık	Aşure, Çorba, Gökkuşaağı, Kek, Nar, Sebze Çorbası	6	8

2	Zamanla Değişen	Ağaç, Bukalemun, İnsan, Su, Şarap	5	7
3	Birleştiren	Aile, Çatı, Ev, Futbol, Köprü, Yapıştırıcı	6	6
4	Kendine Özgü Özellikler Barındıran	Coğrafya, İklim, Kimlik, Koku, Mevsim, Toprak	6	6
5	Öğretici	Dilbilgisi Sözlüğü, Fotoğraf, Işık, Kitap, Okul, Tarih	6	6

Coğrafya öğretmen adaylarının kültür kavramıyla ilgili geliştirdikleri metaforlardan oluşturulan kategori adları; “bütünlüğün içindeki farklılık”, “zamanla değişen”, “birleştiren”, “kendine özgü özellikler barındıran” ve “öğretici” şeklinde belirtilmiştir.

Kategori 1. Bütünlüğün İçindeki Farklılık: 6 metafor ve 8 öğretmen adayından oluşmaktadır. Bu kategoride frekans dağılımına göre en sık kullanılan metaforların “gökkuşağı” (f:2) ve “nar” (f:2) olduğu görülmektedir. Öğretmen adayının örneği şöyledir: “*Kültür, gökkuşağı gibidir. Çünkü bir bütün gibi görünür ancak birçok rengi barındırır*” (C, 281).

Kategori 2. Zamanla Değişen: 5 metafor ve 7 öğretmen adayından oluşmaktadır. Bu kategoride frekans dağılımına göre en sık kullanılan metaforların “ağaç” (f:2) ve “insan” (f:2) olduğu görülmektedir. Öğretmen adayının örneği şöyledir: “*Kültür bir insan gibidir. Çünkü kültür de insanlar gibi sürekli değişir. Bu değişme olumlu yönde olduğu gibi olumsuz yönde de olabilir. Yani hem gelişme hem de gerileme gösterebilir*” (C, 278).

Kategori 3. Birleştiren: 6 metafor ve 6 öğretmen adayından oluşmaktadır. Bu kategorideki metaforların frekans dağılımına göre her metaforun bir öğretmen adayı tarafından temsil edildiği görülmektedir. Öğretmen adayının örneği şöyledir: “*Kültür, futbol gibidir. Çünkü binlerce insanı aynı amaca yönlendirir*” (C, 298).

Kategori 4. Kendine Özgü Özellikler Barındıran: 6 metafor ve 6 öğretmen adayından oluşmaktadır. Bu kategorideki metaforların frekans dağılımına göre her metaforun bir öğretmen adayı tarafından temsil edildiği görülmektedir. Öğretmen adayının örneği

şöyledir: “Kültür, coğrafya gibidir. Çünkü her yere, bölgeye göre farklılıklar gösterir. Coğrafyada her yeryüzü şeklinin nasıl kendine has, etkileyici özellikleri varsa her kültürün kendine has, çekici özellikleri vardır” (C, 289).

Kategori 5. Öğretici: 6 metafor ve 6 öğretmen adayından oluşmaktadır. Bu kategorideki metaforların frekans dağılımına göre her metaforun bir öğretmen adayı tarafından temsil edildiği görülmektedir. Öğretmen adayının örneği şöyledir: “Kültür, kitap gibidir. Çünkü kitap insana bilgi verir. Kültür de insana bilgi verir. Geçmişteki bir olayın aktarılmasıdır günümüze, yıllar geçtikçe kültürel zenginlik artar, geleceğe ışık tutar...” (C, 262).

### Felsefe Grubu Öğretmen Adaylarının Kültür Kavramına İlişkin Metaforları

**Tablo 4.** Felsefe Grubu Öğretmen Adaylarının Kültüre İlişkin Metaforları

Sıra No	Metafor	(f)	%	Sıra No	Metafor	(f)	%
1	Ayna	5	16.65	13	Işık	1	3.33
2	Aile	3	9.99	14	Kıyafet	1	3.33
3	Puzzle	2	6.66	15	Kilim Dokuma	1	3.33
4	Ağaç	1	3.33	16	Kitap	1	3.33
5	Annem	1	3.33	17	Köprü	1	3.33
6	Babam	1	3.33	18	Orman	1	3.33
7	Bağ	1	3.33	19	Tarihi Eser	1	3.33
8	Beyin	1	3.33	20	Telefonlardaki Konum Bilgisi	1	3.33
9	Bukalemun	1	3.33	21	Toprak	1	3.33
10	Çiçek	1	3.33	22	Yapışkan	1	3.33
11	Gökkuşluğu	1	3.33	23	Zincir	1	3.33
12	Heykel	1	3.33				
TOPLAM						30	100

Felsefe Grubu öğretmen adayları tarafından kültürle ilgili 23 adet metafor geliştirilmiştir. Geliştirilen metaforların 20'si yalnızca bir öğretmen adayı tarafından temsil edilmektedir. Kalan 3 metafor ise 2-5 öğretmen adayı tarafından temsil edilmektedir. Kültür kavramıyla ilgili “ayna” (f:5), “aile” (f:3) ve “puzzle” (f:2) metaforları öne çıkmaktadır.

**Tablo 5.** Felsefe Grubu Öğretmen Adaylarının Kültüre İlişkin Metaforlarından Oluşturulan Kategoriler

Sıra No	Kategori	Metaforlar	Metafor Sayısı	Öğretmen Adayı Sayısı
1	Toplumu Yansıtan	Aile, Ayna, Bukalemun, Heykel, Kilim Dokuma, Kitap, Telefonlardaki Konum Bilgisi	7	11
2	Güçlendiren	Aile, Annem, Babam, Beyin, Çiçek, Işık, Kıyafet, Toprak, Zincir	9	9
3	Bütünleştiren	Ağaç, Bağ, Gökkuşluğu, Orman, Puzzle, Yapışkan	6	7
4	Değer Aktaran	Aile, Köprü, Tarihi Eser	3	3

Felsefe Grubu öğretmen adaylarının kültür kavramıyla ilgili geliştirdikleri metaforlardan oluşturulan kategori adları; “toplumu yansıtan”, “güçlendiren”, “bütünleştiren” ve “değer aktaran” şeklinde belirtilmiştir.

Kategori 1. Toplumu Yansıtan: 7 metafor ve 11 öğretmen adayından oluşmaktadır. Bu kategoride frekans dağılımına göre en sık kullanılan metaforun “ayna” (f:5) olduğu görülmektedir. Öğretmen adayının örneği şöyledir: “*Kültür, ayna gibidir. Çünkü hem içinde bulunduğunuz toplumu hem de sizi yansıtır. Kültür bir insanı ve bağlı olduğu toplumu her yönden anlatır. Kültüre bakarak o kültür içindeki insanların yaşayışları, gelenekleri, görenekleri, hayat görüşleri vs. hakkında her türlü bilgiye ulaşırız*” (F, 152).

Kategori 2. Güçlendiren: 9 metafor ve 9 öğretmen adayından oluşmaktadır. Bu kategorideki metaforların frekans dağılımına göre her metaforun bir öğretmen adayı tarafından temsil edildiği görülmektedir. Öğretmen adayının örneği şöyledir: “*Kültür, zincir gibidir. Çünkü halkalar birbirine ne kadar sıkı bağlanırsa zincir de o kadar kuvvetli olur. Bir halkası olmasa o zincir eksik kalır. Yani kültürün her bir unsuru bireyin kişiliğini daha da kuvvetlendirir*” (F, 120).

Kategori 3. Bütünleştiren: 6 metafor ve 7 öğretmen adayından oluşmaktadır. Bu kategoride frekans dağılımına göre en sık kullanılan metaforun “puzzle” (f:2) olduğu

görülmektedir. Öğretmen adayının örneği şöyledir: “Kültür, bir puzzle gibidir. Çünkü birçok farklı desen ve rengin bir araya gelip bütüncül bir olgu olmasından kaynaklanmaktadır...” (F, 195).

Kategori 4. Değer Aktaran: 3 metafor ve 3 öğretmen adayından oluşmaktadır. Bu kategorideki metaforların frekans dağılımına göre her metaforun bir öğretmen adayı tarafından temsil edildiği görülmektedir. Öğretmen adayının örneği şöyledir: “Kültür bir köprü gibidir. Çünkü geçmişle gelecek arasında bir bağ kurar. Geçmişten aldığımız değer yargılarıyla gelecek arasında kopmayan bir ilişki kurar” (F, 122).

### Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Kültür Kavramına İlişkin Metaforları

**Tablo 6.** Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Kültüre İlişkin Metaforları

Sıra No	Metafor	(f)	%	Sıra No	Metafor	(f)	%
1	Köprü	5	8.95	22	Gökkuşağı	1	1.79
2	Ayna	4	7.16	23	Güneş	1	1.79
3	Ağaç	2	3.58	24	Hazine	1	1.79
4	Akarsu	2	3.58	25	Irmak	1	1.79
5	Aşure	2	3.58	26	Kumbara	1	1.79
6	Bukalemun	2	3.58	27	Kum Saati	1	1.79
7	Deniz Feneri	2	3.58	28	Miras	1	1.79
8	Dil	2	3.58	29	Mostar Köprüsü	1	1.79
9	Gen	2	3.58	30	Müzik	1	1.79
10	Ağacın Kökleri	1	1.79	31	Orman	1	1.79
11	Aile	1	1.79	32	Pasta	1	1.79
12	Akan Nehir	1	1.79	33	Roman	1	1.79
13	Akarsu Deltası	1	1.79	34	Su	1	1.79
14	Ansiklopedi	1	1.79	35	Teknoloji	1	1.79
15	Arı	1	1.79	36	Toprak	1	1.79
16	Baba	1	1.79	37	Tutkal	1	1.79
17	Bayrak	1	1.79	38	Yağmur	1	1.79
18	Besin Kaynağı	1	1.79	39	Yakın Akraba	1	1.79
19	Bilgi	1	1.79	40	Yapıştırıcı	1	1.79
20	Çocuk	1	1.79	41	Yaprak Dökmeyen Ağaç	1	1.79
21	Çorba	1	1.79	42	Yumurta	1	1.79
TOPLAM						56	100

Sosyal Bilgiler öğretmen adayları tarafından kültürle ilgili 42 adet metafor geliştirilmiştir. Geliştirilen metaforların 33’ü yalnızca bir öğretmen adayı tarafından

temsil edilmektedir. Kalan 9 metafor ise 2-5 öğretmen adayı tarafından temsil edilmektedir. Kültür kavramıyla ilgili “köprü” (f:5) ve “ayna” (f:4) metaforları öne çıkmaktadır.

**Tablo 7.** Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Kültüre İlişkin Metaforlarından Oluşturulan Kategoriler

Sıra No	Kategori	Metaforlar	Metafor Sayısı	Öğretmen Adayı Sayısı
1	Geçmişten Geleceğe Aktarılan	Ağaç, Akan Nehir, Akarsu, Akarsu Deltası, Arı, Bayrak, Bilgi, Gen, Hazine, Irmak, Köprü, Kumbara, Miras, Yakın Akraba, Yaprak Dökmeyen Ağaç	15	21
2	Değişken	Akarsu, Aşure, Bukalemun, Çocuk, Çorba, Dil, Gökkuşluğu, Kum Saati, Müzik, Orman, Teknoloji, Toprak	12	14
3	Bütünleştiren	Aile, Mostar Köprüsü, Pasta, Tutkal, Yapıştırıcı, Yumurta	6	6
4	Geliştiren	Ağacın Kökleri, Besin Kaynağı, Dil, Roman, Su, Yağmur	6	6
5	Toplumu Yansıtan	Ansiklopedi, Ayna	2	5
6	Yol Gösteren	Baba, Deniz Feneri, Güneş	3	4

Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının kültür kavramıyla ilgili geliştirdikleri metaforlardan oluşturulan kategori adları; “geçmişten geleceğe aktarılan”, “değişken”, “bütünleştiren”, “geliştiren”, “toplumu yansıtan” ve “yol gösteren” şeklinde belirtilmiştir.

Kategori 1. Geçmişten Geleceğe Aktarılan: 15 metafor ve 21 öğretmen adayından oluşmaktadır. Bu kategoride frekans dağılımına göre en sık kullanılan metaforun “köprü” (f:5) olduğu görülmektedir. Öğretmen adayının örneği şöyledir: “*Kültür, köprü gibidir. Çünkü geçmişi günümüze, insanlığın var oluşundan beri yaşanan her şeyi gelecek kuşaklara aktarma görevini görür. Eski ile yeninin, geçmiş ile geleceğin arasında kurulan bir bağlantıdır*” (S, 109).



Kategori 2. Değişken: 12 metafor ve 14 öğretmen adayından oluşmaktadır. Bu kategoride frekans dağılımına göre en sık kullanılan metaforların “aşure” (f:2) ve “bukalemun” (f:2) olduğu görülmektedir. Öğretmen adayının örneği şöyledir: “*Kültür, bukalemun gibidir. Çünkü toplumdun topluma yön değiştirir. Bukalemun nasıl ortamına göre renk değiştiriyorsa kültür de bölgesine göre öge değiştirir*” (S, 29).

Kategori 3. Bütünleştirici: 6 metafor ve 6 öğretmen adayından oluşmaktadır. Bu kategorideki metaforların frekans dağılımına göre her metaforun bir öğretmen adayı tarafından temsil edildiği görülmektedir. Öğretmen adayının örneği şöyledir: “*Kültür, yumurta gibidir. Çünkü hamuru bir arada tutan nasıl yumurtaysa, toplumu bir arada tutan da kültürdür*” (S, 43).

Kategori 4. Geliştirici: 6 metafor ve 6 öğretmen adayından oluşmaktadır. Bu kategorideki metaforların frekans dağılımına göre her metaforun bir öğretmen adayı tarafından temsil edildiği görülmektedir. Öğretmen adayının örneği şöyledir: “*Kültür, dil gibidir. Çünkü kavimler, etnik unsurlar dil var oldukça ilerlerler. Kültür de bunun gibidir. Kültürleri var olmadıkça ilerleyemezler*” (S, 45).

Kategori 5. Toplumu Yansıtan: 2 metafor ve 5 öğretmen adayından oluşmaktadır. Bu kategoride frekans dağılımına göre en sık kullanılan metaforun “ayna” (f:4) olduğu görülmektedir. Öğretmen adayının örneği şöyledir: “*Kültür, ayna gibidir. Çünkü toplumun yaşayışını, dinini, dilini, geleneklerini, insanlarını yansıtır*” (S, 73).

Kategori 6. Yol Gösteren: 3 metafor ve 4 öğretmen adayından oluşmaktadır. Bu kategoride frekans dağılımına göre en sık kullanılan metaforun “deniz feneri” (f:2) olduğu görülmektedir. Öğretmen adayının örneği şöyledir: “*Kültür, deniz feneri gibidir. Çünkü karanlık yolumuzu aydınlatacak ve insanlığa yol gösterecek olan kültürdür*” (S, 13).

### Tarih Öğretmen Adaylarının Kültür Kavramına İlişkin Metaforları

**Tablo 8.** Tarih Öğretmen Adaylarının Kültüre İlişkin Metaforları

Sıra No	Metafor	(f)	%	Sıra No	Metafor	(f)	%
---------	---------	-----	---	---------	---------	-----	---

1	Ayna	3	12.51	11	İskelet	1	4.17
2	Hayat	2	8.34	12	Kan	1	4.17
3	İnsan	2	8.34	13	Kitap	1	4.17
4	Ağaç	1	4.17	14	Kuzey Yıldızı	1	4.17
5	Akan Nehir	1	4.17	15	Miras	1	4.17
6	Ansiklopedi	1	4.17	16	Puzzle	1	4.17
7	Çınar Ağacı	1	4.17	17	Ruh	1	4.17
8	Delta Ovası	1	4.17	18	Su	1	4.17
9	Dere	1	4.17	19	Yağmur	1	4.17
10	İmza	1	4.17	20	Zaman	1	4.17
TOPLAM						24	100

Tarih öğretmen adayları tarafından kültürle ilgili 20 adet metafor geliştirilmiştir. Geliştirilen metaforların 17'si yalnızca bir öğretmen adayı tarafından temsil edilmektedir. Kalan 3 metafor ise 2-3 öğretmen adayı tarafından temsil edilmektedir. Kültür kavramıyla ilgili “ayna” (f:3), “hayat” (f:2) ve “insan” (f:2) metaforları öne çıkmaktadır.

**Tablo 9.** Tarih Öğretmen Adaylarının Kültüre İlişkin Metaforlarından Oluşturulan Kategoriler

Sıra No	Kategori	Metaforlar	Metafor Sayısı	Öğretmen Adayı Sayısı
1	Geçmiş Aktaran	Ansiklopedi, Ayna, Çınar Ağacı, Delta Ovası, Kitap, Kuzey Yıldızı, Miras	7	9
2	Değişken	Akan Nehir, Dere, Hayat, İnsan, Su, Zaman	6	7
3	Hayatta Tutan	Ağaç, İskelet, Kan, Ruh, Yağmur	5	5
4	Kendine Özgü Özellikler Barındıran	İmza, İnsan, Puzzle	3	3

Tarih öğretmen adaylarının kültür kavramıyla ilgili geliştirdikleri metaforlardan oluşturulan kategori adları; “geçmiş aktaran”, “değişken”, “hayatta tutan” ve “kendine özgü özellikler barındıran” şeklinde belirtilmiştir.

Kategori 1. Geçmiş Aktaran: 7 metafor ve 9 öğretmen adayından oluşmaktadır. Bu kategoride frekans dağılımına göre en sık kullanılan metaforun “ayna” (f:3) olduğu görülmektedir. Öğretmen adayının örneği şöyledir: “Kültür tam anlamıyla insanın

*aynaya bakması gibidir. Çünkü aynaya bakıp kendimizi görür ve yıllar içinde nasıl değişip geliştiğimizi fark ederiz. Kültür de insan yansımasıdır. Tarih boyunca nereden nereye geldiğimizi ve nelerin gelişip değiştiğini görürüz” (T, 232).*

Kategori 2. Değişken: 6 metafor ve 7 öğretmen adayından oluşmaktadır. Bu kategoride frekans dağılımına göre en sık kullanılan metaforun “hayat” (f:2) olduğu görülmektedir. Öğretmen adayının örneği şöyledir: *“Kültür, hayat gibidir. Çünkü hayat gibi değişim gösterir. Kendini yeniler” (T, 225).*

Kategori 3. Hayatta Tutan: 6 metafor ve 6 öğretmen adayından oluşmaktadır. Bu kategorideki metaforların frekans dağılımına göre her metaforun bir öğretmen adayı tarafından temsil edildiği görülmektedir. Öğretmen adayının örneği şöyledir: *“Kültür, iskelet gibidir. Çünkü kültürün bir milleti ayakta tutma gibi önemli bir vasfı vardır” (T, 196).*

Kategori 4. Kendine Özgü Özellikler Barındıran: 3 metafor ve 3 öğretmen adayından oluşmaktadır. Bu kategorideki metaforların frekans dağılımına göre her metaforun bir öğretmen adayı tarafından temsil edildiği görülmektedir. Öğretmen adayının örneği şöyledir: *“Kültür bir insan gibidir. Çünkü her insanın değişik karakteri ve özellikleri vardır. Tıpkı her toplumun kendine has bir kültürü olduğu gibi” (T, 206).*

## TARTIŞMA ve SONUÇ

Kültür kavramına yönelik metaforların incelendiği bu araştırma sonucunda 312 öğretmen adayı tarafından 143 geçerli metafor elde edilirken, 114 farklı metafor ortaya konmuştur. Öğretmen adaylarının kültür kavramına ilişkin metaforları ile bu metaforlardan oluşturulan kategorilerde anabilim dallarına göre farklılıklar olduğu tespit edilmiştir. Coğrafya, felsefe grubu, sosyal bilgiler ve tarih öğretmen adaylarının kültür kavramıyla ilgili ürettikleri ortak metaforlar da bulunmakla beraber, bu metaforlardan oluşturulan kategorilerde değişiklikler olduğu görülmektedir. Yani öğretmen adaylarının kültürle ilgili benzetmelerindeki gerekçeler farklıdır. Kültür, çok fazla unsura sahip olmakla birlikte tarihsel süreçte farklı dönemlerde yeni anlamlar kazanarak

varlığını devam ettirmektedir. Genel olarak değerlendirildiğinde ise iki yüze yakın kültür tanımı karşımıza çıkmaktadır (Kuçuradi, 2009, s. 52-53). Kültüre yönelik tanımlamalarda bile böyle bir çeşitlilik söz konusuysen, kültüre ilişkin metaforlardaki çeşitlilik de olağandır.

Araştırma kapsamında kültür kavramıyla ilgili en fazla “ayna” metaforu üretilmiştir. Coğrafya, sosyal bilgiler ve tarih öğretmen adayları tarafından kültürün değişme özelliğiyle ilgili ortak kategoriler saptanmıştır. Coğrafya, felsefe grubu ve sosyal bilgiler öğretmen adayları tarafından kültürün birleştirme-bütünleştirme özelliğiyle ilgili ortak kategoriler saptanmıştır. Çelikten (2006) de çalışmasında, eğitim sistemimize giren kültür metaforlarından sosyal yapışkan metaforunda kültürün birleştirici yönünü ele almaktadır. Felsefe grubu ve sosyal bilgiler öğretmen adayları tarafından kültürün toplumu yansıma özelliğiyle ilgili ortak kategoriler saptanmıştır. Coğrafya ve tarih öğretmen adayları tarafından kültürün kendine özgü özellikler barındırmasıyla ilgili ortak kategoriler saptanmıştır. Erdilmen Ocak, Çiydem ve Mindivanlı Akdoğan (2017) tarafından gerçekleştirilen çalışmanın sonuçları; ayırt etme, bütünleştirme, farklılık barındırma, geçmiş vurgusu ve yansıma özellikleri bakımından bu çalışmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir.

Coğrafya öğretmen adaylarının kültür kavramıyla ilgili “ağaç”, “gökkuşağı”, “insan” ve “nar” metaforları öne çıkmaktadır. Bununla birlikte metaforlardan oluşturulan kategoriler ise “bütünlüğün içindeki farklılık”, “zamanla değişen”, “birleştiren”, “kendine özgü özellikler barındıran” ve “öğretici” şeklinde belirtilmiştir. Coğrafya öğretmen adaylarının çoğuna göre kültür “bütünlüğün içindeki farklılık” olarak görülmektedir. Buna göre tek başına değişik özelliklere sahip unsurlar bir araya geldiklerinde uyumlu bir bütünü oluşturmakta ve böylece anlam kazanmaktadır. Eliot (1987, s. 133), kültürü “*bir yerde ve birlikte yaşayan belli bir toplumun yaşayış şekli*” olarak tanımlamaktadır. Aynı zamanda, bir sanatçının kültürünün bir filozofunkinden ve bir şairin kültürünün bir politikacınıninkinden çeşitli açılardan farklı olduğuna; ancak sağlıklı bir toplumda bunların aynı kültürün parçaları olduğuna dair görüşü, bu sonuçla örtüşmektedir. Coğrafya öğretmen adaylarının kültür kavramına yönelik metaforlarında,

diğer anabilim dallarına göre dikkat çekici bir diğer farklılık kültürün “öğretici” yönüne ilişkindir. Buna göre kültürün yaşayış, inanış, gelenek ve görenek gibi pek çok tanıtıcı, bilgi verici ve etkileyici özelliği bulunmaktadır.

Felsefe grubu öğretmen adaylarının kültür kavramıyla ilgili “ayna”, “aile” ve “puzzle” metaforları öne çıkmaktadır. Bununla birlikte metaforlardan oluşturulan kategoriler ise “toplumu yansıtan”, “güçlendiren”, “bütünleştiren” ve “değer aktaran” şeklinde belirtilmiştir. Felsefe grubu öğretmen adaylarına göre kültür daha çok “toplumu yansıtan” şeklinde görülmektedir. Bu kategoride öğretmen adayları kültürün; bir toplumun hayat biçimini, yaşayışını, yapısını ve özelliklerini gösteren yönüne odaklanmaktadır. Felsefe grubu öğretmen adaylarının kültür kavramına yönelik metaforlarında, diğer anabilim dallarına göre dikkat çekici farklılık da kültürün “değer aktarma” yönüne ilişkindir. Buna göre kuşaktan kuşağa aktarılan değerlerle geçmişle gelecek arasında ilişki kurulmakta, topluma uyum ve insanlığa fayda sağlanmaktadır.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının kültür kavramıyla ilgili “köprü” ve “ayna” metaforları öne çıkmaktadır. Bununla birlikte metaforlardan oluşturulan kategoriler ise “geçmişten geleceğe aktarılan”, “değişken”, “bütünleştiren”, “geliştiren”, “toplumu yansıtan” ve “yol gösteren” şeklinde belirtilmiştir. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının büyük çoğunluğuna göre kültür “geçmişten geleceğe aktarılan” bir şey olarak görülmektedir. Buna göre kültürün genel itibarıyla sosyal miras ve gelenek birliği yönü vurgulanmaktadır. Sağlam kökleri bulunan kültürün, geçmişten günümüze gelen tüm öğeleriyle ve özellikleriyle gelecek kuşaklara aktararak devamlılığı esastır. Bu sonuç, Özkul (2013, s. 32)'un belirttiği gibi kültürün toplum için geçmişten geleceğe akan sosyal bir miras ve değerler birikimi olduğunu savunan tanımlarla uyum sağlamaktadır. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının kültür kavramına yönelik metaforlarında, diğer anabilim dallarına göre dikkat çekici farklılıklar ise kültürün “geliştirme” ve “yol gösterme” yönlerine ilişkindir. Buna göre kültür, toplumun ilerlemesini ve gelişmesini sağlamakta, zor zamanlarda ve ihtiyaç duyulduğunda insanlara yol göstermektedir. Göçer (2013) tarafından gerçekleştirilen araştırma sonucunda öğretmen adaylarının metaforlarında vurgulanan kültür aktarımında dilin önemi, bu araştırmada da ifade

edilmektedir. Çelikten (2006), kültür metaforlarından pusula metaforunda kültürün yol gösterme özelliğini açıklamaktadır. Bu çalışmada pusula metaforu kullanılmamış olsa da yol gösterme özelliği bakımından “baba”, “deniz feneri” ve “güneş” metaforları üretilmiştir. Eliot (1987, s. 117)’un, etkili bir kültürün, kültürün işlerliğini sağlayan kişilerin etkinliklerine yön veren kültür olduğuna ilişkin düşüncesi bu sonucu desteklemektedir.

Tarih öğretmen adaylarının kültür kavramıyla ilgili “ayna”, “hayat” ve “insan” metaforları öne çıkmaktadır. Bununla birlikte metaforlardan oluşturulan kategoriler ise “geçmiş aktaran”, “değişken”, “hayatta tutan” ve “kendine özgü özellikler barındıran” şeklinde belirtilmiştir. Tarih öğretmen adaylarının çoğuna göre kültür “geçmiş aktaran” şeklinde görülmektedir. Buna göre kültür, kendisini oluşturan maddi ve manevi öğelerin yıllar içindeki değişimine, milletlerin geçmişteki faaliyetlerine, özele, birikimlerin nesilden nesile taşınmasına işaret etmektedir. Bu sonuç, Akpınar ve Genç (2017) tarafından yapılan araştırma sonucunda ortaya konan, belirli bir süreç içinde oluşan maddi ve manevi birikim şeklindeki kültür tanımıyla benzerlik göstermektedir. Erişti ve Belet (2010)’in, öğrencilerin kültür algısındaki ortak özelliklerden kültürün nesilden nesile aktarılması ve önemli bir geçmişinin olması ile Ünlü (2012)’nün, öğrencilerin kültür kavramını daha çok geçmişle ilişkilendirmelerine ilişkin araştırma sonuçları da bu sonuçla örtüşmektedir. Tarih öğretmen adaylarının kültür kavramına yönelik metaforlarında, diğer anabilim dallarına göre dikkat çekici bir başka farklılık ise kültürün “hayatta tutma” yönüne ilişkindir. Buna göre kültür, bir toplumun varlığını devam ettirebilmesi için hayati öneme sahiptir.

Araştırma sonucunda öğretmen adayları tarafından kültür kavramına ilişkin metaforlar ile bu metaforlardan oluşturulan kategorilerin coğrafya, felsefe grubu, sosyal bilgiler ve tarih eğitimi anabilim dallarına göre farklılaştığı belirtilmiştir. Bu farklılık anabilim dallarında verilen derslerin farklı olmasından kaynaklanabileceği gibi, öğretmen adaylarının sosyoekonomik durumlarından ya da başka diğer sebeplerden kaynaklanabilir.

Bu çalışmadan elde edilen bulgular ışığında farklı çalışmaların yapılması önerilebilir. Özellikle öğretmen adaylarının kültüre yönelik görüşlerindeki farklılığın nedenlerini ortaya koyan detaylı çalışmalar yapılabilir. Bunun yanı sıra kültürle ilgili farklı çalışma gruplarını içeren araştırmalar yapılabilir. Ayrıca bu araştırma kapsamında öğretmen adayları tarafından üretilen metaforlar, kültür konusunda ele alınan eğitim etkinliklerinde kullanılabilir.

**KAYNAKLAR**

- Akpınar, M. & Genç, İ. (2017). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının kültür kavramına ilişkin görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(1), 249-268.
- Akyol, C. (2017). Metaforların kullanım alanları ve faydaları. B. Kılcan (Ed.), *Metafor ve eğitimde metaforik çalışmalar için bir uygulama rehberi* içinde (s. 51-92). Ankara: Pegem Akademi.
- Arslan, M. M. & Bayrakçı, M. (2006). Metaforik düşünme ve öğrenme yaklaşımının eğitim-öğretim açısından incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 35(171), 100-108.
- Arslanoğlu, İ. (2015). *Genel sosyoloji- ders notları*. Ankara: Gazi.
- Aydın, F. (2010). Ortaöğretim öğrencilerinin coğrafya kavramına ilişkin sahip oldukları metaforlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 10(3), 1293-1322.
- Balcı, A. (1999). *Metaphorical images of school: School perceptions of students, teachers, and parents from four selected schools (in Ankara)*. Doktora Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Biçer, B. (2013). Analysis of pre-service teachers' views of philosophy through metaphors. *Anthropologist*, 16(1-2), 229-240.
- Bostancı, N. (2003). Toplum ve kültür. İ. Sezal (Ed.), *Sosyolojiye giriş* içinde (s. 107-130). Ankara: Martı.
- Burke, P. (2008). *Kültür tarihi* (Çev. Tuncay, M.). İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi.
- Cools, A., Van Herck, W. & Verrycken, K. (2013). Philosophy in its metaphorical guises an introduction. In K. Verrycken, W. V. Herck, & A. Cools (Eds.), *Metaphors in modern and contemporary philosophy* (pp. 7-16). Antwerp University.
- Cuche, D. (2013). Sosyal bilimlerde kültür kavramı (Çev. Arnas, T.). Ankara: Bağlam.
- Çelikten, M. (2006). Kültür ve öğretmen metaforları. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(2), 269-283.
- Çulha Özbaş, B. (2012). "Sosyal bilgiler öğretmeni olarak, ben kimim?" Sosyal bilgiler öğretmenlerinin mesleki kimliklerine yönelik görüşlerinin metafor analizi yoluyla incelenmesi. *Turkish Studies*, 7(2), 821-838.
- Duman, E. Z., Arslan, A. & Küçükşabanoğlu, Ö. (2018). Üniversite öğrencilerinin "mantık" kavramına ilişkin metaforları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 1456-1473.
- Eagleton, T. (2011). *Kültür yorumları*. İstanbul: Ayrıntı.



- Eliot, T. S. (1987). Kültür üzerine düşünceler (Çev. Kantarcıoğlu, S.). Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı.
- Erdilmen Ocak, Ş., Çiydem, E. & Mindivanlı, Akdoğan, E. (2017). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının kimlik ve kültür kavramlarına yönelik metafor algıları. *E-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(3), 59-71.
- Erişti, S. D. & Belet, Ş. D. (2010). İlköğretim öğrencilerinin yazılı anlatım ve resimlerinde kültür algıları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(33), 245-264.
- Göçer, A. (2013). Türkçe öğretmeni adaylarının kültür dil ilişkisine yönelik metaforik algıları. *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(9), 253-263.
- Gökalp, Z. (2013). *Kültür ve medeniyet: Türkleşmek, İslamlaşmak ve muasırlaşmak*. Konya: Gençlik.
- Keklik, N. (1990). *Felsefede metafor-felsefe problemleri'nin metafor yoluyla açıklanması*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi.
- Kılcan, B. (Ed.) (2017). *Metafor ve eğitimde metaforik çalışmalar için bir uygulama rehberi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Kuçuradi, İ. (2009). *Uludağ konuşmaları-özgürlük, ahlak, kültür kavramları*. Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu.
- Lakoff, G. & Johnson, M. (2005). *Metaforlar: Hayat, anlam ve dil* (Çev. Demir, G. Y.). İstanbul: Paradigma.
- Maxwell, J. A. (2018). Nitel araştırma tasarımı: Etkileşimli bir yaklaşım (Çev. Ed. Çevikbaş, M.). Ankara: Nobel.
- Meriç, C. (2013). *Kültürden irfana*. İstanbul: İletişim.
- Merriam, S. B. (2013). Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber (Çev. Ed. Turan, S.). Ankara: Nobel.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (2016). Nitel veri analizi (Çev. Ed. Akbaba Altun, S. & Ersoy, A.). Ankara: Pegem Akademi.
- Nikitina, L. & Furuoka, F. (2008). "A language teacher is like ...": Examining Malaysian students' perceptions of language teachers through metaphor analysis. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 5(2), 192-205.
- Özkuş, O. (2013). *Kültür ve küreselleşme*. İstanbul: Açılımkitap.
- Özlem, D. (2012). *Kültür bilimleri ve kültür felsefesi*. İstanbul: Notos.
- Patton, M. Q. (2014). Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri (Çev. Ed. Bütün, M. & Demir, S. B.). Ankara: Pegem Akademi.

- Saban, A. (2004). Giriş düzeyindeki sınıf öğretmeni adaylarının “öğretmen” kavramına ilişkin ileri sürdükleri metaforlar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 131-155.
- Saban, A. (2008a). İlköğretim I. kademe öğretmen ve öğrencilerinin bilgi kavramına ilişkin sahip oldukları zihinsel imgeler. *İlköğretim Online*, 7(2), 421-455.
- Saban, A. (2008b). Okula ilişkin metaforlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 55, 459-496.
- Turhan, M. (2002). *Kültür değişimleri - sosyal psikoloji bakımından bir tetkik*. İstanbul: Çamlıca.
- Uygur, N. (1996). *Kültür kuramı*. İstanbul: Yapı Kredi.
- Ünlü, İ. (2012). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin kültür algılarının incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 77-92.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Zabun, B. (2017). Toplumsal değişme üzerinde etkili olan faktörler. Kızmaz, Z & Beşirli, H. (Ed.), *Değişim sosyolojisi* içinde (s. 84-102). İstanbul: Lisans.

## SUMMARY

*The purpose of this research is to determine the metaphors for the concept of culture of the prospective teachers continuing their education in the departments of geography, philosophy group, social studies and history education. Education is an influential means in the transmission of culture. The subject of culture has an important place in geography, philosophy, social studies and history lectures. It will be highly effective that the meaning attributed to the culture concept, which treats and enhances all material and moral components, is introduced by the prospective teachers to build the future as one of the prominent agents of cultural transmission.*

*The research has been carried out by the basic qualitative research method. Within the scope of qualitative research, interpretations for individual experiences and the meanings attributed by the individuals are tried to be specified. The study group of the research consists of 312 prospective teachers continuing their education in the departments of geography education (n=68), philosophy group education (n=79), social studies education (n=116) and history education (n=49) of the Faculty of Education of a public university in Ankara province within the academic year 2016-2017. Data of the research were collected through the metaphors developed by the researchers by means of data collection form. In this context, prospective teachers were asked to complete the statements "Culture is like... Because..." Data were analyzed at five stages. In the first stage, metaphors were coded and sorted out. In the second stage, sample metaphors were gathered. In the third stage, category was developed. In the fourth stage, studies for validity and reliability were carried out. In the fifth stage, data were computerized.*

*By the prospective teachers receiving education in four separate departments, 143 effectual metaphors were obtained; in addition to that, 114 different metaphors were revealed. Concerning the concept of culture, the metaphors of "tree", "rainbow", "human" and "pomegranate" were put forward by the prospective geography teachers. The categories generated regarding that were determined as "the difference in the unity", "varying in time", "uniting", "involving distinctive features" and "instructional". Among the metaphors for the culture concept by the prospective teachers of philosophy group, "mirror", "family" and "puzzle" become prominent. The categories developed through these prospective teachers' metaphors are indicated as "reflecting the society", "reinforcing", "uniting" and "transmitting the values". "Bridge" and "mirror" metaphors gain importance in the concept of culture by the prospective social studies teachers. Over the metaphors stated by these prospective teachers, the categories of "conveyed from past to future", "inconstant", "uniting", "enhancing", "reflecting the society" and "leading" were developed. Within the metaphors concerning the culture concept by the prospective history teachers, "mirror", "life" and "human" come to the fore. Again, the categories developed through these prospective teachers' metaphors are specified as "transmitting the past", "inconstant", "keeping alive" and "involving distinctive features".*

*It has been determined that there are differences in the metaphors for culture concept by the prospective teachers and the categories generated from these metaphors according to the departments. Although common metaphors which prospective geography, philosophy group, social studies and history teachers have already generated in consideration of the concept of*

*culture also exist, it is seen that differences are present in the categories developed from these metaphors. In other words, the reasons put forward by the prospective teachers for the metaphors related to culture are different. Within the scope of the research, mostly produced metaphor concerning the concept of culture is "mirror". Also, the common categories for the 'changing' feature of culture stated by the prospective geography, social studies and history teachers have been detected. By the prospective geography, philosophy group and social studies teachers, common categories for the 'uniting-integrating' feature of culture have been determined. For the feature 'reflecting the society' of culture, the categories shared by the prospective philosophy group and social studies teachers have been identified. By the prospective geography and history teachers, the common categories related to the culture's 'involving distinctive features' have been detected. Moreover, when the prospective teachers' reasons for the metaphors were analyzed, culture was identified as "the difference in the unity" by most of the prospective geography teachers; "reflecting the society" by most of the prospective philosophy group teachers; "conveyed from past to future" by most of the prospective social studies teachers and "transmitting the past" by most of the prospective history teachers. As well as the consideration that the research can contribute to the relevant literature and the determination of the samples to be introduced within the scope of education and training activities including the concept of culture, extensive studies revealing the reasons of the difference in the prospective teachers' opinions for culture and researches involving different study groups with respect to the concept of culture may be carried out.*



GEFAD / GUJGEF 39(2): 963-987(2019)

## Üniversitelerde Örgüt Kültürü Üzerine Karşılaştırmalı Bir İnceleme\* \*\*

### A Comparative Examination of Organizational Culture in the Universities

Mehmet Fatih KÖSE<sup>1</sup>, Mehmet KORKMAZ<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Gençlik ve Spor Bakanlığı. m.fatihkose@gmail.com

<sup>2</sup>Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Yönetimi A.B.D.  
korkmaz@gazi.edu.tr

**Makalenin Geliş Tarihi: 06.02.2019**

**Yayına Kabul Tarihi: 23.06.2019**

#### ÖZ

*Bu çalışma, Cumhuriyet'in ilk üniversiteleri arasında yer alan ve 2017 yılında Yükseköğretim Kurulu tarafından araştırma üniversitesi olarak tanımlanan, Ankara'daki dört büyük devlet üniversitesinin örgüt kültürünü karşılaştırmalı olarak değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Araştırmanın örneklemini dört farklı üniversitede görev yapan 647 akademik personel oluşturmuştur. Araştırmada ölçme aracı olarak Örgüt Kültürü Değerlendirme Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın temel sonuçları, rekabetçi değerler çerçevesinde üniversitelerde; yenilikçi takım kültürü, rekabetçi kültür ve hiyerarşik kültür olmak üzere üç farklı örgüt kültürü tipi görüldüğünü, örgüt kültürünün üniversite ve fakülte değişkenine göre farklılaştığını, cinsiyet ve akademik görev değişkenlerinin ise farklılık ortaya koymadığını göstermektedir.*

**Anahtar Sözcükler:** Yükseköğretim, Üniversitelerde örgüt kültürü

#### ABSTRACT

*This study aims to evaluate the organizational culture of the four largest state universities in Ankara, which are among the first universities of the Republic and identified as research universities by Higher Education Board in 2017. The sample of the study consisted of 647 academics working in four different universities. Organizational Culture Evaluation Scale was used as a measurement tool. The main results of the study indicated that three different organizational*

---

\* **Alıntılama:** Köse, M.F., ve Korkmaz, M. (2019). Üniversitelerde örgüt kültürü üzerine karşılaştırmalı bir inceleme. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(2), 963-987.

\*\* Bu çalışma, birinci yazarın doktora tezi kapsamında hazırlanmıştır.

*culture types (i.e., innovative team culture, competitive culture and hierarchical culture) were seen in the universities within the competitive values framework. Organizational culture differed according to university and faculty variables. In addition Gender and academic duty variables did not show any differences.*

**Keywords:** Higher education, Universities' organizational culture.

## GİRİŞ

Yükseköğretim toplumsal gelişme ve kalkınma üzerindeki etkileri ile ulusal açıdan stratejik bir öneme sahip olduğu gibi özellikle bilim, teknoloji ve ekonomi üzerindeki belirleyici etkileriyle de en önemli küresel rekabet alanlarından birisini oluşturmaktadır. Wissema'ya (2009) göre, toplumsal dönüşüm, bilim ve teknolojideki küresel rekabet ve üniversitelerin bu rekabet sürecindeki rolü ile ilgili beklentiler, üçüncü kuşak üniversite adı verilen, yeni bir üniversite modeli ortaya çıkarmıştır. Söz konusu değişim sürecinin bir sonucu olarak, yükseköğretim sistemi, tüm dünyada olduğu gibi Türkiye'de de gerek fiziksel ve niteliksel bakımdan gerekse işleyiş bakımından sürekli bir değişim içerisindedir (Çetinsaya, 2014; Kavak, 2011; Kenan, 2015; Kenan, 2013; Kurt, Gür ve Çelik, 2017; Özer, 2017). Kurumsal yapıdaki bu değişimlerin üniversitelerdeki örgüt kültürü açısından da önemli sonuçları olduğu ileri sürülebilir. Yükseköğretim bağlamında örgüt kültürü kavramına bir tanımlama getiren Kuh ve Whitt (1988) örgüt kültürünü, üniversitelerde ve fakültelerde, bireylerin ve grupların davranışlarını biçimlendiren; norm modelleri, değerler, uygulamalar, inançlar ve varsayımlar olarak tanımlamakta ve örgüt kültürünün kampüs içinde ve dışında, olayların ve eylemlerin gerçek anlamının yorumlanabilmesi için bir referans çerçevesi sağladığını belirtmektedir.

Büyüme, nitelik ve uluslararasılaşma, Türk yükseköğretiminin en önemli stratejik öncelikleri arasındadır (Çetinsaya, 2014). Söz konusu öncelikler, üniversitelerdeki örgüt kültürü ile de yakından ilişkilidir. Yükseköğretimin büyümesi ve kitleselleşmesi örgüt kültürü bağlamında ele alındığında, özellikle yeni kurulan çok sayıda üniversite ve akademik birimin bir yükseköğretim kültürü oluşturulabilmesi önem taşımaktadır. Dünyanın en iyi üniversiteleri arasında gösterilen Harvard Üniversitesinin başarısının temelinde köklü bir gelenekten beslenen güçlü bir örgüt kültürünün yattığı; yeni kuruluş

bir kurumda, ortak değer, norm ve sembol gibi ortak kültürel unsurlar geliştirilmesinin özellikle yeni kurulmuş üniversiteler için gereklilik olacağı ileri sürülmektedir (Deal'den aktaran Şişman, 1994). Bu çerçevede gelenek sahibi sayılabilecek üniversitelerdeki örgüt kültürü üzerine yapılacak karşılaştırmalı bir inceleme, Türkiye'nin 1700'lü yıllara dayanan modern yükseköğretim tecrübesinin (Kenan, 2015), yeni kurumsallaşma aşamasındaki üniversitelere perspektif sunması bakımından önemli görülmüştür. Yükseköğretim geleneğinin de bir taşıyıcısı olan, eski ve köklü üniversitelerin örgüt kültürlerinin mukayeseli olarak incelenmesinin, son on yılda kurulan ve henüz kurumsallaşmasını tamamlamaya çalışan çok sayıda genç üniversite için örgüt kültürü oluşturma anlamında yol gösterici olması beklenmektedir. Bu anlamda, özellikle 2007 yılından sonra her ilde bir üniversite kurulması ile oluşan fiziksel büyümenin bu üniversitelerde bir örgüt kültürü inşası ile desteklenmesinin gerekliliği çalışmayı önemli kılmaktadır.

Yükseköğretim için bir diğer önemli stratejik öncelik nitelik ve performans gelişimidir. Nitelik ve örgüt kültürü bağlamında genel bir değerlendirme yapıldığında; dış kontrol, kalite ve performans değerlendirme ile ilgili uygulamaların üniversitelerdeki örgüt kültürü üzerinde dönüştürücü bir etkisi olduğu söylenebilir (Dhaya, 2013; Douglass, 2016). Performans gelişimini izlemeye yönelik kurumsal, ulusal ve küresel değerlendirme mekanizmaları, toplumsal ve politik beklentileri etkilemek suretiyle, üniversiteler ve dolayısıyla öğretim üyeleri üzerinde doğrudan ve dolaylı bir baskı unsuru oluşturabilmektedir. Üniversitelerdeki üçüncü kuşak dönüşümünün getirdiği rekabetçi dinamikler (Cole, 2011; Wissema, 2009), akademik teşvik, uluslararası performans sıralamaları, yenilikçi ve girişimci üniversite endeksi gibi uygulamalar da örgüt kültürü ile etkileşim içerisindedir. Üniversitelerde performans beklentisinin neden olabileceği sonuçlardan birisi olarak akademik etik ilkelerinin ihlali, bu alandaki bir başka tartışma konusunu oluşturmaktadır. Bu bağlamda, Türkiye'de 2007-2015 yılları arasında eğitim bilimleri alanında hazırlanan lisansüstü tezler üzerinde yapılan bir inceleme (Toprak ve Yücel, 2016), tezlerin % 30'un üzerinde intihal içerdiğini ve özgünlük oranının % 30'un altında kaldığını ortaya koymaktadır. Sonuç olarak araştırmanın performans odaklı



politikaların, üniversitelerde kurumsal süreçlere yansımaları ve akademik kültür üzerindeki etkileri üzerinde değerlendirmelere de katkı sağlaması beklenmektedir.

Yükseköğretim sisteminin önemli dinamikleri arasında yer alan uluslararasılaşma olgusu örgüt kültürü bağlamında ele alındığında, kültürlerarası işbirliği ve etkileşim potansiyeli bakımından yönetsel ve stratejik yaklaşımlar daha da önem kazanmaktadır. 1980 sonrası yabancı öğrenci sayılarındaki değişim incelendiğinde, 2005 yılına kadar istikrarlı bir uluslararasılaşma politikasının yürütülmediği söylenebilir. Bununla birlikte son on yılda yabancı öğrenci sayısının yaklaşık 8.5 kat artış gösterdiği, aynı dönemde toplam öğrenci sayısındaki artışın ise yaklaşık 5.5 kat olduğu görülmektedir (Yükseköğretim Kurulu [YÖK], 2017). Buna göre Türk yükseköğretiminde uluslararasılaşma hızı yükseköğretimin büyüme hızından çok daha yüksektir. Üniversitelerdeki baskın örgüt kültürünün uluslararasılaşma stratejileri üzerinde etkili olduğunu ve yine örgüt kültürünün de uluslararasılaşmanın sonuçlarından etkilendiği bilinmektedir (Bartell, 2003; Burnett ve Huisman, 2010). Bu araştırma kapsamında, üniversitelerde örgüt kültürü üzerinde yapılacak incelemelerin uluslararasılaşma bağlamında yapılacak tartışmalara da katkı sağlayacağı söylenebilir.

Üniversitelerin kurumsal kapasitelerini artırmak amacıyla, yükseköğretimin yönetiminden, yapısına ve finansmanına kadar çok yönlü “yenilik ve gelişim” tartışmalarının sürdüğü bir zeminde, göz önünde bulundurulması gereken en önemli örgütsel unsurlardan birisi üniversitelerdeki örgüt kültürüdür. Fiziksel gelişim, örgütsel yapılanma, yönetim mekanizmalarının ve güç dağılımlarının kurgulanması, stratejik yönetim ve planlama gibi politika tartışmalarının arka planında, insanların iş yapma biçimlerini daha derinden etkileyen örgüt kültürü olgusu yer almaktadır. Bu nedenle, örgütü değiştirmenin ancak o örgütün kültürünü değiştirmekle mümkün olacağı vurgulanmaktadır (Cameron ve Freeman, 1991; Kezar ve Eckel, 2002). Bu bağlamda üniversitelerdeki fiziksel kapasiteye ruh veren örgüt kültürünün değerlendirilmesi önemli bir problem alanı olarak görülmektedir.

Üniversitelerde yürütülen örgüt kültürü araştırmalarında, farklı üniversitelerdeki örgüt kültürü ya da aynı üniversitenin alt kültürleri üzerine odaklanan karşılaştırmalı örgüt

kültürü araştırmaları da çok yaygın olmamakla birlikte önemli bir çalışma alanı olarak öne çıkmaktadır (Burnett ve Huisman, 2010; Czerniewicz ve Brown, 2009; Dedoussis, 2004; Ferreira ve Hill, 2008; Obenchain, 2002; Onasch, 2013). Alanyazında rastlanılan güncel çalışmaların yanı sıra biraz daha geriye gidildiğinde, üniversitelerde örgüt kültürünün liderlikten, örgütsel etkililiğe kadar çok sayıda araştırmaya konu edildiği görülmektedir (Cameron ve Freeman, 1991; Smart ve John, 1996; Sporn, 1996; Tierney, 1988; Vălimaa, 1998). Örgüt kültürü konusunun alanyazında bu derece ilgi odağı olmasının, başlı başına kültürün örgütsel işleyişteki öneminin bir göstergesi olduğu söylenebilir.

Küresel rekabet, büyüme, uluslararasılaşma gibi gelişmelerin üniversitelerde örgüt kültürünü nasıl etkilediğinin ve örgüt kültürü bağlamında farklı üniversitelerce algılanma biçimlerinin nasıl farklılaştığının, bir başka ifadeyle bu süreçlerin örgüt kültüründen nasıl etkilendiğinin ve örgüt kültürünü nasıl etkilediğinin değerlendirilmesi önem taşımaktadır. Bu araştırmaya konu edilen üniversiteler incelendiğinde her bir üniversitenin belirli bölümlerinin daha fazla öne çıktığı söylenebilir. Mühendislik alanında öne çıkan ODTÜ bir *teknoloji enstitüsü* (1956) olarak, sağık alanında öne çıkan Hacettepe Üniversitesi ise bir *çocuk sağık enstitüsü* (1954) olarak kurulmuştur. Benzeri şekilde Gazi Üniversitesinin kuruluşu *terbiye enstitüsüne* (1926), Ankara Üniversitesinin kuruluşu da *hukuk mektebine* (1925) dayanmaktadır. Ankara Üniversitesi aynı zamanda 1850'lere dayanan bir mülkiye geleneğinin de temsilcisidir.

Cameron ve Freeman'a (1991) göre güçlü bir örgüt kültürü üniversitenin etkililiği üzerinde önemli bir belirleyicidir. Buna göre köklü bir kurum kültürünün, üniversitelerin ya da bölümlerin başarıları ile ilişkili olduğu düşünülebilir. Araştırma bu bağlamda, belirlenen üniversitelerin genel örgüt kültürleri ile alt kültürleri arasında da mukayeseler yapmayı amaçlamaktadır. Böylelikle farklı üniversitelerin alt kültürleri arasındaki benzerlik ve farklılıklar, aynı üniversitenin alt kültürlerinin birbirleri ile benzerlik ve farklılıkları gibi noktalardan yeni bakış açıları sunulabilmesi beklenmektedir. Söz gelimi "*Gazi Eğitim Fakültesi ile ODTÜ, Hacettepe Üniversitelerinin eğitim fakültelerinin ve Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesinin örgüt kültürleri arasında benzerlikler*

var mıdır?” ya da “Gazi Eğitim Fakültesi ile Gazi Hukuk Fakültesinin veya Gazi Tıp Fakültesinin örgüt kültürleri arasında benzerlikler var mıdır?” gibi sorulara cevap bulmak bu anlamda değerli olabilir. Yine Türkiye yükseköğretim tarihi çerçevesinde bakıldığında gelenek sahibi sayılabilecek büyük üniversitelerinin örgüt kültürlerinin ayrıntılı ve karşılaştırmalı analizinin, yeni kurulan ve kurumsallaşmasını tamamlama çabası içerisinde olan çok sayıda üniversite açısından da önemli bir örnek teşkil edebileceği düşünülmektedir.

Gerek küresel gelişmelerin zorlayıcı etkisi ve gerekse devlet politikaları ile ortaya konulan dönüşüm vizyonunun gerçekleştirilebilmesi ancak üniversitelerin kurumsal yapı ve kültürünün bu dönüşümü desteklemesi ile mümkün olabilecektir. Bu bağlamda Türkiye’deki özellikle gelişmiş üniversitelerdeki kurumsal kültürünün değerlendirilmesi önemli görülmektedir. Örgüt kültürü bağlamında, makro ve mikro düzeyde üniversiteler ve üniversitelerin alt kültürleri arasında karşılaştırmaya imkân tanınması, çalışmanın Türkiye için özgün yönünü oluşturmaktadır. Bu çerçevede yürütülen araştırma, rekabetçi değerlerin ve yenilikçi/girişimci üniversite kavramının öne çıktığı üçüncü kuşak üniversiteler çağında, aynı zamanda Cumhuriyet’in ilk üniversiteleri arasında da yer alan ve YÖK tarafından araştırma üniversitesi olarak tanınan Ankara’daki dört büyük devlet üniversitesinin (Ankara, Gazi, Hacettepe ve Ortadoğu Teknik Üniversiteleri) örgüt kültürünü karşılaştırmalı olarak ve bazı değişkenlerle ilişkileri bakımından değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Bu çerçevede araştırmanın alt problemleri (1) “Üniversitelerde örgüt kültürü nasıldır?” ve (2) “Üniversitelerde örgüt kültürü bağımsız değişkenlere göre (üniversite, eğitim alanları, kampüs büyüklüğü, cinsiyet, akademik görev) göre farklılaşmakta mıdır?” şeklinde belirlenmiştir.

## YÖNTEM

Araştırma betimsel tarama modelinde hazırlanmıştır. Buna göre üniversite örneklemini üzerinde örgüt kültürü olgusunun kapsamlı bir değerlendirmesini yapmak hedeflenmiştir.

### Evren ve Örneklem

Araştırmada üniversiteler arası karşılaştırma yapmak amaçlandığı için araştırmanın yürütüleceği üniversitelerin bazı temel özellikler bakımından benzeşik olması önemli görülmüştür. Bu çerçevede, kurumsal geçmiş, akademik bir geleneğe sahip olma, bulunduğu şehir gibi ölçütler bakımından benzer özelliklere sahip olduğu değerlendirilen Ankara'daki dört devlet üniversitesinde (Ankara, Gazi, Hacettepe ve Ortadoğu Teknik Üniversitesi) görev yapan akademik personel araştırma evreni olarak belirlenmiştir. Üniversitelerin seçiminde temel özelliklerin benzerliğine dikkat edilmesinin nedeni, temel değişkenleri kontrol altına almak suretiyle karşılaştırma sonucunda farklılıkları daha detaylı olarak inceleyebilmektir. Kavramsal çerçevede tartışıldığı üzere, örgüt kültürünün değişmesinin güçlüğü ve tarihi geçmişin örgüt kültürü açısından önemi üzerinde bir uzlaşma bulunmaktadır (Hofstede, Neuijen, Ohayv ve Sanders, 1990; Hoy ve Miskel, 2015). Bu bakımdan araştırmanın yürütüleceği üniversitelerin seçiminde, bu üniversitelerin en eski üniversiteler arasında yer almaları, örgüt kültürü bağlamında bir geleneğe sahip olma açısından önemli görülmüştür.

Örneklem seçiminde seçkisiz örnekleme yöntemlerinden küme örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Buna göre üniversitelerdeki eğitim alanları birer alt evren olarak tanımlanarak araştırmada temsil edilmesi hedeflenmiştir. Bu kapsamda kalmak üzere, araştırmanın alt evrenlerindeki küme çeşitliliğinin çok fazla olması nedeniyle kademeli örnekleme (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2010) çalışması yapılmış ve araştırma kümeleri oluşturmak üzere üniversitelerin akademik birimleri gruplara ayrılmıştır. Akademik birimlerin gruplamasında, UNESCO tarafından geliştirilen Uluslararası Standart Eğitim Sınıflandırması'nda (ISCED, 1997) yer alan eğitim öğretim alanları esas alınmıştır. ISCED sınıflamasında yer alan eğitim alanları arasından çalışma evreninin belirlenmesinde, dört üniversitenin her birinin ilk kuruluş birimlerini oluşturan fakültelere öncelik verilmiştir. Araştırma kapsamındaki üniversiteler ilk kuruluş birimleri bakımından incelendiğinde; Ankara Üniversitesinin hukuk fakültesine ve mülkiyeye, Gazi Üniversitesinin eğitim fakültesine, Hacettepe Üniversitesinin tıp fakültesine, Orta Doğu Teknik Üniversitesinin ise mühendislik

fakültesine dayandığı görülmektedir. Buna göre çalışmada dört temel alanda toplam 18 fakülte (eğitim, iktisadi idari bilimler, mühendislik ve tıp alanları) araştırmanın çalışma evreni olarak belirlenmiştir. Türkiye’de iktisadi ve idari bilimler fakülteleri (İİBF); siyasal bilgiler, işletme, yönetim bilimleri vb. farklı isimler altında yapılandırılabilir. Bu çalışmada bunların tümü İİBF olarak tanımlanmıştır. Ayrıca ISCED sınıflamasına göre, İİBF ve Hukuk alanlarının aynı alan altında sınıflandırılması nedeniyle, bu çalışmada da söz konusu birimler tek bir grup olarak kabul edilmiştir. Araştırmanın ulaşılabilir çalışma evreni olarak kabul edilen alanlardaki toplam öğretim elemanı sayısı 6373 olarak belirlenmiştir. 2017 YÖK istatistiklerine göre dört üniversitenin toplam öğretim elemanı sayılarına bakıldığında; 13060 öğretim elemanının görev yaptığı görülmektedir. Buna göre çalışma evreni, araştırma evreninin % 48.8’ini oluşturmaktadır. Büyüköztürk ve arkadaşları (2010) tarafından verilen formülasyon esas alınarak yapılan hesaplama ile ulaşılması gereken asgari örneklem büyüklüğü 362 olarak belirlenmiştir. Bununla birlikte nicel araştırmalarda ulaşılabilen örneklem büyüdükçe araştırma evreninin özellikleri için daha güçlü kestirim sağlayacağı (Fraenkel ve Wallen, 2009) varsayımıyla ve daha güçlü parametrik analizlere imkân sağlaması amacı ile toplam 647 akademik personele ulaşılmıştır. Araştırma verileri, 2016-2017 eğitim öğretim yılında toplanmıştır. Araştırmanın örnekleminde yer alan ve araştırmanın yapıldığı dönemde Gazi Üniversitesine bağlı olan bazı bölümler, 9/5/2018 tarih ve 7141 sayılı kanunla Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesine bağlanmıştır.

Araştırma örnekleminin cinsiyet ve görev değişkenlerine göre üniversitelere dağılımları Tablo 1’de gösterilmektedir.

**Tablo 1.**Katılımcılara İlişkin Demografik Bilgiler

Cinsiyet	Görev		Üniversiteler				Toplam
			AÜ	GÜ	HÜ	ODTÜ	
Kadın	Prof. Dr.	n	18	13	15	12	58
		%	4.9%	3.6%	4.1%	3.3%	15.8%
	Doç. Dr.	n	10	5	19	15	49
		%	2.7%	1.4%	5.2%	4.1%	13.4%
	Yrd. Doç. Dr.	n	36	16	21	20	93
		%	9.8%	4.4%	5.7%	5.5%	25.4%
Ar. Gör.	n	38	60	44	24	166	
	%	10.4%	16.4%	12.0%	6.6%	45.4%	
Toplam	n	102	94	99	71	366	
	%	27.9%	25.7%	27.0%	19.4%	56.6%	
Erkek	Prof. Dr.	n	12	14	10	8	44
		%	4.3%	5.0%	3.6%	2.8%	15.7%
	Doç. Dr.	n	8	19	11	11	49
		%	2.8%	6.8%	3.9%	3.9%	17.4%
	Yrd. Doç. Dr.	n	17	14	18	12	61
		%	6.0%	5.0%	6.4%	4.3%	21.7%
Ar. Gör.	n	23	52	26	26	127	
	%	8.2%	18.5%	9.3%	9.3%	45.2%	
Toplam	n	60	99	65	57	281	
	%	21.4%	35.2%	23.1%	20.3%	43.4%	
Toplam	Prof. Dr.	n	30	27	25	20	102
		%	4.6%	4.2%	3.9%	3.1%	15.8%
	Doç. Dr.	n	18	24	30	26	98
		%	2.8%	3.7%	4.6%	4.0%	15.1%
	Yrd. Doç. Dr.	n	53	30	39	32	154
		%	8.2%	4.6%	6.0%	4.9%	23.8%
Ar. Gör.	n	61	112	70	50	293	
	%	9.4%	17.3%	10.8%	7.7%	45.3%	
Toplam	n	162	193	164	128	647	
	%	25.0%	29.8%	25.3%	19.8%	100.0%	

Tablo 1 incelendiğinde, örneklem içerisinde en kalabalık grubu araştırma görevlilerinin oluşturduğu görülmektedir. Araştırma görevlilerini sırasıyla; yardımcı doçentler, profesörler ve doçentler izlemektedir. Araştırmanın yapıldığı dönemde “yardımcı doçent” olarak kullanılan unvan, 22/2/2018 tarih 7100 sayılı kanun ile “doktor öğretim üyesi” şeklinde değiştirilmiştir. Ayrıca araştırmaya katılan kadın akademik personel oranının daha yüksek olduğu görülmektedir. Görev değişkeni bakımından ise değerlerin evrendeki dağılımlarına yakın bir dağılım gösterdikleri söylenebilir.

### Veri Toplama Aracı

Araştırma kapsamında, üniversitelerin örgüt kültürünü incelemek amacıyla, Cameron ve Quinn (2011) tarafından geliştirilen “Örgüt Kültürü Değerlendirme Ölçeği”,

(Organizational Culture Assessment Instrument - OCAI) Türkçeye ve yükseköğretim kurumlarına uyarlanarak kullanılmıştır. Örgüt Kültürü Değerlendirme Ölçeği; örgütün baskın özellikleri, örgütsel liderlik, çalışanların yönetimi, örgütsel bağ, stratejik vurgu ve başarı ölçütleri olmak üzere altı boyutta değerlendirme yapmaktadır. 7'li Likert tipinde hazırlanan ölçek 24 maddeden oluşmaktadır. Özgün yapısı; yenilikçi kültür, rekabetçi kültür, hiyerarşik kültür ve takım kültürü olmak üzere dört faktörlü bir yapı gösteren ölçeğin, Türkiye örneğinde üç faktörlü bir yapı ortaya koyduğu belirlenmiştir. Açımlayıcı faktör analizi sonuçları ölçeğin, yenilikçi takım kültürü, rekabetçi kültür ve hiyerarşik kültür olmak üzere üç alt boyuttan oluştuğunu göstermektedir. Ölçeğin alt boyutlarına ilişkin iç tutarlılık kat sayıları sırasıyla; .93, .81 ve .73 olarak belirlenmiştir. Söz konusu faktör yapısını değerlendirmek üzere yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonuçları ise kabul edilebilir uyum değerleri ortaya koymuştur [ $\chi^2/sd=3.45$ ; GFI=.84; RMSEA=.08; CFI=.93; NFI=.90].

#### **Verilerin Analizi**

Araştırma kapsamında elde edilen verilerin istatistiksel dağılımı değerlendirilmiştir. Bu kapsamda veri dağılımının normal, doğrusal ve homojen olduğu belirlenmiştir. Ölçme aracının geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları kapsamında, AFA ve DFA analizleri yapılmıştır. İç tutarlılık için ise alfa kat sayıları incelenmiştir. Verilerin analizinde betimsel istatistiklerden aritmetik ortalama ve standart sapmalar değerlendirilmiştir. Bağımsız değişkenlere göre değişkenliğini incelemek üzere parametrik testlerden ANOVA ve t-testi kullanılmıştır. ANOVA testinde ortaya çıkan farklılaşmanın kaynağını belirlemek üzere ise Scheffe testinden yararlanılmıştır.

## **BULGULAR**

Örgüt kültürünün üniversitelere ve fakültelere göre düzeyini belirlemek üzere yapılan betimsel analiz sonuçları Tablo 2'de paylaşılmaktadır.

**Tablo 2.** Örgüt Kültürüne İlişkin Betimsel Analiz Sonuçları

	Yenilikçi Takım Kültürü		Rekabetçi Kültür		Hiyerarşik Kültür	
	$\bar{x}$	SS	$\bar{x}$	SS	$\bar{x}$	SS
Ankara Üniversitesi	3.94	1.325	4.06	1.179	4.50	1.119
Gazi Üniversitesi	3.56	1.256	4.06	1.212	4.47	1.123
Hacettepe Üniversitesi	4.05	1.202	4.81	1.117	4.72	.961
Orta Doğu Teknik Üniversitesi	5.11	.963	5.07	.936	4.72	.922
Eğitim Fakülteleri	4.42	1.318	4.52	1.086	4.71	.976
Mühendislik Fakülteleri	4.37	1.205	4.66	1.144	4.78	.975
İİBF ve Hukuk Fakülteleri	4.04	1.303	4.33	1.253	4.56	1.065
Tıp Fakülteleri	3.39	1.228	4.25	1.333	4.26	1.127
Ankara Eğitim Fak.	4.27	1.111	4.29	1.153	4.82	.898
Gazi Eğitim Fak.	3.84	1.491	4.37	1.109	4.69	1.169
Hacettepe Eğitim Fak.	4.28	1.208	4.67	.948	4.66	.924
ODTÜ Eğitim Fak.	5.63	.630	4.91	1.006	4.62	.906
Ankara Mühendislik Fak.	4.19	1.104	4.23	1.044	4.80	.951
Gazi Mühendislik Fak.	3.82	1.123	4.32	1.219	4.57	1.077
Hacettepe Mühendislik Fak.	4.31	1.228	4.64	1.263	4.71	1.047
ODTÜ Mühendislik Fak.	4.97	1.074	5.22	.813	4.98	0.829
Ankara İİBF ve Hukuk Fak.	3.42	1.467	3.55	1.086	4.00	1.161
Gazi İİBF ve Hukuk Fak.	3.59	1.163	3.79	1.140	4.77	1.081
Hacettepe İİBF ve Hukuk Fak.	4.23	1.169	4.90	1.085	4.91	.844
ODTÜ İİBF Fak.	4.89	.882	4.99	1.027	4.45	.984
Ankara Tıp Fak.	3.75	1.480	4.09	1.304	4.28	1.297
Gazi Tıp Fak.	3.11	1.135	3.81	1.259	4.01	1.037
Hacettepe Tıp Fak.	3.46	1.041	4.95	1.183	4.55	1.036

Tablo 2 incelendiğinde, Ankara ve Gazi Üniversitelerinde baskın kültürün hiyerarşik kültür olarak öne çıktığı, Hacettepe Üniversitesinde en baskın kültür tipinin rekabetçi kültür olduğu, Orta Doğu Teknik Üniversitesinde ise yenilikçi takım kültürünün en yüksek değer alan kültür tipi olduğu görülmektedir.

Kültür tipleri açısından değerlendirildiğinde, üniversitelerin hiyerarşik kültür özellikleri birbirine yakın değerler göstermektedir. Buna mukabil daha akademik bir ifade kullanılması doğru olacaktır rekabetçi kültür özellikleri bakımından Ankara ve Gazi Üniversitelerinin bir grup, Hacettepe ve ODTÜ'nün ise ayrı bir grup oluşturduğu görülmektedir. Ankara Üniversitesinin yenilikçi takım kültürü bakımından Hacettepe Üniversitesi ile ve rekabetçi kültür bakımından ise Gazi Üniversitesi ile yakın değerler aldığı görülmektedir. Standart sapmalarla ilgili bir değerlendirme yapıldığında, kurum kültürü üzerindeki uzlaşımın da en yüksek ODTÜ'de olduğu görülmektedir. Yani ODTÜ akademik personelin örgüt kültürü algılarının en az değişkenlik gösterdiği üniversitedir.



Üniversite ayrımı kadar belirgin bir ayrışma olmamakla birlikte, tıp fakültelerindeki örgüt kültürünün daha düşük değerler aldığı görülmektedir. Eğitim ve mühendislik fakültelerinin yenilikçi takım kültürü bağlamında yakın değerler gösterdiği söylenebilir. Örgüt kültürünün üniversitelere göre farklılaşma düzeyinin anlamlılığını test etmek üzere varyans analizi yapılmıştır. ANOVA testi sonuçları Tablo 3'te sunulmaktadır.

**Tablo 3.** Üniversiteler Arası Örgüt Kültürü Farklılaşması

		Kareler Toplamı	<i>sd</i>	Kareler Ortalaması	<i>F</i>	<i>p</i>	Farkın Kaynağı*
Yenilikçi Takım Kültürü	Gruplararası	196.529	2	65.510	44.599	.000	GÜ- AÜ/HÜ- ODTÜ
	Gruplariçi	984.124	644	1.469			
	Toplam	1180.653	646				
Rekabetçi Kültür	Gruplararası	110.450	2	36.817	28.057	.000	AÜ/GÜ- HÜ/ODTÜ
	Gruplariçi	879.169	644	1.312			
	Toplam	989.619	646				
Hiyerarşik Kültür	Gruplararası	9.163	2	3.054	2.849	.037	AÜ/GÜ- HÜ/ODTÜ
	Gruplariçi	718.239	644	1.072			
	Toplam	727.402	646				

\*AÜ: Ankara Üniversitesi; GÜ: Gazi Üniversitesi; HÜ: Hacettepe Üniversitesi; ODTÜ: Ortadoğu Teknik Üniversitesi

Tablo 3'te yer alan analiz sonuçları, tüm kültür tiplerinde ve genel örgüt kültürü değerleri açısından üniversiteler arasındaki farklılıkların anlamlı olduğunu göstermektedir ( $F_{(2,644)}=2.849-44.599$ ;  $p<.05$ ). Farklılaşmanın hangi üniversiteler arasında anlamlı olduğunu tespit etmek üzere yapılan Scheffe testi sonuçları, yenilikçi takım kültürü bağlamında Ankara ( $\bar{x}=3.94$ ) ve Hacettepe Üniversitelerinin ( $\bar{x}=4.05$ ) benzerlik gösterdiğini diğer iki üniversitenin ise farklı özellikler gösterdiğini ortaya koymaktadır. Rekabetçi kültür bağlamında Ankara ( $\bar{x}=4.06$ ) ile Gazi Üniversitesi ( $\bar{x}=4.06$ ) kendi arasında ve Hacettepe ( $\bar{x}=4.81$ ) ile ODTÜ ( $\bar{x}=5.07$ ) kendi arasında benzer özellikler göstermekte, iki grup ise birbirinden farklı özellikler taşımaktadır. Hiyerarşik kültür değerleri bakımından değerlendirildiğinde ise dört üniversitenin birbirleri ile farklılaşmasının en düşük düzeyde bu kültür tipinde gerçekleştiği ve rekabetçi kültürde olduğu gibi Ankara Üniversitesi ( $\bar{x}=4.50$ ) ve Gazi Üniversitesinin ( $\bar{x}=4.47$ ) bir grubu Hacettepe Üniversitesi ( $\bar{x}=4.72$ ) ve ODTÜ'nün ( $\bar{x}=4.72$ ) diğer grubu oluşturduğu görülmektedir.

Örgüt kültürünün eğitim alanlarına (fakültelere) göre farklılaşma düzeyinin anlamlılığını test etmek üzere varyans analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 4'te sunulmaktadır.

**Tablo 4.** Eğitim Alanlarına Göre Örgüt Kültürü Farklılaşması

		Kareler Toplamı	<i>sd</i>	Kareler Ortalaması	<i>F</i>	<i>p</i>	Farkın Kaynağı
Yenilikçi Takım Kültürü	Gruplararası	102.715	2	34.238	21.281	.000	Tıp-İİBF- Eğitim/Mühendislik
	Gruplarıçi	1077.937	644	1.609			
	Toplam	1180.653	646				
Rekabetçi Kültür	Gruplararası	12.677	2	4.226	2.898	.034	Tıp/İİBF- Eğitim/Mühendislik
	Gruplarıçi	976.942	644	1.458			
	Toplam	989.619	646				
Hiyerarşik Kültür	Gruplararası	21.684	2	7.228	6.862	.000	Tıp/İİBF- Eğitim/Mühendislik
	Gruplarıçi	705.719	644	1.053			
	Toplam	727.402	646				

Tablo 4'te yer alan analiz sonuçları, tüm kültür tiplerinde ve genel örgüt kültürü değerleri açısından eğitim alanları arasındaki farklılıkların anlamlı olduğunu göstermektedir ( $F_{(2,644)}=2.898-21.281$ ;  $p<.05$ ). Farklılaşmanın hangi eğitim alanları arasında anlamlı olduğunu tespit etmek üzere yapılan Scheffe testi sonuçlarına göre, yenilikçi takım kültürü ve hiyerarşik kültür boyutlarında tıp ( $\bar{x}_{yenilikçi}=3.39$ ;  $\bar{x}_{hiyerarşik}=4.25$ ) ve İİBF ( $\bar{x}_{yenilikçi}=4.04$ ;  $\bar{x}_{hiyerarşik}=4.33$ ) alanlarının birbirinden ve eğitim ( $\bar{x}_{yenilikçi}=4.42$ ;  $\bar{x}_{hiyerarşik}=4.52$ ) ve mühendislik ( $\bar{x}_{yenilikçi}=4.37$ ;  $\bar{x}_{hiyerarşik}=4.66$ ) alanlarından farklılaştığı görülmektedir. Rekabetçi kültür boyutunda ise tıp ( $\bar{x}=4.33$ ) ve İİBF ( $\bar{x}=4.25$ ) alanlarının bir grup eğitim ( $\bar{x}=4.52$ ) ve mühendislik ( $\bar{x}=4.66$ ) alanlarının farklı bir grup oluşturduğu görülmektedir.

Kampüs büyüklüğüne göre katılımcılar; büyük, orta ve küçük kampüs olmak üzere üç farklı gruba ayrılmıştır. Büyük kampüs Orta Doğu Teknik Üniversitesi ve Hacettepe Üniversitesinin tıp fakülteleri dışındaki birimlerinden; orta ölçekli kampüs, Ankara ve Gazi Üniversitelerinin ilk kampüslerinde yer alan birimlerinden (eğitim fakülteleri ve siyasal bilgiler fakültesi); küçük kampüs ise, ana kampüsten ayrı müstakil alanlarda hizmet sunan; tıp fakülteleri, Gazi Mühendislik, İİBF ve Hukuk Fakülteleri ile kampüsüne yakın bir dönemde taşınmış olan Ankara Üniversitesi Mühendislik

Fakültesinden oluşmaktadır. Kampüs büyüklüğüne göre ANOVA testi sonuçları Tablo 5'te gösterilmektedir.

**Tablo 5.** Kampüs Büyüklüğüne Göre Örgüt Kültürü Farklılaşması

		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Farkın Kaynağı
Yenilikçi Takım Kültürü	Gruplararası	162.111	2	81.056	53.842	.000	Büyük- Küçük/Orta
	Gruplarıçi	969.500	644	1.505			
	Toplam	1131.611	646				
Rekabetçi Kültür	Gruplararası	88.559	2	44.279	33.285	.000	Büyük- Küçük/Orta
	Gruplarıçi	856.730	644	1.330			
	Toplam	945.289	646				
Hiyerarşik Kültür	Gruplararası	10.733	2	5.366	4.933	.007	Küçük- Büyük
	Gruplarıçi	700.619	644	1.088			
	Toplam	711.352	646				

Tablo 5 incelendiğinde, kampüs büyüklüğü değişkeninin tüm kültür tiplerini anlamlı düzeyde farklılaştırdığı göstermektedir ( $F_{(2-644)}=4,933-53,842$ ;  $p<,01$ ). Kültür tiplerindeki farklılaşmanın kaynağını tespit etmek üzere yapılan Scheffe testi sonuçları; yenilikçi takım kültürü ve rekabetçi kültür boyutlarında, büyük ( $\bar{x}_{yenilikçi}=4.70$ ;  $\bar{x}_{rekabetçi}=4.91$ ) kampüs ile orta ( $\bar{x}_{yenilikçi}=3.89$ ;  $\bar{x}_{rekabetçi}=4.10$ ) ve küçük ( $\bar{x}_{yenilikçi}=3.60$ ;  $\bar{x}_{rekabetçi}=4.18$ ) kampüslerin farklılaştığını; hiyerarşik kültür bakımından ise anlamlı farklılaşmanın büyük ( $\bar{x}=4.74$ ) ve küçük ( $\bar{x}=4.46$ ) kampüsler arasında olduğunu göstermektedir.

Akademik görev ve cinsiyet değişkenlerine göre örgüt kültürü algılarının farklılaşmasına ilişkin ANOVA ve t-testi yapılmış ve analiz sonuçlarına göre söz konusu değişkenlerin örgüt kültürü tipleri üzerindeki etkisinin istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı görülmüştür.

## TARTIŞMA, SONUÇLAR ve ÖNERİLER

Türkiye'nin en eski ve büyük üniversiteleri arasında yer alan Ankara, Gazi, Hacettepe ve Orta Doğu Teknik Üniversitelerindeki örgüt kültürünün karşılaştırmalı olarak incelendiği bu araştırma, bu üniversitelerin, bazı kültürel benzerlikler taşımakla birlikte, örgüt kültürü bakımından önemli ölçüde farklılaştığını göstermektedir.

Araştırmanın en belirgin sonuçlarından birisi, araştırma kapsamındaki üniversitelerin hiyerarşik kültür özellikleri bakımından benzerlik göstermeleridir. Esasen aşırı merkeziyetçi ve denetim odaklı bir organizasyon yapısının örgütleri güçlendirmeyeceği tartışmaları (Mintzberg, 1996) klasik yönetim teorilerine alternatif olarak ortaya çıkan insan ilişkileri yaklaşımlarıyla birlikte tartışılmaya başlanan bir konudur. Otoriteye aşırı bağlılık ve güvenin bilimsel bilginin gelişimi için büyük bir tehlike oluşturacağı argümanı Bacon'dan bu yana savunula gelmektedir (Standford Encyclopedia of Philosophy, 2016). Bu çerçevede araştırma sonuçları, Toffler'in (2012) üçüncü dalga değerlendirmesi bağlamında ele alınırsa Türk akademisinin, hiyerarşinin ve kuralların keskin olduğu ve başarının rekabetten beslendiği sanayi dönemi reflekslerini yansıttığı söylenebilir. Bununla birlikte üniversitelerin, yenilikçi bir takım kültürü oluşturma ve rekabetçi kültür özellikleri bakımından farklılaşmaları önemli bir bulgudur. Araştırma tüm üniversitelerin belirli düzeyde ve birbirine yakın hiyerarşik örgüt kültürü özellikleri gösterdiğini ortaya koymaktadır. Bununla birlikte bazı üniversitelerde ve fakültelerde baskın kültür tipinin değişkenlik gösterdiği anlaşılmaktadır. Türkiye'deki üniversitelerde yürütülen birçok araştırma, genel olarak, Türkiye'deki üniversitelerde baskın kültür tipinin hiyerarşik kültür olduğu sonucunu destekler niteliktedir. Diğer taraftan özellikle Amerikan üniversitelerinde yürütülen araştırmalarda, bu üniversitelerdeki baskın örgüt kültürünün, genel olarak, esnek ve insan odaklı bir yönetsel anlayışın öne çıktığı klan kültürü ile rekabetçi kültür olduğu görülmektedir (Beytekin, Yalçınkaya, Doğan ve Karakoç, 2010; Berrio, 2003; Erdem, Adıgüzel ve Kaya, 2010; Fralinger ve Olson, 2007; Karataş-Acer, 2015; Kaufman, 2013). Söz konusu araştırmaların sonuçları gerek Türk üniversitelerinde gerekse Amerikan üniversitelerinde akademik personelin daha çok hiyerarşik ve rekabetçi kültürün azalması ve takım kültürünün ve yenilikçi kültürün artması beklentisi içerisinde olduklarını ortaya koymaktadır.

Araştırma bulguları, örgüt kültürünün; üniversitelere, akademik birimlere ve kampüs büyüklüğüne göre değişkenlik gösterdiğini, cinsiyet ve akademik görev değişkenlerinin ise örgüt kültürünü anlamlı ölçüde etkilemediğini ortaya koymaktadır. Kampüs büyüklüğü ilgili sonuçlar, büyük kampüslerde rekabetçi kültürün, orta ve küçük ölçekli kampüslerde ise hiyerarşik kültürün baskın kültür tipi olarak öne çıktığını göstermektedir.

Dale (2012) tarafından yapılan kampüs faktörünün örgüt kültürü üzerindeki etkisinin incelendiği araştırma, ana kampüste klan kültürünün diğer küçük kampüslerde ise hiyerarşik kültürün baskın olduğunu ortaya koymaktadır. Benzeri şekilde Onasch (2013) üniversitede örgüt kültürünün uyumunu etkileyen en önemli faktörün kampüs paylaşımı olduğunu ortaya koymaktadır. Buna göre özellikle yeni üniversitelerin kuruluşunda kampüs yapılanmasının orta ve uzun vadede iyi planlanması ve dağınık kampüs yapısından kaçınılması önerilebilir.

Bu araştırmadan farklı olarak, alanyazında cinsiyet ve görev değişkenlerinin örgüt kültürü algılarında farklılık oluşturduğunu ortaya koyan bazı araştırma sonuçları da bulunmaktadır (İra, 2011; Sánchez ve Yurrebaso, 2009; Sporn, 1996). Onasch (2013) tarafından yapılan araştırma sonuçlarına göre, sendikali olma durumlarının da öğretim elemanlarının örgüt kültürü algıları üzerinde etkili olduğu görülmektedir. Ramachandran, Chong ve Ismail (2011), kamu ve özel üniversitelerin örgüt kültürleri arasında yaptıkları karşılaştırma çalışmasında, bu iki türdeki üniversitelerin örgüt kültürlerinin önemli ölçüde farklılaştığını belirlemişlerdir. Ön lisans, lisans, yüksek lisans ve doktora düzeyinde eğitim veren üniversitelerin kurum kültürlerini karşılaştıran Kaufman (2013), ön lisans, lisans ve yüksek lisans düzeyinde eğitim veren üniversitelerde klan kültürünün, doktora düzeyinde eğitim veren üniversitelerde ise klan kültürü ile birlikte hiyerarşik kültürün baskın özellikler gösterdiğini ortaya koymaktadır. Akademik ya da idari kadronun örgüt kültürü algıları ile ilişkisinin değerlendirildiği bazı araştırmalar, yöneticilik pozisyonunun (Beytekin vd., 2010; Dale, 2012) ve kadro türünün (İplikçi ve Topsakal, 2014) öğretim üyelerinin kültüre ilişkin algılarını farklılaştırdığını ortaya koymaktadır. Bu araştırmada ve alanyazındaki birçok başka araştırma bulguları ile ortaya konulan; örgüt kültürünün; üniversite, akademik birim, kampüs büyüklüğü gibi faktörlere göre değişkenlik göstermesi üniversite yöneticileri tarafından üzerinde durulması gereken bir bulgudur. Bu bağlamda Kezar ve Eckel (2002), üniversitelerdeki kültürel değişim süreçlerinde üniversite alt kültürlerine ve farklı kültür katmanlarına uygun stratejiler geliştirilmesinin önemine dikkat çekmektedir. Sargut'a (2007) göre kültürler arası farklılaşma, yönetim süreç ve stratejileri açısından temel belirleyiciler arasındadır. Örgüt kültürünün akademik birimler bazında farklılaşması sonucu göz

önünde bulundurulduğunda, üniversitelerdeki kültürel değişim süreçlerinin yönetiminde, üniversite alt kültürlerine uygun stratejiler geliştirilmelidir. Bu bağlamda üniversite yönetimlerinin farklı akademik birimlerin ve alt kültürlerin kültürel farklılıklarını göz önünde bulundurarak yönetim stratejilerini yapılandırılmaları önerilmektedir. Araştırma bulgularının ortaya koymuş olduğu bu farklılaşmanın birimler arasındaki kültürel farklılaşmanın yönetimi, mesleki etkileşim, disiplinler arası işbirliği vb. bağlamlarda, üniversite yönetimleri tarafından göz önünde bulundurulması ayrıca önemli görülmelidir. Yine araştırmacılar tarafından araştırma probleminin farklı araştırma evrenlerinde sorgulanmasını sağlayacak araştırmalar yapılması, farklılaşmanın daha geniş varyanslarını ortaya çıkarabilir.

Araştırma bulgularına göre üniversiteler bazında Ankara Üniversitesi ve Gazi Üniversitesinde hiyerarşik kültür özellikleri baskın iken Hacettepe Üniversitesinde hiyerarşik ve rekabetçi kültür değerleri bir arada görülmektedir. Orta Doğu Teknik Üniversitesinde ise hiyerarşik kültürün düşük olduğu; buna karşın, rekabetçi kültür ve yenilikçi takım kültürü değerlerinin baskın olduğu görülmektedir. Üniversitelerin stratejik planlarında yer vermiş oldukları stratejik amaçlar bağlamında bir değerlendirme yapıldığında, söz konusu bulguları destekler sonuçlar ortaya çıkmaktadır. Yenilikçi ve rekabetçi kültürün baskın olduğu Orta Doğu Teknik Üniversitesinin stratejik amaçlarında öne çıkan öncelikler incelendiğinde; nitelikli öğrenci çekimi, uluslararasılaşma ve uluslararası öğretim üyelerinin üniversiteye çekimi, teknokentin ve sanayi işbirliklerinin güçlendirilmesi, kalite güvencesinin güçlendirilmesi, ARGE desteklerinin ve patent teşviklerinin artırılması gibi rekabetçi hususların vurgulandığı görülmektedir (ODTÜ, 2011). Diğer taraftan, araştırma bulgularına göre hiyerarşik kültürün baskın olduğu görülen Ankara Üniversitesinin stratejik amaç ve hedefleri arasında (AÜ, 2012), sanayi işbirliği, uluslararasılaşma, patent vb. rekabet unsurlarının yer almadığı görülmektedir. Benzeri şekilde Hacettepe Üniversitesinin stratejik planında da (HÜ, 2013) Ortadoğu Teknik Üniversitesinde olduğu gibi sanayi işbirlikleri, uluslararası öğretim üyelerinin çekimi vb. rekabetçi vurguların güçlü bir biçimde vurgulanmadığı görülmektedir. Söz konusu tespitler, üniversitelerin yapılandırılmış stratejik yönelimlerinin kültür ile ilişkili olduğunu ortaya koyan araştırma bulgularını desteklemektedir. Stratejik yönetim ve örgüt

kültürü bağlamında Graven (2014) tarafından yapılan çalışma sonuçları, üniversitede istenilen kültürel özelliklerin stratejik bir planlama ile yapılandırılmasının örgütte planlama çalışmalarının desteklenmesi ve istenilen bir kültürel ortamın sağlanması için gerekli olduğunu göstermektedir.

Araştırmanın eğitim alanlarına göre örgüt kültürünün farklılaşması ile ilgili bulguları, tıp fakültelerindeki örgüt kültürünün daha düşük değerler aldığını ve özellikle “yenilikçi takım kültürü” ve “hiyerarşik kültür” boyutlarında diğer fakültelerden önemli ölçüde farklılaştığını, eğitim ve mühendislik fakültelerinin ise yenilikçi takım kültürü bağlamında benzer kültürel özellikler gösterdiğini ortaya koymaktadır. Genel örgüt kültürü özellikleri bakımından, eğitim fakültelerinin ve mühendislik fakültelerinin en güçlü örgüt kültürü özellikleri gösteren eğitim alanları olduğu görülmektedir. Bununla birlikte eğitim alanları açısından genel bir değerlendirme yapıldığında, “eğitim fakültesi kültürü” ya da “mühendislik fakültesi kültürü” gibi genel bir alan kültüründen söz etmek zor görünmektedir. Kuh ve Whitt (1988), akademisyenlerin uzmanlık alanlarının düşünme biçimlerini ve davranışlarını etkilediğini ileri sürmektedir. Braxton ve Bayer (1999) ve Lee (2007) gibi araştırmacılar da uzmanlık alanının akademisyenlerin değerlerini ve dolaylı olarak fakülte normlarını ve kültürünü etkilediğini belirtmektedir.

Üniversitelerin kendi içerisinde akademik birimlerinin örgüt kültürlerindeki farklılaşma ile ilgili araştırma bulguları, Ankara, Gazi ve Ortadoğu Teknik Üniversitelerinde en güçlü örgüt kültürünün eğitim fakültelerinde olduğunu ortaya koymaktadır. Buna karşın Hacettepe Üniversitesinde iktisadi ve idari bilimler fakültesi ile hukuk fakültelerinin örgüt kültürlerinin daha güçlü olduğu görülmektedir. ODTÜ’nün bir “teknoloji enstitüsü” (1956), sağlık alanında öne çıkan Hacettepe Üniversitesinin bir “çocuk sağlığı enstitüsü” (1954), Gazi Üniversitesinin “terbiye enstitüsü” (1926), Ankara Üniversitesinin “hukuk mektebi” (1925) olarak kurulmuş olmaları bağlamında sonuçlar değerlendirildiğinde, Gazi Üniversitesi dışındaki üniversiteler bakımından sonuçların ilk kuruluş birimleri ile doğrudan ilişkili bulunmadığı söylenebilir. Tarihi bir geçmişe sahip olma ve güçlü bir geleneği temsil etme gibi özelliklerin üniversitelerde güçlü bir örgüt kültürü oluşturma açısından tek başına yeterli olmadığını ortaya koyan bulgular, özellikle kurumsal

geleneğe sahip çıkma ve güçlü bir örgüt kültürünü sürdürebilme açısından üniversite yönetimlerinin mevcut politikalarını gözden geçirmeleri gerektiğine işaret etmektedir.



**KAYNAKLAR**

- Ankara Üniversitesi [AÜ], (2012). *Ankara Üniversitesi 2014-2018 stratejik planı*. ankara.edu.tr sayfasından erişilmiştir.
- Bartell, M. (2003). Internationalization of universities: A university culture-based framework. *Higher Education*, 45(1), 43-70.
- Berrio, A.A. (2003). An organisational cultural assessment using the competing values frame- work: A profile of Ohio State University extension. *Journal of Extension*, 41(2), 206-223.
- Beytekin, O.F., Yalçınkaya, M., Doğan, M. ve Karakoç, N. (2010), The organizational culture at the university. *The International Journal of Educational Researchers*, 2(1), 1-13.
- Braxton, J. M. ve Bayer, A. E. (1999). *Faculty misconduct in collegiate teaching*. Balimore: Johns Hopkins University.
- Burnett, S. A. ve Huisman, J. (2010). Universities' responses to globalisation: the influence of organisational culture. *Journal of Studies in International Education*, 14(2), 117-142.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem.
- Cameron, K. S. ve Ettington, D. R. (1988). *The conceptual foundations of organizational culture*. J.C. Smart. (Ed.), *Higher education handbook of theory and research* içinde (s. 356-396). New York: Agathon.
- Cameron K.S. ve Freeman, S. J. (1991). Cultural congruence, strength, and type: Relationships to effectiveness. *Organizational Change and Development*, 5, 23-58.
- Cameron, K. S. ve Quinn, R. E. (2011). *Diagnosing and changing organizational culture*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Cole J. (2011). The great American university. *Bulletin of the American Academy*. <https://amacad.org/publications/bulletin/spring2011/great.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Çetinsaya, G. (2014). *Büyüme, kalite, uluslararasılaşma: Türkiye yükseköğretimi için bir yol haritası*. Ankara: YÖK.
- Czerniewicz, L. ve Brown, C. (2009). A study of the relationship between institutional policy, organisational culture and e-learning use in four South African universities. *Computers & Education*, 53(1), 121-131.
- Dale, K. K. (2012). *Perceptions of organizational culture of a multi-campus community college district: Mixed methods in concert* (Doktora tezi). Colorado State Üniversitesi, Colorado.

- Dedoussis, E. (2004). A cross-cultural comparison of organizational culture: Evidence from universities in the Arab world and Japan. *Cross Cultural Management: An International Journal*, 11(1), 15 - 34.
- Dhaya, N. (2013). Reconciling organisational culture and external quality assurance in higher education. *Higher Education Management and Policy*, 24(2), 85-98.
- Douglass, J. A. (2016). *The new flagship university: Changing the paradigm from global ranking to national relevancy*. New York: Palgrave.
- Erdem, R., Adıgüzel, O. ve Kaya, A. (2010). Akademik personelin kurumlarına ilişkin algıladıkları ve tercih ettikleri örgüt kültürü tipleri. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 36, 73-88.
- Ferreira, A. I. ve Hill, M. M. (2008). Organisational cultures in public and private Portuguese universities: A case study higher education. *The International Journal of Higher Education and Educational Planning*, 55(6), 637-650.
- Fraenkel, J. R. ve Wallen, N. E. (2009). *How to design and evaluate research in education*. New York: McGraw-Hill.
- Fralinger, B. ve Olson, V. (2007). Organizational culture at the university level: A study the OCAI instrument. *Journal of College Teaching&Learning*, 4(11), 85-97.
- Gazi Üniversitesi [GÜ], (2014). *Gazi Üniversitesi stratejik planı 2014-2018*. gazi.edu.tr sayfasından erişilmiştir.
- Graven, M. L. (2014). *The role of organizational culture change in effective strategic planning: A community college action research project* (Doktora tezi). Capella Üniversitesi, Minneapolis.
- Hacettepe Üniversitesi [HÜ], (2012). *Hacettepe Üniversitesi stratejik planı 2013-2017*. hu.edu.tr sayfasından erişilmiştir.
- Hofstede, G., Neuijen, B., Ohayv, D. D. ve Sanders, G. (1990). Measuring organizational cultures: A qualitative and quantitative study across twenty cases. *Administrative Science Quarterly*, 35(2), 286-316.
- Hoy W. K. ve Miskel, C. G. (2015). *Eğitim yönetimi teori araştırma ve uygulama*. Ankara: Nobel.
- İplikçi F. N. ve Topsakal, Y. (2014). Üniversitelerde örgüt kültürünü belirleyen ve etkileyen boyutlar: Ampirik bir çalışma. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23(2), 47-60.
- İra, N. (2011). *Organizational culture and managerial effectiveness in faculties of education* (Doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Karataş-Acer, E. (2015). *Türkiye’de yükseköğretimin genişlemesi ve yeni kurumsalcılık ışığında devlet üniversitelerinin incelenmesi* (Doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

- Kavak, Y. (2011). Türkiye’de yükseköğretimde büyüme: yakın geçmişe bakış ve uzun vadeli (2010-2050) büyüme projeksiyonları. *Yükseköğretim Dergisi*, 1(2), 95-102. doi: 10.2399/yod.11.095.
- Kaufman, J. A. (2013). *Organizational culture as a function of institutional type in higher education* (Doktora tezi). Minnesota State Üniversitesi, Minnesota.
- Kenan, S. (2015). Modern üniversitenin oluşum süreci. *Osmanlı Araştırmaları*, 45, 333-367.
- Kenan, S. (2013). Türk eğitim düşüncesi ve deneyiminin dönüm noktaları üzerine bir çözümleme. *Osmanlı Araştırmaları*, 41, 1-31.
- Kezar, A. J. ve Eckel, P. D. (2002). The effect of institutional culture on change strategies in higher education: Universal principles or culturally responsive concepts? *The Journal of Higher Education*, 73, 435-460.
- Kuh, G. D. ve Whitt, E.J. (1988). The invisible tapestry: Culture in American colleges and universities. *ASHE-ERIC Higher Education Report No. 1*. Washington, D.C.: Association for the Study of Higher Education.
- Kurt, T., Gür, B. ve Çelik, Z. (2017). Türkiye yükseköğretim sisteminde reform ihtiyacı ve devlet üniversitelerinde mütevelli heyeti yönetiminin uygulanabilirliği. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 42(189), 49-71. doi: 10.15390/EB.2017.6253.
- Lee, J.J. (2007). The shaping of the departmental culture: Measuring the relative influences of the institution and discipline. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 29(1), 41-55. doi: 10.1080/13600800601175771.
- Mintzberg, H. (1996), Musings on management. *Harvard Business Review*.  
<https://hbr.org/1996/07/musings-on-management> sayfasından erişilmiştir.
- Obenchain, A. M. (2002). *Organizational culture and organizational innovation in not-for-profit, private, and public institutions of higher education* (Doktora tezi). Nova Southeastern Üniversitesi, Florida.
- ODTÜ, (2011). *Orta Doğu Teknik Üniversitesi stratejik planı 2011 – 2016*.  
[http://sp.metu.edu.tr/system/files/odtu\\_stratejik\\_plan\\_2011\\_2016.pdf](http://sp.metu.edu.tr/system/files/odtu_stratejik_plan_2011_2016.pdf) sayfasından erişilmiştir.
- Onasch, C.C. (2013). *Comparison of organizational cultures among arts and sciences faculty at Ohio public university*. (Doktora tezi). Bowling Green State Üniversitesi, Ohio.
- Özer, M. (2017). *A new page in Turkish higher education: The institutional evaluation era*. <http://thenewturkey.org/a-new-page-in-turkish-higher-education-the-institutional-evaluation-era/> sayfasından erişilmiştir.
- Ramachandran, S. D., Chong, S. C. ve Ismail, H. (2011). Organisational culture: An exploratory study comparing faculties’ perspectives with public and private universities in Malaysia. *International Journal of Educational Management*, 25(6), 615-634.

- Sargut, A. S. (2007). *Kültürler arası farklılaşma ve yönetim*. Ankara: İmge.
- Sánchez J. C. ve Yurrebaso, A (2009). Group cohesion: Relationships with work team culture. *Psicothema*, 21(1), 97-104.
- Smart, J.C. ve John, E.P.S. (1996). Organisational culture and effectiveness in higher education: A test of the 'culture type' and 'strong culture' hypotheses. *Education Evaluation and Policy Analysis*, 16(3), 219-241.
- Sporn, B. (1996). Managing university culture: An analysis of the relationship between institutional culture and management approaches. *Higher Education*, 32(1), 41-61.
- Standford Encyclopedia of Philosophy, (2016). *Standford encyclopedia of philosophy*. <https://plato.stanford.edu/entries/roger-bacon/> sayfasından erişilmiştir.
- Şişman, M. (1994). *Örgüt kültürü*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Toffler, A. (2012). *Üçüncü dalga*. İstanbul: Koridor.
- Toprak, Z. ve Yücel, V. (2016). *Lisansüstü öğretimde akademik yazım turnitin örneğinde*. Sözlü bildiri, International Conference on Quality in Higher Education, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Tierney, W.G. (1988). Organisational culture in higher education: Defining the essentials. *Journal of Higher Education*, 59(1), 2-21.
- ISCED, (1997). *International standard classification of education 1997*. [http://www.unesco.org/education/information/nfsunesco/doc/isced\\_1997.htm](http://www.unesco.org/education/information/nfsunesco/doc/isced_1997.htm). sayfasından erişilmiştir.
- Wissema, J.G. (2009). *Towards the third generation university*. Edward Elgar: Northampton.
- Välimaa, J. (1998). Culture and identity in higher education research. *Higher Education*, 36(2), 119-138.
- YÖK, (2017). *Yükseköğretim Kurulu 2016-2017 eğitim öğretim yılı istatistikleri*. <https://istatistik.yok.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.

## SUMMARY

### **Objective**

*This study aims to evaluate the organizational culture of the four largest state universities in Ankara, which are among the first universities of the Republic. The organizational culture in Ankara, Gazi, Hacettepe, and Middle East Technical Universities was comparatively evaluated in terms of its relations with some variables. The sub-problems of the research are (1) how is the organizational culture in universities? and (2) is organizational culture in universities differentiated according to independent variables (university, faculty, campus size, gender, academic duty)?*

*This study is expected to reveal valuable data in terms of cultural adaptation for effective cooperation and coordination of increasing number of universities. Comparative analysis of organizational cultures of well-established universities showing similarities in terms of tradition, institutionalization, infrastructure and so on, is also important in terms of providing data for the institutionalization process of many young universities established in the last 10 years. Comparing the organizational cultures of four major state universities, examining the similarities and differences between the subcultures of different universities, and the similarities and differences of the subcultures of the same university can contribute to the discussion on the factors affecting the differentiation of organizational culture in universities.*

### **Methodology**

*The research was prepared in a descriptive survey model. The academic staff of the four public universities in Ankara (Ankara University, Gazi University, Hacettepe University and the Middle East Technical University), which have similar characteristics in terms of having an institutional background, an academic tradition, and the city where it is located, is designated as the research universe. The stratified sampling method was chosen. Accordingly, it was aimed to represent the colleges of universities in the study and a total of 647 academic staff were reached.*

*In order to examine the organizational culture of universities, the "Organizational Culture Assessment Instrument (OCAI) developed by Cameron and Quinn (2011) was used by adapting to Turkish and higher education institutions. According to the results of the exploratory factor analysis, the scale consists of three sub-dimensions that are innovative team culture, competitive culture and hierarchical culture. The validity and reliability of the scale is presented.*

### **Results**

*This study, which aims to comparatively investigate the organizational culture of universities which are also among Turkey's oldest and largest universities (i.e. Ankara, Gazi, Hacettepe and Middle East Technical University), indicate that three different types of organization culture are seen in the universities within the framework of competitive values, such as innovative team culture,*

*competitive culture and hierarchical culture. The main results of the study show that there are important cultural similarities and differences between universities. Within this frame, one of the most significant results of the study is that the universities in the scope of the research show similarities in terms of hierarchical cultural characteristics.*

*Research findings show that, organizational culture differs according to universities, academic units and campus size, and gender and academic duty variables do not significantly affect the organizational culture. The results related to the size of the campus indicate that the competitive culture in the major campuses and the hierarchical culture in the medium and small scale campuses stand out as the dominant type of culture.*

*The findings of the study on the differentiation of the organizational culture according to the fields of education revealed that the organizational culture in the medical faculties took lower values and differed significantly from other faculties, especially in the dimensions of innovative team culture. Education and engineering faculties showed similar cultural characteristics in the context of innovative team culture.*

*In terms of general organizational culture features, it is seen that the faculties of education and engineering have the most powerful organizational culture characteristics. However, when a general evaluation is made in terms of educational areas, it is difficult to talk about a general field culture such as "education colleges' culture" or "engineering colleges' culture.*

*For the universities other than Gazi University, the results are not directly related to the first organizational units. The findings, which reveal that such characteristics as having a historical background and representing a strong tradition are not sufficient in terms of building a strong organizational culture in universities, point out that university administrations should review current policies in order to maintain a strong organizational culture.*



**Türk Yükseköğretim Sistemi Bağlamında Girişimci  
Üniversite Modelinin İncelenmesi: Nitel Bir Araştırma \* \*\***

**Examining the Entrepreneur University Model in the  
Context of Higher Education System of Turkey: A  
Qualitative Study**

Servet ÖZDEMİR<sup>1</sup>, Adnan BOYACI<sup>2</sup>, Ali Çağatay KILINÇ<sup>3</sup>, Serkan KOŞAR<sup>4</sup>

<sup>1</sup>Başkent Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü. servetozdemir1996@gmail.com

<sup>2</sup>Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi. adnanboyaci2100@gmail.com

<sup>3</sup>Karabük Üniversitesi Edebiyat Fakültesi. cagataykilinc@karabuk.edu.tr

<sup>4</sup>Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi. skosar@gazi.edu.tr

**Makalenin Geliş Tarihi: 06.02.2019**

**Yayına Kabul Tarihi: 03.04.2019**

**ÖZ**

*Yükseköğretimde yaşanan küreselleşme, kitleselleşme, profesyonel yönetim, hesap verebilirlik akımları ve yükseköğretime yönelik artan talebe dayalı olarak şirket üniversitesi, sanal üniversite ve küçük üniversite gibi farklı üniversite modelleri kavramsal düzeyde tartışılmaktadır. Bu noktada tartışma konusu edilen modellerden biri de girişimci üniversite modelidir. Girişimci üniversiteler gerek yapı, işleyiş, yönetim ve finansman gibi üniversitenin temel boyutları gerekse öğretim, araştırma ve topluma hizmet gibi üniversitenin temel amaçları noktasında diğer üniversite modellerinden ayrılan birtakım özelliklere sahiptir. Ancak girişimci üniversite kavramına ilişkin çalışmalar genellikle kavramsal düzeyde kalmaktadır. Girişimci üniversitenin ne olduğu, olumlu ve olumsuz yanları ve diğer üniversite modellerinden farklı yanları ile ilişkili çalışmalar oldukça sınırlıdır. Bununla birlikte, girişimci üniversite modelinin Türkiye’de yükseköğretim sistemi içinde nasıl bir görünüm arz ettiği ve Türk eğitim sistemine nasıl katkı sunabileceği konusunda daha çok inceleme yapılması gerekmektedir. Bu itibarla alanyazına katkı sağlamaya yönelik akademik bir çaba olarak bu çalışma, girişimci üniversite modelinin temel özelliklerini, olumlu ve olumsuz yanlarını, diğer üniversitelerden ayrılan yönlerinin neler olduğunu ve Türk yükseköğretim sistemine nasıl katkı sunabileceğini öğretim üyelerinin görüşlerine dayalı olarak ortaya koymayı amaçlamaktadır. Nitel araştırma yöntemi ve temel betimleyici desende tasarlanan araştırmanın katılımcılarının belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Buna göre, araştırmanın katılımcılarının*

\* **Alıntılama:** Özdemir, S., Boyacı, A., Kılınç, A. Ç. ve Koşar, S. (2019). Türk yükseköğretim sistemi bağlamında girişimci üniversite modelinin incelenmesi: Nitel bir araştırma. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(2), 989-1027.

\*\* Bu çalışma, 10-12 Mayıs 2018 tarihleri arasında “13. Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresi”nde sunulan sözlü bildirinin genişletilmiş halidir.



belirlenmesinde kullanılacak ölçüt, genelde yükseköğretim sistemi özelde ise farklı üniversite modelleri ve girişimci üniversite modeli üzerine çalışmalar yapmış; seminer, kongre ya da konferans gibi çeşitli etkinliklere iştirak etmiş olmaktadır. Araştırmanın çalışma grubu, yukarıda belirlenen ölçüte uyan altı öğretim üyesinden oluşmaktadır. Çalışmanın verileri, yazarlar tarafından ilgili alanyazın ve araştırmanın amaçları doğrultusunda hazırlanan yarı-yapılandırılmış bir görüşme formuyla toplanmış; içerik analizi tekniği kullanılarak ve tematik bir yöntem izlenmek suretiyle çözümlenmiştir.

**Anahtar Sözcükler:** Girişimci Üniversite, Yükseköğretim Sistemi, Öğretim Üyesi, Nitel Araştırma, Türkiye

### **ABSTRACT**

Depending upon the globalization, massification, professional management, accountability and increasing amount of higher education demands, such university models as online and small-sized have been discussed theoretically in the higher education field. In this regard, one of the university models which has been discussed in the related literature is entrepreneur university. Entrepreneur universities have a line of distinct features in terms of its structure, functioning, management and finance as the fundamental processes of a university and of teaching, research and community services as basic purposes of a university. However, research on entrepreneur university focused mainly on examining its theoretical background. Research focusing on discovering its meaning, its advantages and disadvantages or its basic qualities that distinguish it from other models is scarce. Furthermore, research is needed to find out how entrepreneur universities may function and how they may well contribute to the higher education system of Turkey. As an academic effort and attempt to fill this gap in the higher education literature, therefore, this study aims at revealing the basic features of entrepreneur university, its advantageous and disadvantageous aspects, the points that separate it from other university models and its possible contributions to the Turkey's higher education system according to the opinions of faculty members. The participants of this qualitative study designed in descriptive model were selected through criterion under purposeful sampling method. The criteria determined to select the participant of the current study is to be faculty member who has conducted studies mainly in higher education area and specifically on various university models including entrepreneur universities; and who has participated in various seminars, conferences, symposiums on university models. Therefore, the participants of the study included six faculty members that meet the criteria described above. The data of the study were gathered through a semi-structured interview form developed by the researchers depending on the related literature and the purposes of the present study and the data were analysed through content analysis and by following a thematic method.

**Keywords:** Entrepreneur University, Higher Education System, Faculty Member, Qualitative Study, Turkey

## GİRİŞ

İkinci Dünya Savaşı'nı takip eden yıllar yükseköğretimde özellikle Amerika Birleşik Devletleri eksenli olarak başlayan kitleselleşme akımlarına sahne olmuştur. Savaş döneminin sona ermesiyle ortaya çıkan farklı politika ve sosyal konjonktür, 1950'lerden itibaren ABD'de, 1960'lı yıllar itibariyle de Avrupa'da yükseköğretime yönelik talebin ciddi biçimde artmasına neden olmuştur (Trow, 2007). Savaş sonrası dönemde ülke ekonomilerinin kalkınmak için nitelikli işgücüne her zaman olduğundan daha fazla ihtiyaç duymaları ve II. Dünya savaşı sırasında bilimsel araştırmaların öneminin anlaşılması, yükseköğretime yönelik artan talebin temel dayanak noktalarını oluşturmuştur (Bloland, 1969). Bu itibarla, devletler yükseköğretime yönelik her geçen gün artan talebi karşılamak için bir dizi politika üretmek durumunda kalmıştır. Hemen hemen her dünya ülkesinde gerçekleşen yükseköğretimde kitleselleşme akımı, ülkelerin yükseköğretim sistemlerinde öncelikle niceliksel gelişmeleri beraberinde getirmektedir (Çetinsaya, 2014). Bu bağlamda, Türk yükseköğretim sistemi geç de olsa bu kitleselleşme hareketinden etkilenmiş ve mevcut durumda Çin, ABD, Rusya ve Hindistan gibi ülkelerin ardından dünyanın en büyük yükseköğretim sistemlerinden biri haline gelmiştir (Yükseköğretim Kurulu [YÖK], 2015).

Türk yükseköğretim sistemi son yıllarda ciddi bir niceliksel büyümeye tanıklık etmiştir. Nitekim 1933'te Darülfünun'un yerine kurulan İstanbul Üniversitesi ile başlayan süreçte 1982'de 27 üniversiteye ulaşılmış, bu tarihten sonra vakıf üniversitelerinin de kurulmaya başlamasıyla niceliksel gelişim ivme kazanarak devam etmiştir. Özellikle 2006 yılı ve sonrasında yeni kurulan üniversitelerle birlikte Türk yükseköğretim sistemi önemli bir niceliksel büyüklüğe ulaşmıştır. Zira Türkiye'de 1933 üniversite reformundan önce 1930-1931 öğretim yılında İstanbul Darülfünununda toplam 2.167 öğrenci varken 1942-1943 ders yılında bu sayı 11.000'e; 1984 yılında 322.320 olan yükseköğretim kademesindeki öğrenci sayısı ise 2011 yılında 3.817.086'ya ulaşmıştır (Günay ve Günay, 2011). Sözü edilen niceliksel büyüme yalnızca devlet üniversitelerinde değil vakıf üniversitelerinde de gerçekleşmiştir. Buna göre 2007

yılında vakıf üniversitelerinde öğrenim gören öğrencilerin sayısı 139 bin iken 2006'da bu rakam 554 bin seviyesini aşmış; vakıf üniversitelerinin ön lisans ve lisans öğrencileri bakımından payı %15 gibi önemli bir seviyeye ulaşmıştır (Eğitim-Bir-Sen, 2017). Güncel verilere göre, Türk yükseköğretim sistemi 2016-2017 öğretim yılı itibarıyla 7.198.987'ye öğrenciye ev sahipliği yapan devasa bir sisteme dönüşmüştür (YÖK, 2017).

Türk yükseköğretim sisteminin öteden beri en temel sorunlarından biri erişim olmuş, yükseköğretime yönelik talep ve arz arasındaki denge uzun yıllar sağlanamamış; bir bakıma Türkiye'de yükseköğretim elitist ve seçkin yapıyı İstanbul Üniversitesi'nin kurulduğu yıl olan 1933'ten sonra uzun yıllar devam ettirmiştir (Çetinsaya, 2014; Günay ve Günay, 2011; Gür, 2016). Bu bağlamda, 1992'de 23 yeni üniversitenin açılması ve 2000'li yıllarla birlikte her şehre bir üniversite açılmasına yönelik sürdürülen politikaları, Türk yükseköğretim sisteminin geç kaldığı kitleleşme akımına cevap vermek için ürettiği politikalar olarak okumak mümkündür (Eğitim-Bir-Sen, 2017; Günay ve Günay, 2011).

Anayasa'da belirtilen şekliyle Türkiye'de üniversitelere eğitim-öğretim, araştırma ve topluma hizmet olmak üzere üç temel misyon yüklenmiştir (Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, 1982). Ancak yukarıda ifade edildiği üzere, II. Dünya Savaşı'nı izleyen yıllarda Batılı ülkelerde yükseköğretimde kitleleşme hız kazanırken Türkiye'de yükseköğretimde kitleleşme akımının geç başlaması ve bu akıma cevap vermek için yükseköğretimde arz oranının kısa bir zamanda ciddi biçimde yukarı çekilmek durumunda kalması nedeniyle, Türkiye'nin yükseköğretimdeki akademik stratejisinde geniş kitlelere yükseköğrenim yolunu açılmasının önemli bir yer tuttuğu söylenebilir (Aydın, 2014; Gürüz, 2001). Bu bağlamda, üniversiteye yüklenen temel misyonlar arasından daha çok eğitim-öğretim işlevi ile ön plana çıkan, ön lisans ve lisans öğrencilerinin sayısının lisansüstü öğrenci sayısından çok daha fazla olduğu ve hizmet öncesinde meslek insanı yetiştirmeyi amaçlayan kitleleşme eğitimi üniversitelerinin Türk yükseköğretim sisteminde önemli bir rol oynadığı ileri sürülebilir (Aydın, 2014; Gürüz, 2001). Zira YÖK'ün (2017) 2016-2017 öğretim yılına ilişkin verileri incelendiğinde,

Türk yükseköğretim sisteminde bulunan toplam 7.198.987 öğrencinin 480.215'ini yüksek lisans ve 91.267'sini ise doktora öğrencilerinin oluşturduğu görülmektedir. Ön lisans ve lisans öğrencilerinin çok fazla olduğu bu tür bir sistemde bazı üniversitelerin öğrenci sayılarının, Anadolu'daki bazı illerin toplam nüfusundan daha fazla olmaktadır (örn. İstanbul Üniversitesi: 251.773; Marmara Üniversitesi: 81.259; Gazi Üniversitesi: 79.733) (YÖK, 2017).

Yükseköğretime yönelik artan talebin karşılanması için sosyal talep modeli kapsamında geniş kitlelere erişim sağlayan bir hüviyete kavuşturulması noktasında önemli bir işlevi yerine getiren kitlesel eğitim üniversitelerinin avantajları yanında dezavantajları da bulunmaktadır. Bunların başından finansman gelmektedir (Yalçın ve Armağan, 2015). Yükseköğretimde öğrenci sayılarının artışıyla birlikte her ne kadar sürekli yeni üniversiteler açılrsa da kitlesel eğitim üniversitelerinin öğrenci sayıları da artmaktadır. Bu durum büyük oranda kamu desteğiyle ayakta duran devlet üniversitelerini malî açıdan krize sokmakta ve üniversiteyi yalnızca öğretim misyonunu yerine getiren bir kuruma dönüştürmektedir (Underdal, 2010). Kurt ve Gümüş (2015), Türkiye'de yükseköğretime erişimin tam olarak sağlanamaması nedeniyle yeni üniversitelerin kurulmaya devam ettiğini ve bunun yükseköğretime yapılan harcamalarda en önemli kalemi sermaye harcamalarının oluşturmasıyla sonuçlandığını belirtmektedir. Başka bir ifadeyle Türkiye, yükseköğretime yönelik kaynaklarının büyük bir kısmını yeni üniversiteler kurmaya, üniversiteler de öğretim hizmeti sunmaya ayırmakta ve bu nedenle bilimsel araştırma yapma, bilimsel yayın üretme, atıf alma, patent tescili, teknoloji üretme gibi üniversiteden beklenen işlevler geri plana atılmaktadır (Çetinsaya, 2014). Örneğin Al, Sezen ve Soydal'ın (2012) araştırma bulguları Türkiye'de yapılan bilimsel yayın sayısının giderek artmasına rağmen yayınların aldığı atıf sayısının oldukça düşük olduğunu göstermektedir. Buna göre yapılan yayınların %30.5'i (60.631) hiç atıf almazken on ve üzerinde atıf alan yayınların toplam yayınlara oranı yalnızca %17.8'dir (Al, Sezen ve Soydal, 2012). Konuya ilişkin yapılan daha güncel bir çalışmada da benzer şekilde bilimsel doküman sayısında artış kaydedilmesine rağmen atıf sayılarının azaldığı ortaya konmuştur (Eğitim-Bir-Sen, 2017). Aynı durum patent

sayıları için de geçerlidir. Zira OECD (2014) verilerine göre Türkiye nüfusuna göre patent tescil oranının çok düşük olduğu ülkelerden biridir. Buna göre Türkiye’de 1999’dan 2011’e kadar tescil edilen toplam patent sayısı 153 iken Japonya’da yalnızca 2011’de alınan patent sayısı 13705, Almanya’da 4982, Fransa’da 2053 ve İsviçre’de 708’dir. Ayrıca Türkiye’den 2016 yılından en fazla uluslararası patent başvurusu yapan üniversite 13 başvuru ile Koç Üniversitesi’dir ve bu başvuru sayısı ile Koç Üniversitesi 2016 yılında uluslararası patent başvurusu yapan üniversiteler arasında 1687. sıradadır (Eğitim-Bir-Sen, 2017).

Yukarıda anlatılanlara ek olarak ilgili alanyazın incelendiğinde kitlesel eğitim üniversitelerinin; değişim, yenileşme, esneklik, inovasyon ve farklılaşmada başarısız olmalarına ve son yıllarda yükseköğretim alanında sıklıkla tartışılan meslektaş yönetiminden profesyonel yönetime geçiş, uluslararasılaşma, kalite güvencesinin sağlanması, öğrenci-öğretim üyesi hareketliliği gibi küresel gelişmelerin gerisinde kalmasına neden olan ağır bir bürokrasi ile yönetildikleri (Soyer, Özdemir ve Aypay, 2015; Yields ve Codling, 2004), hiyerarşik yapıları nedeniyle yönetsel açıdan farklı paydaşların sürece katılımını sınırlayan bir anlayışa sahip oldukları (Saint, 2009) ve lisansüstü öğretim yapma ve öğretim üyesi yetiştirme misyonunu yeterince yeterine getiremedikleri (Çetinsaya, 2014) ifade edilmektedir.

Türk yükseköğretim sistemi son yıllarda ciddi bir niceliksel gelişime tanık olmuştur. Gerek ön lisans, lisans ve lisansüstü öğrenci sayılarında gerekse üniversite (devlet ve vakıf), fakülte, program ve öğretim üyesi (ulusal, uluslararası) bazında yaşanan niceliksel artışlar bunun en temel göstergesidir. Türkiye, yukarıda da ifade edildiği gibi, bu niceliksel gelişimi önemli ölçüde kitlesel eğitim üniversiteleri olarak ifade edilen büyük nüfuslu üniversiteleri ile gerçekleştirmiş ve bu şekilde yükseköğretime erişimde ciddi bir gelişme sağlanmıştır (Çetinsaya, 2014; Eğitim-Bir-Sen, 2017; Küçükcan ve Gür, 2009). Ancak zamanla öğrenci sayılarının artması sonucu yetersiz hale gelen kamu finansmanına alternatif üretme çabalarıyla birlikte esnek, hesap verebilir bir yönetsel yapıya sahip olan, paydaşlarla daha sağlıklı bir iletişim kuran, katma değer üreten, yenilikçi ve proaktif üniversite modelleri Türk yükseköğretim sistemi bağlamında daha

yüksek sesle tartışılmaya başlanmıştır (Kavili-Arap, 2010; Erkut, 2014; Çetin, 2007; Odabaşı, 2006; Sakınç ve Aybarç-Bursalıoğlu, 2012; Yücebaş, 2007). Yapılan bu tartışmalarda genel olarak kitlesel eğitim üniversitelerinin açmazlarından yola çıkarak esnek yapılı, disiplinler arası programlara sahip, bilimsel araştırmalara odaklanan, sanayi-toplum-devlet-piyasa ilişkilerini uygun şekilde yöneten üniversite modellerinin neler olduğu ve bu modellerin sisteme nasıl katkı sağlayabileceğine yönelik fikir üretiminin, yazarların temel motivasyonlarından birini oluşturduğu ileri sürülebilir (Özdemir ve Kılınç, 2016). Bu tartışmalarda önemli yer tutan modellerden biri de girişimci üniversitedir.

### **Girişimci Üniversite Modeli**

Son yıllarda yükseköğretim alanında yoğun biçimde tartışılan bir model olarak girişimci üniversitenin açık, anlaşılır bir tanımını vermek güçtür. Zira kavramı tam olarak açıklayan bir tanım bulunmamaktadır ancak girişimci üniversiteyi diğer üniversite modellerinden ayırmak için bir dizi yaklaşım söz konusudur (OECD, 2012). Bu bağlamda girişimci üniversite, üniversitede üretilen bilginin ticarileşmesinden teknoloji transferine; üniversite ve sanayi arasındaki ilişkilerin yakın temas haline gelmesinden üniversitenin yerel ve bölgesel ekseninde sosyal, ekonomik, kültürel gelişime destek olmasına yönelik baskılara ve üniversitenin uluslararasılaşmasına kadar birçok farklı perspektiften tartışma konusu edilmektedir (Etzkowitz ve Zhou, 2008; Gibb ve Hannon, 2006; Gibb, Haskins ve Robertson, 2009; Sakınç ve Aybarç-Bursalıoğlu, 2012; Winickoff, 2013).

En genel anlamda girişimci üniversite ekonomik ve sosyal kullanım için bilgi üreten üniversite olarak ifade edilmektedir (Etzkowitz, 2003). Başka bir ifadeyle, üniversitenin ekonomik ve sosyal gelişme ve yenileşmeye katkı sağlaması, girişimci üniversitenin en temel niteliği olarak görülmektedir (Etzkowitz ve Zhou, 2008). Etzkowitz (2004) girişimci üniversitenin temel özelliklerini sanayi ve devletle karşılıklı bağımlılık arz eden ilişkiler, diğer kurumsal yapılanmalardan bağımsızlık, hibrit örgüt yapıları, bilginin sermayelendirilmesi ve yenileşme olarak sıralamaktadır.

Bazı yazarlar yükseköğretim kurumlarının 21. yüzyılda özellikle bölgesel eksende ekonomik ve sosyal gelişimin temel itici gücü olma; öğrencilerine farklı kültür ve yaşam koşullarına uyum sağlama, daha esnek örgüt yapılarında çalışabilme, hayat boyu öğrenme, belirsiz ve karmaşık iş ortamlarında çalışma becerilerini kazandırma noktasında ciddi baskılarla karşılaştıklarını ve bu durumun üniversiteleri girişimci bir kimlik kazanmak durumunda bıraktığını ileri sürmektedir (Gibb ve Hannon, 2006). Başka çalışmalarda girişimci üniversitelerin geleneksel öğretim-araştırma-topluma hizmet işlevlerinin yanında pazarlanabilir teknoloji, bilgi üretme ve yerel-ulusal kalkınmayı destekleme gibi işlevleri yüklediklerinden (Kavili-Arap, 2010) ve inovasyonun girişimci üniversitenin en önemli unsurlarından biri olduğundan söz edilmektedir (Odabaşı, 2006). İlgili alanyazında yapılan bir dizi teorik çalışmada girişimci üniversitenin temel özellikleri tartışılmıştır. Konuya ilişkin daha bütüncül bir tablo sunmak amacıyla aşağıda kategorik olarak girişimci üniversiteyi betimleyen özellikler sunulmuştur (OECD, 2012; Erkut, 2014; Etzkowitz, 2003; 2004; Etzkowitz ve Zhou, 2008; Gibb, 2009; Gibb ve Hannon, 2006; Guerrero ve Urbano, 2010; Özdemir ve Kılınç, 2016; Pavlova ve Chernobuk, 2016; Sakınç ve Aybarç-Bursahoğlu, 2012):

*Örgüt Yapısı:* Girişimci üniversiteyi örgütsel yapı bakımından kitlesel eğitim üniversitelerinden ayıran unsurlardan biri örgüt yapısıdır. Zira bu üniversitelerde daha esnek ve işlevsel örgüt yapıları mevcuttur. Erkut (2014), girişimci üniversitede disiplin-içi anlayışının yerini disiplinler arası ya da disiplinler üstü anlayışına bıraktığını belirtmektedir. Bu üniversitelerin iç yapılanmasında dış kaynaklar için birbiriyle rekabet eden araştırma grupları önemli bir yer tutmaktadır (Etzkowitz, 2003). Bununla birlikte girişimci üniversitelerde rekabetin yoğun olduğu ortamlarda piyasa koşullarına daha iyi hâkim olmak için daha küçük, yatay ve esnek örgüt yapıları tercih edilmektedir (Gibb ve Hannon, 2006). Benzer biçimde Tekeli (2003) de pazar için bilgi üretmenin esas olduğu girişimci üniversitede örgüt yapısının da bir pazar organizasyonunu andırdığını dile getirmektedir.

*Üniversite-Sanayi-Devlet İlişkileri:* Girişimci üniversite mali kaynaklarının bir kısmını kendi üretmektedir. Bunu da çoğunlukla ticarileşme ve sermayeye dönüşme potansiyeli

olan bilgi ve teknoloji üretmek için çalışmaktadır. Bu noktada girişimci üniversitede üniversite-devlet-sanayi ilişkileri farklı bir örüntüye sahip olmaktadır (OECD, 2012). Üçlü sarmal model olarak ifade edilen bu örüntüde üniversite farklı roller üstlenebilmektedir (Etzkowitz, 2003; Etzkowitz ve Zhou, 2008). Örneğin üniversite liderliğinde bir örüntüde, girişimci üniversiteler bölgesel gelişmenin başlatıcısı konumundadır. Devlet liderliğindeki bir üçlü sarmalda girişimci üniversiteler mevcut sanayinin güçlendirilmesi ve devlet iradesinde yeni sanayileşmenin sağlanması sürecine yardımcı olmaktadır. Sanayi odaklı bir sarmalda ise girişimci üniversitelerden ürün ve süreçlerin geliştirilmesinde sanayi ile işbirliği yapmaları beklenmektedir (Etzkowitz ve Zhou, 2008).

*Uluslararasılaşma:* Uluslararasılaşma, girişimci üniversitelerin temel özelliklerinden biridir. Zira girişimci üniversiteler uluslararası düzeyde farklı kurum ve kuruluşlarla stratejik ortaklıklar kurmak suretiyle öğretim, araştırma, bilgi-teknoloji kapasitelerini artırmaktadırlar (OECD, 2012). Bununla birlikte uluslararasılaşma bağlamında girişimci üniversiteler, uluslararası araştırma ortaklıkları ve ağ bağlar kurma, uluslararası öğrenci ve öğretim üyesi hareketliliğine açık olma, yurt dışı kampüsleri kurma ve çok dilli program uygulama gibi noktalarda öne çıkmaktadır (Gibb vd., 2009). Ayrıca girişimci üniversiteler alanında önemli ödüller almış (Nobel, Abel vb.) ve uluslararası platformda önemli başarılar kazanmış öğretim üyelerini istihdam ederek kurumsal görümlerini güçlendirme eğilimindedirler (Özdemir ve Kılınç, 2016).

*Finansman:* Üniversitenin girişimci bir hüviyete kavuşmasında ticari potansiyeli olan araştırmalar yapması önem arz etmektedir (Etzkowitz ve Zhou, 2008). Başka bir ifadeyle araştırma üniversitesinde olduğu gibi üniversitesinde bilgi üretimi önemli bir unsurdur ancak farklı olarak girişimci üniversitede üretilen bilginin ticari değer taşıması gerekmektedir (Yücebaş, 2007). Ancak Odabaşı'nın (2006) da ifade ettiği gibi 21. yüzyılda üniversiteler üzerindeki en önemli baskı unsurlarından biri, devletlerin yükseköğretime ayırdıkları bütçenin yeterli olmaması ve kitleselleşme akımı uyarınca yükseköğretim hizmeti talep eden bireylerin sayısının artması sonucu, finans kaynaklarının çeşitlendirilmesidir. Bu nedenle girişimci üniversiteler sanayi ile güçlü



ağbağlar kurmakta, öğretim üyelerini girişimci uygulamalara yönlendirmekte ve üretilen bilginin sanayide bir girişim sürecine öncülük etmesi ya da bir girişimin yolunu açmasını hedeflemektedirler (OECD, 2012). Bu doğrultuda girişimci üniversitede patent alma ve lisanslama, sanayi kuruluşları için danışmanlık yapma, üniversitenin ürettiği bilginin ticarileşmesini sağlayacak şirketler kurma, girişimcilik eğitimi verme ve AR-GE faaliyetlerinin gerçekleştirilebilmesi için olanaklar yaratma önem kazanmaktadır (Etzkowitz ve Zhou, 2008). Ezcümle, girişimci üniversitede araştırma üniversitesinden farklı olarak bilim için bilim anlayışı yerini sorun çözmek için bilim anlayışına bırakmakta (Tekeli, 2003) ve girişimci üniversite piyasa için bilimsel bilgi üreterek malî kaynaklarını çeşitlendirme yoluna gitmektedir (Kavili-Arap, 2010).

*Yönetim ve Liderlik:* Girişimci üniversitede en temel husus piyasa için bilgi üretmektir (Etzkowitz, 2003). Ancak bu noktada başarılı olmak için özellikle rektör, senato ve dekan düzeyinde görev yapan üst düzey yöneticilerin liderlik becerilerine sahip olmaları gerekmektedir. Bu bağlamda girişimcilik kültürünün yerleştirilmesi, girişimciliğin tüm üniversite tarafından paylaşılan bir değer olarak görülmesi, bireysel ve kurumsal düzeyde girişimciliğin desteklenmesi; devlet, sanayi, sivil toplum kuruluşları, kâr amacı güden kuruluşlar ve sanayi ile etkili bir iletişim ağının kurulması ve iş birliğinin sağlanması, girişimci üniversitede yöneticilik görevinde bulunanlardan temel beklentiler arasındadır (OECD, 2012). Yönetim ve liderlik bağlamında girişimci üniversiteler için tartışılabilir bir diğer konuda Humboldt Üniversitesi'ndeki meslektaş yönetiminden profesyonel yönetime geçişir. Özellikle bazı yazarlar (ör. Wissema, 2009) tarafından üçüncü kuşak üniversite olarak belirtilen ve disiplinler arası uzmanlaşma, dış paydaşlarla ve diğer üniversitelerle kurulan güçlü ağbağlar, rekabetçi piyasada işlev görme ve çok kültürlü üniversite gibi anahtar kelimelerle karakterize edilen üniversitelerde, "politika belirleme sürecine iş dünyası ve kamu alanından uzmanlar daha fazla müdahil olmakta; malî ve idarî konuların finansman kaynağının tercihlerine yahut önceliklerine göre şekillenmesi ve yönetilmesi (veya en azından bu kaynağın ilgili bütün kurullarda ve süreçlerde temsil edilmesi) sağlanmaktadır" (Çetinsaya, 2014, s. 28).

*Öğretim:* Girişimci üniversite yalnızca piyasa için bilgi üretmemekte, piyasa için bilgi üretecek bireyleri de yetiştirmekte; yani girişimcilik eğitimi vermektedir. Örneğin girişimci üniversitelerde girişimcilik akademik bir alan olarak benimsenmekte, üniversitede bu alanda kürsüler bulunmakta (Professor of Entrepreneurship), öğrencilere girişimcilik becerilerini kazandırmak üzere geleneksel derslerden ziyade uygulamaya dönük ders seçenekleri sunulmakta, öğrencilere kendi şirketlerini kurup işletme imkânları sunulmakta ve girişimciliği ilişkin yarışmalar düzenlenmektedir (OECD, 2012).

Ezcümlle, girişimci üniversite bilimin piyasa için ve piyasa koşulları uyarınca yapıldığı, yapısal açıdan diğer üniversite modellerine (Geleneksel/Klasik/Ortaçağ Avrupa ve Humboldt) göre daha esnek ve yatay bir örgütlenmenin gerçekleştiği, üniversite-sanayi-devlet ilişkilerinin daha iç içe olduğu, küreselleşme ve uluslararasılaşmanın daha fazla önemsendiği, finans kaynaklarının çeşitlendiği ya da finans kaynağı olarak kamuya bağımlılığın azaldığı, üniversite yönetimine iş dünyası ve kamu alanından daha fazla paydaşın dahil olduğu ve girişimciliğin öğretimin önemsendiği bir model olarak ortaya çıkmıştır.

#### **Araştırmanın Amacı**

Ulusal alanyazında yapılan bir dizi çalışmada girişimi üniversitenin tarihi ve kavramsal temellerinin (Kavili-Arap, 2010; Odabaşı, 2006; Özdemir ve Kılınç, 2016); girişimci üniversite ve bölgesel kalkınma (Çetin, 2007), girişimci üniversite ve üniversite-sanayi ilişkileri (Erdil, Pamukçu, Akçomak ve Erden, 2013; Sakınç ve Aybarç- Bursalıoğlu, 2012) ve girişimcilik olgusu ve üniversite (Erkut, 2014) arasındaki ilişkilerin tartışıldığı görülmektedir. Bununla birlikte başka çalışmalarda girişimci üniversitenin Türkiye bağlamında analiz edildiği (Özer, 2011) ve girişimci üniversite olgusunun neo-liberal bir üniversite modeli olarak ele alınıp eleştirel bir dille çözümlendiği çalışmalara (Tekin, 2003; Yücebaş, 2007) rastlanmaktadır. Buna karşın girişimci üniversite modeline yönelik ulusal ekseninde üretilen araştırma bulguları oldukça sınırlıdır (Ökmen ve Bal, 2013; Yıldırım ve Aşkun, 2012). Her ne kadar girişimci üniversite olgusuna yönelik Türk yükseköğretim sistemi bağlamında yapılan tartışmaların tarihsel geçmişi

kısa olsa da konuya ilişkin daha sağlıklı çözümler yapmak ve Türkiye açısından çıkarımlarda bulunmak için daha fazla araştırma bulgusuna ihtiyaç duyulduğu söylenebilir. Zira bazı çalışmalarda girişimci üniversite modeline ilişkin yapılacak çalışmalardan elde edilecek bulguların, özellikle gelişmekte olan ülkelerde girişimciliğin ekonomik ve sosyal gelişmeyi destekleyen bir unsur olarak kullanılması noktasında karar vericilere yardımcı olacağı belirtilmektedir (Yıldırım ve Aşkun, 2012). Bu bağlamda mevcut araştırmadan elde edilecek bulguların, girişimci üniversite olgusuna yönelik yapılan tartışmalara yön verme ve konuya ilişkin yapılacak ardıl çalışmalar için önemli bir veri kaynağı teşkil etme potansiyeli taşıdığı düşünülmektedir. Bu itibarla mevcut çalışmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Girişimci üniversite modeli nedir?
2. Girişimci üniversitelerin olumlu ve olumsuz yönleri nelerdir?
3. Girişimci üniversite modeline geçmek için örgütsel düzeyde ne gibi yapı ve süreçler tesis edilmelidir?
4. Türk yükseköğretim sistemi bağlamında girişimci üniversitelerin genel görünümü nasıldır?
5. Girişimci üniversite ve güncel küresel eğitlimler arasında nasıl bir bağ kurulabilir?

## **YÖNTEM**

### **Araştırmanın Deseni**

Bu çalışma, girişimci üniversite modelinin temel özelliklerini, olumlu ve olumsuz yanlarını, diğer üniversitelerden ayrılan yönlerinin neler olduğunu ve Türk yükseköğretim sistemine nasıl katkı sunabileceğini öğretim üyelerinin görüşlerine dayalı olarak ortaya koymayı amaçlamaktadır. Bu bakımdan mevcut çalışma nitel araştırma yöntemi ve temel betimleyici desende tasarlanmıştır.

### Katılımcılar

Bu araştırmanın katılımcılarının belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Türk yükseköğretim sistemi bağlamından girişimci üniversite modeline yönelik tartışma ve araştırmalar oldukça yenidir. Bu durum araştırmanın verilerinin toplanacağı katılımcıların seçimini daha önemli hale getirmektedir. Bu itibarla araştırmanın konusuna ilişkin en derinlemesine ve zengin verilerin toplanabilmesi için mevcut çalışmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Ölçüt örneklemede araştırma konusu edilen durum ya da olguya ilişkin en derinlemesine ve en zengin verileri toplanması esastır (Patton, 2014). Mevcut araştırmaya katılımda kullanılan ölçüt genelde yükseköğretim sistemi özelde ise farklı üniversite modelleri ve girişimci üniversite modeli üzerine çalışmalar yapmış; ilgili seminer, kongre ya da konferans gibi etkinliklere iştirak etmiş olmaktır. Bu bağlamda ilgili ölçüte uygun altı öğretim üyesi araştırmaya katılmıştır. Katılımcılara ait demografik bilgiler Tablo 1’de sunulmuştur.

**Tablo 1. Katılımcılara Ait Demografik Bilgiler**

<i>Değişkenler</i>	<i>Kategoriler</i>	<i>n</i>
Cinsiyet	Erkek	5
	Kadın	1
Yaş	34-56	6
Kıdem	11-31	6
Eğitim Düzeyi	Doktora	6
	Dr. Öğr. Üyesi	1
Unvan	Doçent Doktor	1
	Profesör Doktor	4
Görev Yapılan Üniversite	Kamu	3
	Vakıf	3
Toplam		6

### Veri Toplama Araçları

Bu araştırmanın verileri ilgili alanyazına ve uzman görüşlerine dayalı olarak araştırma grubu tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış bir görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Görüşme formunda beş soru bulunmaktadır. Bu sorularla katılımcıların

girişimci üniversite modelinin ne olduğuna, bu modelin olumlu ve olumsuz yanlarına, girişimci üniversite modeline geçmek için örgütsel düzeyde ne gibi yapı ve süreçler tesis edilmesi gerektiğine, Türk yükseköğretim sistemi bağlamında girişimci üniversitelerin genel görünümünün nasıl olduğuna ve girişimci üniversite ile güncel küresel eğilimler arasında nasıl bir bağ kurulabileceğine yönelik görüşlerinin alınması amaçlanmıştır. Formdaki soruların daha açık ve anlaşılır olması ve bu şekilde daha derinlemesine veri toplanması amacıyla dört soru için sonda soruları kullanılmıştır. Örneğin görüşme formundaki son soru “Girişimci üniversite ve güncel küresel eğitlimler arasında nasıl bir bağ kurulabilir?” şeklindedir. Katılımcılarım bu soruyu daha iyi çözümleyebilmeleri için alanyazına dayalı olarak belirlenen yükseköğretimdeki güncel küresel eğilimlerin her biri (örn. Küreselleşme, kiteselleşme, uluslararasılaşma, kalite güvencesi) birer sonda olarak kullanılmıştır.

Görüşme formu hazırlama süreci araştırmacılarım bir araya mevcut çalışmanın amaçlarına ve ilgili alanyazına uygun olarak geliştirdikleri taslak form ile başlamıştır. Ardından hazırlanan taslak form kapsam geçerliği için yükseköğretim alanında çalışmalar yapan ve araştırmacının katılımcıları arasında yer almayan üç uzmanın (öğretim üyesi) görüşüne sunulmuş ve elde edilen dönütler uyarınca formda bazı değişiklikler gerçekleştirilmiştir. İzleyen süreçte formun Türk dili açısından uygunluğunun belirlenmesi için mantıksal bir yol olarak uzman görüşüne başvurulmuş ve bir kamu üniversitesinin Türk Dili Edebiyatı bölümünde görev yapan bir öğretim üyesine görüşme formu sunulmuştur. Forma ilişkin yapılan öneriler dikkate alınarak formda son düzenlemeler yapılmış, tüm araştırmacıların ortak kanaati doğrultusunda forma son şekli verilmiş ve benzer özellikleri ölçtüğü anlaşılabilir bir soru görüşme formundan çıkartılarak toplam beş sorudan oluşan forma son şekli verilmiştir. Bu sorulara gerektiğinde sondalar eklenerek katılımcıların görüşlerinin çeşitlendirmesi amaçlanmıştır.

### **Verilerin Toplanması**

Araştırmanın verileri birinci ve dördüncü sıradaki araştırmacıların katılımcılarla yaptığı yüz yüze görüşmelerle toplanmıştır. Görüşmeler öncesi her bir katılımcı ile telefon aracılığıyla iletişim kurulmuş, araştırmanın amacı hakkında kısa bir bilgilendirme yapıldıktan sonra gönüllülük göstermeleri halinde ortaklaşa belirlenecek yer ve zamanda görüşme yapılmak istediği kendilerine ifade edilmiştir. Yapılan bu ön protokole uygun olarak görüşmeler belirlenen yer ve saatte gerçekleştirilmiştir. Görüşmeye başlamadan önce katılımcılarla araştırmanın amacı hakkında kısa bir görüşme yapılmış, araştırma sorularının yazılı olduğu metnin katılımcılar tarafından bir süre incelenmesi sağlanmış ve yapılan görüşmelerde veri kaybını engellemek için görüşmelerin ses kaydına alınması için katılımcılardan izin istenmiştir. Katılımcıların hepsi de ses kaydına izin vermişlerdir. Ayrıca görüşmeye başlamadan önce Creswell'in (2007) ortaya koyduğu nitel araştırmalarda uyulması gereken etik kurallara da uyum sağlamak amacıyla katılımcılara görüşme sırasında hiçbir biçimde kimliklerini belli etmek durumunda olmadıkları, araştırma bulgularının bilimsel bir araştırma için kullanılacağı ve ses kayıtların farklı bir amaçla kullanılmayacağı; istedikleri takdirde araştırma bulgularından haberdar edilecekleri bildirilmiştir. Görüşmeler 35-40 dakika arasında sürmüştür.

### **Verilerin Analizi**

Araştırma verilerinin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. Öncelikle elde edilen ses kayıtları kâğıda geçirilmiştir. Her bir kayıt için aynı işlem gerçekleştirildikten sonra bu kâğıtlar birleştirilmiş ve toplanan bütün veriler üzerinde hızlı okuma, okuma ve detaylı okuma yapılmıştır. Bu üç tur okumada temel amaç, elde edilen verileri bir bütün olarak anlamaktır. Ardından toplanan veri üzerinden içerik analizi yapılmış; tema, kategori ve kodlara ulaşılmıştır. Bununla birlikte ortaya çıkan bulguları desteklemek, anlamı güçlendirmek ve bulgular arasında göze çarpan nispeten daha önemli noktaları okuyucuya sunmak amacıyla yer yer katılımcıların ifadeleri doğrudan alıntılanmıştır. Son olarak çalışmanın tek tip katılımcısı (öğretim üyesi) olduğu için verilerin analizinde gerekli yerlerde "K" ve "1, 2" şeklinde kısaltmalar kullanılmıştır.

**İnandırıcılık, Aktarılabilirlik, Tutarlık ve Teyit Edilebilirlik**

Nitel araştırmaların inandırıcılığının, aktarılabilirliğinin, tutarlılığının ve teyit edilebilirliğinin sağlanması gerekmektedir (Lincoln ve Guba, 1985). Bu kapsamda bazı stratejiler bulunmaktadır (Lincoln ve Guba, 1985; Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu araştırmada inandırıcılığın sağlanması için uzun süreli görüşme ve katılımcı teyidi stratejilerinden yararlanılmıştır. Buna göre katılımcılarla yapılan görüşmeler mümkün olduğunca uzun tutulmaya çalışılmış, görüşme ortamı katılımcıların araştırma konusuna ilişkin görüşlerini rahatlıkla ifade edebilecekleri biçimde düzenlenmeye çalışılmış ve Creswell (2007) tarafından önerilen etik ilkelere uyum sağlanarak katılımcının kendini rahat hissedeceği bir ortam tesis edilmeye çalışılmıştır. Bununla birlikte her bir katılımcı tarafından görüşmeye ilişkin yapılan ses kayıtları “kâğıda döküldükten sonra katılımcılarla elektronik posta aracılığıyla paylaşılmıştır. Bu e-postada katılımcılardan görüşmenin içeriğine ilişkin görüşlerini bildirmeleri, eklemek ya da çıkarmak istedikleri yer varsa bunu belirtmeleri istenmiştir. Yapılan geri dönüşlerde katılımcılar herhangi bir ekleme ya da çıkarma talebinde bulunmamışlar ve görüşme metinlerini teyit etmişlerdir. Bu şekilde araştırmanın inandırıcılığının sağlanmasında katılımcı teyidi mantıksal bir yol olarak kullanılmıştır.

Bu araştırmada aktarılabilirliği sağlamak amacıyla ayrıntılı betimleme stratejisinden yararlanılmıştır. Bu kapsamda araştırma sürecinde yapılan bir eylem ayrıntılarıyla betimlenmeye çalışılmıştır. Örneğin araştırmanın çalışma grubu, bu grubun seçimi, bu seçim için hangi kriterlerin kullanıldığı, verilerin toplanması ve analizi gibi süreçler ayrıntılarıyla betimlenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın tutarlılığının sağlanmasında bağımsız araştırmacı incelemesinden faydalanılmıştır. Bu kapsamda araştırma grubunda ve veri toplama aracının geliştirilmesi sürecinde görüşleri alınan uzman grubunda yer almayan ve yükseköğretim alanında çalışmalar yapmış olan bir uzmana mevcut araştırma detaylarıyla anlatılmış ve uzmandan ilgili eseri detaylı bir biçimde incelemesi, eserin herhangi bir farklı bölümleri ya da süreçleri (ör. araştırma soruları ve araştırma deseni arasında) arasında tutarsızlık olup olmadığını belirtmesi incelenmiştir. Uzman incelemesi sonucu araştırmanın bir bütün olarak tutarlı bir yapı arz ettiği belirlenmiştir.

Son olarak araştırmanın teyit edilebilirliğini sağlamak için aynı uzmanla araştırmada toplanan veriler ve bu veriler üzerinde ortaya çıkarılan tema ve kodlar paylaşılmış; uzmandan tema ve kodları denetlemesi istenmiştir. Yapılan denetleme işlemi sonucunda araştırmacıların ve uzmanın değerlendirmelerinin benzerlik gösterdiği ortaya konmuştur.

## BULGULAR

Araştırmada belirlenen sorulara ilişkin görüşmelerden elde edilen bulgular aşağıda tablolar halinde sunulmuştur. Araştırmaya katılan öğretim üyelerinin girişimci üniversite modeline ilişkin görüşleri Tablo 2’de sunulmuştur.

**Tablo 2. Girişimci Üniversite Modeline İlişkin Görüşler**

<i>Kategori</i>	<i>Kodlar</i>	<i>n</i>
Girişimci üniversitelerin temel özellikleri	Üniversiteye girişimcilik kültürünün yerleşmesi	5
	Öğretim üyesi özerkliğinin olması	4
	Yeni fikirleri desteklemesi	4
	Üniversite sanayi işbirliğinin sağlanması	4
	Girişimci personele sahip olması	3
	Esnek bir örgüt yapılanması	3
	Finansman olanaklarının artırılması	3
	Yeniliklerin öncüsü olması	3
	Teknoloji transfer ofisi ve teknoparkların etkin halde kullanılması	2
	Öğretim programlarının girişimciliğe imkân verecek şekilde yapılandırılması	2
	Örgütsel atalete kapılmaması	2
	Bulduğu çevrenin ihtiyaçlarına cevap vermesi	1
	İşbirliği ve yarışmacı özelliklerini bir arada bulundurması	1
	Farklılık gösterecek yaratıcı modellerin var olması	1

Tablo 2 incelendiğinde katılımcılar, girişimci üniversite modeline ilişkin görüşleri *girişimci üniversitelerin temel özellikleri* kategorisinde değerlendirmişlerdir. Bu kategorideki, üniversiteye girişimcilik kültürünün yerleşmesi ( $n = 5$ ), öğretim üyesi özerkliğinin olması ( $n = 4$ ), yeni fikirleri desteklemesi ( $n = 4$ ) ve üniversite sanayi işbirliğinin sağlanması ( $n = 4$ ) ifadeleri öne çıkan kodlar arasında yer almaktadır. Bu açılardan değerlendirildiğinde öğretim üyelerinin girişimci üniversitenin temel



özelliğinin üniversitelerde girişimcilik kültürünün yerleşmesinden geçeceğini belirtmektedirler. Bu nedenle üniversitelerde girişimcilik kültürüyle öğretim üyesi özerkliğinin eşzamanlı olarak ilerlemesinin, girişimci üniversiteye geçişte önemli bir adım olduğu görülebilmektedir. Bazı katılımcıların bu konudaki görüşleri aşağıda belirtilmiştir.

*Bir akademisyen bağımsızdır. Üniversitenin çalışanlarına bu esnekliği bu özgürlüğü vermesi gerekiyor. Çalışanların yenilikçi çalışmalarına akademisyenlerin yenileyici çalışmalarına biraz fon sağlıyor olması gerekiyor ki akademisyenler kendi çalışma alanları çerçevesinde bilim insanı olarak bilim dünyasına katkıda bulunsunlar. (K1)*

*Bütün üniversitelere, toplumlara ve sistemlere uyacak tek bir modelin olamayacağı, bilakis, üniversiteden üniversiteye farklılık gösterecek yaratıcı modellerin varlığından bahsedilmektedir. Girişimci üniversite çevresindeki değişim ve gelişmeler karşısında statik bir yapıda değil daha çok adaptive (uyan) ve çevredeki değişim ve ihtiyaçlara hızlı cevap verebilen ve marketteki değişim ve beklentileri sürekli olarak göz önünde bulunduran bir yapıdadır. Bu, girişimci üniversiteleri diğerlerinden ayıran en önemli özellik olarak ifade edilebilir. (K2)*

*Girişimci üniversiteler çevreyle ilişkisini yeniden tanımlıyor diğer üniversitelerle ilişkisini yeniden tanımlıyor yani hem işbirliği yapacak hem yarışmacı olacak fakat üniversite girişimcilik ekosistemi diye bir kavramdan bahsediyor bunu üniversitelere uygularsanız girişimcilik ekosistemine bir tür olarak üniversitenin iç ve dış tehditlere karşı önlem alması riskleri ve tehditleri ortadan kaldırıp fırsatları iyi değerlendirmesi gerekiyor. (K3)*

*Girişimcilik gibi bir kavram kültürden, değerden ya da o toplumdaki insanların yapıp ettiklerinden bağımsız değil. Siz kültür olarak insanlar, olarak girişimci ruh yapısına sahipseniz bu yapı okul toplumun aynasıdır, okula yansıyor yani. (K4)*

*Girişimci üniversiteler yeniliklerin kaynağı olan, ekonomik düzen içindeki kuruluşlarla etkin ilişkiler kuran, uluslararası yapıda, bilgiyi topluma aktarma gayreti içinde, esnek bir yapıya sahip ve araştırma süreçlerini sürekli geliştiren kurumlar olarak nitelendirilmektedir. (K5)*

*Bu üniversite modeli, üniversitenin endüstri ile ilişkilerinin yoğunlaştığı bir anlayış ya da model yani sadece temel araştırmaları yapan bir kurum değil aynı zamanda ekonomiye dönük uygulamalı araştırmaları yapan ve endüstriye katkıda bulunan bir üniversite modeli. Ne zaman çıkıyor buda 1950'lerde çıkıyor dolayısıyla tarihsel süreçlere baktığımızda gelişimi bu şekilde. (K6)*

Araştırmaya katılan öğretim üyelerinin girişimci üniversitelerin olumlu ve olumsuz yönlerine ilişkin görüşleri Tablo 3'te sunulmuştur.

**Tablo 3. Girişimci Üniversitelerin Olumlu ve Olumsuz Yönlerine İlişkin Görüşler**

<i>Kategoriler</i>	<i>Kodlar</i>	<i>n</i>
Olumlu	İş dünyasına katkı sağlaması	4
	Ekonomiye katkı sağlaması	3
	Yeni fikirlerin oluşmasına öncülük etmesi	3
	Üniversiteye prestij sağlaması	2
	Üniversiteye kaynak sağlaması	2
	Toplumsal refahı artırması	1
Olumsuz	Sözde girişimci özde statükocu bir yapıya kavuşması	3
	Özerklik ve özgünlüğün birbirini destekleyememesi	2
	Maddi kaynakların boşa harcanma riskinin bulunması	2
	Girişimcilik adına yapılanların, toplumun değerleriyle çatışma durumu oluşturması	2
	Sağlanması gereken ayrıcalıkların kötüye kullanılması	2
	Ürün odaklı bir yapılanmaya gidilmesi	1
	Dış baskılara açık hale gelmesi	1
	Üretilen bilginin piyasalaşmasına yol açması	1

Tablo 3 incelendiğinde katılımcılar, girişimci üniversitelerin olumlu ve olumsuz yönlerine ilişkin görüşleri *olumlu* ve *olumsuz* kategorilerinde değerlendirmişlerdir. Olumlu kategorisinde, iş dünyasına katkı sağlaması ( $n = 4$ ) ve ekonomiye katkı sağlaması ( $n = 3$ ) ve olumsuz kategorisinde, sözde girişimci özde statükocu bir yapıya kavuşması ( $n = 3$ ) ve özerklik ve özgünlüğün birbirini destekleyememesi ( $n = 2$ ) ifadeleri öne çıkan kodlar arasında yer almaktadır. Bu açılarından değerlendirildiğinde katılımcılar girişimci üniversitelerin iş dünyasına ve ekonomiye katkı sağlamasını olumlu bir girişim olarak değerlendirirken, üniversitelerde statükocu bir yapının hâlen devam etmesini, özerklik ve özgünlüğün eşgüdülenememesinden dolayı girişimci üniversitenin olumsuzluklarına vurgu yapmaktadırlar. Bazı katılımcıların bu konudaki görüşleri aşağıda belirtilmiştir.

*Olumlu taraftan baktığımız zaman bu üniversitenin bilim dünyasına katkı sağlamasını bekliyoruz, iş dünyasına katkı sağlamasını bekliyoruz. (K1)*

*Girişimci üniversite fikrinin temelinde, toplumsal kalkınma ve ekonomik büyümede üniversiteye düşen rol olduğu dikkate alındığında, toplumsal ihtiyaçlara pratik çözümler sunması, yeni fikir ve icatlara ticarileştirme yolu açarak ülke ekonomisine katma değer sağlaması olumlu bir özellik olarak ifade edilebilir. Kuruma sağlayacağı finansal artılar ise ayrı bir kalemde değerlendirilebilir. (K2)*

*Sözde girişimci özde statükocu bir merkezîyetçi yapının sürdürülmesi merkeze gelene kadar bunu herkes eleştiriyor merkeze gelip oturunca o kurumlara turnak içinde söylüyorum zaptırapıt altına almak için birilerine kullanılınca bizinkiler*

pek sınıyor bu kuru lafları ben sevmiyorum yok efenim araştırma üniversitesi olduk güzel hayırlı olsun girişimci üniversite olduk oda fevkalade hayırlı olsun ama sonuç? (K3)

Tüm üniversitelerdeki bilim insanlarının görevi bir şeyi deneme yanılma yoluyla yapmaktır. Dolayısıyla girişimcilikte daha çok deneme yanılma yapabilirsiniz. Bin tane deneme yaparsınız bunun bir tanesi tutar. Onun için olumsuz yönü daha çok para harcamak. (K4)

Girişimci üniversite bilginin biran önce toplumun refahına kazandırılması açısından olumlu bir olgu olarak ortaya çıkmaktadır. Ancak, girişimci üniversitenin bilginin piyasalaşmasına yol açarak onu ticarileştirmesinin bilimi dejeneredeceği fikri de olumsuz bir durum olarak görülmektedir. (K5)

Girişimci üniversite açısından baktığımızda bu aslında daha araştırma ağırlıklı üniversitelerden bu fonksiyon beklenir. Çünkü burada endüstriye yönelik araştırmalar yayınlar ortaklıklar işbirlikleri teknopark, teknokent gibi bir takım şirketlerin oluşması ve piyasa yönelimli bir şeyin oluşması lazım. (K6)

Araştırmaya katılan öğretim üyelerinin girişimci üniversite modeline geçmek için örgütsel düzeyde gerekli olan yapı ve süreçlere ilişkin görüşleri Tablo 4'te sunulmuştur.

**Tablo 4. Girişimci Üniversite Modeline Geçmek İçin Örgütsel Düzeyde Gerekli Olan Yapı ve Süreçlere İlişkin Görüşler**

<i>Kategoriler</i>	<i>Kodlar</i>	<i>n</i>
Yapı	Özerkliğin sağlanması	3
	Amaca uygun bir yapının kurulması	3
	Merkezi yönetimin baskısı ortadan kaldırılması	2
	Girişimciliğin örgütün tümünde içselleştirilmiş olması	2
	Düşünce özgürlüğünün olması	2
	Girişimci üniversite yerine yenilikçi üniversite kavramının kullanılması	1
	Yerli ve milli bir üniversite yapısının oluşturulması	1
	Örgütün kendi içinde ve dışında etkileşim içinde olmasının sağlanması	1
	Sosyal ve ekonomik süreçlerin uygun hale getirilmesi	4
Süreç	Teşvik edici bir ortamın oluşturulması	3
	Bürokratik iş ve işlemlerin ortadan kaldırılması	3
	İnsanlığa yarar getirecek bir görev üstlenmesi	2
	Rekabete açık ortamların var olması	1

Tablo 4 incelendiğinde katılımcılar, girişimci üniversite modeline geçmek için örgütsel düzeyde gerekli olanlara ilişkin görüşleri yapı ve süreç kategorilerinde değerlendirmişlerdir. Yapı kategorisinde, özerkliğin sağlanması ( $n = 3$ ) ve amaca uygun bir yapının kurulması ( $n = 3$ ) ve süreç kategorisinde, sosyal ve ekonomik süreçlerin uygun hale getirilmesi ( $n = 4$ ) ve teşvik edici bir ortamın oluşturulması ( $n = 3$ ) ifadeleri

öne çıkan kodlar arasında yer almaktadır. Başka bir ifadeyle katılımcılar girişimci üniversite modeline geçişte yapı ve süreç bakımından yapılması gereken noktalara, yapı boyutunda özerkliği süreç boyutunda ise sosyal ve ekonomik noktalara vurgu yapmaktadırlar. Bazı katılımcıların bu konudaki görüşleri aşağıda belirtilmiştir.

*Bir kere üniversiteye gereken özerliğin verilmesi lazım. Üniversitenin kendini yönetebilmesine izin vermek lazım. Bunun içinde Türkiye örneğinden hareketle, YÖK gibi bir merkezi birimin, bunun olmuyor olması gerekiyor. (K1)*

*Girişimci üniversiteler, içinde buldukları toplumun beklentileri, siyasi yapı ve uygulamalar, hukuk sistemi, ekonomi politika ve uygulamalarının izin verdikleri ortamda ortaya çıkar ve gelişirler. Bu kapsamda, bir üniversitenin girişimci bir yapıya bürünebilmesi için özellikle içinde buldukları toplumun sosyal ve psikolojik olarak hazır olması, hukuk sistemi, ekonomi politikaları ve siyasi uygulamaların yaratıcılık, üretkenlik ve girişimciliği engellemekten ziyade buna ortam hazırlar nitelikte olması gerekmektedir. Özellikle Amerikan yükseköğretim sistemi örnek alındığında, üniversitelerin birer girişimci kuruluşa dönüşmelerindeki en önemli faktörün, içinde buldukları sosyal siyasal ve ekonomik ortamın buna zemin hazırlar ve teşvik eder konumda olduğu söylenebilir. (K2)*

*Yeni üniversite yenilikçi üniversite diyelim misal üniversite böyle olur işte örgütlenmesi ile efendime söyleyeyim insan ilişkileri yaklaşımıyla öğretim üyesi kadrosu yaklaşımıyla ben böyle bir girişimci ruh bekliyorum. Yeni Türkiye den yerli ve milli üniversiteyi bekliyorum. (K3)*

*Türkiye deki model bürokratik bir modeldir. Hiçbir şey kültürden bağımsız değil dolayısıyla eğer sizde düşünce özgürlüğü yoksa fikirler insanlar özgürce ifade edemiyorsa buradan bir şey çıkmaz. Onun için bizim üniversite özellikle merkezi yapıdan ve her şey tepeden yönetildiği için buradan batı literatürünün de söylediği gibi özgür düşünceler ortaya çıkmaz, girişimci olmak için öncelikle düşünce özgürlüğünün olması lazım bürokratik ortamda bunu ne kadar yapacağımız soru işareti olabilir. (K4)*

*Yatkınlık, yenilikçilik ve girişimciliğin örgüt (üniversite) tarafından tam anlamıyla içselleştirilmesini ifade etmektedir. Girişimci üniversite olma yolunda bir diğer boyut ise ekosistemle bütünleşmedir. Bunun anlamı da ekonomik sistem içinde yer alma ve sistem içindeki alt sistemler ve kurumlarla etkileşim içinde olmaktır. Girişimcilik de piyasa ekonomisinin olmazsa olmazıdır. Piyasa ekonomisinde girişimci olmak aynı zamanda rekabetçi olmayı, rekabetçi olmakta güçlü olmayı gerektirir. (K5)*

*Kurumlar araştırma ağırlıklı bir üniversite ve bunun doğal sonucu olarak bu girişimci bir üniversite modeline geçirmek zorunda hissetmeli. Çünkü piyasaya yönelik bir şey yapman lazım yani buradaki araştırma ürünlerinin sonuçta ticarileşmesi lazım. (K6)*

Araştırmaya katılan öğretim üyelerinin Türk yükseköğretim sistemi bağlamında girişimci üniversitelerin genel görünümüne ilişkin görüşleri Tablo 5'te sunulmuştur.

**Tablo 5. Türk Yükseköğretim Sistemi Bağlamında Girişimci Üniversitelerin Genel Görünümüne İlişkin Görüşler**

<i>Kategori</i>	<i>Kodlar</i>	<i>n</i>
Türk yükseköğretim sisteminde girişimci üniversiteler	Yasal düzenlemelerle sözde girişimci üniversiteler	4
	Merkeziyetçi ve tek tip üniversitelerin devamı	3
	Felsefi ve düşünsel altyapısı henüz tamamlanmamış bir kavramdan ibaret üniversite yapılanması	3
	Diğer üniversitelerden farkının olmaması	3
	Öğretim programına girişimcilik dersi konularak sağlanmaya çalışılan bir girişimcilik	2
	Siyasal baskıların altında bir girişimcilik	2
	Girişimci üniversitelerin devlet politikası haline getirilememesi	1
	Şantiye ve rantıye üzerine girişimcilik	1
	Girişimciliği teşvik edecek bir mekanizmanın olmaması	1
	Kamu üniversitelerinin kamu finansmanına dayanması	1
	Vakıf üniversitelerinin bağlı olduğu vakfın finansmanına dayanması	1
	Ağbağı yapılanması olmayan üniversiteler	1
	Bazı üniversitelerin bu tanımlamaya uygun düşmesi	1

Tablo 5 incelendiğinde katılımcılar, Türk yükseköğretim sistemi bağlamında girişimci üniversitelerin genel görünümüne ilişkin görüşleri *Türk yükseköğretim sisteminde girişimci üniversiteler* kategorisinde değerlendirmişlerdir. Bu kategorideki, yasal düzenlemelerle sözde girişimci üniversiteler ( $n = 4$ ), merkeziyetçi ve tek tip üniversitelerin devamı ( $n = 3$ ), felsefi ve düşünsel altyapısı henüz tamamlanmamış bir kavramdan ibaret üniversite yapılanması ( $n = 3$ ) ve diğer üniversitelerden farkının olmaması ( $n = 3$ ) ifadeleri öne çıkan kodlar arasında yer almaktadır. Bu açılardan değerlendirildiğinde öğretim üyelerinin Türk yükseköğretim sisteminde girişimci üniversite adına yapılanların söylemden öteye gidemediği yönündeki düşünceleri oldukça önemlidir. Bu bağlamda yenilik, değişme ve gelişme adına yapılanların gerekli alt yapı olmadan bir işe yarayamayacağı, eskinin devamından öteye gidemeyeceği görülmektedir. Bazı katılımcıların bu konudaki görüşleri aşağıda belirtilmiştir.

*Şu an da ki mevcut devlet üniversitelerinin böyle bir ihtiyacı yok. Çalışanların kendi vicdanına kalmış. Kimse bir şey demeyecek yani özellikle profesörlüğü veya doçentliği aldıktan sonra. Çünkü maaş standart geliyor, çalışma garantisi var, profesör olduktan sonra dersini verdikten sonra bir şey beklenmiyor yani. Devlet üniversitelerinde benim gördüğüm kadarıyla profesör olduktan sonra çalışanlar akademik vicdanı nedeni ile çalışıyorlar yoksa üniversitenin organizasyonundan kaynaklanan bir teşvik mekanizması yok yani. (K1)*

*Türkiye'deki bazı üniversitelerin hızlı bir şekilde girişimci üniversite hüviyetine bürünme gayretleri gözlemlenmekle birlikte; sistemin merkezîyetçi ve tektipleştirici bir yapıda olması (YÖK, anayasa ve kanunlar vs), üniversitelerin finansal açıdan devlete bağımlı olması (vakıf üniversiteleri de finansal özerkliği sağlayabilmiş değil, vakıf desteği dışında ayakta durabilecek yapıda değil), sağlıklı bir market ve yükseköğretim ilişkisinin bulunmaması ve girişimcilik anlayışının eğitim ve ekonomi politikalarına daha yansıtılmamış olması gibi sebepler bu yöndeki adımları sekteye uğratmaktadır. (K2)*

*Bana sorarsanız felsefi ve düşünsel alt yapısı dediğimizde felsefi ve düşünsel altyapısı henüz tamamlanmamış bir kavramdan bahsediyoruz. Ama her yeni girişimci dediğin daha sonra bakıyorsun girişimci şantiye rantıye ittifakı eğitim işine de el atıyor girişimcilik değildir bu şantiye rantıyedir yani şantiye yaptık şu kadar metrekaşe yer yaptık falan ardından kadrolaşma teknopark da böyle oldu girişimci yetiştirecek ti şantiye rantıye yeri oldu. Fikirler çatışacak burada efendime söyleyeyim yenilikler çıkacak emeği geçenleri bu konuda dürüstçe çalışanları saygı ile anıyorum. Ama girişimcilik dediğin şeyin insanlara yarar üretecek ki bilgi en iyi toplumsal iyilerden biri kamusal maldır. Genel olarak bir sistem içerisinde gelişiyor ama benim demek istediğim özellikle bu network çağına uygun ağ bağı kavramında kullanıyorum ağ bağı üniversitelerin oluşması lazım her üniversitelerin kendi iç örgütlenmelerinde ağ bağı yapılanmasını ciddi olarak düşünmesi lazım hem de üniversiteler arası ilişkilerinde. (K3)*

*Bizim ülkemizdeki son yıldakinin biraz yasal zorunluluk ve tepeden olan bir girişimcilik anlayışına uygun ya da devletin yapısına uygun bir girişimcilik modeli olduğunu düşünmüyorum ve bunu doğru bulmuyorum. Tüm üniversitelerden beklendi bu da hani falanca olsun değil. Herkesin aynı bütçeyle hepimiz birden girişimci olacağız. Hani bir düşünce özgürlüğünün olmadığı bir ortam var herkeste aynı sınırlı bütçede olmaz çünkü bunun için deneme yanılma için laboratuvar ortamı ve para lazım bu olmadan olmaz. Her gün beni ilgilendirmeyen binlerce yazıyla uğraşmak zorundayım. O bürokratik yapı sizin farklı alternatif girişken olmanızı saylayacak olan zamanı sizden alıyor. Bu sizin önünüze ciddi bir engel oluyor ve yapamıyorsunuz yani. (K4)*

*Türkiye'de yükseköğretim ekosistem yerine siyasetle etkileşim içinde olduğu için bilgi üretimi de siyaset güdümünde olmuştur. Üniversitelere tarihsel açıdan bakıldığı zaman onların toplumsal çatışmaların odağı olmalarından kaynaklı siyasal iktidarların ve askeri yönetimlerin hegemonyası altında kaldıkları görülmektedir. (K5)*

*Türkiye'de bazı üniversiteler tabii öyle yenilikçi ve girişimci üniversite modeline daha yakın düşmeye çalışır. (K6)*

Araştırmaya katılan öğretim üyelerinin girişimci üniversiteler ve güncel küresel eğilimler arasında kurulabilecek bağa ilişkin görüşleri Tablo 6'da sunulmuştur.

**Tablo 6. Girişimci Üniversiteler ve Güncel Küresel Eğilimler Arasında Kurulabilecek Bağa İlişkin Görüşler**

<i>Kategori</i>	<i>Kodlar</i>	<i>n</i>
Girişimci üniversiteler ve güncel küresel eğilimler	Küresel ortaklıklar kurulması	5
	Rekabet ortamının doğal bir sonucu	4
	Üniversitelerin kendi finansman kaynaklarını yaratma zorunluluğu	3
	Uluslararasılaşmanın zorunlu sonucu	3
	STK'larla işbirliğinin gerekliliği	2
	Yenilikçi insan kaynakları istihdamı	2
	Şeffaf ve hesapverebilirlik bağlamında bir üniversite yönetimin var olması	2
	Profesyonelleşmenin gerekliliği	1
	Ülkelerin ekonomik büyümesinde itici rolü üstlenmesi	1
	Öğrenci ve öğretim üyesi transferi sağlanmalı	1
	Akreditasyon kurumlarının sayılarındaki artış	1
	Ağ bağlı üniversitelerin gerekliliği	1

Tablo 6 incelendiğinde katılımcılar, girişimci üniversiteler ve güncel küresel eğilimler arasında kurulabilecek bağa ilişkin görüşleri *girişimci üniversiteler ve güncel küresel eğilimler* kategorisinde değerlendirmişlerdir. Bu kategorideki, küresel ortaklıklar kurulması ( $n = 5$ ), rekabet ortamının doğal bir sonucu ( $n = 4$ ), üniversitelerin kendi finansman kaynaklarını yaratma zorunluluğu ( $n = 3$ ) ve uluslararasılaşmanın zorunlu sonucu ( $n = 3$ ) ifadeleri öne çıkan kodlar arasında yer almaktadır. Buradan hareketle katılımcılar girişimci üniversite kavramını evrenselleşme, kitleselleşme ve küreselleşme kavramlarıyla ilişkilendirmiş ve bu kavramlar arasındaki ilişkiye vurgu yapmışlardır. Bazı katılımcıların bu konudaki görüşleri aşağıda belirtilmiştir.

*Bilim dünyası ister istemez uluslararasılaşıyor. Bizim okuduklarımızın önemli bir kısmı uluslararası kaynaklardan okuyoruz. Bu alanda öncü olan ülkeler var, takip eden ülkeler var. Biz şu an takip eden ülkeler arasındayız. Bu uluslararası rekabete girmek gerekiyor. Ulusal rekabet iyidir, uluslararası rekabete iyidir. STK ile ilişkilerini net bir şekilde geliştirmesi gerekiyor. Çünkü orası hem öğrenilen hem öğretilen bir yer. Performans kriterleri çerçevesinde performansın belirlenmesi gerekiyor. Unvanların ve finansmanın performansa göre yapılması gerekiyor. Yani bu ciddi biçimde uygulanabilir olması gerekiyor. Rekabet sistemlerinde bir tanım vardır; İki ya da daha çok kişinin kazanamayacağı bir şeydir rekabet. Özetlersek üniversitesinin özerk olması gerekiyor ve akademisyenlerinde özgür bırakılması gerekiyor ve bu özgürlüğünde hesaba çekilmesi gerekiyor. (K1)*

*Birincisi, üniversitelerin ekonomik büyümede bir motor rolüne sahip olduğu iddiası iken, ikincisi üniversitelerin ekonomik büyümede önemli bir rolünün bulunmadığı savıdır. Girişimci üniversite anlayışı birinci ön kabulü benimseyen bir anlayışın ürünü olarak ortaya çıkmış bir yaklaşımdır. Buradan hareketle, üniversitelerin girişimci birer şirket olarak gerek ülke piyasasında gerekse de küresel markette önemli bir role sahip olduğu savı ön plana çıkan görüşlerden biridir. Diğer taraftan küreselleşen dünyada, üniversiteler uluslararası alanda rekabette ayakta kalabilmek için farklı yapılarla bürünme eğilimine girmişlerdir. Uluslararasılaşma kapsamında uluslararası pastadan (ekonomik kaygılar, vasıflı insan transferi ve beyin göçü) pay almaya çalışan üniversiteler, öğrenci ve öğretim üyesi transferinden, branch kampüslere ve ortaklıklara yönelmişlerdir. Ek olarak, üniversitelerin kütleselleşmesi ve artan üniversite sayıları yükseköğretim kurumlarının devlet bütçelerindeki yükleri arttırmış ve giderlerle ilgili ortaya çıkan tartışma, itiraz ve eleştiriler ile gerek vergi verenler arasında gerekse de politik arenada yükselen sesler neticesinde şeffaflık ve hesap-verebilirlik tartışmaları ortaya çıkmıştır. Bu kapsamda kurulan kalite ajansları, akreditasyon kuruluşları küresel dünyada bir trend olarak hızla çoğalmış ve yayılmıştır. Gerek bu şeffaflık ve hesap-verebilirlik ile ilgili baskılar, gerekse de üniversitelerin ekonomiye katkı beklentileri, hem kendi finansal kaynaklarını genişletme hem de sosyal ve politik beklentilere cevap niteliğinde girişimci üniversite modellerinin önünü açmıştır. (K2)*

*İşin özü bence esas şeyin ağ bağı tarzı bir girişimci üniversiteyi yenilikçi üniversiteyi Türkiye de hiç düşünen yok bende bekliyorum birileri de bize desin kim kampüs kurmak metrekaşe olarak anlaşılmasını gerekiyor ciddi olarak Türkiye üniversitelerinin girişimcilik yönü ile bu konuyu düşünmesi lazım. Bence yerli ve milli üniversitelerde biraz öne çıkar her anlamda ağ bağı üniversitenin gündeme gelmesi gerekli. (K3)*

*Takım çalışması gibi herkes birbirine bağlı zincirde nasıl birlikte hareket etmek zorundayız küresel dünyada da kürenin diğer tarafındaki arkadaşlarımızla birlikte hareket etmeniz lazım. (K4)*

*Rekabet üniversiteleri girişimci olmaya itmiştir. Günümüzde ulus devletlerin gücünü yitirmesi ile sermaye üniversitelerin en büyük finansman kaynakları olarak yeni dayanak olarak ortaya çıkmış ve girişimci üniversite anlayışını güçlendirmiştir. (K5)*

*Küreselleşme de şöyle bir şey var ben daha çok özel finansmana dayanan üniversitelerin bu fonksiyonlarının daha ağır basacağını düşünüyorum. Çünkü sonuçta bu fonksiyonlar ticarileşme ve gelir getirmeye dayalı fonksiyonlar fakat devlet üniversitelerinden de bazıları özellikle teknik üniversite ağırlıklı üniversiteler daha çok bu girişimci ve yenilikçi üniversite olma yönünde bir eğilim gösterebilir. Ortalama bir üniversitenin böyle bir girişimci yenilikçi üniversite isteğinde olacağını sanmıyorum veya öğretim ağırlıklı ana amacı eğitim olan üniversitelerinde girişimci ve yenilikçi bir üniversite olma yönünde eğilim göstereceklerini sanmıyorum. Burada istihdam edilecek öğretim üyesi daha çok araştırmaya yönelen yenilikçi ve yaratıcı öğretim üyelerini barındırması lazım bir kere bu tip üniversitelerinin bu tip öğretim üyelerine daha fazla pirim vermesine ve onların için daha fazla çekici faktör oluşturması lazım. Sadece Türkiye içindeki ortaklıklar değil aynı zamanda uluslararası ortaklıkları da beraberinde getirebilir bu iş değişik ülkelerden üniversiteler bir araya gelip çeşitli araştırmalar için bu ortaklıklara da teşvik edebilir bu konu diye düşünüyorum. (K6)*



## TARTIŞMA ve SONUÇ

Araştırmada ulaşılan ilk bulgu, öğretim üyelerinin girişimci üniversitenin temel özelliklerine ilişkin görüşlerine yöneliktir. Buna göre araştırma bulguları, katılımcıların girişimci üniversiteyi daha çok üniversiteye girişimcilik kültürünün yerleşmesi, öğretim üyesi özerkliğinin sağlanması, yeni fikirlerin desteklenmesi ve üniversite-sanayi iş birliğinin sağlanması şeklinde algıladıkları anlaşılmaktadır. Başka bir anlatımla katılımcılar konuya ilişkin değerlendirmelerinde, girişimci üniversitenin nasıl tanımlanması gerektiğinin kavramsal boyutta altyapısını oluşturarak genel bir çerçeve ortaya koymaktadırlar. Araştırmada üretilen bu bulguya benzer ifadelerin yapılan bir dizi çalışmada vurgulandığı görülmektedir (Etzkowitz ve Zhou, 2008; Gibb ve Hannon, 2006; Gibb, Haskins ve Robertson, 2009; Sakınç ve Aybarç-Bursalıoğlu, 2012; Winickoff, 2013). Bununla birlikte katılımcıların üniversiteye girişimcilik kültürünün yerleşmesinin önemini vurguladıkları, bu özelliğin bir üniversiteyi girişimci olarak tanımlamanın en önemli unsurlardan biri olarak algılanması gerektiği belirttikleri görülmektedir. Katılımcıların öğretim üyesi özerkliğinin sağlanmasına ve yeni fikirlerin desteklenmesine dair görüşleri, girişimci üniversitenin temel özelliklerine yönelik bir diğer boyutu oluşturmaktadır. Bu bağlamda, katılımcıların üniversitelerin dünyada örnekleri mevcut olan dönüşüm ve gelişim furçasına katılmalarının ancak öğretim üyesi özerkliğinin sağlanması ve böylesi bir ortamda üretilen bilgiyle mümkün olabileceğini düşündükleri anlaşılmaktadır. Alanyazında bazı çalışmalarda üniversitelerin, öğretim üyesi özerkliğinin sağlanması ve yeni fikirlerin desteklenmesini de kapsayan değişim ve dönüşümün faaliyetlerinde bulunmasının yaşadığımız çağda zaruri bir ihtiyaç halini aldığı dile getirilmektedir (Gibb ve Hannon, 2006; OECD, 2012). Katılımcıların girişimci üniversitenin temel özelliklerine yönelik önemli bulduğu ve çok defa dile getirdikleri bir diğer husus ise üniversite-sanayi işbirliğinin sağlanmasıdır. Bir üniversitenin girişimci olarak adlandırılabilmesi için sanayi ile işbirliği yapıyor olması ve sanayinin gereksinimleri doğrultusunda dönüşüm ve değişim sürecini başlatıyor olması gerek katılımcıların görüşlerinde gerekse alanyazındaki birçok çalışmada dile getirilmiştir (Etzkowitz, 2004; Gibb ve Hannon, 2006; OECD, 2012; Tekeli, 2003). Bu

bakımdan, girişimci üniversite modelinin temel dinamiklerinden biri olan sanayi ile işbirliğinin, bu modeli oluşturan yapı taşlarından biri olma niteliği taşımasının önemine binaen bu özelliğin katılımcılar tarafından sıklıkla vurgulanmış olduğu düşünülebilir.

Araştırmanın diğer bir bulgusu, katılımcıların girişimci üniversitelerin iş dünyasına ve ekonomiye katkı sağlamasının olumlu bir gelişme olarak algıladıklarını; öte yandan üniversitelerde merkeziyetçi ve statükocu bir yapının halen devam etmesini dolayısıyla özerklik ve özgünlüğün eşgüdümlememesini olumsuz olarak değerlendirdiklerine ilişkindir. Bu bulgu, katılımcıların girişimci üniversite özelliği gösteren üniversitelerin taşınması gereken olumlu özelliklerin başında iş dünyası ve ekonomiye katkı sağlamanın geldiğini düşündüklerini göstermektedir. Başka bir açıdan bakıldığında araştırmanın bu bulgusu, sanayi ve üniversite iş birliğinin önemi bağlamında üretilen bilginin ekonomik olarak bir değerinin olması, üretilen bu ekonomik değerın aynı zamanda pazarlanabilir nitelik taşıması ve maddi kazanç olarak geri dönüşümünün sağlanması gerekliliğine işaret etmektedir. Zira ilgili alanyazın incelendiğinde, girişimci üniversitelerin ticari potansiyeli olan bilim üretmesinin gerek ülke refahı gerekse üniversitelerin geleceği açısından oldukça mühim olduğunu vurgulayan birçok araştırma bulunmaktadır (Etzkowitz, 2003; Etzkowitz ve Zhou, 2008; Yücebaş, 2007). Benzer biçimde Kavili-Arap'ın (2010) araştırma bulgularının mevcut araştırmanın bulgularıyla örtüştüğü görülmektedir. Araştırmanın bu bulgusu, girişimci üniversite niteliği taşıyan üniversitelerin ülke ekonomilerine katkı sağlaması, ülkenin ekonomik kalkınmasında etkin ve yol gösterici bir rol üstlenmesine işaret etmesi bakımından dikkate değer durmaktadır. Tüm bu olumlu özelliklerin yanında katılımcıların girişimci üniversitelerin olumsuz yönlerine ilişkin görüşleri ise üniversitelerin sözde girişimci özde statükocu bir yapıya kavuşmasının yanında üniversitelerde özerklik ve özgünlüğün birbirini desteklememesinden kaynaklanan olumsuzluklarla karşı karşıya kalınabilmesine yöneliktir. Araştırmanın bu bulgusu, girişimci üniversite modelinin tam olarak kavranamamasından ötürü girişimci üniversite unvanının yalnızca kâğıt üzerinde yazılıp çizilen bir takım prosedürel işlerin tamamlanmasıyla verildiğini ifade etmektedir. Bu doğrultuda, sözde girişimci üniversitelerin kâğıt üzerinde girişimcilik sergilerken icraat

olarak bilimsel çalışma ve ekonomiye katkı sunacak herhangi bir bilgiyi üretmedikleri anlaşılmaktadır. Ayrıca bu tür üniversitelerde özerkliğin merkeziyetçi ve statükocu yapı tarafından engellenmesinin bir sonucu olarak özgün ve nitelikli çalışmaların çıkmadığı üzerinde durulması gereken bir başka önemli nokta olarak yorumlanabilir. Bu doğrultuda, ilgili alanyazın incelendiğinde mevcut bulguyu destekleyen bir dizi çalışmanın mevcut olduğu; bu araştırmalarda birçok üniversitenin ağır bürokratik bir yapıyla yönetildiği ve bu durumun üniversitelerde değişimin önündeki en büyük engellerden biri olarak görüldüğü vurgulanmaktadır (Soyer, Özdemir ve Aypay, 2015; Yilder ve Codling, 2004). Ezcümle, araştırmanın bu bulgusu, bu tip üniversitelerde hiyerarşik yapıların doğası gereği yönetimde merkeziyetçi bir yapıya odaklanıldığı; bu nedenle bilimsel ve ticari potansiyeli olan bilgi üretilemediği ve bu üniversitelerin yalnızca sözde girişimci üniversiteler olarak konumlandıkları biçiminde anlaşılabilir.

Araştırmada ortaya çıkan bir diğer bulgu, katılımcıların girişimci üniversite modeline geçmek için örgütsel düzeyde gerekli olan yapı ve süreçlere ilişkin görüşleridir. Araştırmanın bu bulgusunda ele alınan yapıya ilişkin görüşler girişimci üniversitelerde gerekli özerkliğin sağlanması ve amaca uygun bir yapının kurulmasına yöneliktir. Bir başka anlatımla, girişimci bir üniversite olmak için öncelikle üniversitelerin yönetim anlamında özerk olmasının, bu üniversitelerin kendilerini yönetebilme, geleceklerine dair karar alabilme yetkisine sahip olmasının ve aynı zamanda merkeziyetçi bir yönetim anlayışından uzaklaşmasının gerekli olduğu görülmektedir. Zira girişimcilik çağa ayak uydurma, çağın gereksinimleri çerçevesinde bir vizyon oluşturma ve bu doğrultuda hareket edebilme yetisi olarak değerlendirildiğinde (Aidis, 2003), girişimci bir üniversite idealine ulaşmak için öncelikle girişimcilik amacına hizmet eden vizyoner, etkili ve bağımsız bir yönetim yapısı oluşturma sürecinin işletilmesinin örgütsel düzeyde oldukça kıymetli bir husus olduğu söylenebilir. İlgili alanyazında girişimci üniversitelerde örgütsel düzeyde gerekli özerkliğin ve aynı zamanda esnek ve işlevsel örgüt yapısının sağlanmasının önemini vurgulandığı bir dizi çalışma mevcuttur (Erkut, 2014; Etkowitz, 2004; Gibb ve Hannon, 2006). Bu bağlamda araştırmanın bu

bulgusunun, girişimci üniversitelerde örgüt yapısının girişimcilik ruhuyla bağdaşan bir anlayış ile bürokratik birtakım baskıcı ve engelleyici unsurlardan arındırılmış bir yapıya büründürülmesinin, girişimcilik modeline geçmek için örgütsel düzeyde yapılması gereken faaliyetlere işaret etmesi açısından önem arz ettiği belirtilebilir. Araştırmanın mevcut bulgusunun ikinci boyutu ise katılımcıların girişimci üniversite modeline geçmek için örgütsel düzeyde gerekli süreçlere ilişkin sosyal ve ekonomik süreçlerin uygun hâle getirilmesi ve teşvik edici bir ortamın oluşturulmasına yöneliktir. Bir başka anlatımla, katılımcılar üniversitelerin içinde buldukları toplumun bir parçası olduğu gerçeğinden hareketle üniversitelerin girişimcilik özelliği kazanmadan önce toplumun sosyal ve psikolojik olarak hazır olmasını aynı zamanda hukuksal, siyasi ve ekonomik uygulamaların engelleyici değil aksine girişimciliği destekler nitelikte olması gerektiği üzerinde durmaktadırlar. Bu bağlamda, ilgili alanyazında konuyla ilgili bir dizi çalışmanın bulunduğu ve bu çalışmalarda üniversitelerin girişimcilik eğitimi vermesinin, devlet, sanayi ve sivil toplum örgütleriyle iş birliği yapmasının, öğretim üyelerinin desteklemesinin ve araştırma-geliştirme faaliyetleri yürütmesinin, toplumsal düzeyde bir farkındalık sağlamak suretiyle girişimcilik vizyonunu oluşturarak bu vizyon doğrultusunda misyon icra etmesinin gerekliliği vurgulanmaktadır (Etzkowitz ve Zhou, 2008; OECD, 2012). Bu bakımdan araştırmanın bu bulgusu, toplumun siyasi, ekonomik ve psikolojik hazırbulunuşluk seviyesi artırılarak üniversitelerin iç dinamiklerini hem yönetim yapısı hem de süreçler açısından yeniden kurgulamak suretiyle girişimcilik modeline örgütsel düzeyde sağlıklı bir geçişin yapılabileceği biçiminde yorumlanabilir.

Araştırmanın bir diğer bulgusu araştırmaya katılan öğretim üyelerinin Türk yükseköğretim sistemi bağlamında girişimci üniversitelerin genel görünümüne ilişkin görüşlerine göndermede bulunmaktadır. Bu bağlamda, katılımcıların görüşleri genel olarak Türk yükseköğretim sisteminde girişimci üniversitelerin yasal düzenlemeler ile sözde girişimci üniversiteler olduklarına, merkeziyetçi ve tek tip üniversitelerin devamı niteliği taşıdıklarına, bu yönüyle diğer üniversitelerden farklı olmadıklarına ve girişimci üniversitelerde olması gereken felsefi ve düşünsel altyapının henüz tamamlanmamış olmasına yöneliktir. Bir başka ifadeyle, katılımcılar Türk yükseköğretiminin tam

anlamıyla girişimci üniversite kavramına uyan bir üniversite modelini henüz geliştiremediğine işaret ederek bu iddiada olanların ise gerekli felsefi ve düşünsel alt yapısının olmadığını vurgulamışlardır. Ayrıca kâğıt üzerinde belli yasal düzenlemeler ile bu üniversitelere verilen girişimci üniversite unvanının içinin boş olduğunu; bu bakımdan diğer üniversitelerden farklı bir icraatta bulunmadıklarını dile getirmişlerdir. Dolayısıyla araştırmanın bu bulgusu, girişimcilik iddiası taşıyan sözde üniversitelerin sadece söylemden ibaret oldukları, yenilik, değişim ve dönüşüm gibi kavramların gerekli altyapı olmaksızın işlevsel olmayacağını vurgulanması şeklinde değerlendirilebilir. Konuya ilişkin alanyazın incelendiğinde, bu durumu merkeze alan çalışmalarda Türk yükseköğretim sisteminin son dönemde artan talep karşısında niceliksel bir büyüme ivmesi gösterdiği, bu durumun daha çok kitle eğitim üniversiteleri olarak adlandırılacak üniversiteler ürettiği; ancak bu üniversitelerin yalnızca öğretim hizmeti sunduğu, bunların yanı sıra kitle eğitim üniversitelerinde üretilen bilginin niteliğinin uluslararası camiada kabul görmediği, bu üniversitelerde üretilen ve ticari değeri olan patentli ürün sayısının oldukça az olduğu ve bu üniversitelerin değişim, yenilik, esneklik ve farklılaşmada başarısız oldukları vurgulanmaktadır (Al, Sezen ve Soydal, 2012; Çetinsaya, 2014; Eğitim-Bir-Sen, 2017; OECD, 2014; Soyer, Özdemir ve Aypay, 2015). Bir başka anlatımla, katılımcılar ve yukarıda ifade edilen araştırmalar tarafından Türk yükseköğretiminde kitle eğitim üniversitelerinin sayısının ve problemlerinin oldukça fazla olduğu ve bu üniversitelerin özde girişimci olmaya çok uzak oldukları dile getirilmektedir.

Araştırmada ulaşılan son bulgu, katılımcıların girişimci üniversiteler ve güncel küresel eğilimler arasında kurulabilecek bağa ilişkin görüşlerine yöneliktir. Katılımcıların bu bağlamda görüşleri, girişimci üniversitelerin küresel rekabet ortamının doğal, uluslararasılaşmanın ise zorunlu bir sonucu olduğunu ve bu üniversitelerin kendi finansman kaynaklarını yaratmasının zorunluluğunun yanı sıra küresel çapta ortaklıklar kurmalarının gerekli olduğuna ilişkindir. Bir başka ifadeyle, katılımcıların konuya ilişkin görüşleri bağlamında girişimci üniversitelerin var olma sebeplerinin en başında günümüzde oldukça önemli, özellikle de toplum refahı için vazgeçilmez bir unsur

haline dönüşmüş ve neredeyse ülkelerin varlıklarının devamı için zaruri bir ihtiyaç haline gelmiş küreselleşme akımının olduğu söylenebilir (Çalık ve Sezgin, 2005). Zira ülkeler iç dinamiklerini küreselleşme, kitleselleşme ve uluslararasılaşma akımları bağlamında yeniden kurgulamak durumunda kalmışlardır. Katılımcıların görüşlerinden, söz konusu bu akımların, ülkeleri kendi yükseköğretim sistemlerinin içerisine uluslararası düzeyde işbirlikçi ve rekabetçi bir anlayışı getirmek durumunda kaldıkları anlaşılmaktadır. Araştırmanın bu bulgusuna yönelik öğretim üyelerinin de ifade ettiği bir diğer boyut ise girişimci üniversitelerin kendi kaynaklarını kendileri yaratma zorunluluğunun bulunmasıdır. Bu bakımdan, sözü edilen bu boyut girişimci üniversitelerin yalnızca devlet veya özel kuruluş finansmanlarıyla bir yere varamayacağını ifade etmektedir. Zira katılımcılar, girişimci üniversitelerin kendi öz kaynaklarıyla ürettiği bilimi ticari bir faaliyete dönüştürerek finansman kaynaklarını zenginleştirip çeşitlendirmesi ve bu sayede hem kendi varlıklarına hem de ülke ekonomisine katma değer sağlamaları gerektiğini düşündükleri anlaşılmaktadır. İlgili alanyazında araştırmanın bu bulgusunu destekler nitelikte bir dizi çalışmanın bulunduğu; bu çalışmalarda girişimci üniversite modelinin küreselleşme, kitleselleşme ve uluslararasılaşma gibi kavramlar bağlamında bilimsel ve ticari odaklı gerek iç paydaşlar gerekse dış paydaşlarla iş birliği kurmasını, üretilen bilginin rekabetçi piyasa ekonomisinde bir karşılığının olmasını, uluslararası bilgi transferinin sağlanmasını, üniversitelerin uluslararası prestijinin artırılmasını, sadece devlet kaynaklı desteklerin yeterli olmayacağını bu doğrultuda finansman kaynaklarını çeşitlendirmesi gerektiği ifade edilmektedir (Etzkowitz ve Zhou, 2008; Gibb vd., 2009; Kavali-Arap, 2010; OECD, 2012; Özdemir ve Kılınç, 2016; Yücebaş, 2007). Bu doğrultuda araştırmaya katılan öğretim üyelerinin görüşleri ve bir dizi araştırma bulgusunun girişimci üniversiteler ve güncel küresel akımlar arasında güçlü bir bağın var olduğunu; bununla birlikte girişimci üniversite modelinin bu akımların yükseköğretim sistemi içerisinde bir tezahürü olmasını ifade ediyor olması bakımından örtüşmektedir.

Mevcut araştırmaya katılan öğretim üyelerinin görüşleri bir bütün olarak değerlendirildiğinde, katılımcılar girişimci üniversite modelinin yerleşmesi için

öncelikle üniversitelerde girişimcilik kültürünün yerleşmesinin önemini vurgulayarak üniversitelerde girişimcilik adına kültürel altyapının sağlanmasını gerektiğini dile getirmişlerdir. Öte yandan, öğretim üyesi özerkliğinin sağlanmasının girişimci bir üniversite için temel şartlardan biri olmasının yanı sıra özerkliğin artırılması gerektiği katılımcılar tarafından birçok kez vurgulanmıştır. Ayrıca katılımcılar girişimci üniversite niteliği taşıyan üniversitelerin yeni fikir ve düşüncelerin desteklemesi ve bu konuda teşvik edici unsurların devreye sokulması zaruriyetini; aynı zamanda girişimci üniversitelerin iş dünyasına ve ülke ekonomisine katkı sağlaması gerektiğini, bu bağlamda üretilen bilginin ticari bir meta olarak katma değere sahip olması gerektiğini ifade etmişlerdir. Bununla birlikte katılımcılar, girişimciliğin sözde değil uygulamaya geçmesi gerektiğini bu doğrultuda kâğıt üzerinde girişimci üniversite anlayışından vazgeçilmesinin önemli bir husus olduğunu dile getirmişlerdir. Ayrıca ya da bunlara ek olarak kullanılması daha uygun olur çok fazla bununla birlikte tekrarı olmuş katılımcılar, üniversitelerin özerk bir yapıya kavuşturulmasının önemli olduğunu, bu özerkliğin yapı ve süreç boyutlarını kapsayan bir anlayış doğrultusunda gerçekleşmesi gerektiğini ifade etmişler, girişimci üniversiteler için sosyal ve ekonomik süreçlerin uygun hale getirilmesini, kısaca toplumun politik, psikolojik ve hukuksal boyutlarda hazırbulunuşluk seviyesinin artırılması gerektiğini dile getirmişlerdir. Katılımcıların üzerinde durduğu diğer bir husus ise ülkemiz yükseköğretim sistemi içerisinde merkeziyetçi ve tek tip üniversite yapılanmasının halen devam etmesi ve bu konuda yapılması gerekenin mutlaka üniversiteler arasında farklılaşmaya gidilmesi gerektiğidir. Ayrıca küresel ortaklıkların kurulması, oluşturan bu ağ bağlar sonucunda girişimci üniversite modelini oraya çıkararak küresel rekabet ortamıyla baş edilebileceğini; dolayısıyla üniversitelerin kendi finansman kaynaklarını yaratmaları ve çeşitlendirmeleri gerektiği ve bu konuda gerekli yasal düzenlemenin sağlanması zorunluluğu katılımcılar tarafından birçok kez dile getirilmiştir. Araştırma bulgularına dayalı olarak girişimci üniversite modelinin geniş bir paydaşlar platformunda Türk yükseköğretim sistemi bağlamında farklı yönleriyle derinlemesine tartışılması gerektiği ileri sürülebilir. Zira bu konuda yapılan çalışmalar oldukça sınırlıdır ve bu nedenle henüz farklı üniversite modellerine ilişkin tartışmaların ulusal yükseköğretim alanı

içinde yeterli hacme ve derinliğe ulaştığı söylemek güç görünmektedir. Bu bakımdan gerek girişimci üniversitenin felsefi alt yapısının tartışma konusu edileceği ya da kavramsal bir çözülemeye tabii tutulacağı, gerek Türk yükseköğretim sistemi bağlamında girişimci üniversitelerin mevcut ve gelecekteki konumlarının hususiyetle ele alınacağı gerekse de girişimci üniversiteye ilişkin yapılacak ampirik araştırmaların alanyazına katkı sağlama potansiyeli olduğu düşünülebilir.



**KAYNAKLAR**

- Al, U., Sezen, U. ve Soydal, İ. (2012). *Türkiye'nin bilimsel yayınlarının sosyal ağ analizi yöntemiyle değerlendirilmesi*. <http://www.bby.hacettepe.edu.tr/bilgi-belge/file/SOBAG-110K044.pdf> adresinden erişim sağlanmıştır.
- Aidis, R. (2003). *Entrepreneurship and Economic Transition*, Tinbergen Institute Discussion Paper, Amsterdam.
- Aydın, İ. H. (2014). Üniversite ve bilim insanı. *Yükseköğretim Dergisi*, 4(2), 69-75.
- Boland, H. G. (1969). *Higher education associations in a decentralized education system*. California University, Berkeley. Center for Research and Development in Higher Education. <http://eric.ed.gov/?id=ED029619> adresinden erişim sağlanmıştır.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Çalık, T. ve Sezgin, F. (2005) Küreselleşme, bilgi toplumu ve eğitim. *Kastamonu Eğitim Dergisi* 13 (1), 55-66.
- Çetin, M. (2007). Bölgesel kalkınma ve girişimci üniversiteler. *Ege Akademik Bakış*, 7(1), 217-238.
- Çetinsaya, G. (2014). Büyüme, kalite, uluslararasılaşma: Türkiye yükseköğretimi için bir yol haritası (1. Baskı). <https://yolharitasi.yok.gov.tr/docs/YolHaritasi.pdf> adresinden erişim sağlanmıştır.
- Eğitim-Bir-Sen (2017). Yükseköğretime bakış 2017. İzleme ve değerlendirme raporu. [http://www.ebs.org.tr/ebs\\_files/files/yayinlarimiz/yuksekogetimebakis\\_web.pdf](http://www.ebs.org.tr/ebs_files/files/yayinlarimiz/yuksekogetimebakis_web.pdf) adresinden erişim sağlanmıştır.
- Erdil, E., Pamukçu, M. T., Akçomak, İ. S. ve Erden, Y. (2013). Değişen üniversite-sanayi işbirliğinde üniversite örgütlenmesi. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 68(2), 95-127.
- Erkut, E. (2014). *Türkiye'de girişimcilik ve üniversiteler*. <http://erhanerkut.com/wp-content/uploads/2016/03/TRdeGirisimcilikRev.pdf> adresinden erişim sağlanmıştır.
- Etzkowitz, H. (2003). Research groups as 'quasi-firms': the invention of the entrepreneurial university. *Research Policy*, 32(1), 109-121.
- Etzkowitz, H. (2004). The evolution of the entrepreneurial university. *International Journal of Technology and Globalization*, 1(1), 64-77.
- Etzkowitz, H., & Zhou, C. (2008). Introduction to special issue, building the entrepreneurial university: A global perspective. *Science and Public Policy*, 35(9), 627-635.

- Gibb, A. A., & Hannon, P. (2006). Towards the entrepreneurial university? *International Journal of Entrepreneurship Education*, 4, 73-110.
- Gibb, A., G. Haskins, & I. Robertson. (2009). *Leading the entrepreneurial university: Meeting the entrepreneurial development needs of higher education institutions*. National Council for Graduate Entrepreneurship, Birmingham. <http://www.oecd.org/site/cfecpr/ECOECD%20Entrepreneurial%20Universities%20Framework.pdf> adresinden 31.06.2017 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- Guerrero, M., & Urbano, D. (2010). The development of an entrepreneurial university. *The Journal of Technology Transfer*, 37(1), 43-74.
- Günay, D. ve Günay, A. (2011). 1933'den günümüze Türk yükseköğretiminde niceliksel gelişmeler. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 1(1), 1-22.
- Gür, B. S. (2016). *Egemen üniversite: Amerika'da yükseköğretim sistemi ve Türkiye için reform önerileri*. İstanbul: EDAM.
- Gürüz, K. (2001). *Dünyada ve Türkiye'de yükseköğretim (Tarihçe ve bugünkü sevk ve idare sistemleri)*. Ankara: ÖSYM.
- Kavili-Arap, S. (2010). Türkiye yeni üniversitelerine kavuşurken: Türkiye'de yeni üniversiteler ve kuruluş gerekçeleri. *Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi*, 65(1), 1-29.
- Kurt, T. ve Gümüş, S. (2015). Dünyada yükseköğretimin finansmanına ilişkin eğilimler ve Türkiye için öneriler. *Yükseköğretim ve Bilim*, 5(1), 14-26.
- Küçükcan, T. ve Gür, B. S. (2009). *Türkiye'de yükseköğretim: Karşılaştırmalı bir analiz*. Ankara: SETA.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Odabaşı, Y. (2006). Değişimin ve dönüşümün aracı olarak girişimci üniversite. *Girişimcilik ve Kalkınma*, 1(1), 87-104.
- Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD] (2014). *OECD Factbook 2014: Economic, environmental and social statistics*. OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/factbook-2014-en> adresinden erişim sağlanmıştır.
- Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD] (2012). *A guiding framework for entrepreneurial universities*. <https://www.oecd.org/site/cfecpr/ECOECD%20Entrepreneurial%20Universities%20Framework.pdf> adresinden erişim sağlanmıştır.
- Ökmen, M. ve Bal, C. (2013). Üniversite yönetimlerinin girişimci üniversite kavramına ilişkin görüşleri. *Yükseköğretim Dergisi*, 3(2), 70-81.
- Özdemir, S., & Kılınç, A. Ç. (2016). From mass education universities to entrepreneur and small-sized universities higher education: A discussion in the context of higher education system in Turkey. In E. Atasoy, R. Efe, I. Jażdżewska and H.

- Yaldır (Eds.), *Current advances in education*. Sofia: St. Kliment Ohridski University Press.
- Özer, Y. E. (2011). Girişimci üniversite modeli ve Türkiye. *Uludağ Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 30(2), 85-100.
- Patton, M. Q. (2014), *Qualitative research & evaluation. Methods integrating theory and practice* (Fourth Edition). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Pavlova, I., & Chernobuk, V. (2016). Entrepreneurial universities and entrepreneurship in education. *SHS Web of Conferences*, 28 DOI: 10.1051/SHS2shsconf/20162801077.
- Saint, W. (2009). *Guiding universities: University governance and management around the globe*. Washington DC.: Human Development Network World Bank. <http://siteresources.worldbank.org/EXTHDOFFICE/Resources/54857261239047988859/University-Governance-and-Management-FINAL-Revised-2-Feb-2010.pdf> adresinden 21.05.2017 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- Sakınç, S. ve Aybarç-Bursalıoğlu, S. (2012). Yükseköğretimde küresel bir değişim: Girişimci üniversite modeli. *Yükseköğretim ve Bilim*, 2(2), 92-99
- Soyer, B. B., Özdemir, S. ve Aypay, A. (2015). Yükseköğretimin yönetimi ve organizasyonu. İçinde A. Aypay (Ed.), *Türkiye’de yükseköğretim: Alanı, kapsamı ve politikaları* (ss. 27-43). Ankara: Pegem Akademi.
- Tekeli, İ. (2003). Dünya’da ve Türkiye’de üniversite üzerinde konuşmanın değişik yolları. *Toplum ve Bilim Dergisi*, (97), 123-143.
- Tekin, S. (2003). Üniversite ideasını yeniden düşünmek: Neoliberalizm, teknik akıl ve üniversitenin geleceği. *Toplum ve Bilim*, 97, 144-163.
- Trow, M. (2007). *Reflections on the transition from elite to mass to universal access: Forms and phases of higher education in modern societies since WWII*. In, James J. F. Forest ve Philip G. Altbach (eds.), *Springer International Handbook of Higher Education*, (pp. 243-280).
- Türkiye Cumhuriyeti Anayasası (1982). <https://www.tbmm.gov.tr/anayasa/anayasa82.htm> adresinden 27.06.2017 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- Underdal, A. (2010). Implications of the change from elite to mass or multi-purpose institutions, In Jens Erik Fenstad & Erik De Corte (Eds.), *From information to knowledge: from knowledge to wisdom* (Chapter 6, pp. 45-51). Portland, Maine: Portland Press.
- Winickoff, D. E. (2013). Private assets, public mission: The politics of technology transfer and the New American University. *Jurimetrics*, 54(1), 1-42.
- Wissema, J. G. (2009). *Üçüncü kuşak üniversitelere doğru* (Çev.: Özyeğin Üniversitesi). İstanbul: Özyeğin Üniversitesi.

- Yalçın, M. ve Armağan Y. (2015). Yükseköğretimin finansmanı. İçinde A. Aypay (Ed.). *Türkiye’de yükseköğretim alanı, kapsamı ve politikalar* (ss. 167-223). Ankara: Pegem Akademi.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yıldırım, N. ve Aşkun, O. B. (2012). Entrepreneurship intentions of public universities in Turkey: Going beyond education and research? *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 58, 953-963.
- Yielder, J., & A. Codling. (2004). Management and leadership in the contemporary university. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 26(3), 315-328.
- Yücebaş, M. (2007). İdeolojik bir süreç olarak operasyonel üniversiteden girişimci üniversiteye: Yeni üniversitenin reklam imgeleri. *İletişim Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 39-74.
- Yükseköğretim Kurulu [YÖK] (2015). *Yükseköğretim Kurulu Stratejik Planı*. [http://www.yok.gov.tr/documents/10279/21040516/YOK\\_Stratejik\\_Plan\\_2016\\_2020\\_ed070616.pdf](http://www.yok.gov.tr/documents/10279/21040516/YOK_Stratejik_Plan_2016_2020_ed070616.pdf) adresinden 21.06.2017 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- Yükseköğretim Kurulu [YÖK] (2017). *Öğrenci istatistikleri*. <https://istatistik.yok.gov.tr/> adresinden erişim sağlanmıştır.

## SUMMARY

### **Purpose**

Although the debates on the notion of entrepreneur university in the content of Turkish higher education system are scarce, it is possible to argue that further research findings are needed to make sound analyses and implications on Turkish higher education. In this regard, some researchers assert that findings elicited from research on entrepreneur university may contribute well to the policy makers to make use of entrepreneurship as a notion that supports economical and social development (Yıldırım and Aşkun, 2012). In this regard, findings from the current study may add to the scholarly dispute on the notion of entrepreneur university and produce data for further studies. In this sense, this research tries to shed light on the following questions.

1. What is entrepreneur university model?
2. What are the positive and negative sides of entrepreneur university?
3. What kind of organizational structure and processes are needed in the organizational level in order to conduct entrepreneur university model?
4. What is the general view of entrepreneur universities in the context of Turkish higher education system?
5. What is the relationship between entrepreneur university and current global trends?

### **Method**

This study tries to explore the opinions of participants on the notion of entrepreneur university which is not widely known. Therefore, the current study employed qualitative research method and exploratory design suggested by. A total of six faculty members selected through criterion sampling under purposeful sampling techniques participated in the study. A semi-structured interview form developed by the researchers based on the related literature and field experts' opinions were used to gather data. The interview form included 5 questions and the data were collected by the first and fourth author of the study through face to face interactions with the participants. The data of the study were analyzed through content analysis.

### **Findings**

The first finding of the study is about the participants' opinions on the basic characteristics of entrepreneur university. Participants perceive entrepreneur university as building the culture of entrepreneurship into the university, ensuring the autonomy of faculty members, supporting the new ideas and building collaboration between university and industry. Another finding from the study has been that participants' perceptions on entrepreneur universities' contributions to business and economy are positive, however, they assert that most of the universities in Turkey have a highly centralized structure by supporting the status quo and this has resulted in problems of coordinating autonomy and authenticity. Another finding of the study is about the participants' opinions on the organizational structure and processes necessary for building the model of entrepreneur university. In this regard, participants think that universities should build managerial autonomy, manage themselves and make decisions in line with the vision of the university and also move beyond the centralized management. Another finding elicited from participants' opinions is about the relationship between entrepreneur university and current

*global tendencies. Participants indicate that the entrepreneur university is the expected result of the global competition environment and a compulsory consequence for the internalization of higher education and that entrepreneur universities have to create their own financial sources and build global partnerships. Based on the findings, it is reasonable to argue that the notion of entrepreneur university should be debated with its various dimensions in a large platform including scholars, policy makers etc. to make sound implications for the context of Turkish higher education system. The research on entrepreneur university is quite scarce and therefore it seems hard to say that debates on various university types reaches enough depth and size. In this regard, both conceptual studies in which entrepreneur university is handled with its philosophic bases or conceptual dimensions and empirical ones in which entrepreneur universities' current view in the Turkish higher education system and their future positions are investigated in detail have a potential to contribute well to the higher education literature.*



GEFAD / GUJGEF 39(2): 1029-1048(2019)

## Okuma Çemberlerinin Öğretmen Adaylarının Okuduğunu Anlama Düzeylerinin Gelişimine Etkisi \* \*\* \*\*\*

### The Effects of Literature Circles on Development of Preservice Teachers' Reading Comprehension Levels

Kasım YILDIRIM<sup>1</sup>, Seyit ATEŞ<sup>2</sup>, Hülya ÇERMİK<sup>3</sup>, Birsen DOĞAN<sup>4</sup>

<sup>1</sup>Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Temel Eğitim, Sınıf Eğitimi.  
kasimyildirim@mu.edu.tr

<sup>2</sup>Gazi Üniversitesi, Temel Eğitim, Sınıf Eğitimi. seyitates@gmail.com

<sup>3</sup>Pamukkale Üniversitesi, Temel Eğitim, Sınıf Eğitimi. hcermek@pamukkale.edu.tr

<sup>4</sup>Pamukkale Üniversitesi, Temel Eğitim, Sınıf Eğitimi. bdogan@pamukkale.edu.tr

**Makalenin Geliş Tarihi: 15.02.2019**

**Yayına Kabul Tarihi: 09.05.2019**

#### ÖZ

*Bu çalışmada okuma çemberlerinin öğretmen adaylarının okuduğunu anlama düzeylerine etkisi araştırılmıştır. Araştırma bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinin sınıf eğitimi anabilim dalında öğrenim gören 3. sınıf öğretmen adayları ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma örneklemini toplam 21 öğretmen adayı oluşturmuştur. Araştırmada öntest-sontest tek gruplu zayıf deneysel desen kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının okuduğunu anlama düzeyleri araştırmacılar tarafından geliştirilen iki farklı anlama testi ile belirlenmiştir. Elde edilen veriler üzerinde yapılan analizler, okuma çemberlerinin öğretmen adaylarının okuduğunu anlama başarılarının artırılmasında istatistiksel olarak anlamlı etkilerinin olduğunu ortaya koymuştur.*

**Anahtar Sözcükler:** Okuma Çemberleri, Öğretmen Adayları, Okuduğunu Anlama.

#### ABSTRACT

*This research aimed to explore the effects of literature circles on the development of pre-service teachers' reading comprehension levels. The research took place at a state university's faculty of*

---

\* **Alıntılama:** Yıldırım, K., Ateş, S., Çermik, H., ve Doğan, B. (2019). Okuma çemberlerinin öğretmen adaylarının okuduğunu anlama düzeylerinin gelişimine etkisi. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(2), 1029-1048.

\*\* Bu araştırma 4-8 Ekim 2018 tarihleri arasında gerçekleştirilen 4. Uluslararası Çağdaş Eğitim Araştırmaları Kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

\*\*\* Bu çalışma TÜBİTAK 1001 117K108 nolu "Bir adım da biz atalım: Okuyalım, paylaşalım, okutalım ve yayalım" projesi kapsamında desteklenmektedir.



education with the pre-service teachers. A total of 21 preservice teachers constituted the research sample. In the current research, one-group pretest-posttest quasi-experimental design was used. The preservice teachers' reading comprehension levels were measured by two different comprehension tests developed by the researchers of this study. The research findings showed that literatures circles had a statistically significant effect on the development of the preservice teachers' reading comprehension levels.

**Keywords:** Literature circles, Preservice Teachers, Reading Comprehension Levels.

## GİRİŞ

Dil öğretimi alanında çalışan çoğu eğitimci, araştırmacı ve teorisyen bireylerin kitaplar hakkında yaptıkları okumaların, konuşmaların ve yazma süreçlerinin onların yaşamlarını zenginleştirdiğini ifade etmiş ve özgün literatür kaynaklarının - ders kitapları dışındaki materyallerin- okul programlarında kullanılması gerektiğini vurgulamışlardır. Goodman (1988) özgün literatür kaynaklarının (hikâyeler, resimli çocuk kitapları, romanlar vb.) okuma ve ilişkili becerilerin öğretimi için okullarda kullanılan ders kitaplarından daha zengin bir söz varlığına sahip olduğunu ifade etmiştir. Edebî eserlerin öğrencilerin yeni sözcüklerle ve cümle yapılarıyla tanışmalarını sağlamada, onların okuma ve yazma becerilerini geliştirmede önemli kaynaklar olduğu açıktır. Nitekim Huck da (1990) özgün edebî eserlerin sınıflarda kullanılmasının öğrencilerin daha iyi okuyucular olmasına olumlu yönde katkılar sağladığı düşüncesini desteklemektedir.

Short (1997) sınıflarda özgün edebî eserlere yer vermenin dört temel işlevinden söz etmektedir. Bunlar; dili öğrenmek, farklı konu alanlarını irdelemek, dünyayı tanımak ve dünyaya eleştirel gözle bakmaktır. Öğrenci okuduğunda doğal olarak yazılı dil hakkındaki farkındalığını geliştirecek, harflerin bir araya gelerek nasıl anlam kazandığını öğrenecek ve anlam kurmaya yardımcı olan stratejilerin nasıl işe yaradığını kavrayacaktır. Özgün edebî eserler öğrencilerin farklı konu alanlarını (sosyal, fen, matematik vb.) incelemelerine ve öğrenmelerine destek olarak dünyayı anlamalarına da yardımcı olur. Bu kaynaklar öğrencilerin kültürel, sosyal ve politik meseleleri göz

önünde bulundurarak dünyaya eleştirel gözle bakmalarına katkı sağlar. Bu süreç onları çevreleyen dünyanın sorunlarını anlamalarına ve bu bağlamda toplumu değiştirmek için harekete geçmelerine yardımcı olur (Lee, 2002).

Öğrencilere özgün edebî eserler çerçevesinde fırsatlar sunmak, bu kaynaklarla ilgili onları konuşturmak ve tepkilerini almak önem arz etmektedir. Zira Short'a (1995, 1999) göre iyi bir okuyucu olmaları için öğrencilerin bağımsız okumalar yapmaları, okuduklarının yaşamları açısından ne gibi katkılar sağladığını fark etmelerinin yanı sıra öğrencilerin grup içerisinde özgün edebî eserler bağlamında konuşabilecekleri fırsatların oluşturulması, bir okur olarak tepkilerinin alınması ve okumanın amacının anlaşılması da oldukça önemlidir. Evans (2001) öğrencilerin okuduklarına ilişkin farklı yorumları birbirleriyle paylaştıklarında anlamı birlikte yapılandırdıklarını ifade eder. Diğer bir ifade ile kendi başına okuyup yorumlamaya çalışan bir öğrenci, farklı bakış açılarının paylaşılmasıyla ortaya çıkacak anlamın yeniden yapılandırılması fırsatını kaçırmış olacaktır. Aslında özgün edebiyat kaynakları bağlamında oluşturulan sosyal gruplar ve bu gruplarda gerçekleştirilen konuşmalar yaratıcı ve eleştirel düşünmeyi geliştirmektedir (Lehman ve Scharer, 1996). Öğrenciler bu kaynakları dünyayı bilmenin bir yolu olarak kullanabilirler. Bunun yanında okudukları eserlerde sunulan deneyimlerle kendi yaşamışlıkları arasında bağlantılar kurabilir ve bunlar üzerine konuşabilirler. Okuma çemberleri gruplarda sağladığı etkileşimler sayesinde bunu sağlayacak en iyi yöntemlerden biri olarak gösterilmektedir (Evans, 2001)

Yukarıda ifade edilenler göz önünde bulundurulduğunda okuma çemberlerinin özgün okuma ve yazma deneyimlerinin ortaya çıkmasında önemli katkıların olacağı düşünülmektedir. Çünkü okuma çemberleri metnin anlaşılmasında, metinle ve diğerleriyle kişisel bağlantılar oluşturmada ve derin anlamlar kurmada önemli kolaylıklar sağlamaktadır (Lee, 2002).

Okuma grupları, okuma tartışma grupları, okuma tepki grupları, sohbet dayalı tartışma grupları, okuma ve yazma kulüpleri, kitap sohbetleri ve dönüşümsel okuma tartışmaları (Christie, 1998, akt., Lee, 2002) gibi birçok farklı isimle bilimsel literatürde ifade edilse de genel olarak okuma çemberleri, aynı öykü, şiir, makale ya da kitapları okumayı

seçen öğrencilerin bir araya gelerek küçük gruplar oluşturması ve bu gruplarda okunanların tartışılması ve paylaşılması etkinliğidir (Daniels, 2002). Okuma çemberleri, öğretmen ya da metin merkezli değildir, öğrenci merkezlidir. Öğrenci bakış açısı ve sorularına dayalı olarak işler. Kalıplaşmış belli kurallara göre yürütülmez, esnek ve akıcıdır. Ancak kuralların olmaması sürecin kontrol edilmediği ya da sadece yapılandırılmamış konuşma toplantıları şeklinde yürütüldüğü anlamına gelmez. Aksine okuma çemberleri öğrencilerin bağımsız olacakları ve sorumluluk alacakları şekilde yapılandırılan gruplardır. Gruplar öğrenci yeteneklerine göre değil, öğrencilerin ilgi duydukları kitap seçimine göre oluşturulur. Öğrenciler bu gruplarda liderlik rolü üstlenebilecekleri gibi grup içinde farklı sorumluluklar ve değişik roller de alabilirler (Schoonmaker, 2014).

Brown (1995) okuma çemberlerinin başarılı bir yöntem olmasında etkili olan beş faktörden bahsetmektedir. Bunlar; grup dinamiği oluşturması, modellik sağlaması, kitap seçimi fırsatları yaratması, öğrencileri motive etmesi ve önceki deneyimlerle bağlantılar oluşturmasıdır. Okuma çemberleri yeni bir fikir olmamakla birlikte öğretmenlerin birçoğu tartışma gruplarından faydalanmış olabilir. Ancak okuma çemberleri yapı ve içerik bağlamında geleneksel okuma ve tartışma gruplarından farklılaşmaktadır. Geleneksel okuma grupları metin analizine ve doğru yorumlamalara odaklanmaktadır. Sonuç olarak bu tarz sınıf içi uygulamalarda öğrenciler okumaya ilişkin ilgilerini, motivasyonlarını kaybetmekte ve risk alma korkusu yaşamaktadırlar (Lee, 2002). Bunun aksine okuma çemberleri, okumanın dönüşümsel bir süreç olarak görüldüğü ve öğrencilerin aktif bir şekilde anlamı yapılandığı dönüşümsel okuma teorisi üzerine temellendirilmiştir (Rosenblatt, 1978).

Uluslararası bilimsel literatür incelendiğinde okuma çemberlerinin farklı eğitim kademelerinde ve farklı değişkenler üzerindeki etkililiğini test eden birçok araştırmaya rastlanılmaktadır. Reeder (1991) okuma çemberlerinin öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine, erken çocukluk dönemi okuma ve yazma becerilerine, okuduğunu anlama düzeylerine ve okumaya ilişkin tutumlara etkisine odaklanırken Day (2002) ve Lee'de (2002) bu süreçte ortaya çıkan öğrenci konuşmalarına, okur tepkilerine ve öğrenci

sorularına yönelmiştir. Evans (1996) ve Fowler (1996) okuma çemberlerinde öğrencileri farklı şekilde gruplamanın etkisine, McCormack (1995) okuma çemberlerinde öğretmen ve öğrenci merkezli tartışmaların etkisine, Evans (1993) ve Maloch (2000) okuma çemberlerinin öğrencilerin etkin katılımına etkisine, Beceker (1999) öğrencilerin okuma çemberlerine nasıl reaksiyon verdiklerine ve Villaume ve Hopkins (1995) ise okuma çemberleri etkinlikleri sırasındaki öğrenci etkileşimlerine odaklanan araştırmalar gerçekleştirmişlerdir.

Türkiye’deki okuma çemberleri ile ilgili ulaşılabilen araştırmalar incelendiğinde kuramsal nitelikteki araştırmaların yanı sıra, okuma çemberlerinin okuduğunu anlama, akıcı okuma, okuma motivasyonu, sosyal becerilerin gelişimi, eleştirel okuma öz yeterlilik algıları ve okuma alışkanlığı üzerindeki etkilerini belirlemeye yönelik araştırmaların olduğu görülmektedir. Kuramsal nitelikteki araştırmalar (Avcı, Yüksel ve Akıncı, 2010; Doğan, Yıldırım, Çermik ve Ateş, 2018; Doğan, Ateş, Çermik ve Yıldırım, 2018) okuma çemberlerinin ne olduğuna, nasıl uygulanacağına ve etkililiğine yönelik zengin bir literatür sunmaktadır. Avcı, Baysal, Gül ve Yüksel (2013), Balantekin ve Pilav (2017) ve Sarı, Kurtuluş ve Yücel-Toy (2017) tarafından okuma çemberlerinin okuduğunu anlama üzerindeki etkililiğine yönelik gerçekleştirilen araştırmaların ağırlıklı olarak ortaokul kademesinde yürütüldüğü gözlenmektedir. Lise düzeyinde herhangi bir çalışmaya ulaşılammış; üniversite düzeyinde ise okuma çemberlerinin öğrencilerin okuma deneyimlerini zenginleştirmek (Kaysi, Acar ve Altun, 2016) ve öğretmen adaylarının eleştirel okuma öz yeterlilik algılarını geliştirmeye etkisini test etmek (Özbay ve Kaldırım, 2015) amacıyla kullanıldığı iki çalışmaya ulaşılabilmiştir. Ortaokul kademesinde gerçekleştirilen çalışmalar okuma çemberlerinin okuduğunu anlamayı geliştirmede etkili olduğuna yönelik sonuçlar ortaya koyarken Özbay ve Kaldırım (2015) tarafından Türkçe öğretmen adaylarıyla yapılan araştırma iş birlikli okuma çemberlerinin öğretmen adaylarının eleştirel okuma öz yeterlilik algılarını geliştirmede etkili olduğunu göstermiştir.

İlgili literatürde ilkokul düzeyinde öğrencilerin okuduğunu anlama, akıcı okuma, okuma motivasyonu ve sosyal becerileri üzerindeki etkisiyle süreçteki okur tepkilerini

belirlemeye yönelik sadece bir çalışmaya (Kaya, 2018) ulaşılabilmektedir. Araştırma okuma çemberlerinin akıcı okuma, okuduğunu anlama ve sosyal becerileri geliştirmede etkili bir uygulama olduğunu göstermiştir. Ulusal ve uluslararası düzeyde yapılan araştırmalar okuma çemberlerinin okumaya ilişkin bilişsel ve duyuşsal becerileri geliştirmede farklı sınıf düzeylerinde etkili olduğu sonuçlarını ortaya koysa da özellikle hedef kitlesini ilkökul paydaşlarının oluşturduğu daha fazla araştırmaya gereksinim olduğu açıktır. Nitekim uluslararası düzeyde yapılan sınavlar Türk öğrencilerin okuma becerileri açısından çok da iyi düzeyde olmadığını ortaya koyarken (Doğan vd., 2018; Arıkan ve Yıldırım, 2014; Yıldırım ve Arıkan, 2014) özellikle okumayla ilgili beceri gelişiminin öğrencilerin ilkökuldaki deneyimleriyle yakından ilişkili olduğu herkes tarafından kabul görmektedir. Öğrencilerin okuldaki deneyimleri ve başarıları ise öğretmen nitelikleriyle ilişkilendirilmektedir. Bilimsel literatür incelendiğinde Lane, Hudson, Leite, Kosanovich, Strout, Fenty ve Wright (2008), Podhajski, Mather, Nathan ve Sammons (2009) ve Reid Lyon ve Weiser (2009) tarafından yapılan araştırmalar öğretmen nitelikleriyle öğrenci başarıları arasında ilişkiler olduğunu ortaya koymaktadır. Örneğin okumanın çeşitli boyutlarına ilişkin öğretmen yeterliliğindeki artışın öğrenci başarısına etkisini araştıran McCutchen, Abbot, Green, Beretvas, Cox, Potter, Quiroga ve Gray (2002) çalışmalarında öğretmenlerin öğretim davranışlarının değişebileceğini ve bu değişimin öğrenci başarısını pozitif yönde önemli ölçüde etkileyebileceğini ortaya koymuşlardır. Son yıllarda eğitim alanında eğitimsel sonuçları etkileyen farklı değişkenler üzerinde durulsa da Stronge (2002) öğrenci başarısındaki en önemli değişkenin hâlâ öğretmen olduğunu ifade etmektedir. Öğretmen niteliğinin öneminin anlaşılmasıyla birlikte politikacılar, eğitimciler ve araştırmacılar öğretmen niteliklerini nasıl artıracakları üzerine odaklanmaya başlamışlardır. Millî Eğitim Bakanlığının 2023 Eğitim Vizyonu'nda da gerek sistem içerisindeki öğretmenlerin gerekse yetişmekte olan öğretmen adaylarının niteliklerinin artırılmasına yönelik vurgular da bunun bir göstergesidir (MEB, 2019). Bu kapsamda öğretmen niteliğinin öğrenci başarısını artıracığı varsayımından hareketle bu çalışmada öğretmen adaylarının okuma becerilerini geliştirmede okuma çemberlerinin etkililiğinin test edilmesi amaçlanmıştır. Araştırma, ulusal düzeyde sınıf öğretmeni adaylarıyla yapılan ilk

çalışma olması ve özellikle okuma alışkanlığı ve okumaya yönelik tutumu zayıf ve orta düzeyde olan katılımcıları hedef alması yönüyle ayrı bir öneme sahiptir. Araştırma sonuçları bağlamında öğretmen yeterliliklerinin artırılması adına örnek bir uygulama olacağı ve bilimsel kalitesi test edilmiş uygulamayla Türkiye’de okuma becerilerinin iyileştirilmesiyle ilgili çabalara sağlayacağı katkı nedeniyle çalışma önemli görülmektedir. Bu bağlamda araştırmada okuma çemberlerinin sınıf öğretmeni adaylarının okuduğunu anlama düzeylerine etkisi araştırılmıştır. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıda araştırma sorusuna cevap aranmıştır:

1. Okuma çemberleri uygulamaları öğretmen adaylarının okuduğunu anlama düzeylerinde anlamlı bir etki oluşturmakta mıdır?

## YÖNTEM

Araştırmada öntest-sontest tek gruplu zayıf deneysel desen kullanılmıştır. Bu araştırma Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Eğitimi Anabilim Dalında öğrenim gören ve araştırmaya gönüllü olarak katılmaya istekli öğretmen adayları ile yürütülmüştür.

### Çalışma Grubu

2017-2018 eğitim öğretim yılı güz dönemi bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesi sınıf eğitimi anabilim dalında öğrenim gören 3. sınıf öğretmen adayları ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada kolay ulaşılabılır ve kriter (ölçüt) örnekleme teknikleri kullanılmıştır. Araştırmacılarından birinin (ilk yazar) görev yaptığı üniversitenin eğitim fakültesinin sınıf öğretmenliği eğitimi anabilim dalında öğrenim gören öğretmen adayları sürece dâhil edilmiştir. Yine bu öğretmen adaylarına (toplam 85 öğretmen adayı) okuma alışkanlığı anket formu ve okumaya yönelik tutum ölçeği uygulanmıştır. Toplanan verilerden elde edilen sonuçlara göre okuma alışkanlığı ve okumaya yönelik tutumu zayıf ve orta düzeyde olan öğretmen adayları belirlenmiştir. Bu da örneklem seçiminde ölçüt olarak belirlenmiştir. Belirlenen öğretmen adayları arasından gönüllülük esasına dayalı olarak 24 öğretmen adayı seçilerek çalışma grubu

oluşturulmuştur. Sözü edilen 24 kişiden üçü çeşitli nedenlerle 4. ve 5. aylarda çalışmalara katılamamış ve çalışma 21 öğretmen adayı ile gerçekleştirilmiştir.

### **Veri Toplama Araçları**

Araştırmacılar tarafından öğretmen adaylarının okuduğunu anlama düzeylerini belirlemeye yönelik başarı testleri geliştirilmiştir. Her altı okuma çemberinden sonra öğretmen adaylarının okumuş oldukları kitaplara yönelik çoktan seçmeli başarı testleri uygulanmıştır. Başarı testleri 4 uzman tarafından incelenmiş ve var olan eksiklikleri giderilmiştir. Her bir kitaba ilişkin 5 soru hazırlanmış ve her bir anlama testinde 30 soru yer almıştır. İlk anlama testinin *KR-20* değeri .70 olarak hesaplanmıştır. İkinci anlama testinin *KR-20* değeri ise .67 olarak hesaplanmıştır. Her bir başarı testi için madde ve test analizleri gerçekleştirilmiştir. Her bir test için madde güçlüğü .50-.60 arasında değişmiştir. Bu da testlerin ortalama bir güçlüğe sahip olduğunu göstermiştir. Yine madde ayırt ediciliği için madde-toplam test korelasyonları ve %27'lik alt-üst veri seti arasında *t*-testi yapılmıştır. Geliştirilen başarı testleri için madde korelasyonları .30-.85 arasında değişmiştir. Bu da testlerin madde ayırt ediciliklerinin iyi olduğu konusunda yorumlanabilir. Testlerin eş değerliliği için herhangi bir istatistiksel analiz gerçekleştirilmemiştir. Sadece testlerde benzer düzeylerde soru tiplerinin olmasına özen gönderilmiştir.

### **Verileri Toplama Süreci**

Sınıf eğitimi ana bilim dalında öğrenim gören toplam 85 üçüncü sınıf öğretmen adayına okuma alışkanlığı anket formu ve okumaya yönelik tutum ölçeği uygulanmış ve uygulamalar sonrasında belirlenen zayıf okuyucular arasından gönüllü toplam 21 öğretmen adayı araştırma sürecine dâhil edilmiştir. Çalışma grubu ile ayda iki kitap okunarak okuma çemberleri etkinlikleri yürütülmüştür. Her okuma çemberinde bir kitap okunmuştur. İlk altı okuma çemberinde “Kaç Zil Kaldı Örtmenim, Suzan Defter, Cinayet Fakültesi, Kafamda Bir Tuhaflık, Sultanı Öldürmek, Bana Sen Söyle” sonraki altı çemberde “Civan, Puslu Kıtalar Atlası, Bir Pars Hüzünle Kaybolur, Rüya Körü, Varolmayanlar, Barbarın Kahkahası, Hayatı Sevme Hastalığı, Az, Soluk Bir An, Bu

Yalan Tango, Akhisar Düşerken, Karanlık Oda” adlı kitaplar okunmuştur. Her bir okuma çemberinde gruptaki öğrenciler çeşitli roller üstlenmişlerdir. Bu roller temel roller ve seçimlik roller olmak üzere iki grupta toplanmaktadır. Temel roller okuma aydınlatıcısı, ressam, bağ kurucu ve sorgulayıcıdır. Seçimlik roller ise hareket izcisi, karakter çözümleyici, özetleyici ve sözcük avcısıdır. Her uygulamada gruplarda öğrencilerin aldığı roller değişmiştir. Öğrencilerin farklı uygulamalarda farklı roller olmasına özen gösterilmiştir. Kitap aydınlatıcı rolünü alan kişi kitapta kendisini en çok etkileyen kısımları yazmıştır. Ressam rolünü alan öğrenci okuduklarından etkilendiği yerleri resimlemiştir Bağ kurucu rolünü alan öğrenci kitapta anlatılanlarla kendi deneyimlerini ilişkilendirmiştir. Sorgulayıcı rolünü alan öğrenci ise okuduklarıyla ilgili diğer gruplara sorulmak üzere sorular hazırlamıştır. Gruplar 5’er kişilik oluşturulduğundan her bir uygulamada grubun tercihine göre bir seçimlik rol de belirlenmiştir ve o öğrenci rolün gerektirdiği sorumlulukları yerine getirmiştir. Her altı okuma çemberinden sonra okunulan altı kitaba ilişkin okuduğunu anlamaya ilişkin başarı testleri öğretmen adaylarına uygulanmıştır.

#### **Verilerin Analizi**

Elde edilen verilerin analizinde istatistiksel paket programlardan yararlanılmıştır. Öğretmen adaylarının her bir altı okuma çemberinden sonra elde etmiş oldukları puanlar Jamovi istatistiksel programında analiz edilmiştir. Analizlerde betimsel [Box plot, Z-puan testi, aykırı değer analizi (outliers)] ve çıkarımsal analizler (Shapiro-Wilk, Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi) bir arada kullanılmıştır.

## **BULGULAR**

Öncelikle öğretmen adaylarından elde edilen verilerin normallik analizleri gerçekleştirilmiş bu analizler için de merkezi dağılım ölçüleri (çarpıklık, basıklık), aykırı değer analizi (outliers), Shapiro-Wilk normallik testi, Z-puan testi ve Box Plot



(kutu diyagramı) analizleri göz önünde bulundurulmuştur. Bu analizlere ilişkin bulgular aşağıda sunulmuştur.

Aşağıda öğretmen adaylarının ilk altı okuma çemberi ve ikinci altı okuma çemberi sonrasında yapılan anlama testlerinden elde ettikleri toplam puanlara ilişkin Shapiro-Wilk normallik testi analiz sonuçları verilmiştir.

**Tablo 1.** Öğretmen Adaylarının Anlama Testlerinden Elde ettikleri Toplam Puanlara İlişkin Shapiro-Wilk Normallik Testi Sonuçları

	<i>W</i>	<i>sd</i>	<i>p</i>
İlk anlama testi	.869	21	.009**
İkinci anlama testi	.869	21	.049*

\* $p < .05$ , \*\* $p < .01$ .

Yukarıdaki tablo göz önünde bundurduğunda öğretmen adaylarının ilk altı okuma çemberinden sonra elde etmiş oldukları okuduğunu anlama toplam puanları normal bir dağılım göstermemiştir [ $W(21) = .869, p = .009$ ]. Öğretmen adaylarının ikinci altı okuma çemberinden sonra elde etmiş oldukları okuduğunu anlama toplam puanları da normal bir dağılım göstermemiştir. [ $W(21) = .907, p = .049$ ]. Bunun yanında yapılan aykırı değer ve Box Plot analizleri anlamlı farklılık gösteren kişilerin veri setinde olmadığını göstermiştir. Box Plot (kutu diyagramı) analizi verinin gruplar arasındaki normal dağılımı göstermektedir. Kutu diyagramının farklı bölümleri arasındaki boşluklar verinin dağılım derecesini yani çarpıklığı ve aykırı değerleri göstermektedir. Dolayısı ile yapılan “kutu diyagram” analizi herhangi bir çarpıklık ve aykırı değer ortaya koymamıştır. Yine bu süreci desteklemek amacı ile amacı ile Z-puan testi de gerçekleştirilmiştir. Z-puan testi standart sapma değeri olarak da bilinir. Normal bir dağılımda bu değer (herhangi bir puanın) -3 +3 aralığına düşmesi beklenmektedir. Bu değerlerin dışında kalan puanlar normal dağılım için risk oluşturmaktadır. Anlamlı farklılık oluşturan herhangi bir puana rastlanılmamıştır. Yani öğretmen adaylarının anlamaya ilgili başarı testlerinden elde etmiş oldukları puanların her biri normal dağılım eğrişi içerisinde standart sapma göstermiştir. Merkezi dağılım ölçüleriyle ilgili yapılan analizler, ilk altı okuma çemberinden sonraki elde edilen okuduğunu anlama

puanlarına ilişkin çarpıklık değerinin  $-.947$ , basıklık değerinin ise  $.005$  olduğunu göstermiştir. Yine ikinci altı okuma çemberinden sonraki elde edilen okuduğunu anlama puanlarına ilişkin çarpıklık değerinin  $-.041$ , basıklık değerinin ise  $.537$  olduğu görülmüştür. Bu değerler veri setinin normal dağılımla ilgili bir probleminin olmadığını göstermiştir. Ancak örneklemin küçük olmasından dolayı bir sonraki aşamada parametrik olmayan testler tercih edilmiştir. Öğretmen adayları üzerinde yapılan iki ölçüm arasında fark olup olmadığı Wilcoxon İşaretli Sıralar testi ile analiz edilmiştir. Bu analize ilişkin bulgular aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

**Tablo 2.** Öğretmen Adaylarının Anlama Testlerinden Elde ettikleri Toplam Puanlara İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

	<i>n</i>	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	<i>Z</i>	<i>p</i>	
İkinci altı-İlk altı	Negatif Sıralar	7	6.36	44.50		
	Pozitif sıralar	12	12.13	145.50	-2.038	.042
	Eşit	2				
	Toplam	21				

Yukarıdaki tablo incelendiğinde öğretmen adaylarının ikinci altı okuma çemberinden sonra gerçekleştirilen okuduğunu anlama başarı testinden elde etmiş oldukları puanlar ile ilk altı okuma çemberinden sonra uygulanan okuduğunu anlama başarı testinden elde etmiş oldukları puanlar arasında bir fark olduğunu göstermektedir ( $Z = -2.038$ ,  $p = .042$ ). Sıra ortalamaları ve sıra toplamları dikkate alındığında gözlenen bu farkın pozitif sıralar yani öğretmen adaylarının ikinci altı okuma çemberinden sonra gerçekleştirilen okuduğunu anlama başarı testinden elde etmiş oldukları puanlar lehine olduğu ifade edilebilir. Başka bir deyişle öğretmen adaylarının ikinci testten elde etmiş oldukları puanlar anlamlı bir şekilde daha yüksektir.

## SONUÇ ve TARTIŞMA

Bu araştırmada okuma çemberleri uygulamalarının okuma alışkanlığı ve okumaya yönelik tutumu zayıf veya orta düzeyde olan öğretmen adaylarının okuduğunu anlama düzeyleri üzerindeki etkililiği incelenmiş ve elde edilen bulgular olumlu sonuçlar ortaya koymuştur. Day (2002) tarafından yapılan araştırmada öğretmen adaylarının okuma çemberlerine katılımı ve öğrencilerin okuduğunu anlama süreçlerine katılımı araştırılmıştır. Elde edilen sonuçlar okuma çemberlerinin hem öğretmen adaylarının hem de öğrencilerin okuduğunu anlam süreçlerine olumlu yönde katkı sağladığını, bunun yanında öğretmen adaylarının öğrenme süreçlerinde daha etkin bir şekilde rol almalarına yardımcı olduğunu göstermiştir. Yine Kennedy (2010) ve Thomas (2013) tarafından yapılan çalışmalarda da elde edilen sonuçlar okuma çemberlerinin okuduğunu anlama düzeylerini artırmada etkili olduğu sonuçlarını ortaya koymuştur. Özellikle öğretmen adaylarının her bir okuma çemberinde farklı roller üstlenmesi, üstlendikleri roller bağlamında kitapla ilgili yapılması gereken sorumlulukları yerine getirme çabaları, okuma çemberleri gruplarında öğretmen adaylarının sorumlulukları doğrultusunda anlamı yapılandırma sürecine katkı sağlamaları, ulaşılan anlamları gruplardaki öğretmen adaylarının farklı etkinliklerle (drama, afiş vb.) paylaşmaları ve daha birçok okuma çemberleri bünyesinde bulunan değişkenin bu sürece katkı sağladığı ifade edilebilir. Kısacası okuma çemberlerinde öğretmen adaylarının okunan kitap doğrultusunda anlamı yapılandırma sürecine etkin katılımları bu sürece olumlu yönde yardımcı olmuş olabilir.

Beach (1993) tarafından okur-tepki kuramı bağlamında yapılan taramalar deneyimsel, psikolojik, sosyal ve kültürel olarak farklı sınıflandırmaların olduğunu ortaya koymuştur. Deneyimsel teorisyenler, okuyucunun metinle olan deneyimlerini odak noktasına almışlardır. Psikolojik açıdan değerlendiren teorisyenler okuyucunun bilişsel deneyimlerini dikkate almışlardır. Sosyal teorisyenler, okuyucunun sosyal bağlamına ve kültürel teorisyenler ise okuyucunun sahip olduğu rollerin, tutumların, değerlerin ve tarihsel bağlamın tepkileri nasıl şekillendirdiğine odaklanmışlardır. Bunun yanında

Rosenblatt (1938) tarafından ortaya konulan dönüşümsel teori de okuma sürecini, okuyucu ve metin arasında karşılıklı alışverişe ve değişime dayanan bir yapı olarak ortaya koymuştur. Bu yaklaşımda süreç içerisinde hem metin hem de okuyucu karşılıklı olarak etkilenmektedirler. Okuyucu hem okuduğu metinden anlamı elde etmekte hem de etkin bir şekilde sahip olduğu ön yaşantılarla anlamı yapılandırmaktadır. Bundan dolayı Rosenblatt tek bir doğru anlamın olmadığını, her bir okuyucunun farklı tepkiler verebileceğini ifade etmiştir. Aynı zamanda Rosenblatt metinle ilgili kişisel tepkilerin tartışılmasının anlamın elde edilmesi konusunda daha tümevarımsal bir bakış açısı ortaya koyacağını belirtmiştir. İşte bu bakış açısının okuma çemberlerinde optimum düzeyde ortaya çıktığı ifade edilebilir. Çünkü okuma çemberlerinde öğretmen adayları aldıkları roller bağlamında okunulan kitapla etkileşime girmiş ve ortaya çıkan etkileşimler, okuma çemberleri gruplarına farklı anlamların getirilmesini ve bu bağlamda üst düzey tartışmaların ortaya çıkmasına imkân vermiştir. Bu durum da her bir grupta öğretmen adaylarının anlamın yapılandırılması sürecine etkin bir şekilde katkı sağlamasına yardımcı olmuştur.

Çünkü okuma ve anlamın yapılandırılması işbirlikli bir etkileşimi gerektirmektedir. İki veya daha fazla okuyucunun okudukları ile ilgili elde etmiş oldukları anlamları birbirleriyle paylaşmaları, anlamın yapılandırılmasına katkı sağlamaktadır. Okuma çemberlerinde okunulan hakkında gerçekleştirilen tartışmalar, hazırlanan sorular ve ulaşılan yorumlar bu yapılandırma sürecine hizmet etmektedir. İşbirlikli sosyal konuşmalar, dinlemeler, grup içerisinde birbirlerinin deneyimlerine verilen tepkiler, anlamın yapılandırılmasına daha zengin ve yaratıcı bir şekilde yardımcı olmaktadır. Öğrenciler grup içerisinde veya farklı gruplarda ortaya çıkan farklı anlamları deneyimleri ve yorumları gördüklerinde okunulan metne, kitaba vb.'ne yeniden dönerek tekrar inceleme isteği duyarlar. Dolayısıyla öğrenciler kişisel tepkilerini paylaştıklarında birlikte düşünmeye başladıkları için anlamı da tümevarımsal olarak birlikte yapılandırmış olurlar (Cox ve Boyd-Batstone, 1997; Day, 2002; Eeds ve Peterson, 1991; Petersen ve Eeds, 1990; Short, 1993). Bu araştırmada da okuma çemberleri uygulamalarının benzer gerekçelerle öğretmen adaylarının okuduğunu anlama

düzeylerinin olumlu yönde etkilenmesine katkı sağladığı düşünülmektedir. Çünkü bu araştırmanın uygulama basamağında kullanılan okuma çemberlerinde de öğretmen adayları ile benzer etkinlikler gerçekleştirilmiştir. Öğretmen adayları okuma çemberleri uygulamalarında sistematik olarak farklı roller almış, bu rollerin gerektirdiği sorumluluklar dahilinde elde etmiş oldukları anlamları grup ortamına getirmiş ve hep birlikte anlamın yapılandırılması sürecine katkıda bulunmuşlardır.

### **ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI VE GELECEK ARAŞTIRMALARA YÖNELİK ÖNERİLER**

Araştırmanın en önemli sınırlılıklarından biri olarak yöntem olarak öntest-sontest tek gruplu zayıf deneysel desenin kullanılmış olması gösterilebilir. Bu durum hem bir karşılaştırma yapılamamasına hem de güçlü nedensellikler oluşturulamamasına etki etmiş olabilir. Dolayısı ile araştırmacıların kontrol edemediği iç geçerliliği etkileyen bazı problemler ortaya çıkmış olabilir. Sonraki araştırmalarda farklı deneysel yöntemler sürece dâhil edilerek elde edilecek sonuçların geçerliliğine ve güvenilirliğine daha fazla katkıda bulunulabilir. Diğer bir sınırlılık olarak da geliştirilen başarı testlerinin eşdeğerliliği üzerine herhangi bir istatistiksel analizin yapılmayışı gösterilebilir. Bu çalışmada sadece testlerde olabildiğince benzer içeriği sorgulayana soruların testlerde olmasına özen gösterilmiştir. Sonraki araştırmalarda geliştirilecek testlerin eşdeğerlilik analizleri de yapılabilir.

**KAYNAKLAR**

- Arıkan, S. ve Yıldırım, K. (2014, Haziran). *Farklı yıllarda gerçekleştirilen PISA sınav sonuçları doğrultusunda Türk öğrencilerin matematik ve okuma başarı puanlarının yeterlilik düzeylerine göre karşılaştırmalı olarak incelenmesi*. Bu bildiri 7. Uluslararası Türkçenin Eğitimi Öğretimi Kurultayında sunulmuştur, Muğla, Türkiye.
- Avcı, S., Baysal, N., Gül, M. ve Yüksel, A. (2013). Okuma çember yönteminin okuduğunu anlama becerisine etkisi. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 6, 535-550.
- Avcı, S., Yüksel, A. ve Akıncı, T. (2010). Okuma alışkanlığı kazandırmada etkili bir yöntem: Okuma çemberi. M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 32, 5-24.
- Balantekin, M. ve Pilav, S. (2017). Okuma çemberi yönteminin okuduğunu anlama becerisine etkisi. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7, 149-170.
- Beach, R. (1993). *Reader-response theories*. Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- Becker, R. R. (1999). Reader response: Students develop text understanding. *Reading Horizons*, 40, 103-126.
- Brown, K. (1995). Going with the flow: Getting back on course when literature circles flounder. In B. C. Hill, N. J. Johnson, & K. L. S. Noe (Eds.), *Literature circles and response* (pp. 1-12). Norwood, MA: Christopher-Gordon Publishers.
- Cox, C. ve Boyd-Batstone, P. (1997). *Crossroads: Literature and language in culturally and linguistically diverse classrooms*. Columbus, OH: Merrill Publishing.
- Creswell, J. W. ve Plano Clark, V. L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Day, D.L. (2002). *"A taste of teaching": Preservice teachers and children engage in literature circles* (Unpublished doctoral dissertation). The University of Arizona, USA.
- Doğan, B., Ateş, S., Çermik, H. ve Yıldırım, K. (2018). Okuma göstergeleri zayıf! İyileştirmek için bir adım atalım. *Türk Akademik Yayınlar Dergisi*, 2, 46-62.
- Doğan, B., Yıldırım, K., Çermik, H. ve Ateş, S. (2018). Okuma Çemberleri: Niçin ve nasıl? Örnek bir uygulama. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(3), 747-765.
- Eeds, M. ve Peterson, R. (1991). Teacher as curator: Learning to talk about literature. *The Reading Teacher*, 45(2), 118-126.
- Evans, K. (1996). A closer look at literature discussion groups: The influence of gender on student response and discourse. *The New Advocate*, 9, 183-196.

- Evans, K. S. (1993). *Just when you thought it was complicated enough: Literature discussions meet critical theory* (Unpublished doctoral dissertation), The University of Arizona, USA.
- Evans, K. S. (2001). *Literature discussion groups in the intermediate grades: Dilemmas and possibilities*. Newark, OE: International Reading Association.
- Fowler, L. A. (1996). *A qualitative investigation of fifth graders' talk in book clubs of varying ability configurations* (Unpublished doctoral dissertation), The University of Texas at Austin, USA.
- Goodman, Y. M. (1988). Exploring the power of written language through literature for children and adolescents. *The New Advocate*, 1, 254-265.
- Huck, C. S. (1990). The power of children's literature in the classroom. In K. G. Short, & K. M. Pierce, (Eds.), *Talking about books: Creating literate communities* (pp. 3-15). Portsmouth, NH: Heinemann.
- Kaya, D. (2018). *Okuma çemberlerinin okuduğunu anlama, akıcı okuma, okuma motivasyonu ve sosyal beceriler üzerindeki etkisi ve okur tepkilerinin belirlenmesi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Kaysi, F., Acar, F. ve Altun, S. (Mayıs, 2016). *Anlamaya dayalı tasarımla üniversite öğrencilerinin yabancı dilde okuma deneyimlerinin değerlendirilmesi*. Bu araştırma International Conference on Quality in Higher Education, Sakarya'da sunulmuştur.
- Kennedy, G. (2010). *The effects of skill-focused minilessons on students' independent use of reading skills during literature circles* (Unpublished doctoral dissertation). Florida Atlantic University, USA.
- Lane, H. B., Hudson, R. F., Leite, W. L., Kosanovich, M. L., Strout, M. T., Fenty, N. S. ve Wright, T. L. (2008). Teacher knowledge about reading fluency and indicators of students' fluency growth in reading first schools. *Reading & Writing Quarterly*, 25(1), 57-86.
- Lee, Y-C. (2002). *A case study of an experienced elementary teacher implementation of literature circles within her literacy program* (Unpublished doctoral dissertation). University of Northern Colorado, USA.
- Lehman, B. A. ve Scharer, P. L. (1996). Reading alone, talking together: The role of discussion in developing literary awareness. *The Reading Teacher*, 50(1), 26-35.
- Maloch, A. E. (2000). *Scaffolding student talk: the teacher's role in literature discussion groups in third-grade classroom* (Unpublished doctoral dissertation). Vanderbilt University, USA.
- Mccormack, R. L. (1995). *Learning to talk about books: Second graders participation in peer-led literature discussion groups* (Unpublished doctoral dissertation), Boston University, USA.

- McCutchen, D., Abbott, R.D., Green, L.B., Beretvas, N., Cox, S., Potter, N.S., Quiroga, T. ve Gray, L. (2002). Beginning literacy: links among teacher knowledge, teacher practice, and student learning. *Journal of Learning Disabilities*, 35, 69-86.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2019). 2023 eğitim vizyonu. <http://2023vizyonu.meb.gov.tr> sitesinden ulaşılmıştır.
- Özbay, M. ve Kaldırım, A. (2015). Okuma çemberi tekniğinin öğretmen adaylarının eleştirel okuma öz yeterlilik algılarına etkisi. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 3, 222-234.
- Peterson. R. ve Eeds, M. (1990). *Grand conversations: Literature groups in action*. New York: Scholastic.
- Podhajski, B., Mather, N., Nathan, J. ve Sammons, J. (2009). Professional development in scientifically based reading instruction: Teacher knowledge and reading outcomes. *Journal of Learning Disabilities*, 42(5), 403-417.
- Reeder, G. M. (1991). *Effects of booktalks on adolescent reading attitudes* (Unpublished doctoral dissertation), The University of Nebraska, USA.
- Reid Lyon, G. ve Weiser, B. (2009). Teacher knowledge, instructional expertise, and the development of reading proficiency. *Journal of Learning Disabilities*, 42(5), 475-480.
- Rosenblatt, L. M. (1978). *The reader, the text, the poem: The transactional theory of the literary work*. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.
- Rosenblatt. L. (1938). *Literature as exploration*. New York: Modern Language Association.
- Sarı, T., Kurtuluş, E. ve Yücel-Toy, B. (2017). Okuma çemberi yönteminin ortaokul 7. Sınıf öğrencilerinin okuma-anlama becerilerine etkisinin incelenmesi. *Yıldız Journal of Educational Research*, 2, 1-14.
- Schoonmaker, R.G. (2014). A blended learning approach to reading circles for English language learners. *Second Language Studies*, 33(1),1-22
- Short, K. G. (1997). *Literature as a way of knowing*. York, ME: Stenhouse Publishers.
- Short, K. G. (1999). The search for "balance" in a literature-rich curriculum. *Theory into Practice*, 38(3), 130-137.
- Short, K. G. (Ed.) (1995). *Research and professional resources in children's literature: Piecing a patchwork quilt*. Newark, DE: International Reading Association.
- Short. K. G. (1993). Making connections across literature and life. In K. E. Holland, S. B. Ernst. ve R. A. Hungerford. (Ed.), *Journeying: Children responding to literature*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Stronge, J. H. (2002). *Qualities of effective teachers*. Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria, Virginia USA.



- Thomas, D. (2013). *The effects of literature circles on the reading achievement of college reading students* (Unpublished doctoral dissertation). Middle Tennessee State University, USA.
- Villaume, S.K., ve Hopkins, L. (1995). A transactional and sociocultural view of response in a fourth-grade literature discussion group. *Reading Research and Instruction*, 34, 190-203.
- Yıldırım, K. ve Arıkan, S. (2014, Haziran). *2012 PISA sınav sonuçlarına göre Türkiye'deki bölgelere ilişkin öğrencilerin matematik ve okuma başarı düzeyleri*. Bu bildiri 7. Uluslararası Türkçenin Eğitimi Öğretimi Kurultayında sunulmuştur, Muğla, Türkiye.

## SUMMARY

*An important goal of schools is to improve students' cognitive, affective, and social skills. Literature circles is a method that is used to achieve this goal in schools. A variety of different activities related to reading books take place in literature circles. Students who chose the same book get together to form groups. In these groups, students discuss and share what they have read. Students do a variety of activities in literature circles based on their individual roles in the groups. The responsibilities and roles of students in literature circle activities are divided into two as main and optional ones. The main roles are questioner, connector, literary luminary, and illustrator. Optional roles are roles such as summarizer, vocabulary enricher, scene setter, character sketcher, and predictor. Each student in the group assumes a role and does whatever their role requires. While questioner prepares a question list to be discussed, connector forms connections between the book and the world. In other words, connector makes connections between what she/he has read and her/his own experiences, similarities either in different places or at different times. Illustrator draws a picture of what she/he has read. This illustration may be a painting, a drawing, a figure or a graphic. Also, this illustration can be either one of the elements of the story or something that it reminds of. Summarizer summarizes what has been read and she/he focuses on important parts of the story. Literary luminary chooses a paragraph or a sentence to discuss it with her/his group. The aim of this discussion is to extend group members' understanding, by figuring out something funny, powerful, and interesting. Vocabulary enricher looks for the important words in the story. She/he finds unknown words and looks their meanings up in the dictionary. When vocabulary enricher figures out the meanings of words that the students do not know, she/he highlights them. Afterwards, she/he writes them down. Scene setter should know the place where the action occurs in the story and how the scenes where the characters move change in the story. Even if the scene does not change a lot, it is an important part of the story. Scene setter should follow the places where the actions occur in the story. In order to show the places, scene setter uses a dictionary and a map. Character sketcher writes down the features of the characters in the story. Predictor makes predictions about what the students have read. Literature circles, which are related to interactive and transactional reading models and the social constructivism theory, give opportunities to use student-centered methods in classes and contribute to the development of students' higher order thinking skills. Literature circles contribute to students' cognitive, social, and affective skills. As for cognitive contribution, literature circles improve reading comprehension of students since many reading strategies such as questioning and illustrating are used based on the students' roles in the groups. Both of those strategies are important reading strategies in the scholarly literature. Additionally, other roles and their requirements facilitate students' reading comprehension. This research aimed to explore the effects of literature circles on development of preservice teachers' reading comprehension levels. The research took place at a state university's faculty of education with the pre-service teachers. A total of 21 pre-service teachers constituted the research sample. In the current research, one-group pretest-posttest quasi-experimental design was used. The pre-service teachers' reading comprehension levels were measured by two different comprehension tests developed by the researchers of this study. The research findings showed that literatures circles*

*had a statistically significant effect on the development of the pre-service teachers' reading comprehension levels.*

## Türkiye’de Okuduğunu Anlamayı Geliştirmeye Dönük İlkokul Düzeyindeki Çalışmaların Sistematiik İncelenmesi \*

### A Systematic Review of the Studies on Improving Reading Comprehension in the Primary School Level in Turkey

Mustafa YILDIZ<sup>1</sup>, Ülkü ÇOBAN SURAL<sup>2</sup>, İsa BOZ<sup>3</sup>

<sup>1</sup>Gazi Üniversitesi, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı. mustafa@gazi.edu.tr

<sup>2</sup>Gazi Üniversitesi, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı. ulkusural@gazi.edu.tr

<sup>3</sup>Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sınıf Eğitimi Bilim Dalı.  
kizilelma4646@hotmail.com

**Makalenin Geliş Tarihi: 03.04.2019**

**Yayına Kabul Tarihi: 08.07.2019**

#### ÖZ

*Bu araştırmanın amacı, Türkiye’de 2000-2018 yılları arasında okuduğunu anlamayı geliştirmek amacıyla gerçekleştirilen çalışmaları belirli ölçütlere göre incelemek ve alandaki genel eğilimi belirlemektir. Çalışma betimsel tarama modeline göre yürütülmüştür. Literatür taraması sonucunda dâhil etme ölçütlerine uyan 51 çalışma incelenmiştir. Araştırmaya dâhil edilen çalışmalar, araştırmacılar tarafından hazırlanan bilgi formu kullanılarak analiz edilmiştir. Çalışmada sistematik inceleme yaklaşımı türlerinden betimsel içerik analizi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda okuduğunu anlamayı geliştirmeye dönük çalışmaların çoğunlukla yüksek lisans tezlerinden oluştuğu, örneklem grubunun 4. sınıf düzeyinde yoğunlaştığı, deneysel araştırma modeli ile yürütüldükleri, uygulanan strateji, yöntem ve tekniklerin çeşitlilik gösterdiği ve çoğunlukla okuduğunu anlama becerisinin gelişmesine olumlu etki ettiği görülmüştür. Bunlara ek olarak, katılımcı sayıları ve araştırma sürelerinin kullanılan metodolojiye uygun olduğu, veri analizinde çoğunlukla çıkarımsal analiz yöntemlerine başvurulduğu ve veri toplama araçlarının araştırmacıların kendileri tarafından geliştirilen açık uçlu veya çoktan seçmeli sorulardan oluştuğu sonucuna ulaşılmıştır.*

**Anahtar Kelimeler:** Okuduğunu anlama, İlkokul, Betimsel içerik analizi, Araştırma eğilimleri

#### ABSTRACT

*The purpose of this research was to examine the studies done on improving the reading comprehension in Turkey between 2000-2018 according to certain criteria, and to determine the*

---

\* **Alıntılama:** Yıldız, M., Çoban Soral, M., ve Boz, İ. (2019). Türkiye’de okuduğunu anlamayı geliştirmeye dönük ilkokul düzeyindeki çalışmaların sistematik incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(2), 1049-1086.

general tendency in the field. This research was carried out according to descriptive survey model. As a result of the literature review, 51 studies that met the inclusion criteria were examined. The studies included in the research were analyzed using an information form developed by the researchers. In this study, descriptive content analysis method, which is one of the systematic review approaches, was used. As a result, it was observed that the studies done on improving the reading comprehension were mostly consisted of master theses, the sampling of them mostly focused on the 4th grade, and most of them were conducted with the experimental model. Also, the applied strategies, methods and techniques used in them varied, and they had a positive effect on the improvement of reading comprehension skills. In addition, it can be seen that sampling and the duration of the studies were appropriate to their methodologies; inferential statistics were mostly used for data analysis; and open-ended or multiple-choice questions were mostly used in data collection tools developed by the researchers themselves.

**Keywords:** Reading comprehension, Primary school, Descriptive content analysis, Research trends

## GİRİŞ

Okuma, bir konunun ya da temanın anlaşılması için gerçekleştirilen, bireylerin yaşamda başarılı olmalarına katkı sunan, okuyucunun metindeki fikirlerin bağlantılarını aradığı ve bu doğrultuda gerçekleştirilen bilginin toplanma, işleme ve analiz edilme aşamalarında birçok zihinsel işlemin kullanıldığı dinamik bir süreçtir (Li ve Wilhelm, 2008). Bireyin kişisel ve eğitimsel gelişiminin önemli bir parçası olan (McKee, 2012) ve zihnin gelişimine en büyük katkıyı sağlayan okuma sürecinde yazılar kavramlara dönüştürülmekte ve anlamlandırılarak beyinde yapılandırılmaktadır (Güneş, 2007, s. 117). May ve Rizzardi (2002) okuduğunu anlamayı, yazarın amaçlı olarak söylemek istediği düşünce veya mesajları anlama süreci olarak tanımlamaktadır. Yıldız’a (2010) göre birey okuma aracılığıyla hem zihinsel ve duygusal süreçlerini geliştirerek kimliğini oluşturmakta hem de toplumsal yaşamla bütünleşmektedir. Okumanın insan yaşamında bu denli güçlü bir etkiye sahip olması, anlama yeteneğini geliştirmedeki rolünden kaynaklanmaktadır.

Okuma ile ilgili literatürde yer alan tanımlar incelendiğinde, iyi bir okuyucu olabilmek için bireyin ön bilgilerini ve zihinsel becerilerini kullanıp verilen metni anlaması ve metinden yeni anlamlara ulaşması gerektiği ifade edilmektedir. Bunların gerçekleşebilmesi için de çeşitli stratejilerin kullanılması gerekmektedir. Okuduğunu

anlamayı geliştirmede kullanılan stratejilerden bazıları; *TİÖD (Tahmin - İnceleme - Özetleme - Örgütlenme - Değerlendirme)*, *kavram haritaları*, *hikâye haritası*, *zihin haritası*, *karşılıklı öğretim*, *KWL (Bildiklerim - Bilmek istediklerim - Öğrendiklerim)*, *not alma*, *özetleme*, *ikili denetim tekniği*, *yaratıcı drama*, *doğrudan öğretim modeli*, *soru-cevap tekniği* ve *ana fikir bulma stratejisi* olarak sıralanabilmektedir (Doğan, 2017). Alan yazında bu stratejiler çoğunlukla *okuma öncesi*, *okuma sırası* ve *okuma sonrasında işe koşulan stratejiler* olmak üzere üç grupta toplanmaktadır. Susar Kırmızı'ya (2008) göre okuma öncesinde kullanılan stratejiler *metni gözden geçirme/inceleme*, *anahtar kelimeleri belirleme*, *okuma amacını belirleme*, *ön bilgileri kullanma*, *sorular oluşturma*, *tahminde bulunma/hipotez oluşturma*; okuma sırasında kullanılan stratejiler, *sözcükleri tanımlama*, *ilişki kurma*, *zihinde canlandırma*, *sorulara yanıt arama*, *amaca odaklanma*, *tahminleri/hipotezleri kontrol etme*, *altını çizme*, *not alma*, *karmaşık noktaları belirleme* ve *akıcı okuma stratejileri*; son olarak okuma sonrasında kullanılan stratejiler ise, *özetleme*, *soruları cevaplandırma*, *sentez yapma*, *metni görsel öğelerle açıklama* ve *değerlendirme stratejileri* biçiminde sıralanabilmektedir.

İlgili literatür incelendiğinde, yukarıda ifade edilen okuduğunu anlama stratejilerinin yanı sıra daha pek çok strateji ile karşılaşmak mümkündür. Bu noktada önemli olan, öğrenciye uygun ve en etkili stratejilerin belirlenerek uygulanmasıdır (Doğan, 2017). Doğru stratejinin seçilebilmesinde, okuduğunu anlamayı geliştirmek amacıyla yapılan çalışmaların bütüncül bir bakış açısıyla incelendiği araştırmalara gereksinim duyulmaktadır.

Okuduğunu anlama, geçmişten günümüze alanla ilgili araştırmacıların temel odak noktaları arasında yer almıştır. Bu nedenle okuduğunu anlama ile ilgili çeşitli amaç, kapsam ve metodoloji ile yürütülmüş pek çok çalışmaya erişmek mümkündür. Birçok araştırmacı, gerek okuduğunu anlama düzeyinin belirlenmesine (örn. Bayat ve Çelenk, 2015; Ceran, Oğuzgiray Yıldız ve Özdemir, 2015; Çiftçi ve Temizyürek, 2008; Kuşdemir Kayıran ve Katırcı Ağačkıran, 2018), gerekse okuduğunu anlamayı geliştirmeye yönelik (örn. Bozpolat, 2012; Çakıroğlu, 2007; Çelikçi, 2000; Sönmez, 2017; Şahinli, 2008; Tekin, 2018; Tosunoğlu, 2010), nicel ya da nitel paradigmaya dayalı olarak yürütülmüş

çeşitli araştırmalar gerçekleştirmişlerdir. Bu durum konu ile ilgili birbirinden bağımsız geniş bir literatürün oluşmasına yol açmıştır. Davies’e (2000) göre, alan yazında oluşan bilgi yığınının yorumlanabilmesi, gelecekte planlanacak araştırma, uygulama ve politikalar ile ilgili öneriler sunulabilmesi ve yeni çalışmalara yol açılabilmesi için kapsayıcı nitelikte araştırma sentezlerinin yapılması oldukça önemlidir. Ayrıca sistematik inceleme çalışmaları literatürdeki tutarsız sonuçları ve anlaşmazlıkları açıklama potansiyeline de sahiptir (Borenstein, Hedges, Higgins ve Rothstein, 2009). Bu kapsamda okuduğunu anlama ile ilgili gerçekleştirilen araştırmaların gelişim süreci, odak noktaları, örneklem gruplarının özellikleri, yöntemsel boyutları ve elde edilen sonuçlar açısından incelenmesinin konu ile ilgili meydana gelen bilgi yığınının betimlenmesi, karşılaştırılması ve gelecekte yapılacak çalışmalara rehberlik edilebilmesi açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

Okuduğunu anlama üzerine gerçekleştirilen yurt içi çalışmaların odak noktasını ve eğilimlerini belirleme amacı güden hali hazırda yapılmış sistematik inceleme araştırmalarına erişebilmek amacıyla literatür taraması yapılmış ve bu kapsamda sınırlı sayıda araştırmaya (örn. Değirmenci Gündoğmuş, 2018; Doğan, 2017; Sidekli ve Çetin, 2017; Şen Baz ve Baz, 2018) rastlanmıştır. Ancak bu araştırmaların odaklandıkları konu, mevcut çalışmanın konusu ile aynı olsa da bu araştırmaların amaç ve kapsam bakımından bu çalışmadan farklılaştıkları görülmektedir. Örneğin Doğan (2017), okuduğunu anlamaya ilişkin 2000-2016 yılları arasında yapılan nicel çalışmaları sınıf düzeyi, katılımcı sayısı, yayın türü ve yılı bakımından incelemiş ve bu değişkenler açısından etki büyüklükleri hesaplayarak bir meta analiz çalışması yapmıştır. Değirmenci Gündoğmuş (2018) ise çalışmasında 2013-2017 yılları arasında okuduğunu anlama üzerine yapılan lisansüstü tezleri yazarının cinsiyeti, yapıldığı üniversite, kullanılan yöntem, sınıf düzeyi, yayın yılı ve türü bakımından incelemiştir. Şen Baz ve Şen (2018), konu ile ilgili olarak 2000-2017 yılları arasında yapılan çalışmaları, okuduğunu anlama becerisini artıran veya etkileyen unsurlar, okuduğunu anlama becerisinin etkilediği özellikler, araştırmaların kuramsal arka planı, sınırlı yönleri ve güçlü yönleri olmak üzere beş temada incelemiştir. Son olarak Sidekli ve Çetin (2017) ise okuduğunu anlama stratejilerinin öğrencilerin

okuduğunu anlama düzeylerine etkisini deneysel yöntemlerle ortaya koyan çalışmaların etki büyüklüklerini birleştirmeyi amaçladığı çalışmasında 4. ve 5. sınıf öğrencilerini örneklem olarak alan çalışmaları tez türü, yıl, örneklemdaki öğrencilerin öğrenim düzeyleri, öğretim süreleri bakımından farklılık gösterip göstermeme durumuna meta-analiz yöntemiyle bakmıştır. Tüm bu sistematik inceleme çalışmalarının sınıf düzeyi, amaç, kapsam, yöntem, yayın türü ve incelemeye alınan diğer ölçütler açısından bu çalışmadan farklılaştığı görülmektedir. Ayrıca ulusal alan yazında sistematik incelemesi yapılan araştırmaların, ölçütler açısından ayrı ayrı değerlendirilerek raporlaştırıldığı başka bir çalışmaya rastlanmamıştır. Her bir çalışmanın değişkenler açısından ayrı ayrı incelenmesinin gerek araştırmacılara gerekse öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyini geliştirme amacı güden öğretmenlere sınıf içinde yapabileceği uygulamalar açısından fikir sağlayacağı düşünülmektedir.

Tüm bu bilgiler doğrultusunda bu çalışmanın amacı, Türkiye’de 2000-2018 yılları arasında okuduğunu anlamayı geliştirmeye dönük olarak ilkökul düzeyinde yapılan çalışmaları belirli ölçütlere göre incelemek ve bu çalışmaların eğilimlerini tespit etmektir. Bu kapsamda, “Okuduğunu anlamayı geliştirmek amacıyla yapılan çalışmaların *yayın türü, uygulanan strateji/yöntem/teknik, sınıf düzeyi, araştırma yöntemi, deseni, süresi, katılımcı sayısı, etkisi(sonucu), veri analiz yöntemi, kullanılan veri toplama aracının türü/yapısı, veri toplama aracını geliştiren kişi ve geçerlik-güvenirlilik sağlama yöntemleri* nedir?” sorusuna cevap aranmaktadır.

## YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, araştırmaya dâhil edilen çalışmaların seçimi ve verilerin çözümlenmesine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

### **Araştırmanın Modeli**

Türkiye’de 2000-2018 yılları arasında okuduğunu anlamayı geliştirmeye dönük olarak ilkökul düzeyinde yapılan çalışmaları belirli ölçütlere göre incelemek ve bu çalışmaların eğilimlerini tespit etmek amacıyla gerçekleştirilen bu çalışma, tarama modelinde betimsel



yaklaşım ile gerçekleştirilmiştir. Tarama modeli, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekli ile betimlemeyi amaç edinen araştırmalar için uygun bir modeldir (Karasar, 2006). Çalışmada sistematik inceleme yaklaşımı benimsenmiştir.

### **Veri Kaynağı**

Bu araştırmanın evrenini YÖK Ulusal Tez Merkezi, ULAKBİM, YÖK Akademik ve Google Akademik veri tabanlarında yer alan okuduğunu anlamayı geliştirmeye dönük çalışmalar oluşturmaktadır. Araştırmada belirlenen dâhil etme kriterleri dikkate alınarak amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Literatür taraması sırasında başlangıçta 1766 çalışmaya ulaşılsa da dâhil etme kriterlerine göre yapılan elemeler sonucunda 38’i tez, 13’ü makale olmak üzere toplam 51 çalışma üzerinden incelemeler gerçekleştirilmiştir.

### **Verilerin Toplanması**

Araştırmaya dâhil edilen çalışmaların seçiminde literatür taraması yapılmış ve dâhil etme kriterleri göz önünde bulundurularak bir çalışma havuzu oluşturulmuştur.

#### *Literatür Taraması*

Araştırmada incelenecek çalışmaların belirlenebilmesi için öncelikle literatür taraması yapılmıştır. Bu doğrultuda tez ve makale tarama olmak üzere iki ayrı süreç takip edilmiştir. Araştırmaya dâhil edilen tezlerin belirlenmesinde YÖK Akademik ve YÖK Ulusal Tez Merkezi; makalelerin belirlenmesinde ise ULAKBİM, YÖK Akademik ve Google Akademik veri tabanlarında tarama yapılmıştır. Tarama sürecini amaca uygun bir biçimde gerçekleştirebilmek için bazı anahtar kelimelerin kullanılması gerekmektedir. Bu amaçla “okuduğunu anlama” ve “anlama” anahtar kelimeleri kullanılmış ve ulaşılan çalışmalardan kriterlere uygun olanlar araştırmaya dâhil edilmiştir. Dâhil edilen çalışmalar için son tarih 31 Aralık 2018 olarak belirlenmiştir.

#### *Dâhil Etme Kriterleri*

Araştırma kapsamında incelenecek çalışmaların seçim sürecinde bazı kriterler dikkate alınmıştır. Bu kriterler aşağıda belirtildiği gibidir.

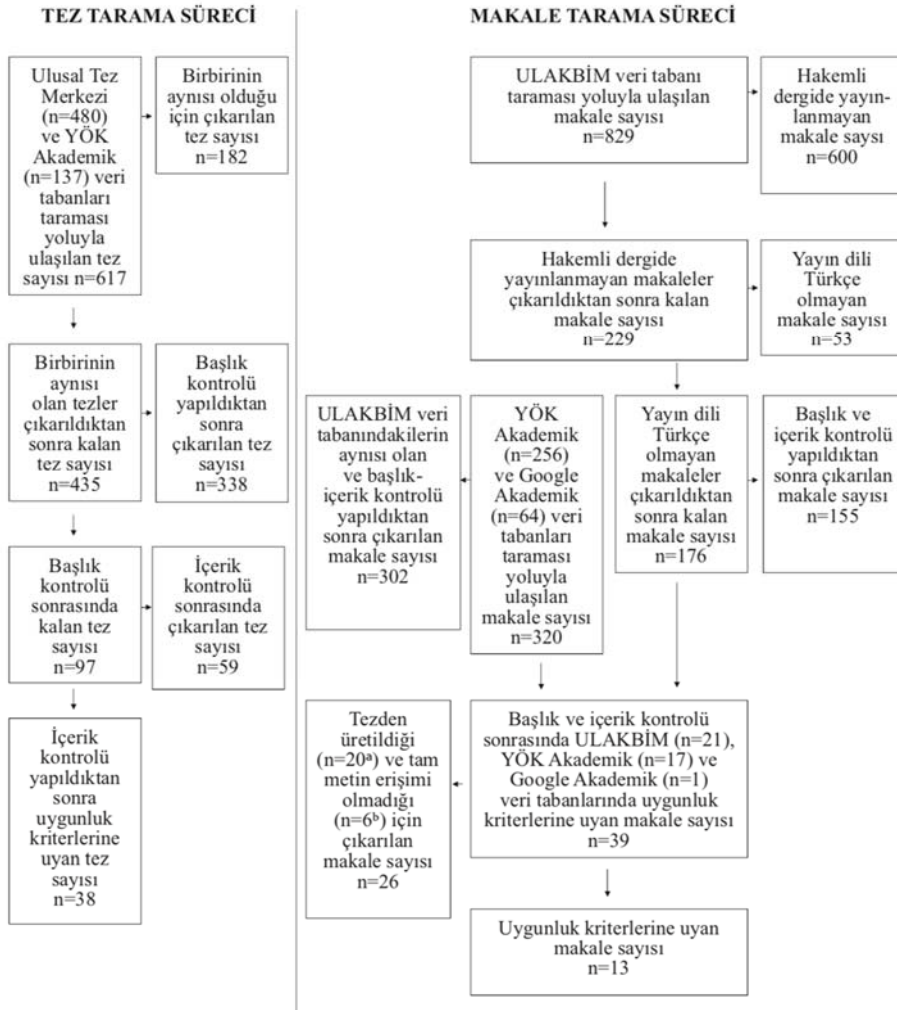
- 2000-2018 yılları arasında gerçekleştirilmiş olma,

- Okuduğunu anlamayı geliştirmeye dönük çalışma olma,
- İlkokul düzeyinde yapılmış olma (Türkiye’de 2012 yılında 4+4+4 eğitim sistemine geçilmesi nedeniyle 5. Sınıf ilkokul kapsamından çıkmıştır. Bu nedenle çalışmada 2000-2012 yılları arasında 5. Sınıflar kapsama dâhil edilirken; 2013 itibariyle kapsam dışı bırakılmıştır.).
- Bağımlı değişken olarak okuduğunu anlama becerisini alma,
- Türkiye’de yapılmış yayın dili Türkçe olan bir çalışma olma.

Ayrıca makaleler için;

- Hakemli dergide yayımlanmış olma,
- Çalışmaya dâhil edilen tezlerden üretilmemiş olma kriterleri de göz önünde bulundurulmuştur.

Aşağıda dâhil etme kriterleri göz önünde bulundurularak gerçekleştirilen veri toplama sürecini özetleyen bir akış diyagramı yer almaktadır.



Şekil 1. Sistematik inceleme için çalışma seçimi sürecine yönelik akış diyagramı.

### Verilerin Çözümlemesi

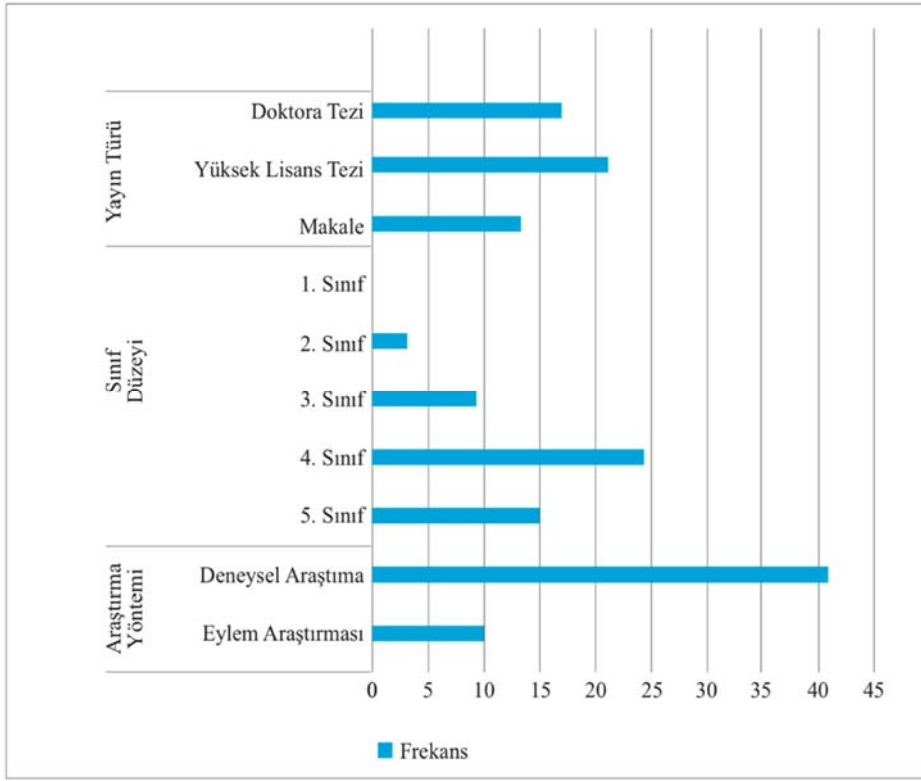
Bu araştırmada okuduğunu anlamayı geliştirmeye dönük olarak yapılmış çalışmaların genel eğilimini belirlemek amacıyla betimsel içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Betimsel içerik analizi, belirli bir konuya ilişkin yapılan çalışmaların ele alınarak eğitimlerinin ve araştırma sonuçlarının betimsel bir boyutta değerlendirmesini kapsayan

sistematik çalışmalardır (Çalık ve Sözbilir, 2014; Lin, Lin ve Tsai, 2014). Bu sayede konu ile ilgili çalışma yapmak isteyen araştırmacılara alandaki genel eğilimin yönü hakkında bilgi sağlanmış olmaktadır (Selçuk, Palancı, Kandemir ve Dündar, 2014).

Araştırmaya dâhil edilen çalışmalar, araştırmacılar tarafından hazırlanan araştırma bilgi formu kullanılarak analiz edilmiştir. Bu bilgi formunda çalışmaların künyesi, yayın türü, uygulanan strateji/yöntem/teknik, sınıf düzeyi, araştırma yöntemi, desen, süre, katılımcı sayısı, etki(sonuç), veri analiz yöntemi, kullanılan veri toplama aracının türü/yapısı, veri toplama aracını geliştiren kişi ve geçerlik-güvenirlilik sağlama yöntemleri yer almaktadır. Araştırma bilgi formuna işlenen veriler formdaki kategoriler göz önünde bulundurularak yorumlanmıştır.

## **BULGULAR**

Bu bölümde ilkökul düzeyinde okuduğunu anlamayı geliştirmeye dönük gerçekleştirilen çalışmalara ait bulgular tablolar halinde sunulmuş ve tablolarda yer alan başlıklara göre yorumlanmıştır. Araştırma kapsamında yer alan çalışmaların betimsel özellikleri Şekil 2'de yer almaktadır.



Şekil 2. İncelenen çalışmaların betimsel özellikleri.

Şekil 2’de görüldüğü üzere araştırma kapsamına alınan çalışmaların 21’i yüksek lisans, 17’si doktora tezi, 13’ü ise hakemli dergilerde yayımlanmış bilimsel makalelerden oluşmaktadır. Okuduğunu anlama becerisini geliştirmeye yönelik birinci sınıf düzeyinde herhangi bir çalışma bulunmazken, ikinci sınıf düzeyinde 3, üçüncü sınıf düzeyinde 9, dördüncü sınıf düzeyinde 24 ve beşinci sınıf düzeyinde 15 çalışma yapılmıştır. Araştırma yöntemi açısından değerlendirildiğinde ise çalışmaların 41’inde deneysel, 10’unda ise eylem araştırması yönteminin kullanıldığı tespit edilmiştir.

Araştırma kapsamına dâhil edilen çalışmalar pek çok farklı boyut açısından incelendiği için birbirinin devamı niteliğinde iki farklı tablo halinde sunulmuştur. Tablo 1, Şekil 1’de sunulan yayın türü, sınıf düzeyi, araştırma yöntemi gibi betimsel özelliklerin yanı sıra

okuduğunu anlama becerisini geliştirmek için uygulanan strateji/yöntem/teknik, araştırma deseni, süresi, katılımcı sayısı ve araştırmanın etkisini de içermektedir.

**Tablo 1.** İlkokul Düzeyinde Yapılan Okuduğunu Anlamayı Geliştirmeye Dönük Çalışmalar

Çalışma	Yayın Türü	Uygulanan Strateji/Yöntem/Teknik	Sınıf Düzeyi	Araştırma Yöntemi	Desen	Süresi	N	Etki
Çelikle, 2000	Yüksek lisans tezi	<i>Deney Grubu:</i> Gösteri (Demonstrasyon) Yöntemi <i>Kontrol Grubu:</i> Klasik Yöntem	3	Deneyisel	Ön Test Son Test Kontrol Gruplu Desen	2 Hafta	100 (50 Deney, 50 Kontrol)	Olumlu
Akça, 2002	Yüksek Lisans Tezi	<i>Deney Grubu:</i> Hikâye Haritası <i>Kontrol Grubu:</i> Geleneksel Model	4	Deneyisel	Son Test Kontrol Gruplu Deneyisel Desen	7 Hafta	44 (22 Deney, 22 Kontrol)	Olumlu
Şen, 2003	Doktora tezi	<i>Deney Grubu:</i> Biliş Ötesi Stratejiler <i>Kontrol Grubu:</i> Geleneksel Model	5	Deneyisel	Ön Test Son Test Kontrol Gruplu Desen	8 Hafta	190 (95 Deney, 95 Kontrol)	Olumlu (Sonuç Tahminine Yönelik), Etkisiz (Ana Fikir Bulmaya Yönelik)
Belet, 2005	Doktora Tezi	<i>Deney Grubu:</i> Öğrenme stratejileri (Not Alma, Özetleme ve Kavram Haritaları) <i>Kontrol Grubu:</i> Geleneksel Model	5	Deneyisel	Ön Test Son Test Kontrol Gruplu Desen	5 Hafta	43 (22 Deney, 21 Kontrol)	Olumlu
Yaman, 2005	Makale	<i>Deney Grubu:</i> Senaryo Tabanlı Öğrenme Yaklaşımına (STÖY) Dayalı Eğitimde Drama Yöntemi <i>Kontrol Grubu:</i> Geleneksel Model	5	Deneyisel	Ön Test Son Test Kontrol Gruplu Desen	10 Hafta	196 (97 Deney, 99 Kontrol)	Olumlu
Aslan, 2006	Yüksek Lisans Tezi	<i>Deney Grubu:</i> Zihin Haritaları Tekniği <i>Kontrol Grubu:</i> Geleneksel Model	4	Deneyisel	Ön Test Son Test Kontrol Gruplu Desen	8 Hafta	80 (40 deney, 40 Kontrol)	Olumlu
Çaycı ve Demir, 2006	Makale	ELVES yöntemi	3	Eylem araştırması	-	11 Hafta	2	Olumlu
Kaya, 2006	Yüksek Lisans Tezi	<i>Deney Grubu:</i> Özetleme ve Hikâye Haritalama Stratejileri, İSOÇG, BİÖ ve Kes-Yapıştır Stratejileri <i>Kontrol Grubu:</i> Geleneksel Model (Düz Anlatım ve Soru Cevap)	4	Deneyisel	Ön Test Son Test Kontrol Gruplu Desen	6 Hafta	40 (20 Deney, 20 Kontrol)	Olumlu
Yılmaz, 2006	Doktora tezi	Tekrarlı okuma	3	Deneyisel	Tek Denekli - Denekler Arası Çoklu Yoklama Modeli	12 Hafta	4	Olumlu
Çakıroğlu, 2007	Doktora Tezi	<i>Deney Grubu:</i> Üstbilişsel Strateji Kullanımı <i>Kontrol Grubu:</i> Mevcut Programa Dayalı Eğitim	5	Deneyisel	Ön Test Son Test Kontrol Gruplu Desen	10 Hafta	33 (17 Deney, 16 Kontrol)	Olumlu
Kuşdemir Kayıran, 2007	Yüksek Lisans Tezi	<i>Deney Grubu:</i> Çoklu Zeka Kuramı Destekli Kubaşık Öğrenme Yöntemi <i>Kontrol Grubu:</i> Mevcut Programa Dayalı Eğitim	5	Deneyisel	Ön Test Son Test Kontrol Gruplu Desen	12 Hafta	115 (39 Deney, 37 Kontrol-1, 39 Kontrol-2)	Olumlu
Pilten, 2007	Doktora tezi	<i>Deney Grubu:</i> Ana Fikir Bulma Stratejisi Öğretimi <i>Kontrol Grubu:</i> Geleneksel Model	5	Deneyisel	Ön Test Son Test Kontrol Gruplu Desen	7 Hafta	67 (33 Deney, 34 Kontrol)	Olumlu

Çalışma	Yayın Türü	Uygulanan Strateji/Yöntem/Teknik	Sınıf Düzeyi	Araştırma Yöntemi	Desen	Süresi	N	Etki
Ünal, 2007	Doktora tezi	Metinler Arası Okuma	5	Deneysel	Tek Gruplu Ön Test Son Test Model	4 Hafta	35	Olumlu
Mazi, 2008	Yüksek Lisans Tezi	<i>Deney Grubu:</i> Hikâyeler Yoluyla Düşünme <i>Kontrol Grubu:</i> Mevcut Programa Dayalı Eğitim	5	Deneysel	Ön Test Son Test Kontrol Gruplu Desen	10 Hafta	74 (37 Deney, 37 Kontrol)	Etkisiz
Susar Kırmızı, 2008	Makale	<i>Deney Grubu:</i> Yaratıcı Drama <i>Kontrol Grubu:</i> Mevcut Programa Dayalı Eğitim	4	Deneysel	Ön Test Son Test Kontrol Gruplu Desen	7 Hafta	75 (37 Deney, 38 Kontrol)	Olumlu
Şahinli, 2008	Yüksek Lisans Tezi	<i>Deney Grubu:</i> Hikâye okuma <i>Kontrol Grubu:</i> Mevcut Programa Dayalı Eğitim	3	Deneysel	Ön Test Son Test Kontrol Gruplu Desen	8 Hafta	69 (36 Deney, 33 Kontrol)	Olumlu
Tok, 2008	Makale	<i>Deney Grubu:</i> İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yöntemlerinden İkili Denetim Tekniği <i>Kontrol Grubu:</i> Mevcut Programa Dayalı Eğitim	3	Deneysel	Ön Test Son Test Kontrol Gruplu Desen	7 Hafta	64 (32 Deney, 32 Kontrol)	Olumlu
Ayçin, 2009	Yüksek Lisans Tezi	<i>Deney Grubu:</i> İSOTEG (İncele- Sorgula-Oku-Tekrar Et-Gözden Geçir) <i>Kontrol Grubu:</i> Mevcut Programa Dayalı Eğitim	5	Deneysel	Ön Test Son Test Kontrol Gruplu Desen	12 Hafta	50 (26 Deney, 24 Kontrol)	Olumlu
Coşkun, 2010	Doktora tezi	Yapılandırıcı Okuma ve Yazma Çalışmaları	4	Eylem araştırması	-	10 Hafta	10	Olumlu
Sidekli, 2010	Makale	Yapılandırıcı okuma, anlama modelleri	4	Eylem araştırması	-	3 Ay (48 Saat)	4	Olumlu
Tosunoğlu, 2010	Makale	1. <i>Deney Grubu:</i> Bitişik Eğik Yazı Kullanımı 2. <i>Deney Grubu:</i> Bitişik Dik Yazı Kullanımı <i>Kontrol Grubu:</i> Dik Temel Yazı Kullanımı	4	Deneysel	Ön Test Son Test Kontrol Gruplu Desen	4 Hafta	30 (10 Deney-1, 10 Deney-2, 10 Kontrol)	Olumsuz
Baştuğ ve Keskin, 2011	Makale	<i>Deney Grubu:</i> Bilgi Verici Metin Yapıları Öğretimi <i>Kontrol Grubu:</i> Herhangi Bir Öğretim Yapılmamış.	5	Deneysel	Statik Grup Karşılaştırma Deseni	3 Hafta	59 (30 Deney, 29 Kontrol)	Olumlu
Çayır Alihanoglu, 2011	Yüksek lisans tezi	<i>Deney Grubu:</i> Çoklu Zeka Uygulamaları <i>Kontrol Grubu:</i> Mevcut Programa Dayalı Eğitim	4	Deneysel	Ön Test Son Test Kontrol Gruplu Desen	10 Hafta	34 (17 Deney, 17 Kontrol)	Olumlu
İleri, 2011	Yüksek lisans tezi	<i>Deney Grubu:</i> Ekrandan Okuma <i>Kontrol Grubu:</i> Mevcut Programa Dayalı Eğitim	5	Deneysel	Ön Test Son Test Kontrol Gruplu Desen	8 Hafta	60 (30 Deney, 30 Kontrol)	Olumlu (Bilgilendirici metinlerde), Etkisiz (Öyküleyici metinlerde)
Bozpolat, 2012	Doktora tezi	<i>Deney Grubu:</i> Birleştirilmiş İşbirlikli Okuma ve Kompozisyon (BİOK) Tekniği <i>Kontrol Grubu:</i> Geleneksel Model	5	Deneysel	Ön Test Son Test Kontrol Gruplu Desen	6 Hafta	66 (36 Deney, 30 Kontrol)	Olumlu
Ede, 2012	Yüksek Lisans Tezi	<i>Deney Grubu:</i> Zihin Haritalama Tekniği <i>Kontrol Grubu:</i> Geleneksel Model	5	Deneysel	Ön Test Son Test Kontrol Gruplu Desen	6 Hafta	50 (25 Deney, 25 Kontrol)	Olumlu



Çalışma	Yayın Türü	Uygulanan Strateji/Yöntem/Teknik	Sınıf Düzeyi	Araştırma Yöntemi	Desen	Süresi	N	Etki
Ekiz, Erdoğan ve Uzuner, 2012	Makale	TİÖD (Tahmin-İnceleme-Özetleme-Örgütlenme-Değerlendirme) Akıcı okuma stratejileri	2	Eylem araştırması	-	22 Gün	3	Olumlu
Kanmaz, 2012	Doktora Tezi	<i>Deney Grubu:</i> İSOAT (İnceleme, Soru sorma, Okuma, Anlatma, Tekrarlanma) <i>Kontrol Grubu:</i> Mevcut Programa Dayalı Eğitim	5	Deneysel	Ön Test Son Test Kontrol Gruplu Desen	9 Hafta	55 (27 Deney, 28 Kontrol)	Olumlu
Oruç, 2012	Yüksek Lisans Tezi	<i>Deney Grubu:</i> Öz düzenlemeli öğrenme <i>Kontrol Grubu:</i> Mevcut Programa Dayalı Eğitim	5	Deneysel	Ön Test Son Test Kontrol Gruplu Desen	8 Hafta	37 (19 Deney, 18 Kontrol)	Olumlu
Bulut, 2013	Yüksek Lisans Tezi	<i>Deney Grubu:</i> Etkin Dinleme Eğitimi <i>Kontrol Grubu:</i> Geleneksel Dinleme Çalışmaları	4	Deneysel	Ön Test Son Test Kontrol Gruplu Desen	8 Hafta	125 (62 Deney, 63 Kontrol)	Olumlu
Akyol, 2014	Yüksek lisans tezi	<i>Deney Grubu:</i> Yapılandırılmış Akıcı Okuma Yöntemi (Anlam Üniteleri ile Okuma ve Prozodik Modelleme) <i>Kontrol Grubu:</i> Mevcut Programa Dayalı Eğitim	3	Deneysel	Ön Test Son Test Kontrol Gruplu Desen	12 Hafta	58 (28 Deney, 30 Kontrol)	Olumlu
Çayır, 2014	Doktora Tezi	Akıcılığı Geliştirme Programı	2	Eylem Araştırması	-	19 Hafta	36	Olumlu
Gürbüz, 2014	Yüksek lisans tezi	<i>Deney Grubu:</i> SQ4R tekniği <i>Kontrol Grubu:</i> Mevcut Programa Dayalı Eğitim	4	Deneysel	Ön Test Son Test Kontrol Gruplu Desen	10 Hafta	57 (27 Deney, 30 Kontrol)	Olumlu
Kuşdemir, 2014	Doktora tezi	<i>Deney Grubu:</i> Doğrudan Öğretim Modeli <i>Kontrol Grubu:</i> Mevcut Programa Dayalı Eğitim	4	Deneysel	Ön Test Son Test Kontrol Gruplu Desen	11 Hafta	49 (25 Deney, 24 Kontrol)	Olumlu
Sulak, 2014	Doktora tezi	<i>Deney Grubu:</i> Süreçsel Modelle Bilgilendirici Metin Öğretimi <i>Kontrol Grubu:</i> Mevcut Programa Dayalı Eğitim	4	Deneysel	Ön Test Son Test Kontrol Gruplu Desen	10 Hafta	62 (30 Deney, 32 Kontrol)	Olumlu
Top, 2014	Yüksek Lisans tezi	<i>Deney Grubu:</i> İşbirlikli Tartışma Sorgulama (İTS) Stratejileri <i>Kontrol Grubu:</i> Mevcut Programa Dayalı Eğitim	4	Deneysel	Ön Test Son Test Kontrol Gruplu Desen	5 Hafta	65 (37 Deney, 28 Kontrol)	Olumlu
Uzuner, 2014	Yüksek Lisans Tezi	TİÖD (Tahmin, İnceleme, Özetleme ve Örgütlenme, Değerlendirme), KWL ve Karşılıklı Öğretim Stratejileri	2	Eylem araştırması	-	48 Gün	3	Olumlu
Aktaş, 2015	Yüksek lisans tezi	<i>Deney Grubu:</i> Okuma Öncesi Strateji Öğretimi (Ön Bilgileri Kullanma, Tahminde Bulunma ve Çıkarım Yapma, Gözden Geçirme ve Okuma İçin Amaç Belirleme) <i>Kontrol Grubu:</i> Mevcut Programa Dayalı Eğitim	4	Deneysel	Ön Test Son Test Kontrol Gruplu Desen	8 Hafta	44 (22 Deney, 22 Kontrol)	Olumlu
Kocaarslan, 2015	Doktra tezi	<i>Deney Grubu:</i> Zihinsel İmaj Oluşturma Öğretimi <i>Kontrol Grubu:</i> Mevcut Programa Dayalı Eğitim	4	Deneysel	Ön Test Son Test Kontrol Gruplu Desen	10 Hafta	54 (28 Deney, 26 Kontrol)	Olumlu

Çalışma	Yayın Türü	Uygulanan Strateji/Yöntem/Teknik	Sınıf Düzeyi	Araştırma Yöntemi	Desen	Süresi	N	Etki
Kodan, 2015	Doktora Tezi	Koro, Tekrarlı ve Yardımlı Okuma Yöntemleri	4	Deneysel	Tek Denekli - Denekler Arası Çoklu Yoklama Modeli	7 Hafta	6	Olumlu
Papatğa, 2016	Doktora tezi	SCRATCH Programı	4	Eylem araştırması	-	15 Hafta	8	Olumlu
Özdemir, 2017	Doktora tezi	<i>Deney Grubu:</i> Okumadan Önce, Okuma Esnasında, Okumadan Sonra Düşün Stratejisi (3D) <i>Kontrol Grubu:</i> Mevcut Programa Dayalı Eğitim	4	Deneysel	Ön Test Son Test Kontrol Gruplu Desen	12 Oturum	68 (32 Deney, 36 Kontrol)	Etkisiz
Sönmez, 2017	Yüksek Lisans tezi	<i>Deney Grubu:</i> Sesli Düşünme Stratejisi <i>Kontrol Grubu:</i> Mevcut Programa Dayalı Eğitim	4	Deneysel	Ön Test Son Test Kontrol Gruplu Desen	10 Hafta	26 (14 Deney, 12 Kontrol)	Olumlu
Akyol ve Ketenoğlu Kayabaşı, 2018	Makale	Eşli Okuma ve Tekrarlı Okuma Yöntemi	3	Eylem araştırması	-	6 Hafta	1	Olumlu
Çankal, 2018	Yüksek Lisans Tezi	<i>Deney Grubu:</i> Akıcı okuma stratejileri <i>Kontrol Grubu:</i> Mevcut Programa Dayalı Eğitim	4	Deneysel	Ön Test Son Test Kontrol Gruplu Desen	6 Hafta	59 (30 Deney, 29 Kontrol)	Olumlu
Çeliktürk Sezgin ve Akyol, 2018	Makale	<i>Deney Grubu:</i> Kavram Odaklı Okuma Öğretimi <i>Kontrol Grubu:</i> Mevcut Programa Dayalı Eğitim	4	Deneysel	Ön Test Son Test Kontrol Gruplu Desen	12 Hafta	52 (26 Deney, 26 Kontrol)	Olumlu
Çöklü Özkan, 2018	Makale	<i>Deney Grubu:</i> Yaratıcı Drama <i>Kontrol Grubu:</i> Geleneksel Model	4	Deneysel	Ön Test Son Test Kontrol Gruplu Desen	8 Hafta	58 (29 Deney, 29 Kontrol)	Olumlu
İlter, 2018	Makale	Ana fikir belirleme becerisinin öğretimi (Doğrudan öğretim modeli)	4	Deneysel	Tek Denekli - Denekler Arası Çoklu Yoklama Deseni	Belirtilmemiş	3	Olumlu
Sözen ve Akyol, 2018	Makale	Rehberli okuma yöntemi	3	Eylem araştırması	-	131 Saat	5	Olumlu
Tekin, 2018	Yüksek lisans tezi	<i>Deney Grubu:</i> Bağlantı Kurma Stratejisi <i>Kontrol Grubu:</i> Geleneksel Model	3	Deneysel	Ön Test Son Test Kontrol Gruplu Desen	Belirtilmemiş	26 (13 Deney, 13 Kontrol)	Olumlu
Ulu, 2018	Doktora Tezi	Ağ araştırmasına dayalı öğretim	4	Eylem Araştırması	-	55 Saat	24	Olumlu

### Çalışmalarda uygulanan strateji/yöntem/teknikler ile ilgili bulgular

Okuduğunu anlama becerisini geliştirmeyi amaçlayan çalışmalar incelendiğinde, kullanılan uygulamaları kendi içerisinde *okuma-yazma alanına özgü strateji, yöntem ve teknikler* ile *genel strateji, yöntem ve teknikler* olmak üzere iki gruba ayırmak mümkündür. İncelenen 51 çalışmanın 32'sinde (% 63) okuma-yazma alanına özgü strateji, yöntem ve teknikler, 19'unda (% 37) ise genel strateji, yöntem ve teknikler kullanılmıştır.

Bu doğrultuda yapılan incelemede çalışmalardaki genel eğilimin okuma-yazma alanına özgü strateji, yöntem ve teknikler kullanmaya dönük olduğu söylenebilir. Bu iki kategori kendi içerisinde daha detaylı bir şekilde incelendiğinde, *okuma-yazma alanına özgü strateji, yöntem ve tekniklerden* en çok kullanılanın akıcı okuma stratejileri ( $f=7$ ) olduğu görülmektedir. Akıcı okuma stratejilerinin kullanıldığı çalışmaların (Akyol, 2014; Akyol ve Ketenoğlu Kayabaşı, 2018; Çankal, 2018; Çayır, 2014; Kodan, 2015; Sözen ve Akyol, 2018; Yılmaz, 2006) dışında kalan çalışmalardaki uygulamaların birbirinden farklılaştığı, belli bir strateji, yöntem veya teknik üzerine odaklanmadığı dikkat çekmektedir. Araştırmalarda kullanılan okuma-yazma alanına özgü strateji, yöntem ve teknikler; hikâyeler (Mazı, 2008; Şahinli, 2008), hikâye haritaları (Akça, 2002; Kaya, 2006), ana fikir bulma stratejileri (İlter, 2018; Pilten, 2007), yapılandırıcı okuma çalışmaları (Coşkun, 2010; Sidekli, 2010), TİÖD stratejisi (Ekiz, Erdoğan ve Uzuner, 2012; Uzuner, 2014), okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası stratejiler (Aktaş, 2015; Özdemir, 2017), ELVES yöntemi (Çaycı ve Demir, 2006), metinler arası okuma (Ünal, 2007), İSOTEG stratejisi (Ayçin, 2009), bitişik eğik ve bitişik dik yazı kullanımı (Tosunoğlu, 2010), bilgi verici metin yapıları öğretimi (Baştuğ ve Keskin, 2011), ekrandan okuma (İleri, 2011), birleştirilmiş işbirlikli okuma ve kompozisyon tekniği (Bozpolat, 2012), İSOAT tekniği (Kanmaz, 2012), etkin dinleme eğitimi (Bulut, 2013), SQ4R tekniği (Gürbüz, 2014), süreçsel modelle bilgilendirici metin öğretimi (Sulak, 2014), kavram odaklı okuma öğretimi (Çeliktürk Sezgin ve Akyol, 2018) ve bağlantı kurma stratejisi (Tekin, 2018) olarak sıralanabilir.

Okuduğunu anlama becerisini geliştirmeye yönelik olarak kullanılan *genel strateji, yöntem ve tekniklerin* de belli bir alanda yoğunlaşmadığı ve çeşitlilik gösterdiği görülmektedir. Bu kategoride en sık drama tekniği (Çöklü Özkan, 2018; Susar Kırmızı, 2008; Yaman, 2005) kullanılmaktayken; üst biliş stratejileri (Çakıroğlu, 2007; Şen, 2003), zihin haritaları tekniği (Aslan, 2006; Ede, 2012), çoklu zeka kuramı destekli öğretim (Çayır Alihanoglu, 2011; Kuşdemir Kayıran, 2007), işbirliğine dayalı öğretim teknikleri (Tok, 2008; Top, 2014), gösteri (demonstrasyon) yöntemi (Çelikçi, 2000), öğrenme stratejileri (Belet, 2005), öz düzenlemeli öğrenme (Oruç, 2012), doğrudan öğretim modeli (Kuşdemir, 2014), SCRATCH programı ile öğretim (Papatğa, 2016), zihinsel imaj oluşturma öğretimi (Kocaarslan, 2015), sesli düşünme stratejisi (Sönmez, 2017) ve ağ araştırmasına dayalı öğretim (Ulu, 2018) kullanılan uygulamalar arasında yer almaktadır.

#### **Çalışmaların desenine ilişkin bulgular**

Araştırmaların desenleri, modellerine göre farklılaşmaktadır. Deneysel modelde yürütülen çalışmalardan 6'sı hariç olmak üzere diğerlerinde “ön test-son test kontrol gruplu desen” kullanılmıştır. Bu modelden farklı bir desenle yürütülen 6 çalışmadan 3'ü “tek denekli-denekler arası çoklu yoklama deseni”ne göre (İlter, 2018; Kodan, 2015; Yılmaz, 2006); 1'i “son test kontrol gruplu desen”e göre (Akça, 2002); 1'i “tek gruplu ön test-son test deseni”ne göre (Ünal, 2007); 1'i ise “statik grup karşılaştırma deseni”ne göre (Baştuğ ve Keskin, 2011) yürütülmüştür.

#### **Çalışmaların süresine ilişkin bulgular**

İncelenen araştırmaların 2'sinde (İlter, 2018; Tekin, 2018) süreye ilişkin herhangi bir bilgi verilmemiştir. Kalan 49 araştırmanın 43'ünde uygulama süresi *hafta* cinsinden ifade edilmiştir. Anlaşılabilirlik açısından uygulama süreleri beşer haftalık kategoriler oluşturularak incelenmiştir. İncelenen çalışmalardan 28'i 6-10 hafta arasında bir zaman dilimini kapsarken, 8'i 11-15 hafta, 6'sı 1-5 hafta, 1'i ise 16-20 hafta arasında bir sürede gerçekleştirilmiştir. 6 çalışmanın süresi ise hafta olarak değil, saat, gün, ay ya da oturum biçiminde sunulmuştur.

**Çalışmalardaki katılımcı sayısına ilişkin bulgular**

Araştırma kapsamında incelenen çalışmalardan 41’i deneysel modelde yürütülmüştür. Bu çalışmalardan 38’inde her bir grupta yer alan katılımcı sayısı 15’in üzerindedir. Yalnızca 3 deneysel çalışmada (Sönmez, 2017; Tekin, 2018; Tosunoğlu, 2010) katılımcı sayısı 15’in altındadır.

**Çalışmalardaki uygulamaların etkisine ilişkin bulgular**

Araştırma kapsamında incelenen çalışmaların 46’sında, uygulanan yöntemin okuduğunu anlama üzerinde olumlu etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bunların dışındaki 5 çalışmanın 2’sinde (İleri, 2011; Şen, 2003) ise etki durumu alt boyutlara göre farklılaşmaktadır. İleri’nin (2011) çalışmasında ekrandan okuma stratejisi, bilgilendirici metinlerde okuduğunu anlama üzerinde olumlu etki gösterirken, öyküleyici metinlerde olumlu ya da olumsuz herhangi bir etki göstermemiştir. Şen’in (2003) çalışmasında ise biliş ötesi stratejiler, sonuç tahminine yönelik okuduğunu anlama becerisi üzerinde olumlu etki gösterirken, ana fikir bulmaya yönelik okuduğunu anlama becerisi üzerinde olumlu ya da olumsuz herhangi bir etki göstermemiştir. Bunlara ek olarak Mazi’nin (2008) kullandığı hikâyeler yoluyla düşünme yöntemi ve Özdemir’in (2017) kullandığı okumadan önce, okuma esnasında, okumadan sonra düşün stratejisi okuduğunu anlama becerisi üzerinde herhangi bir etki oluşturmamıştır. İncelenen çalışmalar arasında okuduğunu anlama becerisi üzerinde olumsuz etki eden tek çalışma, Tosunoğlu (2010) tarafından bitişik eğik ve bitişik dik yazı kullanımının dik temel yazı ile kıyaslanmasına yönelik olarak gerçekleştirilen araştırmadır. Araştırmacı bu durumu, öğrencilerin tanıdığı yazı stiline akıcı bir biçimde okuyabilmeleri ve okuduklarını daha çabuk anlayabilmeleri; alışık olmadıkları yazı stiline ise anlamdan çok harflerin temsil ettiği kodları çözmeye odaklanmaları ve anlamı ihmal etmeleri ile açıklamaktadır.

İncelenen araştırmalarda kullanılan veri analiz yöntemi, veri toplama aracının türü/yapısı, veri toplama aracını geliştiren kişi ve geçerlik-güvenirlik sağlama yöntemlerine yönelik bulgular Tablo 2’de sunulmuştur.

**Tablo 2.** İlkokul Düzeyinde Yapılan Okuduğunu Anlamayı Geliştirmeye Dönük Çalışmalarda Kullanılan Veri Analiz Yöntemleri ve Veri Toplama Araçlarına İlişkin Bulgular

Çalışma	Veri Analiz Yöntemi	Türü/Yapısı	Okuduğunu Anlamayı Ölçmek Amacıyla Kullanılan Veri Toplama Aracı			Geçerlik-Güvenirlilik Sağlama Yöntemi
			Veri Toplama Aracını Geliştiren			
			Araştırmacı	Önceki Araştırmacı	Standart Test	
Çelikçi, 2000	Betimsel istatistik, ANOVA, Bağımlı Örneklem T testi Bağımsız Örneklem T testi	Çoktan seçmeli	✓			Belirtilmemiş
Akça, 2002	Bağımsız Örneklem T testi	Açık uçlu	✓			Uzman görüşü
Şen, 2003	Betimsel istatistik Bağımlı Örneklem T testi Bağımsız Örneklem T testi	Çoktan Seçmeli & Açık uçlu	✓			Uzman görüşü, Madde analizleri, KR20 (.91), Basit regresyon analizi (Yordama geçerliği)
Belet, 2005	Bağımsız Örneklem T testi	Çoktan seçmeli	✓			Uzman görüşü, Eş değer yarılar (Sperman Brown).
Yaman, 2005	Betimsel istatistik, ANCOVA	Çoktan seçmeli	✓			Uzman görüşü, Madde analizleri, KR20 (.81)
Aslan, 2006	Bağımsız Örneklem T testi	Çoktan seçmeli & Açık uçlu	✓			Uzman görüşü, Madde analizleri
Çaycı ve Demir, 2006	Betimsel istatistik	Açık uçlu		✓	Uyarlama (May, 1986)	Uzman görüşü
Kaya, 2006	Bağımsız Örneklem T testi, Kay-Kare Analizi	Çoktan seçmeli	✓			Uzman görüşü, KR 20 (.83)
Yılmaz, 2006	Betimsel istatistik	Açık uçlu	✓			Uzman görüşü
Çakıroğlu, 2007	Bağımsız Örneklem T testi	Çoktan seçmeli	✓			Cronbach Alpha (.70)
Kuşdemir Kayıran, 2007	ANCOVA	Çoktan seçmeli	✓			Uzman görüşü, Madde analizleri, KR20 (.83)
Piltin, 2007	Betimsel istatistik, Bağımsız Örneklem T testi	Açık uçlu	✓			Uzman görüşü
Ünal, 2007	ANOVA	Açık uçlu	✓			Uzman görüşü, Madde analizleri
Mazı, 2008	Bağımlı Örneklem T testi Bağımsız Örneklem T testi	Çoktan seçmeli	✓			Uzman görüşü Madde analizleri Cronbach Alpha (.91)

Çalışma	Veri Analiz Yöntemi	Okuduğunu Anlamayı Ölçmek Amacıyla Kullanılan Veri Toplama Aracı				Geçerlik-Güvenirlilik Sağlama Yöntemi
		Türü/Yapısı	Veri Toplama Aracını Geliştiren			
			Araştırmacı	Önceki Araştırmacı	Standart Test	
Susar Kırmızı, 2008	Mann Whitney U testi	Likert tipi	✓			Uzman görüşü Açımlayıcı Faktör analizi Cronbach Alpha (.88)
Şahinli, 2008	Bağımlı Örneklem T testi Bağımsız Örneklem T testi	Çoktan seçmeli	✓			Madde analizleri KR 20 (.90)
Tok, 2008	Bağımsız Örneklem T testi, ANCOVA	Likert tipi	✓			Madde analizleri, Belirtke tablosu, Uzman görüşü, Cronbach alpha (.91)
Ayçin, 2009	ANCOVA	Çoktan seçmeli	✓			Uzman görüşü, KR20 (.88), Madde analizleri
Coşkun, 2010	Betimsel analiz, İçerik analizi	Açık uçlu	✓			Uzman görüşü, Veri çeşitlemesi, Ayrıntılı betimleme, Kronolojik günlük tutma, Dış gözlemci değerlendirmesi, Alan yazın taraması
Sidekli, 2010	Betimsel analiz	Açık uçlu	✓			Uzman görüşü Genel tutarlılık düzeyi (.918)
Tosunoğlu, 2010	Betimsel istatistik	Çoktan seçmeli	✓			Belirtilmemiş
Baştuğ ve Keskin, 2011	Bağımsız Örneklem T testi	Açık uçlu	✓			Uzman görüşü Cronbach Alpha (.83)
Çayır Alihanoglu, 2011	Mann Whitney U Testi, Wilcoxon İşaretli Sıralar testi	Çoktan seçmeli		✓ (Erginer, 1998)		Uzman görüşü, Madde analizleri, KR20 (.90)
İleri, 2011	Bağımsız Örneklem T testi İki faktörlü ANOVA	Açık uçlu	✓			Belirtilmemiş
Bozpolat, 2012	Bağımlı Örneklem T testi Bağımsız Örneklem T testi	Çoktan seçmeli	✓			Uzman görüşü, Madde analizleri, KR20 (.90)
Ede, 2012	Bağımlı Örneklem T testi Bağımsız Örneklem T testi	Çoktan seçmeli	✓			Cronbach Alpha (.84)
Ekiz, Erdoğan ve Uzuner, 2012	Betimsel istatistik	Günlük –Gözlem Açık uçlu	✓			Belirtilmemiş

Çalışma	Veri Analiz Yöntemi	Okuduğunu Anlamayı Ölçmek Amacıyla Kullanılan Veri Toplama Aracı				Geçerlik-Güvenirlilik Sağlama Yöntemi
		Türü/Yapısı	Veri Toplama Aracını Geliştiren			
			Araştırmacı	Önceki Araştırmacı	Standart Test	
Kanmaz, 2012	Betimsel istatistik, Bağımlı Örneklem T testi Bağımsız Örneklem T testi ANCOVA Tekrarlı Ölçümler İçin Tek Faktörlü ANOVA	Çoktan seçmeli	✓			Uzman Görüşleri , Madde analizleri, KR 20 (.86)
Oruç, 2012	Betimsel istatistik Bağımsız Örneklem T testi	Çoktan seçmeli	✓			Madde analizleri, Cronbach Alpha (.84)
Bulut, 2013	Karışık Ölçümler İçin İki Yönlü ANOVA, Basit doğrusal regresyon analizi	Çoktan seçmeli	✓			Uzman görüşü, KR20 (.90)
Akyol, 2014	Bağımlı Örneklem T testi Bağımsız Örneklem T testi	Açık uçlu	✓			Uzman görüşü
Çayır, 2014	İçerik analizi	Açık uçlu	✓			Belirtilmemiş
Gürbüz, 2014	Bağımsız Örneklem T testi Kruskal Wallis Testi Mann-Whitney U testi	Açık uçlu	✓			Uzman görüşü
Kuşdemir, 2014	Bağımsız Örneklem T testi	Açık uçlu	✓			Uzman görüşü, Lawshe Tekniği
Sulak, 2014	Betimsel istatistik, Bağımsız Örneklem T testi ANOVA Korelasyon analizi	Çoktan seçmeli & Açık uçlu	✓			Uzman görüşü Madde analizleri Cronbach Alpha (.80)
Top, 2014	Bağımlı Örneklem T testi Bağımsız Örneklem T testi ANCOVA	Açık uçlu	✓			Uzman görüşü, Cronbach Alpha (Öntest = .70; Sontest = .76)
Uzuner, 2014	İçerik analizi	Açık uçlu	✓			Uzman görüşü, Uzun süreli etkileşim, Katılımcı teyidi
Aktaş, 2015	Bağımsız Örneklem T Testi Karışık Ölçümler İçin İki Yönlü ANOVA	Çoktan seçmeli & Açık uçlu	✓			Uzman görüşü, Madde analizleri, Güvenirlilik (.628)
Kocaarslan, 2015	Betimsel istatistik ANCOVA	Açık uçlu	✓			Uzman görüşü, Belirtke Tablosu, Lawshe Tekniği,
Kodan, 2015	Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi	Açık uçlu	✓			Uzman görüşü



Çalışma	Veri Analiz Yöntemi	Okuduğunu Anlamayı Ölçmek Amacıyla Kullanılan Veri Toplama Aracı				Geçerlik-Güvenirlilik Sağlama Yöntemi
		Türü/Yapısı	Veri Toplama Aracını Geliştiren			
			Araştırmacı	Önceki Araştırmacı	Standart Test	
Papatğa, 2016	Betimsel istatistik	Açık uçlu	✓			Uzman görüşü, Uzun süreli etkileşim, Derinlik odaklı veri toplama, Veri çeşitlenmesi
Özdemir, 2017	Bağımlı Örneklem T testi Bağımsız Örneklem T testi Mann-Whitney U testi Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi	Çoktan seçmeli	✓			Uzman görüşü Lawshe Tekniği, Madde analizleri KR20 (.89)
Sönmez, 2017	Betimsel istatistik Mann-Whitney U Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi	Çoktan seçmeli & Açık uçlu	✓ (Son test)	✓ (Ön test- Sulak,2014)		Uzman görüşü Madde analizleri Cronbach Alpha (.70)
Akyol ve Ketenoğlu Kayabaşı, 2018	Betimsel istatistik	Açık uçlu	✓			Belirtilmemiş
Çankal, 2018	Betimsel istatistik Bağımlı Örneklem T testi Bağımsız Örneklem T testi Mann-Whitney U testi	Açık uçlu	✓			Belirtilmemiş
Çeliktürk Sezgin ve Akyol, 2018	Betimsel istatistik Bağımlı Örneklem T testi Bağımsız Örneklem T testi MANOVA Karışık Ölçümler İçin İki Yönlü ANOVA	Açık uçlu	✓			Uzman görüşü
Çöklü Özkan, 2018	Betimsel istatistik, Bağımsız Örneklem T testi ANOVA	Belirtilmemiş		Belirtilmemiş		Uzman görüşü, Madde analizleri, Belirtke tablosu
İlter, 2018	Betimsel analiz	Açık uçlu	✓			Uzman görüşü, Puanlayıcılar arası güvenirlilik Uygulama güvenirlilik katsayısı (.89),
Sözen ve Akyol, 2018	Betimsel analiz Wilcoxon İşaretili Sıralar testi	Çoktan seçmeli	✓			Uzman görüşü, Madde analizleri, Cronbach Alpha (.85)
Tekin, 2018	İçerik Analizi, Mann-Whitney U Testi	Çoktan seçmeli	✓			Uzman görüşü, KR20 (.85)
Ulu, 2018	Betimsel istatistik, Bağımlı Örneklem t testi	Açık uçlu	✓			Uzman görüşü, Lawshe tekniği

Tablo 2’de yer alan bulgular aşağıda alt başlıklar halinde yorumlanmıştır.

#### **Çalışmalarda kullanılan veri analiz yöntemlerine ilişkin bulgular**

Bu araştırmada, incelenen çalışmalarda kullanılan veri analiz yöntemleri kendi içinde *betimsel analiz* ve *çıkarımsal (kestirimsel) analiz* olmak üzere iki kategoride sınıflandırılmıştır. Çalışmalarda birden fazla analiz yöntemi kullanılabildiğinden, 51 çalışmada toplam 95 ayrı analiz yöntemine rastlanmıştır. Bu analiz yöntemlerinden 68’i çıkarımsal (kestirimsel) analiz yöntemleri arasında, 27’si ise betimsel analiz yöntemleri arasında yer almaktadır. Çıkarımsal (kestirimsel) analiz yöntemleri arasında en sık kullanılan veri analiz yöntemi bağımsız örneklem t testi ( $f=25$ ) olurken kullanım sıklığına göre sırasıyla bağımlı örneklem t testi ( $f=13$ ), ANCOVA ( $f=7$ ), Mann Whitney U Testi ( $f=5$ ), Wilcoxon İşaretli Sıralar testi ( $f=5$ ), ANOVA ( $f=4$ ), karışık ölçümler için iki yönlü ANOVA ( $f=3$ ), Kruskal Wallis testi ( $f=1$ ), kay-kare analizi ( $f=1$ ), basit doğrusal regresyon analizi ( $f=1$ ), korelasyon analizi ( $f=1$ ), tekrarlı ölçümler için tek faktörlü ANOVA ( $f=1$ ), iki faktörlü ANOVA ( $f=1$ ) ve MANOVA ( $f=1$ ) testleri kullanılmıştır.

#### **Çalışmalarda kullanılan veri toplama aracının türü/yapısına ilişkin bulgular**

İncelenen çalışmalarda okuduğunu anlamaya yönelik beceri düzeyini ölçebilmek amacıyla kullanılan veri toplama araçları çoğunlukla açık uçlu sorulardan ( $f=24$ ) oluşmaktadır. Ardından çoktan seçmeli sorulardan ( $f=19$ ) oluşan veri toplama araçları gelmekteyken hem çoktan seçmeli hem de açık uçlu soruların ( $f=5$ ) birlikte yer aldığı veri toplama araçları da bulunmaktadır. Bunlara ek olarak frekansça oldukça az kullanılmasına rağmen likert tipi ölçekler de ( $f=2$ ) kullanılmıştır. Günlük ve gözlemlerin bir arada kullanıldığı bir çalışmanın yanı sıra kullanılan veri toplama aracına yönelik bilgi verilmeyen bir çalışma da mevcuttur.

#### **Çalışmalarda kullanılan veri toplama aracı geliştirenlerle ilişkin bulgular**

Araştırma kapsamındaki 51 çalışmanın 47’sinde kullanılan veri toplama aracı, araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. Uygulama öncesi ve sonrasında farklı veri

toplama araçlarından yararlanan bir çalışmada (Sönmez, 2017) ise ön testte araştırmacının kendisinin geliştirdiği bir veri toplama aracı kullanılırken son testte Sulak’ın (2014) geliştirdiği bir araçtan faydalanılmıştır. Okuduğunu anlama düzeyini ölçmek amacıyla farklı araştırmacılar tarafından daha önce hazırlanmış veri toplama araçlarının kullanıldığı 2 çalışma daha bulunmaktadır. Çaycı ve Demir (2006) çalışmasında May’dan (1986) uyarlanan açık uçlu bir veri toplama aracı kullanırken, Çayır Alihanoglu (2011), Erginer’in 1998 yılında geliştirdiği çoktan seçmeli veri toplama aracını kullanmıştır. Yalnızca bir çalışmada (Çöklü Özkan, 2018) ise veri toplama aracını kimin geliştirdiğine yönelik herhangi bir bilgi sunulmamıştır. Çalışmaların hiçbirinde okuduğunu anlama düzeyini ölçmeye yönelik standart bir testin kullanılmadığı görülmektedir.

#### **Çalışmaların geçerlik ve güvenilirlik sağlama yöntemlerine ilişkin bulgular**

Çalışmalarda geçerlik ve güvenilirliğin sağlanmasında genel eğilim uzman görüşü almaya dönüktür. 51 çalışmanın 40’ında uzman görüşüne başvurulmuştur. En sık kullanılan bir diğer yöntem ise madde analizidir ( $f=19$ ). Bu doğrultuda madde güçlük ve ayırt edicilik indeksleri hesaplanmış ve raporlanmıştır. Güvenirlik katsayılarına yönelik hesaplamalar da çalışmalarda sıklıkla kullanılan güvenilirlik belirleme yöntemleri arasındadır. Çalışmalardan 12’sinde bu amaçla KR20 güvenilirlik katsayısı hesaplanırken 11’inde ise Cronbach Alpha katsayısı hesaplanmıştır. Bunlara ek olarak 2 çalışmada (Aktaş, 2015; Sidekli, 2010) güvenilirlik hesaplamada kullanılan bu yöntemlerden hangisinin kullanıldığına değinilmeden doğrudan güvenilirlik katsayısı verilmiştir. Gelecekte gerçekleştirilecek çalışmalarda araştırmacılara yön göstermek amacıyla çalışmalarda kullanılan veri toplama araçlarının güvenilirlik katsayıları detaylı olarak Tablo 2’de sunulmuştur. Bu noktada güvenilirlik katsayısı en yüksek olan veri toplama aracı, Sidekli’nin (2010) geliştirmiş olduğu açık uçlu sorulardan oluşan ve tutarlık katsayısı .918 olan veri toplama aracıdır. KR20 iç tutarlık katsayısının hesaplandığı çalışmalar arasında en yüksek güvenilirlik düzeyine sahip olan çalışma .91’lik güvenilirlik oranıyla Şen’e (2013) aittir. Güvenirlik hesaplama yöntemi olarak Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısının kullanıldığı çalışmalardan Mazı (2008) ve Tok’un (2008) çalışmalarının her

ikisi de yine .91 oranındaki bir katsayıyla en yüksek güvenilirlik düzeyine sahip çalışmalar arasında yer almaktadırlar.

Araştırma kapsamında yer alan çalışmalarda geçerlik ve güvenilirlik sağlama amacıyla kullanılan diğer uygulamalar kullanım sıklıklarına göre sırasıyla Lawshe tekniği ( $f=4$ ), belirtke tablosu ( $f=3$ ), basit regresyon analizi ( $f=1$ ), eş değer yarılar ( $f=1$ ) ve açımlayıcı faktör analizidir ( $f=1$ ). Bunların yanı sıra eylem araştırması modelinde gerçekleştirilen çalışmaların bir kısmında nitel araştırmaların doğasına uygun olarak farklı geçerlik ve güvenilirlik sağlama yöntemlerine başvurulmuştur. Örneğin, Coşkun (2010) bu amaç doğrultusunda veri çeşitlemesi, ayrıntılı betimleme, kronolojik günlük tutma, dış gözlemci değerlendirmesi ve alan yazın taraması metotlarını; Uzuner (2014), uzun süreli etkileşim ve katılımcı teyidini, son olarak Papatğa (2016) ise yine uzun süreli etkileşim, derinlik odaklı veri toplama ve veri çeşitlemesi yöntemlerini kullanmıştır. Çalışmaların 7'sinde (Akyol ve Ketenoğlu Kayabaşı, 2018; Çankal, 2018; Çayır, 2014; Çelikçi, 2000; Ekiz, Erdoğan ve Uzuner, 2012; İleri, 2011; Tosunoğlu, 2010) geçerlik ve güvenilirlik sağlama yöntemleri ile ilgili herhangi bir bilgiye rastlanmamıştır.

## TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu çalışmada, Türkiye'de ilkökul düzeyinde gerçekleştirilen okuduğunu anlamayı geliştirmeye dönük çalışmalar incelenerek bu çalışma alanının genel eğilimlerinin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Literatür incelemesi sonucunda araştırmacılar tarafından belirlenen dâhil etme kriterlerine uyan 38'i lisansüstü tez ve 13'ü makale olmak üzere toplam 51 çalışma araştırmaya dâhil edilmiştir. Araştırmanın kapsamına dâhil edilen bu çalışmalar, belirlenen ölçütler bağlamında incelenerek analiz edilmiştir.

Araştırmanın ilk bulgusu Türkiye'de okuduğunu anlamayı geliştirmeye dönük çalışmaların çoğunlukla lisansüstü tezlerden oluştuğunu göstermektedir. Bu durumun temel sebebi olarak lisansüstü tezlerden üretilen makalelerin çalışma kapsamına dâhil edilmemesi gösterilebilir. Benzer şekilde çalışmaların büyük bir kısmının tek yazarlı olması da lisansüstü tezlerin çoğunlukta olmasına ve tek yazarlı olarak yayımlanmak

zorunda oluşuna bağlanabilir. Okuduğunu anlama ile ilgili çalışmaların örneklemindeki öğrencilerin sınıf düzeyleri incelendiğinde ise 4. sınıf düzeyinde daha fazla çalışma yapıldığı görülmektedir. İkinci sırada ise 5. sınıf öğrencilerinin yer aldığı çalışmalar bulunmaktadır. Örneklem grubundaki öğrencilerin sınıf düzeyleri yıllara göre detaylı bir şekilde incelendiğinde ise 2012 yılında Türkiye’de 4+4+4 eğitim sistemine geçilmesi ile 5. sınıfın ortaokul kapsamına alınmasının ilkökul düzeyinde çalışma yapan araştırmacıların yönünü 4. sınıfa çevirmesine neden olduğu düşünülebilir. Ancak bu noktada dikkat çeken başka bir husus daha söz konusudur. Okuma ve beraberinde okuduğunu anlama becerisinin kazanıldığı ilk sınıf düzeyi olan 1. sınıfta, çalışma kapsamında gerçekleştirilen literatür taraması dahilinde, konu ile ilgili herhangi bir çalışmaya rastlanamamıştır, ikinci sınıfta ise yalnızca 3 çalışma gerçekleştirildiği görülmüştür. Rose, Parks, Andoes ve McMahan (2000) okuduğunu anlamının ilkökul eğitiminde kazanılması gereken en kritik becerilerden biri olduğunu ifade etmektedir. Farklı çalışmalarda da (örn. Epçaçan, 2018; Yılmaz, 2008) okuduğunu anlamının bireyin gerek akademik gerekse sosyal yaşamında tüm öğrenmelerini olumlu ya da olumsuz etkilediği belirtilmektedir. Bu nedenle okuma becerisi öğretiminde başlangıçta tanıma, seslendirme, ayırt etme ve hız unsurları temele alınmakta (Doğan, 2017) olsa da okuduğunu anlama becerisinin okuma becerisi ile paralel olarak kazandırılması gerektiği düşünülmektedir. Bu kapsamda yapılan çalışmalara ilkökul birinci ve ikinci sınıf düzeylerinin de dâhil edilmesi önem arz etmektedir.

Araştırmaya dâhil edilen çalışmaların metodolojik dağılımı incelendiğinde genellikle nicel paradigma kapsamında deneysel araştırma modeli ile yürütüldükleri sonucuna ulaşılmıştır. Nitel perspektif doğrultusunda yürütülerek eylem araştırması desininin kullanıldığı çalışmalar ise oldukça azdır. Bu durumun muhtemel sebebi pozitivist araştırma geleneğinden ve Creswell’in (2012b) ifade ettiği şekliyle nicel çalışmaların araştırmacılara elde edilen bulguları sayısal değerlerle ifade edebilme ve ölçebilme olanağı sunmasından kaynaklanabilir. Ayrıca nitel araştırmalar, çalışmanın doğal ortamında, amaçlı örnekleme, yorumlayıcı tasarımda ve bütüncül olarak gerçekleştirilmekte, araştırma soruları da çoklu şekillerde ele alınmaktadır (Patton, 2002).

Bu bağlamda nicel çalışmaların genellenebilir özelliğinin olması, rastgele örneklem seçiminin mümkün olması, geçerlik ve güvenilirlik sağlamada önemli faktörlerden biri olan geniş örneklem kullanımına fırsat sunması ve nitel araştırmalara göre nispeten daha kolay olması (Günay ve Aydın, 2015) araştırmacılar tarafından daha fazla tercih edilmiş olma nedenini açıklamaktadır. Nitekim Saban ve diğerlerine (2010) göre de Türkiye’de eğitim bilimleri alanında çalışan araştırmacılar nicel araştırma yöntemini nitele nazaran daha fazla tercih etmektedirler. Bu durum nicel yöntemin tercih edilmesinin sadece okuduğunu anlama alanı ile ilgili olmadığını ve bu konuda genel bir eğilimin söz konusu olduğunu göstermektedir. Deneysel araştırma modelinin kullanıldığı çalışmalarda desen olarak daha çok *ön test-son test kontrol gruplu desen* kullanılmıştır. Bu durumun temel sebebi, eğitim alanında seçkisiz atama yapma zorluğunun araştırmacıları, hazır sınıflardan bazılarının deney bazılarının ise kontrol grubuna atanması biçiminde gerçekleşen yarı deneysel desenlere yönlendirmesi olarak düşünülebilir.

Araştırma bulgularına göre okuduğunu anlama becerisini geliştirmeyi amaçlayan çalışmalarda kullanılan uygulamalar farklılaşmakta, belli bir uygulama üzerine yığılma göstermemektedir. Yalnızca akıcı okuma stratejileri üzerine az da olsa bir yönelme söz konusudur. Bu durum herhangi bir uygulamanın okuduğunu anlama becerisinin gelişimi üzerindeki etkisine yönelik genelleme yapılamamasına neden olmaktadır. Çalışmalarda en sık kullanılan uygulama olan akıcı okuma stratejileri, kullanıldıkları tüm çalışmalarda olumlu çıktılardan elde edilmesini sağlamıştır. Bu bulgu doğrultusunda akıcı okuma stratejilerinin okuduğunu anlama becerisini geliştirmede kullanılabilir bir yöntem olduğu söylenebilir. Öte yandan kullanılan stratejiler kendi içerisinde *okuma-yazma alanına özgü strateji, yöntem ve teknikler* ile *genel strateji, yöntem ve teknikler* olarak ayrılmıştır. Bu doğrultuda yapılan incelemede çalışmalardaki genel eğilimin *okuma-yazma alanına özgü strateji, yöntem ve teknikleri* kullanmaya dönük olduğu söylenebilir.

İncelenen çalışmaların katılımcı sayıları incelendiğinde, üç çalışma haricinde, Creswell’in (2012a) deneysel araştırmalardaki istatistiksel prosedürü gerçekleştirebilmek için gerekli olduğunu ifade ettiği 15 kişilik katılımcı grubuna ulaşıldığı görülmektedir. Bunun yanı sıra çalışmaların süreleri beşer haftalık kategoriler halinde incelenmiş ve

çoğunlukla 6-10 hafta arasında bir zaman dilimini kapsadıkları sonucuna ulaşılmıştır. İncelenen 51 çalışmadan yalnızca 6’sının 1-5 hafta arasında bir sürede gerçekleştirildiği, diğer çalışmaların ise daha uzun bir zaman dilimini kapsadığı görülmüştür. Sidekli ve Çetin (2019), okuduğunu anlama stratejilerinin okuduğunu anlamaya etkisini araştıran çalışmalar üzerine bir meta analiz çalışması gerçekleştirmiş ve sonuç olarak uygulama süresi uzun olan çalışmaların daha büyük etki büyüklüğüne sahip olduğunu tespit etmişlerdir. Bu bağlamda bu araştırma kapsamında incelenen çalışmaların çoğunlukla uygun bir zaman dilimini kapsadıklarını söylemek mümkündür.

Araştırmanın bir diğer önemli bulgusu, çalışmalarda kullanılan strateji/yöntem ve tekniklerin okuduğunu anlama becerisi üzerinde çoğunlukla olumlu etkiye sahip olduğu yönündedir. Ayrıntılı bir inceleme gerçekleştirildiğinde deneysel çalışmaların neredeyse tamamında kontrol gruplarında “geleneksel, klasik, mevcut programa dayalı” biçiminde ifade edilen uygulamalarda bulunduğu görülmektedir. Ancak 21. yüzyılda öğretim modellerinin hala geleneksel öğretim modeli ile kıyaslanıyor ve galip geliyor olması çok da önemsenecek bir durum olarak değerlendirilmemektedir. Yıllardır eğitim üzerine yapılan çalışmalar zaten geleneksel modelin bazı eksikliklerinin olduğunu ortaya çıkarmıştır. Bu nedenle okuduğunu anlama becerisinin geliştirilebilmesi amacıyla en ideal uygulamanın seçilebilmesi için geleneksel model dışında farklı öğretim uygulamalarının birbiri ile kıyaslanmasının daha anlamlı olabileceği düşünülmektedir. İncelenen araştırmaların sonuçları doğrultusunda okuduğunu anlama becerisi üzerinde herhangi bir etkisi olmayan ya da olumsuz etkisi olan uygulamaların belirlenmesi de hangi uygulamanın istenen sonuca ulaştırmayacağı konusunda uygulayıcılara fikir vermek açısından önem arz etmektedir. Çalışmalar incelendiğinde *hikâyeler yoluyla düşünme yöntemi* ile *okumadan önce, okuma esnasında, okumadan sonra düşün stratejisinin* okuduğunu anlama becerisi üzerinde herhangi bir etki oluşturmadığı görülmektedir. Bunlara ek olarak *ekrandan okuma stratejisi*, bilgilendirici metinlerde okuduğunu anlama üzerinde olumlu etki gösterirken öyküleyici metinlerde herhangi bir etki göstermemiştir. Ayrıca *biliş ötesi stratejiler* de sonuç tahminine yönelik okuduğunu anlama becerisi üzerinde olumlu etki gösterirken ana fikir bulmaya yönelik okuduğunu

anlama becerisine bir etkide bulunamamıştır. İncelenen çalışmalar arasında okuduğunu anlama becerisi üzerinde olumsuz etki eden tek uygulama ise bitişik eğik ve bitişik dik yazı kullanımınıdır. Araştırmacı bu durumu, öğrencilerin tanıdığı yazı stilinde akıcı bir biçimde okuyabilmeleri ve okuduklarını daha çabuk anlayabilmeleri; alışık olmadıkları yazı stilinde ise anlamdan çok harflerin temsil ettiği kodları çözmeye odaklanmaları ve anlamı ihmal etmeleri ile açıklamaktadır. Elde edilen sonuçlara rağmen alan yazında bu uygulamaların kullanıldığı farklı çalışmalara rastlanmadığından okuduğunu anlama üzerinde bu uygulamaların etkisinin olmadığı ya da olumsuz etkilediği biçiminde bir genelleme yapma olanağı bulunmamaktadır.

Eldeki araştırmada incelenen çalışmalarda elde edilen verileri analiz etmede çoğunlukla çıkarımsal (kestirimsel) analiz yöntemlerine başvurulduğu görülmektedir. Bu yöntemler değişkenler arasında incelenen özelliklerin daha kolay açıklanabilmesine ve yorumlanabilmesine fırsat tanımaktadır (Bektaş, Dündar ve Ceylan, 2013; Yağmur Şahin, Kana ve Varışoğlu, 2013). Bu durum çıkarımsal (kestirimsel) analiz yöntemlerinin betimsel analiz yöntemlerine oranla daha fazla tercih edilmesinin muhtemel sebebi olabilir. Bunlara ek olarak çıkarımsal (kestirimsel) analiz yöntemleri arasında en sık bağımsız örneklem t testi, bağımlı örneklem t testi ve ANCOVA gibi istatistiklerden yararlanıldığı görülmektedir.

Araştırma bulguları kapsamında tartışmaya açılması gereken bir diğer önemli nokta ise veri toplama araçları ile ilgilidir. Veri toplama araçları çoğunlukla araştırmacının kendisi tarafından geliştirilen açık uçlu veya çoktan seçmeli sorulardan oluşmaktadır. Veri toplama araçlarını araştırmacıların kendilerinin hazırlama eğiliminde olmaları konu ile ilgili kullanılabilecek standart testlere ihtiyaç olduğunu göstermektedir. Kilmen'e (2014) göre test sonuçlarının benzer gruplarla karşılaştırılabilirliği açısından standart testlerin kullanılması önem arz etmektedir. Çünkü bu testler uzmanlar ya da bir ölçme kuruluğu tarafından test geliştirme süreçleri izlenerek hazırlanmaktadır. Her çalışmada farklı bir veri toplama aracının kullanılması test sonuçları arasında bir kıyaslama yapma olanağını engellemektedir. Bu nedenle okuduğunu anlama ile ilgili olarak özellikle psikoloji ve çocuk gelişimi gibi alanlarda olduğu gibi standart testlerin kullanılması daha geçerli ve



güvenilir sonuçlara ulaşılmasına katkı sağlayabilir. İncelenen çalışmaların büyük bir çoğunluğunda geçerlik ve güvenilirliğin sağlanabilmesi için çeşitli yöntemler kullanılmıştır. Bu yöntemler doğası gereği nicel ve nitel paradigma ile gerçekleşen çalışmalarda farklılaşmakla birlikte deneysel çalışmalarda daha çok uzman görüşü alma, madde analizleri ve güvenilirlik katsayısı hesaplama noktasında; eylem araştırmalarında ise veri çeşitlemesi, uzun süreli etkileşim ve ayrıntılı betimleme üzerinde yoğunlaşmaktadır. Geçerlik ve güvenilirlik sağlamak amacıyla alınması gereken önlemlerden bahsedilmeyen çalışmalar da mevcuttur. Gelecekte gerçekleştirilecek çalışmalarda araştırmacılara yön göstermek amacıyla güvenilirlik katsayıları en yüksek olan veri toplama araçlarına yer vermekte yarar görülmektedir. Bu kapsamda en güvenilir veri toplama araçları Sidekli (2010), Şen (2013), Mazı (2008) ve Tok’un (2008) çalışmalarında kullandıkları veri toplama araçlarıdır.

Bu çalışmada, Türkiye’de 2000-2018 yılları arasında okuduğunu anlamayı geliştirmek amacıyla yapılan çalışmalar kapsamlı ve bütüncül bir şekilde analiz edilmiş ve bu sayede alandaki eğilimin belirlenmesi ve konuya yönelik ardıl çalışmalar için bir yönüğe sağlanması amaçlanmıştır. Çalışmadan elde edilen bulgular, literatürdeki boşluğu görme ve çalışmalarını bu doğrultuda şekillendirme noktasında araştırmacılara rehberlik edebilir. Bu bağlamda araştırma sonucunda elde edilen bilgilerden hareketle ilkökul birinci ve ikinci sınıflara yönelik çalışmaların yapılması, nitel paradigma ile desenlenen çalışmaların yürütülmesi, uzmanlar tarafından standart veri toplama araçlarının geliştirilmesi, geçerlik ve güvenilirlik sağlamak için daha büyük bir titizlik gösterilmesi, araştırmaların pek çok aşamasında çeşitlemeye gidilmesi, analiz yöntemi olarak üst düzey analiz yöntemlerinin seçilmesi alana katkı sağlayabilir.

**KAYNAKLAR**

- Bayat, S. ve Çelenk, S. (2015). İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okuma yazma becerileri başarı düzeylerinin belirlenmesi. *İlköğretim Online*, 14(1), 13-28.
- Bektaş, M., DüNDAR, H. ve Ceylan, A.(2013). Ulusal sınıf öğretmenliği eğitimi sempozyumu (USOS) bildirilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(2), 201-226.
- Borenstein, M., Hedges, L.V., Higgins, J. P. T., & Rothstein, H.R. (2013). *Meta-analize giriş*. (Çev. S. Dinçer). Ankara: Anı.
- Ceran, E., Oğuzgiray Yıldız, M. ve Özdemir, İ. (2015). İlkokul 2. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin cinsiyet ve yaşa göre incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 5(3),151-166.
- Çiftçi, Ö. ve Temizyürek, F. (2008). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin ölçülmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9), 109-129.
- Creswell, J. W. (2012a). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Boston: Pearson.
- Creswell, J. W. (2012b). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. United States: Pearson Education.
- Çalık, M. ve Sözbilir, M. (2014). İçerik analizinin parametreleri. *Eğitim ve Bilim*, 39(174), 33-38.
- Davies, P. (2000). The relevance of systematic reviews to educational policy and practice. *Oxford Review of Education*, 26(3-4), 365-378.
- Değirmenci Gündoğmuş, H. (2018). Okuduğunu anlama ile ilgili yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Turkish Studies*, 13(3), 899-910.
- Doğan, Y. (2017). *Okuduğunu anlamayı geliştirmede kullanılan stratejilerin etkililiği: Bir meta analiz çalışması*. Yüksek Lisans Tezi, Ömer Halisdemir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.
- Epçaçan, C. (2018). Okuma ve anlama becerilerinin öğretim sürecine etkisi üzerine bir değerlendirme. *Electronic Turkish Studies*, 13(19), 615-630.
- Günay, R. ve Aydın, H. (2015). Türkiye’de çokkültürlü eğitim ile ilgili yapılan araştırmalarda eğilim: Bir içerik analizi çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 40(178), 1-22.
- Güneş, F. (2007). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel.
- Kilmen, S. (2014). Ölçme ve değerlendirmede temel kavramlar. N. Çıkrıkçı-Demirtaşlı (Ed.). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme içinde* (s.34-68). Ankara: Edge Akademi.
- Kuşdemir Kayıran, B. ve Katırcı Ağaçkiran, Z. (2018). İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarılarının ve okuma hızlarının çeşitli

- değişkenler açısından incelenmesi. *Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 30-44.
- Li, H., & Wilhelm, K. H. (2008). Exploring pedagogical reasoning: Reading strategy instruction from two teachers perspectives. *The Reading Matrix*, 8(1), 96-110.
- Lin, T. C., Lin, T. J., & Tsai, C. C. (2014). Research trends in science education from 2008 to 2012: A systematic content analysis of publications in selected journals. *International Journal of Science Education*, 36(8), 1346-1372. DOI: 10.1080/09500693.2013.864428
- May F. B., & Rizzardi, L. (2002). *Reading as communication*. USA: Prentice Hall.
- Mazı, A. (2008). *Hikâyeler yoluyla düşünmenin ilköğretim beşinci sınıf Türkçe dersinde okuduğunu ve dinlediğini anlamaya etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- McKee, S. (2012). Reading comprehension, what we know: A review of research 1995 to 2011. *Language Testing in Asia*, 2(1), 45-58.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2016). *PISA 2015 ulusal raporu*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- Mullis, I.V.S., Martin, M.O., Gonzalez, E. J., & Kennedy, A. M. (2003). *PIRLS 2001 international report*. Boston Collage: International Study Center.
- Patton M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Rose, D.S., Parks, M., Andoes, K., & McMahan, S.D. (2000). Imagery based learning: Improved elementary students reading comprehension with drama techniques. *The Journal of Educational Research*, 94(1), 55-63.
- Saban, A., Eid-Koçbeker, B.N., Saban, A., Alan, S., Doğru, S., Ege, İ., Arslantaş, S., Çınar, D. ve Tunç, P. (2010). Eğitim bilim alanında nitel araştırma metodolojisi ile gerçekleştirilen makalelerin analiz edilmesi. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 125-142.
- Selçuk, Z., Palancı, M., Kandemir, M. ve DüNDAR, H. (2014). Eğitim ve bilim dergisinde yayınlanan araştırmaların eğilimleri: İçerik analizi. *Eğitim ve Bilim*, 39(173), 430-453.
- Sidekli, S. ve Çetin, E. (2017). Okuduğunu anlama stratejilerinin okuduğunu anlamaya etkisi: Bir meta-analiz çalışması. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 285-303.
- Şen Baz, D. ve Baz, B. (2018). Okuduğunu anlama üzerine bir derleme çalışması. *Yıldız Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(1), 28-41.
- Yağmur Şahin, E., Kana, F. ve Varışoğlu, B. (2013). Türkçe eğitimi bölümlerinde yapılan lisansüstü tezlerin araştırma eğilimleri. *International Journal of Human Sciences*, 10(2), 356-378.

Yıldız, M. (2010). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlıkları arasındaki ilişki*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

### İncelenen Kaynaklar

- Akça, G. (2002). *Hikâye haritası yönteminin ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama beceri düzeyleri üzerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aktaş, N. (2015). *Okuma öncesi strateji öğretiminin 4. sınıf öğrencilerinin ekrandan okuduğunu anlama düzeyine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akyol, H. ve Ketenoğlu Kayabaşı, Z. E. (2018). Okuma güçlüğü yaşayan bir öğrencinin okuma becerilerinin geliştirilmesi: Bir eylem araştırması. *Eğitim ve Bilim*, 43(193), 143-158.
- Akyol, M. (2014). *Yapılandırılmış akıcı okuma yönteminin üçüncü sınıf öğrencilerinin akıcı okuma ile okuduğunu anlama becerilerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.
- Aslan, A. (2006). *İlköğretim okulu 4. sınıf öğrencilerinin bilgilendirici metinleri anlama, özetleme ve hatırlama becerileri üzerinde zihin haritalarının etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ayçin, A. A. (2009). *İSOTEG tekniğinin beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarısı ve okumaya yönelik tutumları üzerine etkisi: YİBO örneği*. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Baştuğ, M. ve Keskin, H. K. (2011). Bilgi verici metin yapıları öğretiminin okuduğunu anlamaya etkisi. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 6(4), 2598-2610.
- Belet, Ş. D. (2005). *Öğrenme stratejilerinin okuduğunu anlama ve yazma becerileri ile Türkçe dersine ilişkin tutumlara etkisi*. Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Bozpolat, E. (2012). *Türkçe dersinde birleştirilmiş işbirlikli okuma ve kompozisyon tekniği ile kullanılan hikâye haritası yönteminin öğrencilerde okuduğunu anlama becerisini geliştirmeye etkisi*. Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Bulut, B. (2013). *Etkin dinleme eğitiminin dinlediğini anlama, okuduğunu anlama ve kelime hazinesi üzerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Coşkun, İ. (2010). *İlköğretim 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerindeki gelişimin birbirini etkileme durumu: Eylem araştırması*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Çakıroğlu, A. (2007). *Üstbilişsel strateji kullanımının okuduğunu anlama düzeyi düşük öğrencilerde erişimi artırımına etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çankal, A. O. (2018). *Akıcı okuma stratejilerinin 4. sınıf Türkçe derslerinde okuduğunu anlama becerisine ve okuma motivasyonuna etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Rize.
- Çaycı, B. ve Demir, M. K. (2006). Okuma ve anlama sorunu olan öğrenciler üzerine karşılaştırmalı bir çalışma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(4), 437-456.
- Çayır, A. (2014). *Akıcılığı geliştirme programının ilkökul ikinci sınıf öğrencilerinin okuma ve anlama becerileri üzerindeki etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çayır, N. B. (2011). *İlköğretim 4. sınıf Türkçe dersi öğretiminde çoklu zekâ uygulamalarının öğrencilerin okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerileriyle ilgili deneysel bir araştırma*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Çelikçi, S. (2000). *İlköğretim 3. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde gösteri (demonstrasyon) yönteminin etkililiğinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Çeliktürk Sezgin, Z. ve Akyol, H. (2018). Kavram odaklı okuma öğretiminin ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonuna ve okuduklarını anlamaya etkisi. *İlköğretim Online*, 17(2), 546-561.
- Çöklü Özkan, E. (2018). Okuduğunu anlamada yaratıcı dramının etkisi ve önemi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(2), 343-368.
- Ede, Ç. (2012). *Zihin haritalama tekniğinin öğrencilerin Türkçe okuma metinlerini anlama, başarı ve öğrenmelerinin kalıcılığına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Ekiz, D., Erdoğan, T. ve Uzuner, F. G. (2012). Aksiyon araştırması aracılığıyla okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesi. *International Journal of Social Sciences*, 5(7), 303-328.
- Gürbüz, M. (2014). *İlkökul dördüncü sınıf öğrencilerinde SQ4R tekniğinin okuduğunu anlamaya etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- İleri, Z. (2011). *Ekrandan okumanın ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve okuma motivasyonu düzeylerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- İlter, İ. (2018). Zayıf okuyucuların okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde ana fikir belirleme becerisinin öğretimi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 19(2), 303-334.

- Kanmaz, A. (2012). *Okuduğunu anlama stratejisi kullanımının, okuduğunu anlama becerisi, bilişsel farkındalık, okumaya yönelik tutum ve kalıcılığa etkisi*. Doktora Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Kaya, F. (2006). *İlköğretim dördüncü sınıf Türkçe dersinde bazı öğrenme stratejilerinin tutum ve okuduğunu anlamaya etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Kocaarslan, M. (2015). *Zihinsel imaj oluşturma öğretiminin 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmeye etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kodan, H. (2015). *Koro, tekrarlı ve yardımcı okuma yöntemlerinin zayıf okuyucuların okuma ve anlama becerileri üzerine etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kuşdemir, Y. (2014). *Doğrudan öğretim modelinin ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kuşdemir Kayıran, B. (2007). *Çoklu zekâ kuramı destekli kubaşık öğrenme yönteminin Türkçe dersine ilişkin tutum ve okuduğunu anlamaya yönelik akademik başarı üzerindeki etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Mazı, A. (2008). *Hikâyeler yoluyla düşünmenin ilköğretim beşinci sınıf Türkçe dersinde okuduğunu ve dinlediğini anlamaya etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Oruç, A. (2012). *Öz düzenlemeli öğrenmenin okuduğunu anlamaya tutuma ve üst bilişsel düşünmeye etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Bülent Ecevit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Özdemir, Y. (2017). *“Okumadan önce, okuma esnasında, okumadan sonra düşün” stratejisinin okuduğunu anlama becerisine etkisi*. Doktora Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Papatğa, E. (2016). *Okuduğunu anlama becerilerinin Scratch programı aracılığıyla geliştirilmesi*. Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Pilten, G. (2007). *Ana fikir bulma stratejisi öğretiminin ana fikir bulma ve okuduğunu anlamaya etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sidekli, S. (2010). Eylem araştırması: İlköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma ve anlama güçlüklerinin giderilmesi. *TUBAR*, 27(Bahar), 563-580.
- Sönmez, Y. (2017). *Sesli düşünme stratejisinin ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.

- Sözen, N. ve Akyol, H. (2018). Rehberli okuma yöntemi: Bir eylem araştırması. *Turkish Studies*, 13(19), 1633-1658.
- Sulak, S. E. (2014). *Süreçsel modelle bilgilendirici metin öğretiminin okuduğunu anlama becerilerine etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Susar Kırmızı, F. (2008). Türkçe öğretiminde yaratıcı drama yönteminin tutum ve okuduğunu anlama stratejileri üzerindeki etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(23), 95-109.
- Şahinli, A. (2008). *Hikâye okumanın okuduğunu anlamaya ve Türkçe dersine yönelik tutuma etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Şen, H. Ş. (2003). *Biliş ötesi stratejilerinin ilköğretim okulu beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerine etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tekin, M. A. (2018). *Bağlantı kurma stratejisinin okuduğunu anlama üzerindeki etkisi (İlkokul öğrencileri üzerine bir çalışma)*. Yüksek Lisans Tezi, Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.
- Tok, Ş. (2008). İşbirliğine dayalı öğrenme yöntemlerinden ikili denetim tekniğinin okuduğunu anlama üzerindeki etkisi. *İlköğretim Online*, 7(3), 748-757.
- Top, M. B. (2014). *İşbirlikli tartışma sorgulama (İTS) stratejisinin ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarılarına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Tosunoğlu, M. (2010). Farklı yazma stillerinin okuduğunu anlama sürecine etkisi. *TUBAR*, 27(Bahar), 679-690.
- Ulu, H. (2017). *Türkçe dersinde ağ araştırmasına dayalı öğretim: Bir eylem araştırması*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Uzuner, F. G. (2014). *Okuduğunu anlama ve yazma becerisinin aksiyon araştırması aracılığı ile geliştirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Ünal, E. (2007). *Metinler arası okumanın okuduğunu anlamaya etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yaman, B. (2005). Senaryo tabanlı öğrenme yaklaşımına (STÖY) dayalı eğitimde drama yönteminin ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarılarına etkisi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(2), 465-482.
- Yılmaz, M. (2006). *İlköğretim 3. sınıf öğrencilerinin sesli okuma hatalarını düzeltmede ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede tekrarlı okuma yönteminin etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

## SUMMARY

### **Purpose**

Reading comprehension has been one of the main focal points of field researchers from past to present. For this reason, it is possible to get lots of research studies done on reading comprehension for several purposes, scopes and methods. Many researchers have done several quantitative and qualitative research on both developing and determining the level of reading comprehension. This situation has led to a wide and independent literature. In order to suggest future research, implementations and policies and to pave the way for new research, it is important to do extensive research synthesis by interpreting this knowledge stack. Also systematic review research has the potential to explain inconsistent findings and conflicts in the literature. In this context, it is thought that the examination of reading comprehension studies, in terms of their focal points, the characteristics of the sample, the methodologies and the results, is important. Accordingly, in this research, it was aimed to answer this question: "What are the types of studies, the strategies/methods/techniques that were used, the class levels, the methodologies, the designs, the duration, the number of participants, the type of the instruments, researchers that developed the instruments, the methods for validity and reliability, the methods of data analysis, and the impact/results of the studies done on reading comprehension?"

### **Method**

This research was carried out according to a descriptive survey model. The population of this research consisted of reading comprehension studies found in Higher Education Council (HEC) Thesis Database, Turkish Academic Network and Information Center, HEC Scholar and Google Scholar databases. Purposeful sampling was used in regard to the following inclusion criterion: they have to be done on reading comprehension for elementary levels in between 2000-2018 in Turkey, and they have to be published in Turkish. After the extensive literature search, 51 studies have been found including 38 theses and 13 academic articles. These studies were analyzed by using an information form developed by the researchers. In the research, descriptive content analysis which is one of the systematic review approaches was used.

### **Findings**

As a result of this research, it was found that most of the reading comprehension studies were master dissertations. Most of them have been done with fourth grades. Similarly, most of them have been done by using experimental designs; the strategies, methods and techniques used varied; and most of them caused positive effects on reading comprehension skill. In addition, it was found that the number of participants and the duration of the studies were appropriate for the used methodologies; inferential statistics were mostly used for data analysis; and the instruments were mostly questionnaires that consisted open-ended or multiple-choice questions developed by the researchers themselves.

### **Discussion and Conclusion**

It can be said that the main reason of the fact that most of the reading comprehension studies were dissertations is the exclusion of the articles which were produced from dissertations. It was found that most of the studies were done by using the experimental design which is one of the methods of the quantitative paradigm. The probable reason of this can be derived from the common positivist tradition, and as Creswell (2012b) stated, quantitative studies provide expressing and measuring the findings with computational values. Pretest-posttest control group design was mostly used in experimental studies. It is thought that the main reason of this, the difficulty of randomized sampling in educational research directs researchers to use semi-experimental design by assigning two



*classes as experimental and control groups. It was found that the strategies, methods and techniques used in reading comprehension studies were varied. There was a slight tendency towards using reading fluency strategies. This causes that effects of any type of implementations on reading comprehension cannot be generalized. On the other hand, the strategies used were categorized as the ones exclusive to reading-writing field and the general ones. Accordingly, it can be said that the general tendency of the studies was directed to use the strategies, methods and techniques exclusive to reading-writing field, and it was found that these had positive effects on reading comprehension skill. However, since no other studies were found done on these practices, there is no possibility to generalize the effects of them on reading comprehension. In the examined studies, it can be seen that inferential statistics were mostly used for data analysis. It can be discussed that the reason of this because inferential statistics provide an easy explanation and interpretation of the examined characteristics of the variables. Also, the fact that the instruments were used in the studies were developed by researchers may mean there is a need for standardized tests on reading comprehension.*

## Karma Yaklaşımaya Dayalı Bilgisayar Destekli Etkinliklerin İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Hoşgörü Değerine Yönelik Tutumlarına Etkisi \* \*\*

### The Effect of Mixed Approach Based Computer Aided Activities on the Attitudes of Primary School 4th Grade Students towards Tolerance Value

Seher YARAR KAPTAN<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf  
Eğitimi Anabilim Dalı. seher.yarar@erdogan.edu.tr

**Makalenin Geliş Tarihi: 02.08.2018**

**Yayına Kabul Tarihi: 04.03.2019**

#### ÖZ

*Bu araştırmanın amacı, ilkokul 4. sınıf sosyal bilgiler dersinde hoşgörü değerinin karma yaklaşıma dayalı bilgisayar destekli etkinliklerle öğretiminin öğrencilerin tutumlarına etkisini belirlemektir. Tarama modelinin kullanıldığı betimsel bir çalışma olan bu araştırmaya, 2013-2014 eğitim öğretim döneminde Rize ilinde bir ilkokulda öğrenim gören 23'ü deney, 22'si kontrol grubu olmak üzere toplam 45 ilkokul dördüncü sınıf öğrencisi katılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak "Hoşgörü Tutum Ölçeği" ve "Kişisel Bilgi Formu" kullanılmıştır. Veri analizinde aritmetik ortalama, standart sapma, bağımsız t testi ve tek yönlü ANOVA testi kullanılan araştırma sonucunda ölçeğin alt boyutlarında ve genelinde deney grubu lehine anlamlı farklılıklar belirlenmiştir Bununla beraber kontrol grubu öğrencilerinin puanlarında anlamlı bir farklılık elde edilmemiştir.*

**Anahtar Sözcükler:** Değer Eğitimi, Hoşgörü Değeri, İlköğretim, Sosyal Bilgiler

---

\* **Alıntılama:** Yarar Kaptan, S. (2019). Karma yaklaşıma dayalı bilgisayar destekli etkinliklerin ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin hoşgörü değerine yönelik tutumlarına etkisi. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(2), 1087-1111.

\*\* Bu çalışma, Doç. Dr. Bekir BULUÇ danışmanlığında yürütülen, Seher YARAR KAPTAN'ın "İlkokul 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Hoşgörü Değerinin, Karma Yaklaşıma Dayalı Bilgisayar Destekli Etkinliklerle Öğretimi" başlıklı doktora tezinden üretilmiş ve ölçek geliştirme bölümü IX. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

**ABSTRACT**

The aim of this research is to determine the effect of teaching the value of tolerance through computer-assisted activities based on mixed approach in the 4th grade social studies class on the students' attitudes. A total of 45 fourth grade students studying at an elementary school in Rize in the 2013-2014 academic year participated in this research which is a descriptive study in which the screening model was used. The experiment group consists of 23 students and the control group consists of 22 students. "Tolerance Attitude Scale" and "Personal Information Form" were used as data collection tools in the research. Arithmetic mean, standard deviation, independent t test and one-way ANOVA test were used to analyze the data. According to the research results, significant differences were determined in the overall scale and subscales. However, any significant differences were not found in the scores of the control group students.

**Key Words:** Values Education, Value of Tolerance, Elementary School, Social Studies.

**GİRİŞ**

Küreselleşen dünya ile birlikte toplumsal yaşamda meydana gelen değişim ve gelişmeler, insanları değerler konusunda tekrar düşünmeye yönlendirmiştir. Son yıllarda da değerler ve değer eğitimi konusu, eğitim kurumlarında üzerinde önemle durulan konulardan birisi haline gelmiştir. Temel amacı toplumun iyiliğine yönelik davranışlar kazandırmak, iyi vatandaş yetiştirmek, toplumsal yaşama uyum sağlamak ve kültür aktarımı yapmak olan okullar da değer eğitiminin sunulduğu önemli unsurlardandır (Akbaş, 2008; Şimşek, 2013; Yiğittir ve Öcal, 2010). Bu bağlamda değer eğitimi noktasında eğitim kurumları da üzerine düşen görevleri yerine getirmeye çalışırken özellikle eğitim kurumlarında değer öğretimi ele alınmaya başlanmıştır. Nitekim Akdağ'ın (2009) da belirttiği gibi ilköğretim basamağı, eğitim biliminin gereklerine uygun, ilkel ve duyarlı olunması gereken önemli bir dönemdir. İnsanın büyük oranda şekillendiği ilkokul kademesinde, değer eğitiminin sağlıklı bir şekilde verilmesi, çocuğun ileriki yaşamı için dengeli bir kişilik oluşturması bakımından önemlidir (Yel ve Aladağ, 2009).

İnsanların değer sistemlerinin oluşumu ailede başlayarak, çevre ve okul ile devam eder. İlkokul çağından başlayıp belirli değerleri bireylere kazandırmak, eğitim sistemimizin en önemli görevleri arasında görülmektedir (Özden, 2010). 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu, Türk Milli Eğitimi'nin amaçlarına ulaşmak için öğretim boyutunda

etkili vatandaşlar yetiştirme sorumluluğunu ders programlarına özellikle hayat bilgisi ve sosyal bilgiler derslerine yüklemiştir. Hayat bilgisi dersinden sonra öğrencilerin sosyal yaşama hazırlanması ve istenen değerlerin öğrencilere kazandırılması sorumluluğunu diğer derslerden daha fazla üstlenen derslerden en önemlisi sosyal bilgiler dersidir. Bu ders ile ilk kez bilimsel bilgi ile karşılaşan öğrencilere vatandaşlık bilgisi, yaşam için gerekli değer, tutum ve davranışların kazandırılması amaçlanmaktadır.

2017 yılında öğretim programlarında yapılan güncellemeler neticesinde sosyal bilgiler dersinin kapsamına sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlik alanları ile birlikte dijital yetkinlik alanları da dahil edilmiştir. Sosyal bilgiler dersinin öğrencilerin yaşamlarındaki önemi göz önünde bulundurulduğunda, sosyal bilgiler öğretiminde kazandırılacak olan yeni yaşantıların önemi de ortaya çıkmaktadır. Bu noktada öğrencilere sağlanacak zengin yaşantılar ile sosyal bilgiler dersinin etkililiği arasında doğru bir orantı olduğuna inanılmaktadır. Bununla beraber taşıdığı önem artan sosyal bilgiler dersinin, öğrencilerin sosyal yaşama hazırlanmasının yanı sıra değerlerin öğretimine oldukça uygun olduğu bilinmektedir. Bugün toplumun milli ve manevi değerleri ve evrensel değerleri öğrencilerine aktarma amacı taşıyan okullarımızda değer eğitimi yaklaşımlarının çok etkin bir şekilde kullanılmadığı ve dolayısıyla değerlerin yeterince öğretilmediği düşünülmektedir. Bu düşüncede öğretmenlerin değer eğitimi ve değer eğitimi yaklaşımları hakkında yeterli bilgi sahibi olmaması, sistemin akademik başarıyı ön planda tutması, okulların mekân olarak yeterli donanıma sahip olmaması gibi faktörlerin etkisi olduğu söylenmektedir (Aktepe, 2010).

Sahip olunması gereken en önemli erdemlerden biri olan hoşgörü, demokrasinin gereği olarak düşünülmektedir. Bununla beraber hoşgörü, toplum içindeki ilişkilerin yürütülmesinde hem bireysel hem de toplu olarak inançlara ve değerlere bağlılığının etkin olmasında önemli rol üstlenen de bir değerdir. Kuyurtar'ın (2003) da ifade ettiği gibi hoşgörü, hoşgörüsüzlüğü önlemekle birlikte uzun vadede hoşgörülü davranma kültürüne de katkıda bulunmaktadır. Hoşgörü değerinin ve hoşgörü değerine sahip bireylerin toplum için ne denli önemli olduğu açık bir biçimde ortaya çıkmaktadır. Sonuç itibari ile sevgi, saygı, güven, anlayışlı olma, farklılıkları kabul etme gibi

özellikleri gerektirdiği gibi beraberinde barış, uyum gibi olumlu durumların ortaya çıkmasına yardımcı olan hoşgörü değerinin toplumsal yaşam, insan ilişkileri ve gündelik yaşamdaki olumlu etkileri göz önünde bulundurulduğunda eğitim araştırmalarında önemle üzerinde durulması gereken bir değer olduğuna inanılmaktadır. Nitekim 2017 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda soyut olması gerekçesi ile hoşgörü değeri çıkarılmış olsa da hoşgörü değerinin bileşenleri olarak kabul edilebilecek barış, duyarlılık, dürüstlük, eşitlik, saygı, sevgi, sorumluluk ve yardımseverlik değerlerinin her biri öğrencilere kazandırılması gereken değerler olarak programda yer almaktadır (MEB, 2017).

Ülkemizde son zamanlarda değerler eğitime yoğunlaşmanın arttığı gözlenirse de konunun sahip olduğu önem dolayısıyla daha fazla çalışmaya ihtiyacın olduğu da bir gerçektir. İlgili alan yazın incelendiğinde hoşgörü değerinin çalışma alanı olarak; demokrasi eğitimi ve vatandaşlık eğitimi alanları ile ders bağlamında ise sosyal bilgiler ve tarih dersleri ile ilişkilendirildiği görülmektedir (Ersoy, 2016). Okullarda öğretim programlarında yer alan sosyal ağırlıklı derslerde başta hoşgörü olmak üzere tüm değerlerin altı çizilmekte ve çağın gerektirdiği değerlere sahip bireylerin yetiştirilmesi önemsenmektedir. İlkokul çağında bu önemin en çok yüklendiği derslerden biri olarak da sosyal bilgiler dersi karşımıza çıkmaktadır (Çalışkan ve Sağlam, 2012; Demircioğlu, 2008; Kaymakcan, 2004). 2005 yılında öğretim programlarında yapılan güncelleme ile hoşgörü değeri, sosyal bilgiler öğretim programında öğretilmesi hedeflenen değerlerden biri olarak belirlenmiştir (MEB;2005). Son yıllarda değerler ile ilgili ulaşılan çalışmalarda genel olarak öğretmen, öğrenci, öğretmen adayı, yönetici ve veliler boyutunda değer algılarının incelendiği, bu algıların cinsiyet, yaş, etnik özellik, ailelerin otoriterliği gibi farklı değişkenler açısından ele alındığı tespit edilmiştir. Ayrıca ulusal ve uluslararası alan yazında değer eğitimi üzerine çalışan araştırmacıların büyük çoğunluğu Rokeach Değerler Ölçeği ve Schwartz Değer Ölçeği'ni kullanmış ya da bu ölçeklerden yararlanarak yeni bir ölçek geliştirmişlerdir. Hoşgörü değeri ile ilgili yapılan çalışmalar çeşitlilik gösterse de özellikle eğitim boyutunda ele alan çalışmalar oldukça sınırlıdır denilebilir (Büyükkaragöz ve Kesici, 1996; Çalışkan ve Sağlam,

2012). Yapılan araştırmalarda hoşgörü kavramı (Bretherton, 2004), öğretim programları ve ders kitaplarında hoşgörü (Çayır, 2014; Ekinci Çelikpazu ve Aktaş, 2011; Güzel Candan ve Ergen, 2014; Kanatlı ve Çekici, 2013; Osmanoğlu, 2012), öğretmenlerin hoşgörü algısı (Büyükkaragöz ve Kesici, 1996; Karaman Kepenekçi, 2004; Türe ve Ersoy, 2014; Willems, Denessen, Hermans ve Vermeer, 2012), öğretmen adaylarının hoşgörü algısı (Kabapınar, 2007), hoşgörünün öğretimi (Çengelci, Hancı ve Karaduman, 2013; Demircioğlu, 2008) ve öğrencilerin hoşgörü algısı (Deveci ve Ay, 2009; Ersoy, 2016) irdelenmiştir. Alan yazın taraması sonucunda değer öğretimi konusunda çok fazla deneysel çalışmaya rastlanılmamıştır. Özellikle programda yer alan tüm değer öğretim yaklaşımlarını bir arada kullanmayı ön gören karma yaklaşımın bilgisayar destekli etkinliklerle desteklenecek olmasının yanı sıra soyut değerlerden biri olan hoşgörü değerinin ilkokul düzeyinde çalışılmış olmasının da bu çalışmaya mevcut çalışmalar arasından özgünlük sağladığına inanılmaktadır. Bu çalışma ile sosyal bilgiler dersinde teknoloji ve farklı değer öğretim yaklaşımlarının bir arada kullanılmış olmasının ve öğrencilerin sosyal bilgiler dersi ile değerlere karşı olan tutumlarının olumlu yönde etkilenmesinin önemli olduğu düşünölmektedir. Bununla beraber araştırma kapsamında farklı değer öğretimi yaklaşımları temel alınarak hazırlanan bilgisayar destekli etkinliklerin, ders planlarının, test ve ölçeklerin sosyal bilimlerde kullanılabilirliğinin ilk kez denenerek alan yazına katkı sağlayacağına inanılmaktadır.

#### **Araştırmanın Amacı**

Araştırmanın amacı ilkokul dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersinde hoşgörü değerinin karma yaklaşıma dayalı bilgisayar destekli etkinliklerle öğretiminin öğrencilerin hoşgörü değerine ilişkin tutumlarına etkisini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda araştırmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

#### **Araştırmanın Alt Problemleri**

1. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin uygulama öncesi hoşgörü değerine yönelik tutum puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

2. Deneysel ve kontrol grubu öğrencilerinin uygulama sonrası hoşgörü değerine yönelik tutum puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
3. Deneysel grubu öğrencilerinin hoşgörü değerinin öğretimi öncesi ve sonrası hoşgörü değerine yönelik tutum puanları arasında son testte ve izleme testinde anlamlı bir fark var mıdır?
4. İlkokul 4. sınıf sosyal bilgiler dersinde hoşgörü değerinin öğretiminde öğretim programındaki içeriğin ve yöntemlerin kullanıldığı kontrol grubu öğrencilerinin uygulama öncesi ve sonrası hoşgörü değerine yönelik tutum puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

## YÖNTEM

### Araştırmanın Modeli

Araştırmada yarı deneysel desenlerden “ön test-son test eşitlenmemiş kontrol gruplu model” izleme testi uygulanarak kullanılmıştır.

### Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Rize ilinde bir ilkokulun dördüncü sınıfında öğrenim gören toplam 45 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma grubunun seçiminde amaçlı örnekleme tekniklerinden tipik durum örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Çalışma grubuna ait demografik bilgiler Tablo 1’de verilmiştir.

**Tablo 1.** Çalışma Grubunun Demografik Bilgileri

Değişken	Deneysel Grubu		Kontrol Grubu		
	n	%	n	%	
Cinsiyet	Kız	13	56	11	50
	Erkek	10	44	11	50
<b>Toplam</b>	23	100	22	100	

Çalışma grubundaki 23 deneysel grubu öğrencisinin 13’ü kız, 10’u erkek öğrenciden oluşurken; kontrol grubu ise 11 kız, 11 erkek öğrenci olmak üzere toplam 22 öğrenciden oluşmaktadır.

**Verilerin Toplanması/ Uygulama Süreci**

Deney grubunda, karma yaklaşıma dayalı bilgisayar destekli etkinliklerle hoşgörü değerinin öğretimi yapılarak öğrencilerin hoşgörü değerine yönelik tutumları tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu doğrultuda öğrencilere ön uygulama olarak; Kişisel Bilgi Formu ve Hoşgörü Tutum Ölçeği uygulanmıştır. Araştırmacı tarafından yürütülen “Bilgisayar Destekli Etkinliklerle Hoşgörü Değerinin Öğretimi” haftada altı saat olmak üzere ön-son-izleme testlerinin uygulamaları dışında on haftada tamamlanmıştır. Çalışma kapsamındaki etkinlikler, 2009 İlkokul Dördüncü Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı’nda yer alan “Birey ve Toplum” öğrenme alanı kapsamındaki “Kendimi Tanıyorum Ünitesi” içerisinde doğrudan verilmesi gereken değerler arasında yer alan “Hoşgörü” değerine yönelik hazırlanmıştır. Etkinlikler geliştirilirken sosyal bilgiler öğretim programında yer alan kazanımlar ile birlikte araştırmacı tarafından hazırlanan ilave kazanımlar ve öğrencilerin içinde buldukları sosyoekonomik çevre de göz önünde bulundurulmuştur. Pilot çalışma ile geliştirilen etkinliklerde değer öğretimi yaklaşımlarının dördü de kullanılmaya çalışılmıştır. Çoğu zaman iki ya da üç yaklaşım bir arada kullanılırken yaklaşımların tek başına kullanıldığı zamanlar da olmuştur. Etkinlikler içerisinde: powerpoint, video, çizgi film, şarkı, şiir, karikatür ve resimler, etkileşimli çalışma kağıtları yer almaktadır. Uygulama bitiminde son test olarak; “Hoşgörü Tutum Ölçeği”, son test uygulamasından bir ay sonra izleme testi olarak ise “Hoşgörü Tutum Ölçeği” uygulanmıştır. Kontrol grubunda dersleri yürüten sınıf öğretmeni, sosyal bilgiler öğretim programı (2009) doğrultusunda ders kitabı ve öğrenci çalışma kitabındaki etkinlikleri takip etmiştir. Süreç içinde sınıf öğretmenine herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır. Deney grubu ile eş zamanlı olarak ön test, son test ve izleme testleri uygulanmıştır.



## **Veri Toplama Araçları**

Araştırmada veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen *Hoşgörü Tutum Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu* kullanılarak elde edilmiştir.

### **1. Hoşgörü Tutum Ölçeği**

Değer öğretiminde kullanılan bilgisayar destekli etkinliklerin öğrencilerin hoşgörü değerine yönelik tutumları üzerindeki etkisini belirleyebilmek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen “Hoşgörü Tutum Ölçeği (HTÖ)” kullanılmıştır. Ölçeğin geçerlik güvenilirlik çalışması 186 kişilik bir örneklem üzerinde yapılmıştır. Ölçek maddeleri belirlenirken alt-üst grup ortalamaları farkına dayalı madde analizi ve madde toplam puan korelasyonları incelenmiştir. Yapı geçerliliği için faktör analizi yapılmıştır. Ölçeğin güvenilirliği için Cronbach Alfa Katsayısı hesaplanmıştır. Hoşgörü Tutum Ölçeğinin faktör analizine yeterliliğini test eden Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) katsayısı 0,849 olarak, Barlett Testi sonucu ise 1292,214 ( $p<.01$ ) olarak bulunmuştur. Ölçeğin faktör yapısını ortaya koymak için, “Temel Bileşenler” (Principal Components) ve faktör döndürme (Varimax) tekniği kullanılmıştır. Bu çalışmada faktör alt kesme noktası olarak 0.30 kabul edilmiştir. Temel bileşenler analizinde 0.30 ve daha yüksek değerlere sahip maddeler ilgili faktörlere kabul edilmiştir. Analize alınan 21 tutum maddesinin öz değeri 1’den büyük olan (6,164; 2,258;1,455;1,135) dört faktör altında toplandığı görülmektedir. Ölçeğin Dört faktöre göre faktör varyansı açıklama oranı % 52,438 olarak bulunmuştur. Faktör analizi yapıldıktan sonra 21 maddelik (7’si olumsuz, 14’ü olumlu) “Hoşgörü Tutum Ölçeği” için güvenilirlik hesaplamaları yapılmıştır. Tutum ölçeğinin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı ,870 olarak tespit edilmiştir. Ölçekte bulunan dört alt faktörün güvenilirliği ise, “düşüncelere saygı (5 madde) ,80”; “anlayışlı olma (6 madde) ,78”; “sevgi (6 madde) ,73” ve “duygulara saygı (4 madde) ,62” olarak hesaplanmıştır. Buna göre ölçeğin güvenilirliğinin oldukça yüksek olduğu söylenebilir (Tavşancıl, 2006). Yapılan geçerlik ve güvenilirlik analizi sonucunda 21 maddelik nihai ölçek elde edilmiştir. Ölçekteki maddeler, katılma derecesini ifade edecek şekilde

“Tamamen Katılıyorum”, “Kısmen Katılıyorum” ve “Katılmıyorum” şeklinde derecelendirilmiştir.

## **2. Kişisel Bilgi Formu**

Çalışma grubunda yer alan öğrencilere ait cinsiyet, yaş, kardeş sayısı, anne-baba öğrenim durumu, sosyoekonomik durum, yaşadığı yer gibi bilgilerin sorgulandığı ve araştırmacı tarafından düzenlenmiş formdur.

## **Verilerin Analizi**

Çalışmanın genel amacı doğrultusunda edilen veriler istatistiksel olarak analiz edilmiştir. Bu doğrultuda deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin kişisel özellikleri yüzde ve frekans kullanılarak betimlenmiştir. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin hoşgörü değerinin öğretimi öncesinde ve sonrasında hoşgörü değerine yönelik tutum puanları farkı t-testi yapılarak hesaplanmıştır. Deney ve kontrol gruplarının kendi içlerinde HTÖ'nin alt boyutlarına ait ön-son-izleme testi ortalama puanları arasındaki fark tekrarlı ölçümler için tek faktörlü ANOVA testi kullanılarak belirlenmiştir.

## **BULGULAR**

Araştırmanın bu bölümünde, “*Hoşgörü Tutum Ölçeği*” aracılığıyla elde edilen veriler alt

problemler doğrultusunda analiz edilerek yorumlanmıştır.

*Birinci alt problem: Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin uygulama öncesi hoşgörü değerine yönelik tutum puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?*

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ölçeğin geneli ve alt boyutları ile ilgili ön test puanları bağımsız t-testi ile test edilerek sonuçlar Tablo 2’de sunulmuştur.

**Tablo 2.** Hoşgörü Tutum Ölçeğinin Geneline ve Alt Faktörlerine Yönelik Ön Test Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız t-Testi Sonuçları

Ölçek ve faktörleri	Grup	n	$\bar{X}$	s	sd	T	p
Ölçek geneli	Deney	23	51.86	5.73	43	.32	.75
	Kontrol	22	51.40	3.60			
Düşüncelere saygı	Deney	23	11.60	2.14	43	1.63	.10
	Kontrol	22	12.68	2.25			
Anlayışlı olma	Deney	23	14.52	3.43	43	-1.25	.21
	Kontrol	22	15.59	2.10			
Sevgi	Deney	23	12.86	3.32	43	-.68	.49
	Kontrol	22	13.45	2.26			
Duygulara saygı	Deney	23	10.04	2.32	43	-.78	.43
	Kontrol	22	10.50	1.47			

\*p<.05

Tablo 2’de görüldüğü gibi yapılan bağımsız t-testi sonuçlarına göre, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön-test tutum puanlarının analiz edilmesi sonucu, grupların tutum puanları arasında başlangıçta anlamlı farklılıkların olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

*İkinci alt problem:* Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin uygulama sonrası hoşgörü değerine yönelik tutum puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Uygulama sonrasında öğrencilerin tutum puanlarındaki farklılaşma son test ve izleme testleri ile tespit edilmeye çalışılmış ve analiz sonuçları ayrı ayrı tablolaştırılarak sunulmuştur.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ölçeğin geneli ve alt boyutları ile ilgili son test puanları bağımsız t-testi ile sınanarak sonuçlar Tablo 3’te sunulmuştur.

**Tablo 3.** Hoşgörü Tutum Ölçeğinin Geneline ve Alt Faktörlerine Yönelik Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız t-Testi Sonuçları

Ölçek ve faktörleri	Grup	n	$\bar{X}$	s	sd	T	p
Ölçek geneli	Deney	23	58.26	4.70	43	3.75	.001*
	Kontrol	22	53.59	3.54			
Düşüncelere saygı	Deney	23	13.56	1.77	43	2.32	.025*
	Kontrol	22	11.68	3.44			
Anlayışlı olma	Deney	23	17.26	1.17	43	2.14	.038*
	Kontrol	22	15.63	3.43			
Sevgi	Deney	23	16.08	2.08	43	2.33	.024*
	Kontrol	22	14.27	3.05			
Duygulara saygı	Deney	23	11.21	1.31	43	2.79	.008*
	Kontrol	22	9.54	2.53			

\*p<.05

Tablo 3'te deneysel sürecin bitiminde uygulanan Hoşgörü Tutum Ölçeğinin son test uygulamasından elde sonuçlar üzerinde yapılan bağımsız t-testi sonuçlarına göre, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ölçeğin genelinden ve alt boyutlarından elde edilen son-test tutum puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ölçeğin geneli ve alt boyutlarına ilişkin izleme testi puanlarının bağımsız t-testi sonuçları ise Tablo 4'te sunulmuştur.

**Tablo 4.** Hoşgörü Tutum Ölçeğinin Geneline ve Alt Faktörlerine Yönelik İzleme Testi Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız t-Testi Sonuçları

Ölçek ve faktörleri	Grup	n	$\bar{X}$	s	sd	T	p
Ölçek geneli	Deney	23	56.43	5.38	43	3.32	.002*
	Kontrol	22	51.54	4.39			
Düşüncelere saygı	Deney	23	13.56	1.47	43	2.14	.038*
	Kontrol	22	12.04	3.04			
Anlayışlı olma	Deney	23	17.43	.94	43	2.38	.022*
	Kontrol	22	15.81	3.11			
Sevgi	Deney	23	15.56	2.74	43	2.60	.013*
	Kontrol	22	12.63	4.61			
Duygulara saygı	Deney	23	10.47	1.16	43	2.32	.025*
	Kontrol	22	9.00	2.81			

\*p<.05

Tablo 4'te yer alan hoşgörü değerinin geneline ve ölçeğin alt boyutlarına yönelik izleme testi tutum puanları bağımsız t testi sonuçları analiz edildiğinde, puanlar arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu sonucu tespit edilmiştir.

*Üçüncü alt problem: Deney grubu öğrencilerinin hoşgörü değerinin öğretimi öncesi ve sonrası hoşgörü değerine yönelik tutum puanları arasında son testte ve izleme testinde anlamlı bir fark var mıdır?*

Deney grubundaki öğrencilerin ölçeğin alt boyutlarına ilişkin ön-son ve izleme testine ait yapılan tek faktörlü varyans analizi sonuçları Tablo 5'de sunulmuştur.

**Tablo 5.** Deney Grubu Öğrencilerinin Hoşgörü Tutum Ölçeğinin Alt Faktörlerine Ait Ön Test- Son Test ve İzleme Testi Puanlarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Ölçeğin alt faktörleri	Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p	Anlamlı fark
Düşüncelere saygı	Denekler Arası	147.21	22	6.69	10.67	.000*	2-1,3-1
	Ölçüm	112.81	2	56.40			
	Hata	232.52	44	5.28			
	Toplam	492.55	68				
Anlayışlı olma	Denekler Arası	131.88	22	5.99	8.65	.001*	2-1,3-1
	Ölçüm	98.46	2	49.23			
	Hata	250.20	44	5.68			
	Toplam	480.55	68				
Sevgi	Denekler Arası	156.58	22	7.11	8.68	.001*	2-1,3-1
	Ölçüm	137.15	2	68.58			
	Hata	347.50	44	7.89			
	Toplam	641.24	68				
Duygulara saygı	Denekler Arası	78.14	22	3.55	13.13	.000*	2-1,3-1
	Ölçüm	94.46	2	47.23			
	Hata	158.20	44	3.59			
	Toplam	330.81	68				

\*p<.01

Tablo 5’de yer alan tek faktörlü varyans analizi sonuçları incelendiğinde, deney grubu öğrencilerinin hoşgörü tutum ölçeğinin alt boyutlarına ait ön test, son test ve izleme testi puanları arasında anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir. Alt faktörlere ait son test ve izleme testi puanlarının ön test ortalama puanına göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Diğer yandan son test ve izleme testi puanları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır.

*Dördüncü alt problem: İlkokul 4. sınıf sosyal bilgiler dersinde hoşgörü değerinin öğretiminde öğretim programındaki içeriğin ve yöntemlerin kullanıldığı kontrol grubu öğrencilerinin uygulama öncesi ve sonrası hoşgörü değerine yönelik tutum puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?*

Kontrol grubu öğrencilerinin ölçeğin alt boyutlarına ilişkin ön-son-izleme testine ait yapılan tek faktörlü varyans analizi sonuçları Tablo 6’da sunulmuştur.

**Tablo 6.** Kontrol Grubu Öğrencilerinin Hoşgörü Tutum Ölçeğinin Alt Faktörlerine Ait Ön Test- Son Test ve İzleme Testi Puanlarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Ölçeğin alt faktörleri	Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p	Anlamlı fark
Düşüncelere saygı	Denekler Arası	97.59	21	4.64	.03	.964	-
	Ölçüm	.63	2	.31			
	Hata	369.36	42	8.79			
	Toplam	467.59	65				
Anlayışlı olma	Denekler Arası	159.65	21	7.60	.03	.96	-
	Ölçüm	.63	2	.31			
	Hata	384.03	42	9.14			
	Toplam	544.31	65				
Sevgi	Denekler Arası	120.60	21	5.74	.59	.55	-
	Ölçüm	12.09	2	6.04			
	Hata	428.57	42	10.20			
	Toplam	561.27	65				
Duygulara saygı	Denekler Arası	44.48	21	2.11	.73	.48	-
	Ölçüm	4.21	2	2.10			
	Hata	119.78	42	2.85			
	Toplam	168.48	65				

\*p<.01

Tablo 6 incelendiğinde, yapılan tek faktörlü varyans analizi sonucunda, kontrol grubu öğrencilerinin hoşgörü tutum ölçeğinin alt boyutlarına ait ön test, son test ve izleme testi puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir.

## SONUÇ ve TARTIŞMA

Alan yazında farklı değer öğretimi çalışmalarının etkili olduğunu gösteren ve araştırmanın bulguları ile örtüşen çalışmalar mevcuttur. Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin ölçeğin alt boyutlarına ve geneline ait ön test tutum puanları arasında anlamlı düzeyde farklılık bulunmamasının, deneysel işlem öncesinde her iki

gruba da herhangi bir müdahalenin yapılmamış olması ile deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin benzer tutumlara sahip olmalarından kaynaklandığı düşünülmektedir. Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin, deneysel sürecin bitiminde uygulanan hoşgörü tutum ölçeğinin son test ve izleme testi uygulamasından elde edilen sonuçlara göre, ölçeğin alt boyutlarında ve genelinde deney grubu lehine anlamlı farklılıkların tespit edilmesinde hoşgörü değerinin öğretiminde karma yaklaşıma dayalı bilgisayar destekli etkinliklerin etkili olduğu ifade edilebilir. Alan yazında da farklı değer eğitimi uygulamalarının olumlu etkisinin tespit edildiği deneysel çalışmalar mevcuttur (Dilmaç, 1999; Dilmaç, 2007; Gündüz, 2014; Izgar, 2013; İşcan Demirhan, 2007; Tahiroğlu, 2011). Bununla beraber araştırmada da kullanılan her bir değer eğitim yaklaşımlarını tek tek ele alarak etkililiğini belirlemeye yönelik yapılan araştırmanın bu bulguları ile örtüşen çalışmalar da belirlenmiştir (Tahiroğlu, Karasu ve Aktepe, 2008; Kurtulmuş, 2009; Uygun ve Dönmez, 2009). Yardımseverlik değerinin, etkinlik temelli öğretimini yapan Aktepe'nin (2010) çalışmasında da deney grubundaki öğrencilerin tutum puanlarının kontrol grubuna göre yüksek olduğunun tespit edilmesi araştırma bulguları ile örtüşen bir diğer çalışmadır.

Kontrol grubu öğrencilerinin Hoşgörü Tutum Ölçeği ön test-son test-izleme test puanları arasında ölçeğin alt boyutlarında ön test-son test ve ön test-izleme testi arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiş olmasının nedeni olarak ise kılavuz kitapta bulunan etkinliklerin hoşgörü değerine yönelik tutumun geliştirilmesi üzerinde etkili ve yeterli olmamasından ve bilgisayar destekli etkinlikler gibi öğrencilerin zengin yaşantılar tecrübe etmelerine olanak vermemesinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Bilgisayar kullanılarak zenginleştirilen öğretim ortamlarının öğrencilerin hem başarı hem de derslere yönelik tutumları üzerinde olumlu sonuçlarının olduğunu gösteren ve sosyal bilgiler dersinde bilgisayar destekli etkinliklerin kullanımının etkililiğini inceleyen birçok çalışma mevcuttur (Arslan, 2006; Durmaz, 2007; Hücuptan, 2006; Kuş, 2006; Tankut, 2008; Türel, 2008;). Nitekim Camnalbur (2008) tarafından yapılan meta analiz çalışması sonuçlarına göre; bilgisayar destekli öğretim yöntemi,



öğrencilerin akademik başarıları açısından geleneksel öğretim yöntemine oranla daha başarılıdır.

Çalışmanın kontrol grubunda yer alan öğrencilerin puanlarında ise çok fazla olmasa da bir artış olduğu görülmektedir. Ancak istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa sebep olmayan bu durum, ilköğretim programında yer alan amaç ve kazanımlar doğrultusunda ders kitabında var olan etkinliklerin öğrencilerin hoşgörü değerine karşı olan tutumlarına önemli bir katkı sağlamadığı şeklinde de yorumlanabilir. Kontrol grubundaki öğrencilerin ortalamalarının deney grubu öğrencilerine göre daha az olmasının sebepleri olarak değerlere ayrılan sürenin belirli ve yeterli olmaması, değer öğretiminin öğretmeninin inisiyatifine bırakılmış olması, her tema için birden fazla değer belirlenmiş olması, bir değer üzerinde ne kadar durulması gerektiğinin belli olmaması ve sistemli bir değerler eğitimi yapılmıyor olması sebepleri Akbaş'ın (2006) ve Çengelci'nin (2010) çalışmalarında da vurgulanmaktadır. Bu çalışma ile örtüşen bir başka çalışma ise değerler eğitiminin başarısının değerler eğitimi bilen ve uygulanan öğretmenlere ve bu konuya duyarlı okul idarecilerine bağlı olduğunu ortaya koyan Harris'e (1991) ait çalışmadır. Keskin'in (2008) Türkiye'deki sosyal bilgiler öğretim programlarının tarihsel gelişimini incelediği çalışmasında en son düzenlenen sosyal bilgiler öğretim programlarının tamamında değerlerin önemli görülmesine rağmen tüm programlarda ortak olarak vurgu yapılan değerler arasında hoşgörünün olmaması kontrol grubu öğrencilerinin bu değere yönelik tutum puanlarının deney grubu öğrencilerine göre düşük olmasının bir diğer sebebi olarak görülebilir. Aynı doğrultuda olan bir diğer çalışma ise ilköğretim öğretmenlerinin değer yargılarının betimlendiği Aktepe ve Yel (2009) tarafından yapılmış çalışmadır. Bu çalışmada da ilköğretim öğretmenlerinin en çok tercih ettikleri değerler arasında hoşgörü yer almamaktadır. Yeni ve eski ilköğretim programlarına göre öğretmenlerin değer öğretimi yaparken kullandıkları yöntemlerin tespit edildiği çalışmada (Akbaş, 2009) ise örnek kişilerden hareketle değer öğretimi etkinliklerin yeni programda azaldığının tespit edilmiş olması, deney grubunda ise bilgisayar üzerindeki etkinliklerin örnek kişiler, örnek olaylar, örnek hikaye ve masallardan hareketle yapılmış olması da kontrol grubu öğrencilerin

tutum puanlarının düşük olmasını açıklamaktadır. Bu bağlamda çalışmanın odak noktası olan hoşgörü değeri ile mevcut programda bilgisayar destekli etkinlikler olmaması da kontrol grubunun tutum puanlarının deney grubuna göre düşüklüğünü açıklayan bir diğer faktör olarak kabul edilmektedir. Nitekim Arslan ve Demirel (2007) tarafından ilköğretim beşinci sınıf sosyal bilgiler dersi yeni öğretim programını inceledikleri çalışma sonuçları da programın tam uygulanmadığını, öğretmenlerin yeteri kadar bilgilendirilmediklerini, kazanımların gözden geçirilerek, etkinlik sayısının artırılması gerektiğini ortaya çıkarmıştır. Yalar (2010) da ilköğretim sosyal bilgiler programında değerler eğitiminin mevcut durumunun belirlenmesi amacıyla tamamladığı doktora çalışmasında değerler eğitimi ile ilgili doğrudan kazanımlara yer verilmesi gerekliliğine ve öğrencilerin dikkatlerini çekebilecek daha zengin bir içeriğe ihtiyaç duyulduğuna dikkat çekmektedir. Bu çalışma ile aynı doğrultuda öneriler sunan çalışmalar mevcuttur (Avcı, 2011; Kılcan, 2009; Kösterelioğlu,2012; Uçar, 2009). Aynı şekilde Grene'in (1991) çalışmasında da bir başka boyuta dikkat çekilmiştir. Öğretmenlerin tüm öğrencilerin kabul ettiği değerleri belirlemenin zor olduğunu ve öğrenciler arasındaki farklılıkların büyük olduğunu ifade etmeleri öğretim programlarının tek başına değerlerin kazandırılmasında eksik kalabileceğini destekler niteliktedir. Yukarıda verilen çalışma sonuçları ile araştırma sonuçları birleştirildiğinde bilgisayar destekli etkinliklerle değer öğretiminin deney ve kontrol grubu öğrencileri arasında hoşgörü değerine ilişkin tutumları üzerinde son test ve izleme testlerinde tespit edildiği üzere ölçeğin hem geneli hem alt boyutlarında deney grubu lehine anlamlı farklılıklara sebep olmuştur. Bu noktadan hareketle, değer öğretimi yaklaşımlarına uygun olarak geliştirilen bilgisayar destekli etkinliklerin uygulandığı deney gruplarında etkili eğitim yapıldığı ve bunun sonucunda da öğrencilerin tutumlarının yükseldiği söylenebilir.

## ÖNERİLER

Araştırmanın sonuçlarına dayanarak geliştirilen öneriler aşağıda sunulmuştur.

- Araştırma yapıldığı çalışma grubu ve değer ile sınırlı kalmıştır. Hoşgörü değeri için sosyal bilgiler dersi kapsamında ilk defa denenmiş olduğu düşünülen bu çalışma,

sosyal bilgiler dersi kapsamında güncellenen öğretim programında yer alan diğer değerler için denenerek uygulanabilirliği tartışılmalıdır.

- Araştırmada, değer öğretimi yaklaşımları karma yaklaşım adı altında birleştirilerek bir arada kullanılmıştır. Benzer çalışmalarda değer öğretimi yaklaşımları ayrı ayrı ele alınarak hoşgörü değerinin öğretiminde hangisinin daha verimli olduğu belirlenebilir.
- Bu araştırmada, karma yaklaşıma dayalı bilgisayar destekli etkinliklerle hoşgörü değerinin öğretiminin etkililiği hoşgörü tutum ölçeği ile belirlenmiştir. Benzer çalışmalarda, veliler ve öğretmen adayları da araştırmaya dahil edilebilir ve farklı veri toplama araçları ile araştırma sonuçları zenginleştirilebilir.
- Değer öğretimi için sadece sosyal bilgiler dersi değil tüm derslerle ilişkilendirme yapılarak faydalanılmalı ve öğrencilerin değerleri günlük hayatın içinde kullanabilmeleri sağlanmalıdır.
- Değer öğretiminin örtük programın dışına çıkabilmesi için hizmet içi eğitimlerle birlikte hizmet öncesi eğitime de ağırlık verilmelidir. Öğretmenlerin yetiştirildiği eğitim fakültelerinde değer öğretimi dersleri zorunlu olarak ders programlarına eklenmelidir.
- Düzenlenen hizmet içi kurslarda uygulamalı değer öğretimine daha fazla yer verilmelidir. Yapılan araştırmalar dikkate alınarak değer öğretimine olumlu katkıda bulunan envanterlerin (ders planları, hikayeler, kitaplar, etkinlikler) öğretmenlere kaynak kitap olarak basımı sağlanmalı, kılavuz kitapları ile öğretmenlere ulaştırılması sağlanmalıdır.

**KAYNAKLAR**

- Akbaş, O. (2006). *MEB ilköğretim sosyal bilgiler dersi 6.sınıf öğretim programı ve kılavuzu değer öğretiminde yeni yaklaşımlar*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Akbaş, O. (2008). *Sosyal bilgilerde değerler ve öğretimi*. Tay, B. ve Öcal, A. (Ed.), *Özel öğretim yöntemleriyle sosyal bilgiler öğretimi* (s. 335-360) içinde. Ankara: Pegem Akademi.
- Akbaş, O. (2009). İlköğretim okullarında görevli branş öğretmenlerinin değer öğretimi yaparken kullandıkları etkinlikler: 2004 ve 2007 yıllarına ilişkin bir karşılaştırma. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(2), 403-414.
- Akdağ, H. (2009). *Sosyal bilgilerin tanımı, amacı, önemi ve Türkiye'deki yeri*. Turan, R., Sünbül, M. ve Akdağ, H. (Ed.), *Sosyal bilgiler öğretiminde yeni yaklaşımlar-1* (1-24) içinde. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Aktepe, V. (2010). *İlköğretim 4. sınıf sosyal bilgiler dersinde "yardımseverlik" değerinin etkinlik temelli öğretimi ve öğrencilerin tutumlarına etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aktepe, V., & Yel, S. (2009). İlköğretim öğretmenlerinin değer yargılarının betimlenmesi: Kırşehir ili örneği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3, 607-622.
- Arslan, A., & Demirel, Ö. (2007). İlköğretim 5. sınıf sosyal bilgiler dersi yeni öğretim programının değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 175, 198- 209.
- Arslan, O. (2006). *Sosyal bilgiler dersinde bilgisayar destekli öğretim*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Avcı, E. (2011). *İlköğretim sosyal bilgiler öğretmenlerinin karakter eğitimine dair öz-yeterliliklerinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bretherton, L. (2004) Tolerance, education and hospitality: A theological proposal. *Studies in Christian Ethics*, 17(80), 80-103.
- Büyükkaragöz, S. ve Kesici, Ş. (1996). Öğretmenlerin hoşgörü ve demokratik tutumları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 7 (7), 353-365.
- Camnalbur, M. (2008). *Bilgisayar destekli öğretimin etkililiği üzerine bir meta analiz çalışması*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Çalışkan, H. ve Sağlam, H. İ. (2012). Hoşgörü eğilim ölçeğinin geliştirilmesi ve ilköğretim öğrencilerinin hoşgörü eğilimlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(2), 1431-1446.

- Çayır, K. (2014). "Biz" kimiz? Ders kitaplarında kimlik, yurttaşlık, haklar. İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları.
- Çengelci, T. (2010). *İlköğretim beşinci sınıf sosyal bilgiler dersinde değerler eğitiminin gerçekleştirilmesine ilişkin bir durum çalışması*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Çengelci, T., Hancı, B. ve Karaduman, H. (2013). Okul ortamında değerler eğitimi konusunda öğretmen ve öğrenci görüşleri. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 11(25), 33-56.
- Demircioğlu, İ. H. (2008). Using historical stories to teach tolerance: The experiences of Turkish eighth grade students. *Social Studies*, 99 (3), 105-110, doi: <http://dx.doi.org/10.3200/TSSS.99.3.105-110>
- Deveci, H. ve Ay, T. S. (2009). İlköğretim öğrencilerinin günlüklerine göre günlük yaşamda değerler. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(6), 167-181.
- Dilmaç, B. (1999). *İlköğretim öğrencilerine insani değerler eğitimi verilmesi ve ahlaki olgunluk ölçeği ile eğitimin sınanması*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Dilmaç, B. (2007). *Bir grup fen lisesi öğrencisine verilen insani değerler eğitiminin insani değerler ölçeği ile sınanması*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Durmaz, B. (2007). *Yapılandırıcı fen öğretiminde kavram karikatürlerinin öğrencilerin başarısı ve duyuşsal özelliklerine etkisi Muğla ili merkez ilçe örneği*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Muğla Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Muğla.
- Ekinci Çelikpazu, E. ve Aktaş, E. (2011). MEB 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin değer iletimi açısından incelenmesi. *Turkish Studies*, 6(2), 413-424.
- Ersoy, A.F. (2016). Dördüncü sınıf öğrencilerinin hoşgörü algısı ve deneyimleri: bir fenomenolojik araştırma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1): 454-473. DOI: <http://dx.doi.org/10.17860/efd.31740>
- Greene, M. (1991), Values education in the contemporary moment, *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues And Ideas*, 64, 301-304.
- Gündüz, M. (2014). *İlköğretim 3.sınıf hayat bilgisi dersinde "sorumluluk" değerinin proje tabanlı öğrenme yaklaşımı ile öğretimının akademik başarı ve tutuma etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Güzel Candan, D. ve Ergen, G. (2014). 3. sınıf hayat bilgisi ders kitaplarının temel evrensel değerleri içermesi bakımından incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 134-161.

- Harris, E. L. (1991). *Identifying integrated values education approaches in secondary schools*. Texas: Submitted to the Office of Graduate Studies of Texas A&M University in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy.
- Hüçüptan, M. L. (2006). *Bilgisayar destekli öğretimin 6. sınıf sosyal bilgiler dersi öğrenci başarısına etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Izgar, G. (2013). *İlköğretim okulu 8. sınıf öğrencilerine uygulanan değerler eğitimi programının demokratik tutum ve davranışlarına etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- İşcan Demirhan, C. (2007). *İlköğretim düzeyinde değerler eğitimi programının etkililiği*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kabapınar, Y. (2007). *The image of 'others' and tolerance in Turkish history and social studies textbooks: 'not us', 'the other is to blame'*. Kaymakcan, R. ve Leirvik, O. (Ed.), *Teaching for Tolerance in Muslim Majority Societies* (s. 33-49) içinde, İstanbul: Değerler Eğitimi Merkezi
- Kanatlı, F. ve Çekici, Y.E. (2013). Türkçe ders kitaplarında yer alan milli kültür temalı okuma metinlerinde öz ve öteki imgesi. *Çukurova üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22(2), 305-314.
- Karaman Kepenekçi, Y. (2004). Sınıf öğretmenlerine göre hoşgörü. *Kuram ve uygulamada Eğitim*. 38, 250-265.
- Kaymakcan, R. (2004). Bir değer: hoşgörü ve eğitimi. *Değerler Eğitimi Merkezi Dergi*, 2 (6), 114-119.
- Keskin, Y. (2008). *Türkiye'de sosyal bilgiler öğretim programlarında değerler eğitimi: tarihsel gelişim, 1998 ve 2004 programlarının etkililiğinin araştırılması*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kılcan, B. (2009). *İlköğretim 6. sınıf sosyal bilgiler öğretim programında yer alan değerler öğretimine ilişkin öğretmen görüşleri (Kırşehir ili örneği)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Niğde Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.
- Kösterelioğlu, İ. (2012). *Sosyal bilgiler ders programının öğelerinin değerlendirilmesi ve öğretmenlerin hizmet içi eğitim ihtiyaç analizi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Kurtulmuş, M. (2009). *İlköğretim 5. sınıf sosyal bilgiler dersinde değerlerin kazandırılmasında kullanılan değer analizi yaklaşımının etkililiğinin*

- belirlenmesi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Kuş, Z. (2006). *İlköğretim 7. sınıf sosyal bilgiler dersi Karadeniz bölgesi ve iç Anadolu bölgesi konularının bilgisayar destekli öğretiminin öğrencilerin akademik başarısına etkisinin değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kuyurtar, M. (2003). Dinsel Hoşgörü: Ahlaki Bir Erdem mi, Politik Bir Tedbir mi? *Tezkire*, 30, Ocak - Şubat 2003.
- MEB, (2017). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 4,5,6, ve 7. Sınıflar)*. Ankara: MEB Yayınları.
- Osmanoğlu, C. (2012). Ortaöğretim din kültürü ve ahlak bilgisi ders kitaplarında hoşgörü ve birlikte yaşama kültürü. *Erciyes Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 2(15), 55-78.
- Özden, Y. (2010). *Eğitimde yeni değerler*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Şimşek, N. (2013). Hayat bilgisinde kişisel nitelik(değer) öğretimi. *International Journal of Social Science*, 6(1), 1325-1346.
- Tahiroğlu, M. (2011). *İlköğretim 4. sınıf sosyal bilgiler dersinde doğa sevgisi, temizlik ve sağlıklı olma değerlerinin öğretimi ve değerlere ilişkin öğrenci tutumlarının belirlenmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tahiroğlu, M., Karasu M., & Aktepe, V. (2008,). *İlköğretim 4-5. sınıflarda, sosyal bilgiler dersinde değer analizinin ve değer açıklamanın, vatan – millet sevgisinin kazandırılmasına etkisi*. Sözel bildiri, VII. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu, Çanakkale.
- Tankut, Ü.S. (2008). *İlköğretim 7. sınıf sosyal bilgiler dersinde bilgisayar destekli öğretimin akademik başarıya ve kalıcılığa etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi) . Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Türe, H. ve Ersoy, A.F. (2014). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin hoşgörü algısı. *Sosyal Bilimler Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 31-56.
- Türel, Y. K. (2008). *Öğrenme nesnelere ile zenginleştirilmiş öğretim ortamlarının öğrenci, başarıları, tutumları ve motivasyonları üzerindeki etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Uçar, S. (2009). *Sosyal bilgiler programındaki değerlerle ilgili kazanımlara yönelik öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Uygun, N., & Dönmez, Ö. (2009). *İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerine sosyal bilgiler dersinde ahlaki muhakeme yaklaşımı ile değer öğretimi*. Sözel bildiri, 8.Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu, Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.

- Willems, F., Denessen , E., Hermans, C., ve Vermeer, P. (2012). Students' perceptions and teachers' self-ratings of modelling civic virtues: an exploratory empirical study in Dutch primary schools. *Journal of Moral Education*, 41(1), 99-115.
- Yalar, T. (2010). *İlköğretim sosyal bilgiler programında değerler eğitiminin mevcut durumunun belirlenmesi ve öğretmenlere yönelik bir program modülü geliştirme*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Mersin Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Yel, S. ve Aladağ, S. (2009). *Sosyal bilgilerde değerlerin öğretimi, sosyal bilgiler öğretimi*. Safran, M. (Ed.), *Sosyal bilgiler öğretimi* (s. 117-148) içinde. Ankara: Pegem Akademi.
- Yiğittir, S.,& Öcal, A. (2010). İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin değer yönelimleri. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 24, 407-416.



## **SUMMARY**

### **Purpose**

*The purpose of this study was to determine the effect of the computer-aided activities on the attitudes of the students based on the mixed approach of assessing tolerance in the 4th grade social studies class.*

### **Method**

*In this study, screening model was used to find out differences between two groups that one is experimental group and the other one is control group. A total of 45 primary school fourth grade students participated in the research. 45 students participated in the study during the 2013-2014 academic year. 23 of the participants were in the experimental group and 22 students were in the other group. Study group was comprised of fourth grade students from a school in Çayeli District of Rize Province. As data collection instruments, the "Tolerance Attitude Scale" was used to identify students' attitude towards the value of tolerance, the "Personal Information Form" was used to obtain demographic data about participants. Computer-assisted activities based on blended teaching approach were used only in the experimental group. The activities on tolerance value continued for ten weeks. The researcher conducted the applications in the experimental group. In the control group, the classroom teacher completed the activities in the program. Pre-test and post-test in the experimental and control group were performed simultaneously.*

*In analysis of the qualitative data, statistical techniques were used such as arithmetic mean, percentile, frequency, unrelated samples independent t-test and one-factor ANOVA test.*

### **Results**

*The study showed that overall attitude scores increased including subscales in the experimental group, to which tolerance value was taught with computer-assisted activities based on blended teaching, and significant differences were found in that group. According to the results of the Tolerance Attitude Scale administered to both groups as follow-up test four weeks after the post-test, the experimental group obtained significantly positive results in overall scale with all subscales. In addition, significant differences were found between pre-test, post-test and follow-up test scores obtained by experimental group students in the Tolerance Scale Attitude. The differences were in all subscales between pre-test and post-test and pre-test and follow-up test. On the other hand, the experimental group did not obtain any significant differences between pre-test and post-test or pre-test and follow-up test scores in subscales of the Tolerance Attitude Scale. Suggestions developed based on the results of this research are presented under 3 headings. These titles are: Suggestions for researchers, Suggestions for practitioners and Suggestions for administrators. The study was limited to the study group and value. That's why the social studies course should be tested at different levels of education (5,6,7 grade) and the level of development in the attitudes of the students can be examined and it can be determined at which stage it is more effective.*

**Discussion**

*There are studies in the literature that show that different values teaching studies are effective and that overlap with the findings of the research. For example Dilmaç's study (1999) has shown that humanitarian education given to elementary school students is effective in improving the level of moral maturity of students. Similarly, in the study of Iscan and? Demirhan (2007) examining the effectiveness of the value education program at the primary education level, the level of the students in the experimental group gaining cognitive behavior related to the values was found significantly higher than the control group students. There are also studies examining the effectiveness of computer-assisted activities in social studies classes. One of these studies belongs to Arslan (2006). In this study, it was found that computer-assisted instruction increased the interest and attention of the students to the course. Also in the primary school social studies course observed that the success of the students increased.*



## Investigating Consequences of Using Item Pre-knowledge in Computerized Multistage Testing \*

### Bireye Uyarlanmış Çok Aşamalı Testlerde Madde Ön Bilgisinin Test Sonuçlarına Etkisinin Araştırılması

Halil İbrahim SARI<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Kilis 7 Aralık University, Department of Educational Science, Measurement and  
Evaluation in Education Program. hisari87@gmail.com

**Makalenin Geliş Tarihi: 08.03.2019**

**Yayına Kabul Tarihi: 02.05.2019**

#### ABSTRACT

The goal of this study is to determine the effects of test cheating in a scenario where test-takers use item pre-knowledge in the c-MST, and to urge practitioners to take additional precautions to increase test security. In order to investigate the statistical consequences of item pre-knowledge use in the c-MST, three different cheating scenarios were created, in addition to the baseline condition (e.g., no pre-knowledge usage). The findings were compared under 30-item and 60-item test length conditions with 1-3-3 c-MST panel design. A total of thirty cheaters were generated from a normal distribution, and EAP was used as an ability estimation method. The findings were discussed with the evaluation criteria of mean bias, root mean square error, correlation between true and estimated thetas, conditional absolute bias, and conditional root mean square. It was found that using item pre-knowledge severely affected the estimated thetas, and as the number of compromised items increased, the results got worse. It was concluded that item sharing and/or test cheating seriously damage the test scores, test usage, and score interpretations.

**Keywords:** Computerized multistage testing, Test cheating, Item pre-knowledge

#### ÖZ

Bu çalışmanın amacı, bireye uyarlanmış çok aşamalı (BUÇAT) testi alan bireylerin madde ön bilgisini kullandıkları durumlarda yetenek seviyelerinin nasıl etkilendiğini ortaya çıkarmak ve bu durumun meydana getirmiş olduğu sonuçlar konusunda testi düzenleyenleri test güvenliğini arttırmak için ek önlemler almaya teşvik etmektir. BUÇAT'ta madde ön bilgi kullanımının istatistiksel sonuçlarını araştırmak için, null durumuna (madde ön bilginin kullanılmadığı) ek olarak üç farklı madde hırsızlığı senaryosu simülasyonla üretilmiştir. Bulgular, 30 maddelik ve 60 maddelik test uzunluğu koşullarında 1-3-3 BUÇAT panel tasarımı ile karşılaştırılmıştır. Madde hırsızlığı yapan 30 bireyin yetenek seviyeleri normal dağılımla üretilmiştir. Bireylerin ara ve final

---

\* **Alıntılama:** Sarı, H.İ. (2019). Investigating consequences of using item pre-knowledge in computerized multistage testing. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(2), 1113-1134.

yetenek seviyeleri beklenen sonsal dağılım (EAP) ile hesaplanmıştır. Simülasyon sonuçları iki farklı istatistik grubuyla değerlendirilmiştir: (a) genel sonuçlar ve (b) koşullu sonuçlar. Genel istatistikler için, ortalama yanlılık (mean bias), ortalama kareler hatası (RMSE) ve hesaplanan ve doğru yetenek seviyeleri arasındaki korelasyon hesaplanmıştır. Bulgulara göre madde ön bilginin kullanılmasının öğrenci yetenek seviyelerini ciddi şekilde etkilediği ve risk altındaki (test sonrasında paylaşılan maddeler) maddelerin sayısının artmasıyla sonuçların daha da kötüleştiği görülmüştür. Madde paylaşımının ve / veya test hırsızlığının test puanlarına, test kullanımına ve puan yorumlarına ciddi şekilde zarar verdiği sonucuna varılmıştır.

**Anahtar Sözcükler:** Bilgisayarlı çok aşamalı test, Test hilesi, Madde ön bilgisi

## INTRODUCTION

There are three main test administration models used to measure student success in the area of education and psychology. A linear test and/or static test is administered on paper, and item order and item number do not change during the test. Computerized adaptive testing selects items one-by-one, according to one's current ability estimate (Weiss & Kingsbury, 1984). And computerized multistage testing is another type of adaptive testing that selects a group of items called modules, based on one's current ability level (Luecht & Nungester, 1998). All three types of test administration models are designed to measure success accurately and precisely. It has been evidentially proven that the latter two achieve this goal much better than linear tests (Luecht & Sireci, 2011).

High accuracy in measurement is not the only advantage of adaptive tests compared to linear tests; others include lower test length, quick scoring, and test security (Weiss & Kingsbury, 1984). However, test security in adaptive tests is not perfect, as researchers have noted (Guo, Tay, & Drasgow, 2009; Segall, 2004). This is because test items are selected from an item pool and some of the items in the pool, e.g., items that have not reached a pre-specified exposure rate, are reused in future test administrations. The associated risk of these questions being shared among test takers thus negatively impacts the validity and reliability of the test (Segall, 2004). Therefore, issues with test security in adaptive testing must be addressed, and alternative ways of making tests should be explored.

Adaptive tests are administrated on computers via the internet around the world. For example, the Graduate Record Examinations, an ETS test, is administered at more than 1,000 test centers in more than 160 countries<sup>†</sup>, and more than 1,600,000 test takers took it after it switched from CAT to c-MST-revised-GRE (from 2012 and 2015).<sup>‡</sup> These numbers obviously make the test vulnerable to cheating. In fact, ETS's past experience clearly supports the claim that test items are easily shared, especially in Asian countries. For example, ETS suspended the CAT version of the GRE due to test fraud that occurred in four Asian countries—China, Hong Kong, Taiwan, and South Korea—on August 6, 2002, switching to a paper version only. Due to an abnormally large occurrence of high scores on GRE, these countries have been designated red flag countries by ETS Board (Ewing, 2002). Apparently, frequent test administration without replenishing the item banks or rotating test materials in and out of active use may incentivize collaboration to cheat. The first test taker does not necessarily cheat on the test, but this does not guarantee that test takers who have received previously administered items and take the test later do not use their item pre-knowledge during the test.

Another well-known case of test fraud occurred in 2008 at the Kaplan Test Preparation Company. In this case, a group of employees working at Kaplan repeatedly took the GRE, with each employee attempting to memorize some items, so that group could collectively steal the whole item bank. ETS filed a lawsuit against Kaplan Test Company charging a violation of test security, although Kaplan defended itself by saying that the theft was intentionally instigated by the company to show it is possible to steal items in the bank and encourage ETS to take actions to protect the item bank. This experiment cost Kaplan \$150,000 in fines. For further readings about test cheating, one can refer to reports released by the U.S. Department of Justice<sup>§</sup>.

The potential impact of item sharing and/or theft have been investigated in relation to both linear tests and CAT (see Guo, Tay, & Drasgow, 2009; Segall, 2004; Zopluoglu &

---

<sup>†</sup>[https://www.ets.org/gre/revised\\_general/register/](https://www.ets.org/gre/revised_general/register/)

<sup>‡</sup>[https://www.ets.org/s/gre/pdf/snapshot\\_test\\_taker\\_data\\_2015.pdf](https://www.ets.org/s/gre/pdf/snapshot_test_taker_data_2015.pdf)

<sup>§</sup><https://www.justice.gov/opa/pr/fifteen-chinese-nationals-charged-fraud-scheme>

Davenport, 2012) but a limited number of studies have examined these issues in the context of computerized multistage testing. Because the c-MST is a new trend in the area of educational and psychological measurement, interest in it has recently increased, especially after GRE switched from CAT to c-MST (Yan, von Davier, & Lewis, 2014). Therefore, this study investigates some statistical consequences of using item pre-knowledge and/or test cheating in computerized multistage testing and discusses some potential ways to prevent cheating on the c-MST. The purpose of this study is to show how severe the impacts would be if test takers were to use item pre-knowledge during administration of the c-MST. We aim to emphasize and empirically support the notion that item theft and item sharing can seriously damage the test scores, test usage, and score interpretations, especially in large scale test administrations. We also aim to draw researchers, test developers, and test users' attention to the issues of test security in computerized multistage testing, because its use is rapidly increasing year by year (e.g., the Massachusetts Adult Proficiency Test, r-GRE, Law School Admission Council, Certified Public Accountants (CPA) Examination).

## CONCEPTUAL FRAMEWORK

Item response theory (IRT) is a strong (e.g., in terms of restrictive nature of the local independence assumptions needing to hold item by item) statistical theory used to describe the expected probability of a particular response pattern to an item conditional on the latent trait levels ( $P(\theta)$ ) (Baker, 1992). Of the different IRT models used to calculate this probability, the three-parameter model (3PL) (Birnbaum, 1968) is most widely used. The 3PL model defines the conditional probability of a correct response on item  $i$  for person  $p$  ( $X_{ip}=1$ ) as

$$P(X_{ip} = 1|\theta_p) = c_i + \frac{(1-c_i)}{1+\exp[-a_i(\theta_p-b_i)]} \quad (1)$$

where  $b_i$  is the difficulty parameter,  $a_i$  is the item discrimination,  $c_i$  is the pseudo-guessing parameter for item  $i$ , and  $\theta_p$  is the latent trait score for person  $p$ . The assumption in Equation 1 is that the person did not use item pre-knowledge (e.g., the person did not

memorize the item), and the probability of getting the item correct is accounted for by the underlying latent trait only. In other words, it denotes the probability of answering the item without item pre-knowledge. If the person has item pre-knowledge, the overall probability of getting the item correct (e.g., final probability) increases. As discussed and presented in McLeod, Lewis, and Thissen (2003), this final probability is defined as

$$P(X_{ip} = 1|\theta_p)_{overall} = P(m_i) + \left( (1 - P(m_i)) * P(X_{ip} = 1|\theta_p) \right) \quad (2)$$

where  $P(X_{ip} = 1|\theta_p)_{overall}$  is the overall probability of getting the item correct,  $P(m_i)$  is the probability of using item pre-knowledge for item  $i$ , and  $P(X_{ip} = 1|\theta_p)$  is the probability of answering the same item without item pre-knowledge. In the case of the 3PL item pre-knowledge model, which is the focus of this study, the overall probability of getting the item correct defined in Equation 2 can be expressed as

$$P(X_{ip} = 1|\theta_p)_{overall} = \left( P(m_i) + c_i - c_i P(m_i) \right) + \frac{1 - (P(m_i) + c_i - c_i P(m_i))}{1 + \exp[-a_i(\theta_p - b_i)]}, \quad (3)$$

This equation can be simplified as

$$P(X_{ip} = 1|\theta_p)_{overall} = c'_i + \frac{1 - c'_i}{1 + \exp[-a_i(\theta_p - b_i)]}, \quad (4)$$

where  $c'_i$  is the new guessing parameter and equals to

$$c'_i = P(m_i) + c_i - c_i P(m_i) \quad (5)$$

The key component in the item pre-knowledge model (Equations 2 and 3) is the probability of having item pre-knowledge,  $P(m)$ . This is because if the person solves the item without pre-knowledge (e.g.,  $P(m) = 0$ ), Equation 2 turns out Equation 1, and if the test taker definitively knows the correct answer for an item (e.g.,  $P(m) = 1$ ), the overall ability in Equation 2 equals to 1. For example, if the  $P(m)$  is equal to .80 for an item, this means that there is a 80% chance of a test taker using item pre-knowledge when



answering this item. Assuming that difficult items are shared with other test takers after the exam, the  $P(m)$  is going to be

$$P(m) = \frac{1}{1+\exp(1-b)} \quad (6)$$

(McLeod, Lewis, & Thissen, 2003). This indicates that as the item difficulty increases, the probability of memorizing the item—and of others then receiving this knowledge after the test— increases. In other words, more-difficult items are more-often solved by using pre-knowledge. One can refer to McLeod et al. (2003) for more descriptive information about the conceptual framework for the item pre-knowledge model.

## METHOD

### Design Overview

In this study, we first manipulated a null condition where no item pre-knowledge usage is allowed, and responses to the test items are assumed to be correlated with innate abilities and knowledge only. This null condition is called Case 1. However, in reality, it is impossible to know how a test taker used item pre-knowledge in the test. Thus, in this study, we created three possible test cheating scenarios, called Case 2, Case 3 and Case 4. We manipulated the assumed item pre-knowledge in different ways for each case. All four scenarios were tested under 1-3-3 c-MST panel design with two levels of test length, 30 items and 60 items. All manipulated conditions were fully crossed with one another. This resulted in a total of eight scenarios (two test lengths x four cheating models). For each condition, 100 iterations were performed. 30 cheaters were generated from a normal distribution,  $N(0, 1)$ . The theta values that represent examinees were re-generated for each replication, but for better comparability, the same theta values were used for each of the eight scenarios. The whole simulation process was completed in RStudio version 0.99.903 (R Development Core Team, 2009–2016). Both the fixed and varied study conditions are detailed in the following sections.

### Fixed Conditions

In this study, the item parameters were based on a real ASVAB military test used in Armstrong, Jones, Li, and Wu (1996). As in the original item bank, our simulated item bank had 450 multiple-choice items from four different content areas. The item parameters and number of items for each content area are provided in Table 1. The test length in the ASVAB was 30, and the distributions across the content areas were 10, 11, 4, and 5 for Case 1, Case 2, Case 3, and Case 4, respectively. For the 30-item test length condition we used the same target numbers for each content area, while for the 60-item condition we doubled all corresponding numbers. It should be noted that within each panel structure, the number of items and content distributions for the modules at the same stage were the same.

**Table 1.** Item Parameters of Each Content Area in the Item Bank

Content Area (Number of items)	<i>a</i>		<i>b</i>		<i>c</i>	
	Mean	SD	Mean	SD	Mean	SD
Content 1 ( <i>n</i> =150)	1.079	.40	-.467	1.179	.210	.09
Content 2 ( <i>n</i> =165)	1.128	.43	-.154	1.033	.200	.10
Content 3 ( <i>n</i> =60)	1.092	.53	-.025	.815	.203	.08
Content 4 ( <i>n</i> =75)	1.237	.38	-.014	.678	.162	.08

As already explained, a total of 30 cheaters were generated from a normal distribution. The 3PL model (Birnbaum, 1968) was used to generate item responses for non-compromised items (see Equation 1). The 3PL item pre-knowledge model (McLeod, Lewis, & Thissen, 2003) was used to generate item responses for the compromised items (see Equation 3). The expected a posteriori (EAP) (Bock & Mislevy, 1982) with a prior distribution of  $N(0, 1)$  was used for both provisional and final ability estimates across all simulation conditions. Again, all study conditions were tested with a 1-3-3 c-MST design, which is one of the most commonly used panel designs in the literature (see Schnipke & Reese 1999; Zenisky, 2004). The details of the panel design are presented in later sections. For all conditions, the maximum Fisher information method (Lord 1980; Thissen &

Mislevy 2000) was used as the routing method. That computer algorithm calculates an examinee's ability level based on previously administered module(s) and then selects the module that best matches his/her current ability estimate (see Weissman, Belov, & Armstrong, 2007 for more technical details).

### **Varied Conditions**

It is impossible to know how a test taker used item pre-knowledge when taking a test. Thus, in addition to the null condition, we manipulated three different item pre-knowledge usage conditions. In Case 2, it is assumed that test takers know the correct answers for some of the items (i.e., the probability of getting them was 1). In this condition, all items in stage two were chosen as compromised items. This means that each test cheater cheated on the same *number* of items, but depending on the module they received in stage two (e.g., easy, medium, or hard), the items they cheated on were not necessarily the same for all test takers. In this condition, depending on the total test length, the number of compromised items varied—10 in the 30-item test and 20 in the 60-item test, respectively. This is because there were 10 and 20 items in stage two modules in the 30 item and 60 item test length conditions, respectively.

In Case 3, it was assumed that cheaters memorized more-difficult items, and the degree of the probability of a test taker having pre-knowledge was correlated with item difficulty. The compromised questions were selected from stage two and stage three items. Again, this does not mean that all stage two and three items were necessarily solved by using pre-knowledge, but that the probability of a test taker having item pre-knowledge was set as lower for the easy items and higher for difficult items. The probability of a test taker having item pre-knowledge for those items was generated by Equation 6.

In Case 4, the probability of item pre-knowledge was generated from a uniform distribution, with minimum value 0 and maximum value of 1. This manipulated condition is somewhat similar to random-strings type of test cheating (Wollack, Cohen, & Serlin, 2001). Similar to in Case 3, the compromised items were selected from stage two and stage three items—60 total stage two and three items in the 30-item condition and 120

total stage two and three items in the 60-item condition. Again, this does not mean all stage two and three items were solved by item pre-knowledge. Since the probability of pre-knowledge ranged from 0 to 1, it was negligibly low for some of the items. Thus, the stated number of compromised items in both test length conditions were the maximum number of items that could have been solved with item pre-knowledge.

The purpose of manipulating these conditions was to explore the potential damage of item pre-knowledge use on ability estimates under different test cheating scenarios. Our ultimate goal is not to compare the findings of Cases 2, 3, and 4 with one another, but to compare them with the results of Case 1 (e.g., null condition or baseline condition).

### **Test Assembly**

All study conditions were tested under a 1-3-3 c-MST panel design with three non-overlapping essentially parallel panels generated from a simulated item bank (see Table 1). The 1-3-3 c-MST panel design had one routing module in stage one, and two easy, three medium, and two hard modules in stages two and three. Regardless of the test length condition, there were an equal number of items in all modules. This means that in each module in any stage, there were 10 and 20 potentially compromised items in the 30-item and 60-item test length conditions, respectively. The multiple panel design was used in an attempt to hold the maximum panel, module, and item exposure rates at 0.33. After the panels were built, thirty cheaters were randomly assigned, ten per panel. The IBM CPLEX program (ILOG, Inc, 2006) was used to build the panels and modules: First items were clustered into different modules, then modules were randomly assigned to the panels. The bottom-up strategy was used to create panels, which means that modules at the same difficulty level were exchangeable across the panels.

The automated test assembly finds a solution to maximize the IRT information function at a fixed theta point; denote  $\theta_0$  as the fixed theta point. We first define a binary decision variable,  $x_i$ , (e.g.,  $x_i=0$  means item  $i$  is not selected from the item bank,  $x_i=1$  means item  $i$  is selected from the item bank). The information function we want maximize is

$$I(\theta_0) = \sum_{i=1}^N I(\theta_0, \xi_i) x_i \quad (7)$$

where  $\xi_i$  represents the item parameters of item  $i$  (e.g.,  $a$ ,  $b$ ,  $c$  parameters). As in the original bank, our simulated item bank had items from four content areas (e.g.,  $C_1$ ,  $C_2$ ,  $C_3$ , and  $C_4$ ), and the target distributions across the four content areas were 10, 11, 4, and 5 items, respectively. The automated test assembly for the 30-item test length condition was modeled to maximize

$$\sum_{i=1}^N I(\theta_0, \xi_i) x_i, \quad (8)$$

subject to

$$\sum_{i \in C_1} x_i = 10, \quad (9)$$

$$\sum_{i \in C_2} x_i = 11, \quad (10)$$

$$\sum_{i \in C_3} x_i = 4, \quad (11)$$

$$\sum_{i \in C_4} x_i = 5, \quad (12)$$

$$\sum_{i=1}^N x_i = 30, \quad (13)$$

and

$$x_i \in (0,1), \quad i = 1, \dots, N, \quad (14)$$

which puts constraints on  $C_1$ ,  $C_2$ ,  $C_3$ , and  $C_4$ , the total test length, and the range of decision variables, respectively. The test assembly models under 60-item condition were modeled similarly.

As in Diao and van der Linden (2011), when building 1-3-3 c-MST panel design, the three fixed theta scores were chosen as  $\theta_1=-1$ ,  $\theta_2=0$ , and  $\theta_3=1$ , which represent the target information functions for easy, medium, and hard modules, respectively. In the panel design, the items in the routing modules were chosen from medium difficulty items (e.g., items that maximize information function at theta point of 0). After modules were built, they were randomly assigned to the panels.

### Evaluation Criteria

The results of the simulation were evaluated with two sets of statistics: (a) overall results and (b) conditional results as evaluated in similar studies (see Zenisky, 2004). For overall statistics, mean bias, root mean squared error (RMSE), and the correlation between estimated and true theta ( $\rho_{\hat{\theta}\theta}$ ) were computed from the simulation results. Mean bias was calculated as

$$\bar{e} = \frac{\sum_{j=1}^N (\hat{\theta}_j - \theta_j)}{N} \quad (15)$$

RMSE was calculated as

$$RMSE = \sqrt{\frac{\sum_{j=1}^N (\hat{\theta}_j - \theta_j)^2}{N}} \quad (16)$$

The correlation between true and estimated theta values was calculated as

$$\rho_{\hat{\theta}_j, \theta_j} = \frac{cov(\hat{\theta}_j, \theta_j)}{\sigma_{\hat{\theta}_j} \sigma_{\theta_j}} \quad (17)$$

In any particular condition, each overall statistic was calculated separately for each iteration across the 30 examinees, and then averaged across 100 replications. For conditional results, conditional absolute bias and conditional root mean squared error were calculated between  $\theta = -2$  and  $\theta = 2$ , with the width of the  $\theta$  interval at 0.1 (e.g., over 41 theta values).

## RESULTS

### Overall Results

The results of mean biases, root mean square errors, and correlations between estimated and true theta values across the four cases under two test length conditions are provided in Table 2. In terms of mean bias and root mean square error, as expected, both outcomes were lowest in condition Case 1 (e.g., null condition) regardless of test length, and the outcomes decreased as the test length increased. Compared to Case 1, mean bias and root

mean square error were very high in the other three cases, and both outcomes were the worst in Case 2 and Case 4. This was more likely due to the fact that Case 3 was manipulated so that the probability of solving difficult items by cheating increased, and probability of solving easy items by using item pre-knowledge was lower. As the test length increased, both outcomes increased, and this was due to the fact that as the test length increased, the number of compromised items increased in the three different test cheating scenarios (Cases 2, 3, and 4). In terms of correlations between true and estimated theta values, Case 1 resulted in higher estimates, but they were not much lower in the three different test cheating conditions. Also, increasing test length did not meaningfully affect the correlation estimates in all conditions. Overall, the main finding was that regardless of how cheating occurred, item pre-knowledge use severely impacted the outcomes, and this impact was even not comparable with the case where test cheating did not happen.

**Table 2.** Results of Overall Outcomes

Case	Mean Bias		RMSE		Correlation	
	30-item	60-item	30-item	60-item	30-item	60-item
Case 1	.08	.04	.32	.27	.98	.99
Case 2	.59	.70	.79	.82	.96	.96
Case 3	.22	.70	.45	.82	.97	.96
Case 4	.59	.70	.80	.83	.96	.96

### Conditional Results

The results of conditional absolute biases across the four cases under two test length conditions were given in Figure 1. As expected, regardless of test length, Case 1 resulted in the lowest absolute biases and root mean square errors across the estimated theta values. Aligned with the mean bias and root mean square errors discussed above, increasing test length made the conditional results more stable (i.e., the fluctuations were more stable) and improved both conditional absolute bias and root mean square error. The conditional results were worse in the three test cheating conditions. Since the number of compromised items increased with the increase in test length, the findings were worse in the 60-item test length condition for all three cheating scenarios. Under Case 2, both

conditional error estimates (absolute bias and root mean square error) were very high across all estimated theta values (from -2 through 2). This was due to the fact that, regardless of the size of the true theta values, all test takers cheated on an equal number of items. Under Case 3, since only the higher-difficulty question were solved with item pre-knowledge, the conditional results were worse for the cheaters with low theta values, because the cheaters with high theta values ultimately were going to solve at least some of the compromised items without using item pre-knowledge.

### DISCUSSION AND LIMITATIONS

Test security, especially in high-stake standardized tests, is a fear for all test developers and test users, and violation of it is the biggest barrier to valid test use and reliable test scores (Yi, Zhang, & Chang, 2006). The main purpose of this study was to show the potential consequences of using item pre-knowledge on the estimated theta scores in a computerized multistage testing administration. This study does not aim to increase practitioners' fears about test security, but instead to encourage them to take additional precautions to increase test security in a computerized multistage testing administration. There is a consensus that adaptive tests increase test security, because test and/or item overlap is lower in adaptive tests and everyone works on his/her own pace (Luecht, & Sireci, 2011). In c-MST, this is basically done by specifying module exposure rate (i.e., by creating multiple panels). The modules that reach the maximum exposure rate, and the items within those modules, are no longer used in future administrations. Regardless of c-MST panel structure and number of panels, only routing modules (and so items within routing modules) are seen by all examinees assigned to that panel. Therefore, only routing modules reach the maximum exposure rate. The subsequent modules within the panels are used by fewer number examinees and thus also potentially used in future test administrations (Luecht, & Sireci, 2011). This creates the possibility that the items in those modules might be seen by some of the same examinees again in future exams, and that these test takers might solve them by using item pre-knowledge. This, of course, does not mean they are cheaters, but receiving the same item twice will increase the probability



of their solving items correctly, jeopardizing test validity and test fairness (Segall, 2004). Another possible test fraud is when test takers share test items after the exam with other, future test takers. In this case, the test taker does not necessarily cheat on another test administration, but others might cheat on those items if they receive them. This might seem unlikely. However, when the number of shared items increases, and if test takers deliberately memorize items (Segall, 2004), we see it is not impossible. Kaplan's employees memorized over 200 items in 2008 (Foster, 2013). A Chinese website ([www.scoretop.com](http://www.scoretop.com)) was shut down for storing and posting Graduate Management Admissions Test (GMAT) items after each test administration. These recent examples and many other instances show that, unfortunately, organized item theft is possible in adaptive tests.

In order to explore the consequences of using item pre-knowledge on theta scores in a c-MST administration, we manipulated three test cheating scenarios. We also ran a baseline condition (i.e., null condition) to be able to compare the results yielded under these three scenarios with it. The study showed that when test cheating occurred during the test, depending on the test length condition, mean bias got worse—up to seven times on the 30-item test and seventeen times in the 60-item test (see mean biases in Cases 1 and 4 in Table 2). In terms of root mean square error, the results were up to two or three times worse than the baseline condition. These findings illustrates that test cheating might destroy the greatest advantage of computerized multistage testing, high measurement accuracy on the theta estimates. It is necessary not to forget the potential impact of cheating on pre-tested items (e.g., seeded items). As discussed by Meijer (1996), test cheating causes aberrant response patterns, harming item and person fit statistics (Meijer, 1996) and diminishing the accuracy of testing the properties of seeded items.

Another potential impact of test cheating is the module usage rates (i.e., how many people receive a module in a stage). In the case of no item pre-knowledge usage (Case 1), after receiving the routing module, the module usage rates for easy, medium, and hard modules in stages one and two should be roughly equal. In the case of item pre-knowledge usage (Cases 2, 3, and 4), depending on where the cheating occurred, the module usage rates

for the subsequent modules will be affected. The percentages of module usage rates across all study conditions are provided in Table 3. As hypothesized, regardless of the test length, the module usage in stage two in Cases 2, 3, and 4 were roughly equal with the rates in Case 1 (baseline condition), because no test cheating occurred in the routing module. However, since the test cheating occurred in stage two, the module usage rates and thus item usage rates in stage three changed. As can be inferred from Table 3, the module usage percentages for the difficult modules evidently increased, and this increase was more obvious under the 60-item test length condition.

**Table 3.** Results of Module Usage Rates as Percentages (%)

Module	Case 1		Case 2		Case 3		Case 4	
	30-item	60-item	30-item	60-item	30-item	60-item	30-item	60-item
Stage 2 Easy	43	42	44	41	43	41	43	42
Stage 2 Medium	14	15	14	15	14	15	14	14
Stage 2 Hard	43	43	42	44	43	44	43	44
Stage 3 Easy	46	46	33	23	45	23	40	38
Stage 3 Medium	12	11	15	20	10	20	11	12
Stage 3 Hard	42	43	52	57	45	57	49	50

It is important to note that this artificial increase in item usage rates in difficult modules also decreases the chance of those items being used in future administrations.

This study showed there are devastating consequences of test cheating on the estimated theta scores, and this should be strictly obstructed. As discussed in Foster (2013), several actions can be taken to prevent this. These include extending the time between test administrations, creating more panels, setting more conservative exposure rates, monitoring websites to prevent organized item theft, protecting databases from hackers, increasing test security in testing centers, preventing communication devices during the administration of tests, using multiple item pools, increasing items in the pools, randomizing the answer key by using discrete-option multiple-choice items (yes/no answer options), avoiding very long tests, and banning repeatedly retaking the test.

This study has several weaknesses. First, its design is too simple. This is because that our purpose was to show some statistical consequences of having item pre-knowledge in c-

MST. Thus, we were more focused on manipulating more cheating scenarios than other factors (e.g., different MST designs). Second, in similar studies in the literature, researchers usually generate thousands of examinees, and randomly select test cheaters from those generated examinees (see Wollack, Cohen, & Serlin, 2001). We intentionally generated the cheaters only because the purpose was to see the impact of test cheating on theta estimates for cheaters only. Further studies may want to generate thousands of examinees and select cheaters from those, and seek the same impact on overall results across the whole test taking population. Third, in this study we used a 1-3-3 panel design only. This was because it is one of the most popular and commonly preferred c-MST design in the literature (see Schnipke & Reese 1999; Zenisky, 2004). A future study may want to conduct the same study by using different panel designs (e.g., 1-2-3, 1-3-2) including two stage designs (e.g., 1-2, 1-3, 1-4 etc) and test how using item pre-knowledge affected the studied outcomes when the panel design varied. Lastly, even though the recent examples given in this study demonstrate that our manipulated cheating conditions may not be entirely fictitious, one can consider them the worst possible scenarios. It is also possible that some of them have never happened in a real-world high-stakes test administration. A future study could use more realistic conditions (e.g., fewer compromised items).

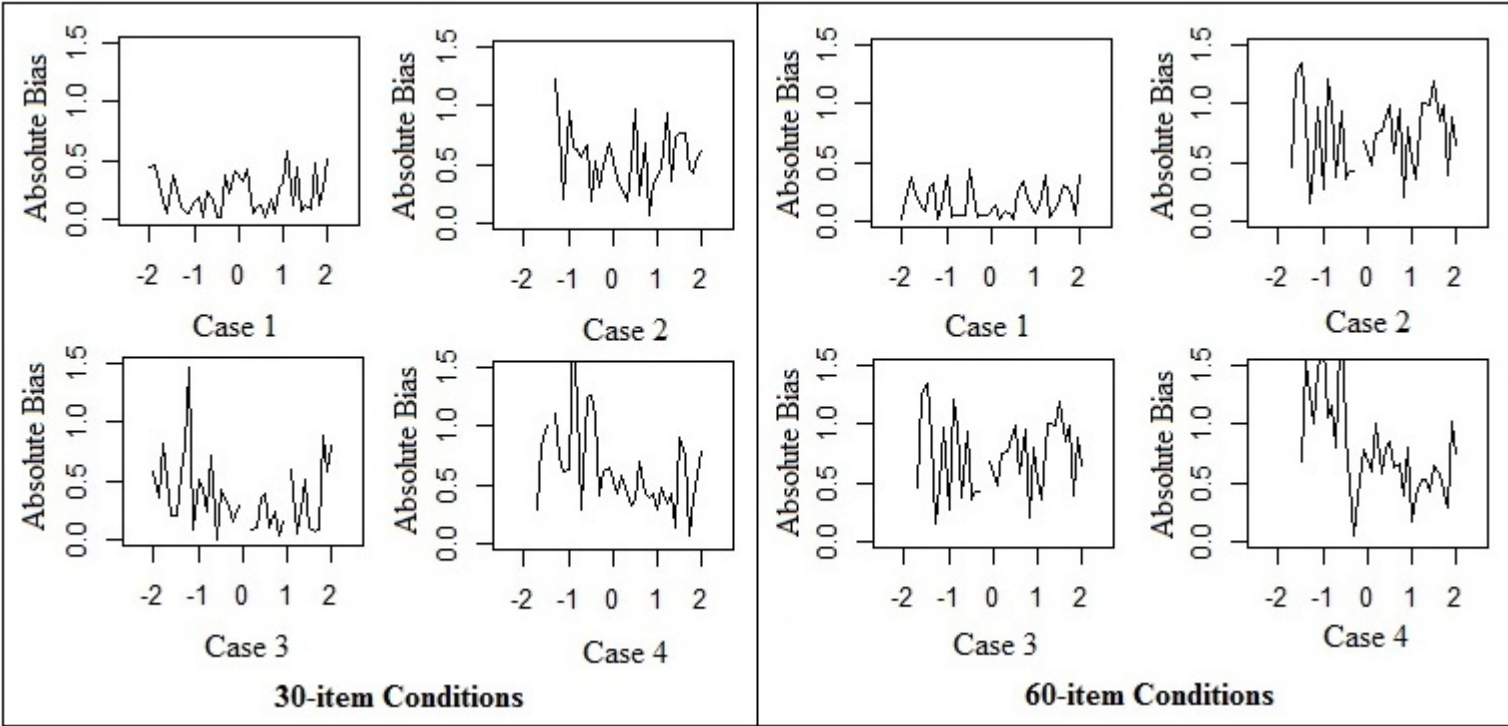


Figure 1. Conditional absolute biases across all study conditions.

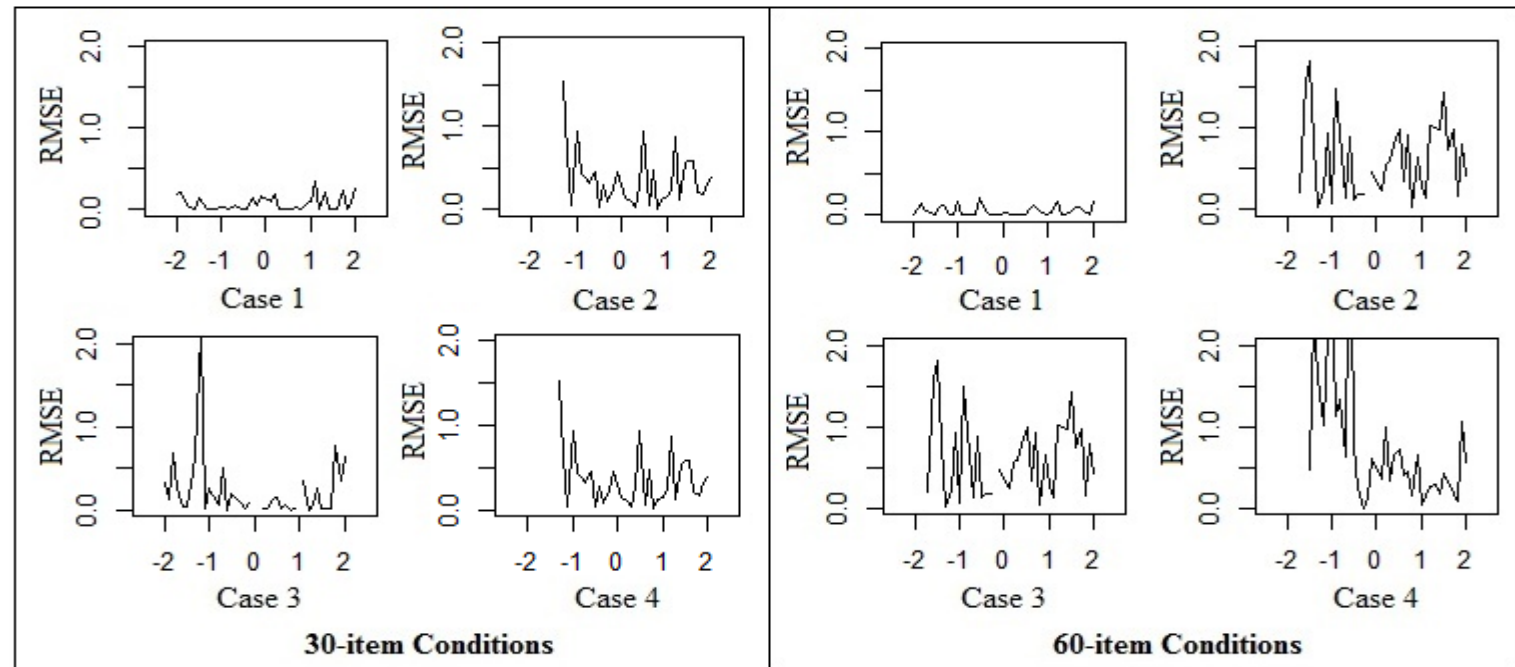


Figure 2. Conditional root mean square errors across all study conditions.

## REFERENCES

- Armstrong, R. D., Jones, D. H., Li, X., & Wu, L. (1996). A study of a network-flow algorithm and a noncorrecting algorithm for test assembly. *Applied Psychological Measurement, 20*(1), 89-98.
- Baker, F. (1992). *Item response theory*. New York, NY: Markel Dekker, INC.
- Birnbaum, A. (1968). Some latent trait models and their use in inferring an examinee's ability. In F. M. Lord & M. R. Novick. In *statistical theories of mental test scores* (pp. 397-479). Reading, MA: Addison-Wesley.
- Bock, R. D., & Mislevy, R. J. (1982). Adaptive EAP estimation of ability in a microcomputer environment. *Applied psychological measurement, 6*(4), 431-444.
- Diao, Q., & van der Linden, W. J. (2011). Automated test assembly using lp\_solve version 5.5 in R. *Applied Psychological Measurement, 35*(5) 398-409.
- Foster, D. (2013). Security issues in technology-based testing. *Handbook of test security, 39-83*.
- Guo, J., Tay, L., & Drasgow, F. (2009). Conspiracies and test compromise: An evaluation of the resistance of test systems to small-scale cheating. *International Journal of Testing, 9*(4), 283-309.
- ILOG. (2006). ILOG CPLEX 10.0 [User's manual]. Paris, France: ILOG SA.
- Lord, F. M. (1980). *Applications of item response theory to practical testing problems*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Luecht, R. M., & Nungester, R. J. (1998). Some practical examples of computer-adaptive sequential testing. *Journal of Educational Measurement, 35*(3), 229-249.
- Luecht, R. M. & Sireci, S. G. (2011). A review of models for computer-based testing. Research Report RR-2011-12. New York: The College Board.
- McLeod, L., Lewis, C., & Thissen, D. (2003). A Bayesian method for the detection of item preknowledge in computerized adaptive testing. *Applied Psychological Measurement, 27*(2), 121-137.
- Meijer, R. R. (1996). Person-Fit research: An introduction. *Applied Measurement in Education, 9*, 3-8.
- Schnipke, D. L., & Reese, L. M. (1999). A Comparison [of] Testlet-Based Test Designs for Computerized Adaptive Testing. Law School Admission Council Computerized Testing Report. LSAC Research Report Series.
- Segall, D. O. (2004). A sharing item response theory model for computerized adaptive testing. *Journal of Educational and Behavioral Statistics, 29*(4), 439-460.

- Team, R. (2016). RStudio: integrated development for R. *RStudio, Inc., Boston, MA*. Retrieved from <http://www.rstudio.com>.
- Thissen, D., & Mislevy, R. J. (2000). Testing algorithms. In H. Wainer (Ed.), *Computerized adaptive testing: A primer* (2nd ed., pp. 101–133). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Weiss, D. J., & Kingsbury, G. (1984). Application of computerized adaptive testing to educational problems. *Journal of Educational Measurement, 21*(4), 361–375.
- Weissman, A., Belov, D.I., & Armstrong, R.D. (2007). Information-based versus number-correct routing in multistage classification tests. (Research Report RR-07–05). Newtown, PA: Law School Admissions Council.
- Wollack, J. A., Cohen, A. S., & Serlin, R. C. (2001). Defining error rates and power for detecting answer copying. *Applied Psychological Measurement, 25*(4), 385–404.
- Yan, D., von Davier, A. A., & Lewis, C. (Eds.). (2014). *Computerized multistage testing: Theory and applications*. CRC Press.
- Yi, Q., Zhang, J., & Chang, H. H. (2006). Severity of Organized Item Theft in Computerized Adaptive Testing: An Empirical Study. *ETS Research Report Series, 2006*(2), i-25.
- Zenisky, A. L. (2004). *Evaluating the effects of several multi-stage testing design variables on selected psychometric outcomes for certification and licensure assessment* (Order No. 3136800).
- Zopluoglu, C., & Davenport, E.C. (2012). The empirical power and type 1 error rates of the gbt and omega indices in detecting answer copying on multiple-choice tests. *Educational and Psychological Measurement, 72*(6), 975–1000.

## GENİŞ ÖZET

### Amaç

*Bu çalışmanın amacı, bilgisayarda bireye uyarlanmış çok aşamalı testi alan kişilerin madde ön bilgisi olduğunda, bunun kişilerin yetenek seviyelerine olan etkisini incelemektir. Çalışma özellikle büyük ölçekli test uygulamalarında madde hırsızlığı veya madde paylaşımının test puanlarına, test kullanımına ve puan yorumlarına ciddi şekilde zarar verebileceğini vurgulamayı ve deneysel olarak kanıtlamayı hedeflemektedir. Ayrıca bilgisayarlı çok aşamalı testlerde araştırmacılar, test geliştiriciler ve test kullanıcılarının test güvenliği konusundaki dikkatini çekmek çalışmanın amaçlarından biridir çünkü bilgisayar üzerinde yapılan uygulamaların kullanımı her geçen yıl hızla artmaktadır.*

### Yöntem

*Çalışmada öncelikli olarak madde ön bilgisinin hiç kullanılmadığı yani null durumu yapay verilerle üretilmiştir. Bu durum çalışmada durum 1 olarak adlandırılmıştır. Testi alan kişilerin madde ön bilgisini nasıl kullandıklarını tam olarak bilmek mümkün olmadığı için 3 farklı durum daha oluşturulmuştur. Durum 2’de madde hırsızlığı yapanların önceden bildikleri maddeleri doğru cevaplama ihtimalleri 1 olacak şekilde veri üretilmiştir. Durum 3’te madde hırsızlığı yapanların daha zor maddeleri bildikleri varsayılmış ve buna göre veri üretilmiştir. Durum 4’te ise madde hırsızlığı yapanların madde ön bilgisini kullanma ihtimalleri normal dağılımla değişmiştir. Madde hırsızlığı yapan 30 kişinin yetenek seviyeleri normal dağılımla üretilmiş, üretilen madde havuzunun parametreleri Tablo 1’de verilmiştir. Testi alanların verileri ise 3 parametrelili madde tepki kuramı ile üretilmiştir. Çalışmada 1-3-3 panel dizaynına sahip bilgisayarda bireye uyarlanmış çok aşamalı test kullanılmış, toplam test uzunluğu 30 ve 60 olacak şekilde, bireylerin madde ön bilgisini farklı durumlarda kullandıklarında yetenek seviyelerinin nasıl değiştiğine bakılmıştır. Bu koşulları manipüle etmenin amacı, farklı test hilesi senaryoları altındaki yetenek tahminlerinde madde ön bilgi kullanımının potansiyel zararını araştırmaktır. Nihai hedef, 2, 3 ve 4 numaralı durumların bulgularını birbirleriyle karşılaştırmak değil, onları 1 numaralı (madde ön bilgisinin kullanılmadığı) durumun sonuçları ile karşılaştırmaktır. Simülasyon sonuçları iki farklı istatistik grubuyla değerlendirilmiştir: (a) genel sonuçlar ve (b) yetenek seviyesine bağlı sonuçlar. Genel istatistikler için, ortalama yanlılık (mean bias), ortalama kareler hatası (RMSE) ve hesaplanan ve doğru yetenek seviyeleri arasındaki korelasyon hesaplanmıştır.*

### Bulgular

*Ortalama yanlılık, ortalama kareler hatası, ve gerçek ve hesaplanan yetenek seviyeleri arasındaki korelasyon değerleri Tablo 2’de verilmiştir. Ortalama yanlılık ve kareler hatası açısından 3 durumda durum 1’den kötü çıkmıştır. Bu durumlar arasında ise*



özellikle durum 2 ve 3'te oldukça kötü sonuçlar elde edilmiştir. Bunun yanı sıra test uzunluğu arttıkça daha yüksek değerler elde edilmiş ve sonuçlar kötüleşmiştir. Bunun temel nedeni test uzunluğu arttıkça çalınan veya paylaşılan maddelerin sayısının da artmasıdır. Ancak durum 1'de ve diğer durumlarda elde edilen korelasyon değerleri arasında çok fazla değişiklik olmadığı görülmüştür. Farklı yetenek seviyelerine bağlı ortalama yanlışlık sonuçları Şekil 1'de gösterilmiştir. Farklı yetenek seviyelerine bağlı ortalama kareler hatası sonuçları Şekil 2'de gösterilmiştir. Genel sonuçlara paralel şekilde, test uzunluğunun artması, sonuçları daha stabil hâle getirmiş, farklı yetenek seviyelerindeki yanlışlık ve ortalama kareler hatası miktarları birbirine yaklaşmıştır. Bununla birlikte durum 2'de sonuçların tüm yetenek seviyeleri için oldukça kötü olduğu görülmüştür. Bunun nedeni muhtemelen tüm yetenek seviyelerindeki kişilerinde benzer sayıda maddeyi önceden bilerek sınava girmesinden kaynaklanmaktadır.

### **Tartışma ve Kısıtlamalar**

Test güvenliği, özellikle yüksek öneme sahip testlerde, tüm test geliştiricileri ve test kullanıcıları için bir korkudur ve bunun ihlal edilmesi geçerli test kullanımının ve güvenilir test puanlarının önündeki en büyük engeldir. Bu çalışmanın temel amacı, bilgisayar ortamında bireye uyarlanmış çok aşamalı bir test uygulamasında madde ön bilgisinin kullanılmasının veya test maddelerinin daha önceden bilinmesinin test puanlarına olan etkisini göstermektir. Bu çalışma, uygulayıcıların test güvenliğine ilişkin korkularını artırmayı değil, çok aşamalı bir test uygulamasında test güvenliğini arttırmak için ek önlemler almalarını teşvik etmeyi amaçlamaktadır.

Bu çalışma test maddelerinin önceden bilinmesi durumunda bilgisayarlı çok aşamalı testlerin en büyük avantajını tahrip edebileceğini, yetenek kestirimlerinin suni bir şekilde çok yüksek çıkabileceğini göstermiştir. BUÇAT uygulamalarında başlangıç modülü tüm bireyler tarafından ortak olarak alınmakta ancak diğer modüllerin alınma sayıları değişebilmektedir. BUÇAT'ta madde ön bilgisi kullanılması durumunda, bireyler artık gerçek yetenek seviyelerinin çok üzerinde modüller alacaklardır. Bu durumda da modüllerin kullanım oranları olması gerektiğinden farklı çıkacaktır. Buna dair sonuçlar da çalışmada verilmiş olup, madde ön bilgisine sahip olmanın sadece mevcut sınavı ve testi alanların yetenek seviyelerini değiştirmekle kalmayacağı aynı zamanda sonraki sınavlarda kullanılacak maddeleri de etkileyebileceği gösterilmiştir.

GEFAD / GUJGEF 39(2): 1135-1155(2019)

## **Beden Eğitiminde Temel Psikolojik İhtiyaçlar Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması \***

### **Adaptation of the Basic Psychological Needs in Physical Education Scale into Turkish**

Hikmet TURKAY<sup>1</sup>, H. Erdem MUMCU<sup>2</sup>, Abdulkemir ÇEVİKER<sup>3</sup>, Esengül GÜNGÖZ<sup>4</sup>  
Kurtuluş ÖZLÜ<sup>5</sup>

<sup>1</sup>Kafkas Üniversitesi Sarıkamış Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu. hikmet.turkay1@gazi.edu.tr

<sup>2</sup>Hitit Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi. hasanerdemmumcu@hitit.edu.tr

<sup>3</sup>Hitit Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi. abdulkerimceviker@hitit.edu.tr

<sup>4</sup>Kafkas Üniversitesi Sarıkamış Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu. esenaydin23@hotmail.com

<sup>5</sup>Hitit Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi. kurtulusozlu@hitit.edu.tr

**Makalenin Geliş Tarihi: 08.03.2019**

**Yayına Kabul Tarihi: 13.05.2019**

#### **ÖZ**

*Bu çalışmanın amacı, Vlachopoulos, Katartzi ve Kontou (2011) tarafından geliştirilen Beden Eğitiminde Temel Psikolojik İhtiyaçlar Ölçeği'ni (The Basic Psychological Needs in Physical Education Scale BPN-PE) Türkçeye uyarlamak ve psikometrik özelliklerini incelemektir. Orijinal ölçek İngilizcedir ve üç faktörlü toplam 12 ifadeden oluşmaktadır. Türkçeye çevrilen ifadelerin Türkçeye uygunluğu, anlam bütünlüğü ve dil geçerliliğini sağlamak için İngilizce dil uzmanlarının görüşleri alınarak ölçeğe son şekli verilmiştir. Ölçeğin Türkçe formu 405 ortaokul ve 412 lise öğrencisine uygulandıktan sonra ölçeğin yapı geçerliği faktör analiziyle yapılmış ve analiz sonucunda Türkçeye çevrilen ölçeğin de 12 ifadeden oluşacağı kararlaştırılmıştır. Ölçeğin iç tutarlılığını belirlemek için ölçeğin her bir faktörü (ortaokul için 0,67 ile 0,75 ve lise için 0,66 ile 0,76 arasında) ve ölçeğin tümü için Cronbach Alpha güvenirlik katsayılarının yeterli olduğu sonucuna varılmıştır. Yapılan analizlerin sonuçlarına göre; Beden Eğitiminde Temel Psikolojik İhtiyaçlar Ölçeği'nin üç faktörlü yapısının hem ortaokul hem de lise öğrencileri için Türk kültürüne güvenilir ve geçerli bir şekilde uyarlandığı yorumu yapılabilir.*

**Anahtar Sözcükler:** Hür İrade Teorisi, Özerklik, Yeterlik, İlişki, Temel İhtiyaçlar

#### **ABSTRACT**

*The aim of the study is to adapt The Basic Psychological Needs In Physical Education Scale developed by Vlachopoulos, Katartzi and Kontou (2011) into Turkish and to examine its*

---

\* **Alıntılama:** Turkay, H., Mumcu, H.E., Çeviker, A., Güngöz, E., ve Özlü, K. (2019). Beden eğitiminde temel psikolojik ihtiyaçlar ölçeğinin Türkçeye uyarlanması. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(2), 1135-1155.

*psychometric features. The original language of the scale is English and it is a three factor model with in 12 items. It was supervised by English language specialist of the items translated in to Turkish. After Turkish version of the scale was applied to 405 secondary school and 412 high school students the construct validity was provided through factor analysis and according to analysis results, It was decided that Turkish version of the scale would consist of 12 items too. It was concluded that Cronbach Alpha reliability co-efficient for each item (0.67 and 0.75 for secondary school and 0.66-0.76 for high school) and whole scale was enough so as to determine the internal consistency of the translated scale. According to analysis results it can be concluded that three factor construct of Basic Psychological Needs in Physical Education Scale has been adapted in a valid and reliable way to Turkish culture for both secondary and high school students.*

**Keywords:** *Self-determination Theory, Autonomy, Competence, Relationship, Basic Needs*

## GİRİŞ

Okul, çevresinden aldığı girdileri alt sistemler desteğiyle kullanıp işleyen ve bu girdileri aynı çevreye ürün olarak sunan, bu doğrultuda program ve süreçler geliştiren açık sosyal bir sistemdir. Okul sisteminde eğitim, sadece zihinsel etkinlikleri değil bedensel faaliyetleri de kapsamaktadır (Batmaz, Yıldırım, Coşkun, Karadağ ve Atal, 2013). Eğitim, bireyleri zihinsel ve bedensel yönleriyle bir bütün olarak yetiştirmeyi temel ilke olarak ele almaktadır. Bireylerin fiziksel ve zihinsel açıdan sağlıklı olması toplumsal gelişimde de önemlidir. Bu nedenle beden eğitimi dersi, öğrencilere sağlıklı ve hayat boyu devam ettirebilecekleri fiziksel aktivite alışkanlığı kazandırma ilkelerini içermektedir (Petray, 1989). Dolayısıyla, çocuklukta temel spor eğitimi ve gerekli spor ilgisinin sağlanması ve devam ettirilmesi için beden eğitimi dersi ve fiziksel aktiviteler büyük önem taşımakta ve kazanımlarıyla bireylerin yaşamlarında kalıcı etkiler bırakmaktadır.

Araştırmacılar, ergenlik döneminde fiziksel olarak aktif gençlerin, yetişkinlik döneminde de aktif olma ihtimalinin daha yüksek ve gelecekteki fiziksel aktivite alışkanlıklarıyla ergenlik dönemi fiziksel aktivite alışkanlıklarının bağlantılı olduğunu tespit etmişlerdir (Conroy, Cook, Manson, Buring ve Lee, 2005; Telama, Yang, Viikari, Välimäki, Wanne ve Raitakari 2005). Çocukluk ve gençlik dönemlerinde fiziksel aktivite ve enerji harcamalarından elde edilen sağlık kazanımları; aşırı kilo ve

şişmanlığın azaltılması, özgüvenin ve öz yeterliliğin kazanılması, temel psikolojik ihtiyaçların giderilmesine yardımcı olmaktadır (Ritchie, Ivey, Woodward-Lopez ve Crawford, 2003; Warburton, Nicol ve Bredin, 2006). Bu psikolojik ihtiyaçların karşılanmasının, çeşitli yaşam alanlarında psikolojik ve fiziksel refahı doğrudan arttırdığı varsayılmaktadır (Adie, Duda ve Ntoumanis, 2008; Baard, Deci ve Ryan, 2004; Bartholomew, Ntoumanis, Ryan ve Thøgersen-Ntoumani, 2011; Reeve ve Jang, 2006; Ryan, Patrick, Deci ve Williams, 2008). Psikolojik ihtiyaçlar hür irade kuramının temelini oluşturmaktadır. Hür irade kuramı, insanın doğuştan gelen psikolojik ihtiyaçlarının karşılanmasında, sosyal çevreyi ön planda tutarak kişisel gelişim gösterdiğini savunan bir kuramdır (Deci ve Ryan, 2012). Bu kuram, fiziksel gereksinimler yanında insanların doğuştan gelen üç temel psikolojik ihtiyacı (özerklik, yeterlik ve ilişkili olma) olduğunu varsaymaktadır (Deci ve Ryan, 2000).

Özerklik ihtiyacı, kişinin hareketlerinin başlamasına ve sonlanmasına kendisinin karar verme isteğini temsil etmektedir. Kişinin kendisini hareketin başlangıç noktası olarak hissedebilme ve kendi davranışları üzerinde söz sahibi olabilme isteklerini karşılamaktadır (Deci ve Ryan, 1990). Özerklik, bireylerin kendi davranışları için kendilerini gönüllü, sorumlu hissetme derecelerini ve bireyin eylemlerinin içsel onayına duyulan ihtiyacı ifade eder (Ryan, 1995).

Yeterlik ihtiyacı, bireylerin sosyal çevre ile devam eden etkileşimlerinde ne kadar etkili oldukları ve yeteneklerini ifade etmeleri için fırsatları deneyimleme dereceleriyle ilgilidir (Deci ve Ryan, 2002). Bu ihtiyaç, bireylerin kendi ortamlarında etkili bir şekilde iletişim kurmak istediklerinden bahsetmektedir. Bireyin kendini gerçekleştirmek için yaptığı aktivitenin sonucunda, yine yapılan eylemde etkili olabilme deneyimini yaşaması ile ilgilidir. Bireyin beklenen sonuçlar üzerinde değişiklik yapabilmesi, becerilerini geliştirebilmesi ve bu eylemler üzerinde etkili olabilme yetisi kazanmasını temsil etmektedir (Deci ve Ryan, 1990).

İlişkilendirme (bağlılık) ihtiyacı ise, bireyin sosyal çevresinde başkalarına güvenli bir aidiyet ve bağlılık duygusu hissetme derecesi olarak tanımlanmaktadır (Baumeister ve Leary, 1995; Ryan, 1995). İlişkilendirme ihtiyacı, kişinin kendini diğer bireylerle

bağlantıda hissetmek istemesidir. Bireyin diğer insanlarla ilişki kurma, insanları dikkate alma ve genel olarak sosyal dünyayla tatmin edici bir etkileşim içinde bulunma ihtiyacını karşılamaktadır (Deci ve Ryan, 1990). Bununla birlikte, üç temel psikolojik ihtiyaç engellendiğinde, farklı psikolojik sorunların ortaya çıkması beklenmektedir (Ryan ve Deci, 2000).

Hür irade kuramı, ortamların ve bağlamların, kişilerarası süreçler ve bireysel farklılıklar ve davranışları belirleyen temel psikolojik ihtiyaçların rolünü ele alan birkaç alt teori içermektedir (Deci ve Ryan, 1985, 1990, 2002, 2012). Alt teoriler davranışın, bireyin çevresi ile etkileşimin sonucunda, ihtiyaçlarının karşılandığı ve motivasyonel düzenlemelerin oluşumunun bir sonucu olduğunu ileri sürer. Hür irade teorisine göre temel bir unsuru, insan davranışına doğuştan gelen psikolojik ihtiyaçlar tarafından yönlendirilir. Hür irade teorisinde, psikolojik ihtiyaçlar; “devam etmekte olan psikolojik büyüme, bütünlük ve mutluluk için gerekli olan doğuştan gelen psikolojik ihtiyaçlara” karşılık gelmektedir (Barkoukis, Hagger, Lambropoulos ve Tsorbatzoudis, 2010). Bu ihtiyaçlar, insan davranışına süreç ve içeriği açısından bir temel sağlayarak katkıda bulunur. Diğer bir deyişle, bu psikolojik ihtiyaçların karşılanma derecesi, bireyin hedeflerini takip etme ve ulaşmasının yanı sıra, uygulanan düzenleyici süreçleri de belirler (Deci ve Ryan, 1985).

Psikolojik ihtiyaçların spor bağlamında incelenmesi, en uygun refahın oluşum ihtiyaçlarının karşılanma perspektifinden faydasını da doğrulamıştır (Adie, Duda ve Ntoumanis, 2008; Gagné, 2003; Reinboth ve diğ., 2004). Spor katılımcıları arasında yüksek enerji ve canlılık algıları, fiziksel, psikolojik işlevsellik ve refah seviyesi için kritik öneme sahiptir. Araştırmalarda, beden eğitimi öğretmeni ve antrenör tarafından yaratılan spor alanlarında, oyuncuların refah seviyelerinin pozitif göstergeleri başarıyla da ilişkilendirilmektedir (Gagne, 2003; Reinboth, Duda ve Ntoumanis, 2004). Bu üç psikolojik ihtiyacın spor ortamında karşılanmasının, bireyin canlılık duygularını arttıracakları öngörülürken, düşük ihtiyaç doyumunun daha fazla duygusal ve fiziksel tükenmeye yol açacağı öne sürülmektedir (Adie, Duda ve Ntoumanis, 2008). Bu nedenle ki; spor ortamına katılım, başarı elde edebilmek ya da elde edilen başarının

devamlılığını sağlamak için bireyin psikolojik ihtiyaçlarının belirlenmesi ve değerlendirilmesi gerekmektedir (Bakker, Whitting ve Vander Brug, 1990).

Yapılan bir araştırmada; egzersizde temel psikolojik ihtiyaçlar ölçeğinin psikometrik özellikleri 14 ila 16 yaş arasındaki sınırlı sayıda öğrencide test edilmiştir. Araştırmacılar, ölçeği beden eğitimi alanına daha uygun hâle getirmek için herhangi bir madde modifikasyonuna ihtiyaç duymadan alana uyarlamışlardır (Murcia, Coll, Garzon ve Rojas, 2008).

Bu çalışmanın amacı, Vlachopoulos, Katartzi ve Kontou (2011) tarafından geliştirilen Beden Eğitiminde Temel Psikolojik İhtiyaçlar Ölçeği'ni (The Basic Psychological Needs in Physical Education Scale BPN-PE) Türkçeye uyarlamak ve psikometrik özelliklerini incelemektir. Ölçek, öğrencilerin beden eğitimi dersini psikolojik ihtiyaç doyumunu açısından değerlendirmelerinde kullanılabilecek kısa, kullanımı kolay, geçerli, güvenilir ve içeriğe uygun bir araca ihtiyaç olduğu düşünülerek Türkçeye uyarlanmıştır. Çalışmada, psikolojik ihtiyaç memnuniyetinin ortaokul ve lise bağlamında geniş kapsamda incelenmesi, ölçeğin önemli bir yönünü teşkil etmektedir. Ayrıca çalışma, hür irade kuramını, temel ihtiyaç memnuniyetini, beden eğitimi dersinde kızlar ve erkekler için optimum işleyişin ortaya çıkmasını destekleyici, özerklik yaratan bir ortam yaratmanın önemini de ifade etmektedir.

## YÖNTEM

Bu bölümde Beden Eğitiminde Temel Psikolojik İhtiyaçlar Ölçeği'nin uygulandığı çalışma grubu, ölçme aracı, çeviri çalışması ve elde edilen verilerin analizine ilişkin süreç hakkında bilgiler verilmiştir.

### Çalışma Grubu

Çalışma grubunu Ankara ilinde random yöntemiyle belirlenen okullarda öğrenim gören 405'i ortaokul ve 412'si lise olmak üzere toplam 817 öğrenci oluşturmaktadır. Ortaokul öğrencilerinin yaşları 10 ile 14 arasında değişmekte olup ortalaması 11,72 olarak belirlenmiştir. Ortaokul öğrencilerinin %51,1'i ( n = 207) kız ve %48,6'sı ( n = 197)

erkek öğrencidir ve öğrencilerden biri cinsiyetini belirtmemiştir. Lise öğrencilerinin ise yaşları 14 ile 18 arasında değişmekte olup ortalaması 15,87 olarak belirlenmiştir. Lise öğrencilerinin %30,8'i (n = 127) kız ve %69,2'si (n = 285) erkektir.

### **Ölçme Aracı**

Vlachopoulos, Katartzi ve Kontou (2011) tarafından geliştirilen Beden Eğitiminde Temel Psikolojik İhtiyaçlar Ölçeği, 12 maddeden oluşan üç boyutlu (Özerklik, Yeterlik ve İlişki) 7'li Likert tipi ("1" Hiç uygun değil, "7" Tamamen uygun) bir derecelendirme içermektedir. Yapılan Türkçeye uyarlama çalışmasında ise, 7'li Likert tipi ("1" Hiç uygun değil, "7" Tamamen uygun) ile derecelendirilmiş ve ölçeğin orijinaliyle aynı üç faktör (Özerklik, Yeterlik ve İlişki) ön plana çıkmıştır. Katılımcılara "özerklik, yeterlik ve ilişkili olma" maddelerini içeren beden eğitiminde temel ihtiyaçları temsil eden yedi derecelendirme ve işaretlemeleri nasıl yapacaklarını gösteren "bilgi formu" sunulmuştur. Katılımcılardan, beden eğitimindeki temel ihtiyaçları ile ilgili bir değerlendirme yaptıklarında bu değerlendirmenin hangi dereceye karşılık geldiğini belirtmeleri istenmiştir. Ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlılık güvenilirlik katsayıları yapılan çalışmalarla benzerlik göstermekte ve kabul edilebilir düzeydedir.

### **Çeviri Çalışması**

Ölçeğin Türkçeye çevrilme sürecinde, çeviri - geri çeviri metodundan faydalanılmıştır. Orijinali İngilizce olan ölçeğin Türkçeye çevirisi, ikisi İngilizceye hâkim ve biri aynı zamanda beden eğitimi alanında uzmanlaşmış, üç uzman tarafından yapılmıştır. Öncekilerden farklı üç uzman tarafından da, Türkçeye çevrilen formlar tekrar İngilizceye çevrilerek, iki formun tutarlılığı dil ve gramer açısından incelenmiştir. Bir sonraki aşamada ise, Türkçe form psikoloji, ölçme ve değerlendirme ve beden eğitimi ve spor anabilim dallarında görev yapan öğretim üyeleri tarafından tartışılmış ve son düzenlemeler yapılarak ölçek uygulamaya hazır hâle getirilmiştir.

### **Verilerin Analizi**

Beden Eğitiminde Temel Psikolojik İhtiyaçlar Ölçeği'nin Türk kültürüne uyarlanması amacıyla daha önceden Vlachopoulos, Katartzi ve Kontou (2011) tarafından belirlenmiş

olan üç boyutlu yapının doğrulanıp doğrulanmadığını tespit etmek amacıyla doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Analiz yapılmadan önce yanlış veri girişi ve kayıp veri olup olmadığı kontrol edilmiştir. Kayıp veri oranının %1'in altında olduğu tespit edilmiş ve kayıp veri yerine ortalama değer atanmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi ortaokul ve lise öğrencilerinden elde edilen farklı çalışma gruplarında ayrı ayrı gerçekleştirilmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi gerçekleştirilirken çoklu normal dağılım sağlanmadığından asimptotik kovaryans matrisine dayalı robust maksimum olabilirlik kestirim yöntemi kullanılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizinde model veri uyumunu değerlendirmek için kullanılan uyum indeksi değerlerinin alanyazındaki kabul değerlerine ilişkin bilgi Tablo 1'de sunulmuştur. Doğrulayıcı faktör analizi LISREL8.80 programı gerçekleştirilmiştir. Elde edilen ölçümlerin güvenilirliğini belirlemek amacıyla Cronbach alfa katsayısı hesaplanmıştır.

**Tablo 1.** Yapısal Eşitlik Modelinde Uyum İndekslerinin Kriterleri ve Kabulü İçin Kesme Noktaları

Uyum İndeksi	Kriterler	Kabul için Kesme Noktaları	Kaynak
$\chi^2/df$		$\leq 2$ = mükemmel uyum	(Tabaccknick ve Fidell, 2001)
		$\leq 2,5$ = mükemmel uyum (küçük örneklerde)	(Kline,2005)
		$\leq 3$ = mükemmel uyum (büyük örneklerde)	(Kline, 2005; Sümer, 2000)
		$\leq 5$ = orta düzeyde uyum	(Sümer, 2000)
GFI/AGFI	0 (uyum yok) 1 (mükemmel uyum)	$\geq 0,90$ = iyi uyum	(Schumacker ve Lomax, 1996; Hooper, Coughan ve Mullen, 2008; Kelloway, 1989; Sümer, 2000)
		$\geq 0,95$ = mükemmel uyum	(Hooper, Coughan ve Mullen, 2008; Sümer, 2000)
RMSEA	0 (mükemmel uyum)	$\leq 0,05$ = mükemmel uyum	(Brown, 2006; Jöreskog ve Sörbom, 1993; Raykov ve Marcoulides,



	1 (uyum yok)		2008; Schumacker ve Lomax, 1996; Sümer, 2000)
		$\leq 0,06 =$ iyi uyum	(Hu ve Bentler, 1999; Thompson, 2004)
		$\leq 0,07 =$ iyi uyum	(Steigher, 2007)
		$\leq 0,08 =$ iyi uyum	(Hooper, Coughan ve Mullen, 2008; Jöreskog ve Sörbom, 1993; Sümer, 2000)
		$\leq 0,10 =$ zayıf uyum	(Kelloway, 1989; Tabaccknick ve Fidell, 2001)
CFI	0 (uyum yok) 1 (mükemmel uyum)	$\geq 0,90 =$ iyi uyum	(Hu ve Bentler, 1999; Sümer, 2000; Tabaccknick ve Fidell, 2001)
		$\geq 0,95 =$ mükemmel uyum	(Hu ve Bentler, 1999; Sümer, 2000)
NFI/NNFI	0 (uyum yok) 1 (mükemmel uyum)	$\geq 0,90 =$ iyi uyum	(Kelloway, 1989; Schumacker ve Lomax, 1996; Sümer, 2000; Tabaccknick ve Fidell, 2001; Thompson, 2004)
		$\geq 0,95 =$ mükemmel uyum	(Hu ve Bentler, 1999; Sümer, 2000)

Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010: 271-272)

## BULGULAR

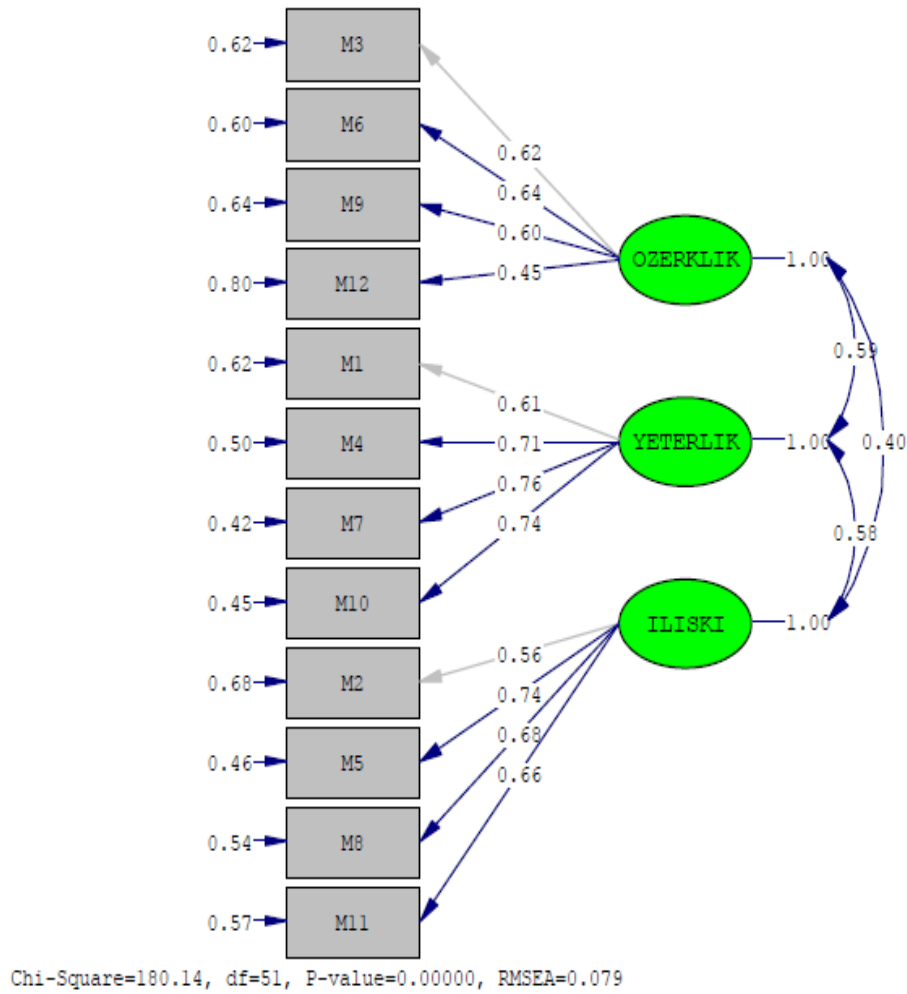
Ortaokul öğrencilerinden toplanan veri üzerinden Beden Eğitiminde Temel Psikolojik İhtiyaçlar Ölçeği'nin üç boyutlu yapısının incelenmesi amacıyla doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi yapılırken güçlü (robust) kestirim yöntemi kullanılarak asimptotik kovaryans matrisine dayalı maksimum olabilirlik (likelihood) kestirim yöntemi kullanılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi yapılırken uyum indeksi değerleri, faktör yük değerleri ve hata varyansları incelenerek model veri uyumu değerlendirilmiştir. Uyum indeksi değerleri, faktör yük değerleri (maks-min) ve hata

varyansı (maks-min) değerleri Tablo 2’de sunulmuştur. Şekil 1’de de analiz sonucunda elde edilen ölçme modeli sunulmuştur.

**Tablo 2.** Ortaokul Öğrencileri İçin Beden Eğitiminde Temel Psikolojik İhtiyaçlar Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları

	$\chi^2$	$\chi^2/sd$	p	CFI	GFI	NFI	RMS EA	Faktör Yük Değerleri		Hata Varyansları	
								max	min	max	min
Ölçek	180,1	3,53	0,00	0,95	0,90	0,93	0,079	0,76	0,45	0,80	0,42
Önerilen Değer		$\chi^2/df \leq$ 3		$\geq 0,90$	$\geq 0,90$	$\geq 0,90$	$\leq 0,08$ 0	$\geq 0,30$		$\leq 0,90$	

Tablo 2 incelendiğinde  $\chi^2/sd$  değerinin 3 ile 5 arasında olduğu görülmektedir ve buna göre modelin veriye iyi uyum gösterdiği söylenebilir. CFI değeri 0,95; GFI değeri 0,90 ve NFI değeri 0,93 olarak tespit edilmiştir. Bu değerlerin 0,90’nın üzerinde olması modelin veriye çok iyi uyum gösterdiği anlamına gelmektedir. RMSEA indeksi açısından değerlendirildiğinde ise bu indeksin model için 0,079 olduğu saptanmıştır ve bu indekse göre de modelin veriye uyum gösterdiğini söylemek mümkündür. Uyum indeksleri genel olarak değerlendirildiğinde üç boyutlu modelin veriye uyum sağladığı görülmektedir. Her bir boyuttaki maddeler için faktör yük değerleri 0,45 ile 0,76 arasında değişmektedir. Faktör yük değerleri 0,30’un üstünde olduğundan dolayı her bir maddenin bulunduğu boyutta amacına hizmet ettiği söylenebilir. Bu sonuçlara göre ortaokul öğrencileri için Beden Eğitiminde Temel Psikolojik İhtiyaçlar Ölçeği’nin Türk kültürüne uygun olduğu söylenebilir.



**Şekil 1.** Ortaokul Öğrencileri İçin Beden Eğitiminde Temel Psikolojik İhtiyaçlar Ölçeği Ölçme Modeli

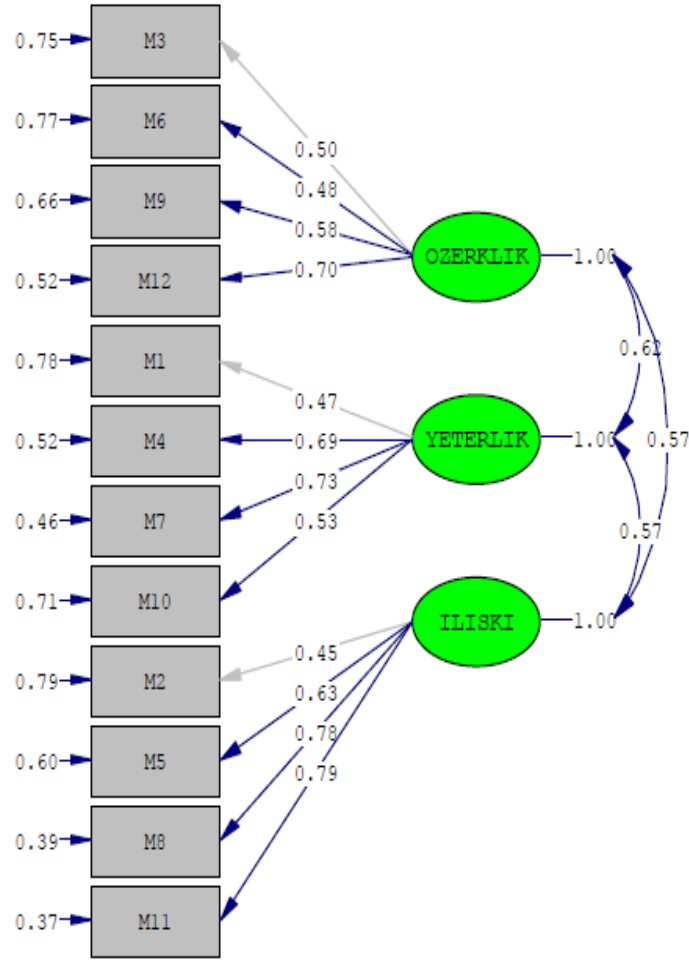
Lise öğrencilerinden toplanan veri üzerinden Beden Eğitiminde Temel Psikolojik İhtiyaçlar Ölçeği'nin üç boyutlu yapısının incelenmesi amacıyla doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi yapılırken güçlü (robust) kestirim yöntemi kullanılarak asimptotik kovaryans matrisine dayalı maksimum olabilirlik (likelihood) kestirim yöntemi kullanılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi yapılırken uyum indeksi

değerleri, faktör yük değerleri ve hata varyansları incelenerek model veri uyumu değerlendirilmiştir. Uyum indeksi değerleri, faktör yük değerleri (max-min) ve hata varyansı (max-min) değerleri Tablo 3'te sunulmuştur. Ayrıca analiz sonucunda elde edilen ölçme modeli Şekil 2'de sunulmuştur.

**Tablo 3.** Lise Öğrencileri İçin Beden Eğitiminde Temel Psikolojik İhtiyaçlar Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları

	$\chi^2$	$\chi^2/sd$	p	CFI	GFI	NFI	RMSEA	Faktör Yük Değerleri		Hata Varyansları	
								max	min	max	min
Ölçek	173,90	3,40	0,000	0,95	0,91	0,93	0,077	0,79	0,45	0,79	0,37
Önerilen Değer		$\chi^2/df \leq 3$		$\geq 0,90$	$\geq 0,90$	$\geq 0,90$	$\leq 0,080$	$\geq 0,30$		$\leq 0,90$	

Tablo 3 incelendiğinde  $\chi^2/sd$  değerinin 3 ile 5 arasında olduğu görülmektedir ve buna göre modelin veriye iyi uyum gösterdiği söylenebilir. CFI değeri 0,95; GFI değeri 0,91 ve NFI değeri 0,93 olarak tespit edilmiştir. Bu değerlerin 0,90'nın üzerinde olması modelin veriye çok iyi uyum gösterdiği anlamına gelmektedir. RMSEA indeksi açısından değerlendirildiğinde ise bu indeksin model için 0,077 olduğu saptanmıştır ve bu indekse göre de modelin veriye uyum gösterdiğini söylemek mümkündür. Uyum indeksleri genel olarak değerlendirildiğinde üç boyutlu modelin veriye uyum sağladığı görülmektedir. Her bir boyuttaki maddeler için faktör yük değerleri 0,45 ile 0,79 arasında değişmektedir. Faktör yük değerleri 0,30'un üstünde olduğundan dolayı her bir maddenin bulunduğu boyutta amacına hizmet ettiği söylenebilir. Bu sonuçlara göre lise öğrencileri için de Beden Eğitiminde Temel Psikolojik İhtiyaçlar Ölçeği'nin Türk kültürüne uygun olduğu söylenebilir.



**Şekil 2.** Lise Öğrencileri İçin Beden Eğitiminde Temel Psikolojik İhtiyaçlar Ölçeği Ölçme Modeli

Beden Eğitiminde Temel Psikolojik İhtiyaçlar Ölçeği'nde her bir maddeye verilen yanıtlar için betimsel istatistikler, her bir maddenin faktör yük değeri, hata varyansları ortaokul ve lise örneklemleri için Tablo 4'te sunulmuştur.

**Tablo 4.** Beden Eğitiminde Temel Psikolojik İhtiyaçlar Ölçeği'nde Her Bir Maddeye Ait Betimsel İstatistikler, Faktör Yükleri ve Hata Varyansları

	$\bar{X}$		ss		Madde Çarpıklık		Madde Basıklık		Faktör Yükleri		Hata Varyansları	
	O	L	O	L	O	L	O	L	O	L	O	L
Özerklik 3	5,53	3,88	1,85	2,29	-	0,02	0,02	-	0,62	0,50	0,62	0,75
Özerklik 6	5,72	4,14	1,75	2,24	-	0,15	0,74	-	0,64	0,48	0,60	0,77
Özerklik 9	5,73	4,34	1,46	2,01	-	0,30	0,67	-	0,60	0,58	0,64	0,66
Özerklik 12	6,30	4,33	1,33	2,26	-	0,30	4,14	-	0,45	0,70	0,80	0,52
Yeterlik 1	5,01	4,85	1,83	2,10	-	0,62	-	-	0,61	0,47	0,62	0,78
Yeterlik 4	4,94	4,45	1,71	2,08	-	0,38	-	-	0,71	0,69	0,50	0,52
Yeterlik 7	5,03	4,56	1,66	1,99	-	0,34	-	-	0,76	0,73	0,42	0,46
Yeterlik 10	5,16	4,64	1,66	1,86	-	0,41	-	-	0,74	0,53	0,45	0,71
İlişki 2	6,07	5,30	1,47	2,00	-	0,99	2,70	-	0,56	0,45	0,68	0,79
İlişki 5	5,47	4,61	1,80	2,05	-	0,45	0,33	-	0,74	0,63	0,46	0,60
İlişki 8	5,34	4,71	1,91	2,15	-	0,49	0,24	-	0,68	0,78	0,54	0,39
İlişki 11	5,57	4,74	1,82	2,10	-	0,50	0,57	-	0,66	0,79	0,57	0,37

O: Ortaokul (n = 405), L: Lise (n = 412),  $\bar{X}$ : Ortalama, ss: Standart sapma

Araştırma kapsamında kullanılan Beden Eğitiminde Temel Psikolojik İhtiyaçlar Ölçeği'nden elde edilen puanların güvenilirliğini incelemek amacıyla Cronbach Alfa katsayısı kullanılmıştır. Ayrıca hem ortaokul hem de lise grupları için ölçeğin alt boyutları arasındaki korelasyon değerleri hesaplanmıştır. Sonuçlar Tablo 5'te sunulmuştur.

**Tablo 5.** Beden Eğitiminde Temel Psikolojik İhtiyaçlar Ölçeği Alt Boyutlar Arası Korelasyonlar ve Cronbach Alfa Değerleri

	Özerklik	Yeterlik	İlişki	Cronbach Alfa
• Ortaokul				
Özerklik	-			0,67
Yeterlik	0,437*	-		0,79
İlişki	0,326*	0,438*	-	0,75
• Lise				
Özerklik	-			0,66
Yeterlik	0,395*	-		0,69
İlişki	0,414*	0,472*	-	0,76

Tablo 5 incelendiğinde hem ortaokul hem de lise öğrencileri için Beden Eğitiminde Temel Psikolojik İhtiyaçlar Ölçeği'nin alt boyutları arasında pozitif yönlü, orta düzeyde ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Cronbach alfa katsayısı incelendiğinde ise ortaokul için 0,67 ile 0,75 arasında ve lise için 0,66 ile 0,76 arasında değiştiği belirlenmiştir. Güvenirlik ölçümleri için 0,50 altındaki değerler düşük güvenirlik, 0,50 ile 0,80 arasındaki değerler orta düzeyde güvenilir ve 0,80 üzeri değerler yüksek güvenilir olarak değerlendirilmektedir (Salvucci, Walter, Conley, Fink, ve Saba, 1997). Hesaplanan güvenirlik indeksi değerlerine göre genel olarak ölçekten elde edilen puanlarının güvenilir olduğu söylenebilir.

Sonuç olarak, Beden Eğitiminde Temel Psikolojik İhtiyaçlar Ölçeği'nin üç faktörlü yapısının hem ortaokul hem de lise öğrencileri için Türk kültürüne güvenilir ve geçerli bir şekilde uyarlandığı yorumu yapılabilir.

## TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu çalışmanın amacı, Vlachopoulos, Katartzi ve Kontou (2011) tarafından geliştirilen Beden Eğitiminde Temel Psikolojik İhtiyaçlar Ölçeği'ni (The Basic Psychological Needs in Physical Education Scale) Türkçeye uyarlamak ve psikometrik özelliklerini incelemektir. Ölçeğin Türk kültürüne uyarlanması çalışmasında yapı geçerliliğini belirleyebilmek amacıyla doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Doğrulayıcı faktör

analizi ortaokul ve lise öğrencilerinden elde edilen farklı çalışma gruplarında ayrı ayrı gerçekleştirilmiştir.

Vlachopoulos, Katartzi ve Kontou (2011) tarafından geliştirilen ölçeğin psikometrik özellikleri değerlendirilmiştir. Hem ortaokul hem de lise öğrencileri için Beden Eğitiminde Temel Psikolojik İhtiyaçlar Ölçeği'nin alt boyutları arasında pozitif yönlü orta düzeyde ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Cronbach alfa katsayısı incelendiğinde ise ortaokul için 0,67 ile 0,75 arasında ve lise için 0,66 ile 0,76 arasında değiştiği belirlenmiştir. Bu farklılıkların, aynı grubun üyeleri için ortaklık, farklı gruplar ile karşılaştırıldığında değişkenlik göstermesi (Malpass, 1977) her grubun farklı beden eğitimi deneyimlerine bağlanabilir.

Ortaokul öğrencileri için Beden Eğitiminde Temel Psikolojik İhtiyaçlar Ölçeği doğrulayıcı faktör analizi incelendiğinde  $\chi^2/SD$  değerinin 3 ile 5 arasında olduğu görülmektedir ve buna göre modelin veriye iyi uyum gösterdiği söylenebilir. CFI değeri 0,95; GFI değeri 0,90 ve NFI değeri 0,93 olarak tespit edilmiştir. Bu değerlerin 0,90'nın üzerinde olması modelin veriye çok iyi uyum gösterdiği anlamına gelmektedir. RMSEA indeksi açısından değerlendirildiğinde ise bu indeksin model için 0,079 olduğu saptanmıştır ve bu indekse göre de modelin veriye uyum gösterdiğini söylemek mümkündür. Uyum indeksleri genel olarak değerlendirildiğinde üç boyutlu modelin veriye uyum sağladığı görülmektedir. Her bir boyuttaki maddeler için faktör yük değerleri 0,45 ile 0,76 arasında değişmektedir. Faktör yük değerleri 0,30'un üstünde olduğundan dolayı her bir maddenin bulunduğu boyutta amacına hizmet ettiği söylenebilir.

Lise öğrencileri için Beden Eğitiminde Temel Psikolojik İhtiyaçlar Ölçeği doğrulayıcı faktör analizi incelendiğinde  $\chi^2/SD$  değerinin 3 ile 5 arasında olduğu görülmektedir ve buna göre modelin veriye iyi uyum gösterdiği söylenebilir. CFI değeri 0,95; GFI değeri 0,91 ve NFI değeri 0,93 olarak tespit edilmiştir. Bu değerlerin 0,90'nın üzerinde olması modelin veriye çok iyi uyum gösterdiği anlamına gelmektedir. RMSEA indeksi açısından değerlendirildiğinde ise bu indeksin model için 0,077 olduğu saptanmıştır ve



bu indekse göre de modelin veriye uyum gösterdiğini söylemek mümkündür. Uyum indeksleri genel olarak değerlendirildiğinde üç boyutlu modelin veriye uyum sağladığı görülmektedir. Her bir boyuttaki maddeler için faktör yük değerleri 0,45 ile 0,79 arasında değişmektedir. Faktör yük değerleri 0,30'un üstünde olduğundan dolayı her bir maddenin bulunduğu boyutta amacına hizmet ettiği söylenebilir.

Bu veriler aynı zamanda, üç psikolojik ihtiyacın, beden eğitimi öğretmenleri tarafından algılanan özerklik desteği ile beden eğitimi dersindeki katılımcıların yaşadığı subjektif canlılık düzeyleri arasındaki ilişkide arabuluculuk rolünü de desteklemektedir (Vlachopoulos, Katartzi ve Kontou, 2011). Geçerlik ve güvenilirlik çalışması sonucunda elde edilen bulgular, ölçeğin orijinalinden ve benzer çalışmalardan (Vlachopoulos, Katartzi ve Kontou, 2011; Vlachopoulos ve diğ., 2013) elde edilen sonuçları destekler niteliktedir. Geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılan ölçeğin beden eğitiminde temel psikolojik ihtiyaçlar ile ilgili araştırma yapmak isteyen araştırmacılar tarafından kullanılabilmesi düşünülmektedir. Ölçeğin gelecekte daha geniş ve farklı örneklem grupları ile geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılabilir.

**KAYNAKLAR**

- Adie, J. W., Duda, J. L., & Ntoumanis, N. (2008). Autonomy support, basic need satisfaction and the optimal functioning of adult male and female sport participants: A test of basic needs theory. *Motivation and Emotion*, 32(3), 189-199.
- Baard, P. P., Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2004). Intrinsic need satisfaction: a motivational basis of performance and well-being in two work settings 1. *Journal of Applied Social Psychology*, 34(10), 2045-2068.
- Bakker, F.C., Whiting H.T.A., & Van Der Brug H. (1990). *Sport psychology: concepts and applications*, New York: John Wiley and Sons; s.36
- Barkoukis, V., Hagger, M. S., Lambropoulos, G., & Tsorbatzoudis, H. (2010). Extending the trans-contextual model in physical education and leisure-time contexts: Examining the role of basic psychological need satisfaction. *British Journal of Educational Psychology*, 80(4), 647-670.
- Batmaz, H. Ç., Yıldırım, F., Coşkun, Z., Karadağ, M., & Atalı, A. (2013). Ortaöğretim Kurumlarında Voleybol Oynayan Sporcuların Spora Yönelik Beklenti ve Memnuniyet Düzeyleri (Elazığ İli Örneği). *Sport Sciences*, 8(4), 65-74.
- Baumeister, R. F., & Leary, M. R. (1995). The need to belong: desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological bulletin*, 117(3), 497.
- Conroy, M. B., Cook, N. R., Manson, J. E., Buring, J. E., & Lee, I. M. (2005). Past physical activity, current physical activity, and risk of coronary heart disease. *Medicine and science in sports and exercise*, 37(8), 1251-1256.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik*. Ankara: Pegem.
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (2012). Motivation, personality, and development within embedded social contexts: an overview of self-determination theory. *The Oxford Handbook Of Human Motivation*, 85-107
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2002). Overview of self-determination theory: An organismic dialectical perspective. *Handbook of Self-Determination Research*, 3-33.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The " what" and " why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.
- Deci E.L., & Rayn R.M. (1990). A motivational Approach to Self: Integration in Personality. Nebraska Sykposium On Motivation.

- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- Gagne, M. (2003). Autonomy support and need satisfaction in the motivation and well-being of gymnasts. *Journal of Applied Sport Psychology, 15*(4), 372-390.
- Malpass, R. S. (1977). Theory and method in cross-cultural psychology. *American Psychologist, 32*(12), 1069.
- Moreno Murcia, J. A., Gonzalez-Cutre Coll, D., Chillon Garzon, M., & Parra Rojas, N. (2008). Adaptation of the basic psychological needs in exercise scale to physical education. *Revista Mexicana de Psicología, 25*(2), 295-303.
- Petray, C. K. (1989). Organizing physical fitness assessment (grades k-2) strategies for the elementary physical education specialist. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance, 60*(6), 57-60.
- Reeve, J., & Jang, H. (2006). What teachers say and do to support students' autonomy during a learning activity. *Journal of educational psychology, 98*(1), 209.
- Reinboth, M., Duda, J. L., & Ntoumanis, N. (2004). Dimensions of coaching behavior, need satisfaction, and the psychological and physical welfare of young athletes. *Motivation and emotion, 28*(3), 297-313.
- Ritchie, L. D., Ivey, S. L., Woodward-Lopez, G., & Crawford, P. B. (2003). Alarming trends in pediatric overweight in the United States. *Sozial-und Präventivmedizin/Social and Preventive Medicine, 48*(3), 168-177
- Ryan, R. M. (1995). Psychological needs and the facilitation of integrative processes. *Journal of personality, 63*(3), 397-427.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist, 55*(1), 68.
- Ryan, R. M., Patrick, H., Deci, E. L., & Williams, G. C. (2008). Facilitating health behaviour change and its maintenance: Interventions based on self-determination theory. *The European Health Psychologist, 10*(1), 2-5.
- Salvucci, S., Walter, E., Conley, V., Fink, S., & Saba, M. (1997). *Measurement error studies at the national center for education statistics (NCES)*. Washington D. C.: U. S. Department of Education.
- Telama, R., Yang, X., Viikari, J., Välimäki, I., Wanne, O., & Raitakari, O. (2005). Physical activity from childhood to adulthood: a 21-year tracking study. *American Journal Of Preventive Medicine, 28*(3), 267-273.
- Warburton, D. E., Nicol, C. W., & Bredin, S. S. (2006). Health benefits of physical activity: the evidence. *Cmaj, 174*(6), 801-809.
- Vlachopoulos, S. P., Asci, F. H., Cid, L., Ersoz, G., González-Cutre, D., Moreno-Murcia, J. A., & Moutão, J. (2013). Cross-cultural invariance of the basic psychological needs in exercise scale and need satisfaction latent mean

differences among greek, spanish, portuguese and turkish samples. *Psychology of Sport and Exercise*, 14(5), 622-631.

Vlachopoulos, S. P., Katartzi, E. S., & Kontou, M. G. (2011). The basic psychological needs in physical education scale. *Journal of Teaching in Physical Education*, 30(3), 263-280.

### **SUMMARY**

*The aim of this study was to adapt the psychometric properties of the Turkish version of the Basic Psychological Needs in Physical Education Scale developed by Vlachopoulos, Katartzi and Kontou (2011). In order to determine the validity of the scale, confirmatory factor analysis was performed. Confirmatory factor analysis was performed separately in different study groups from secondary and high school students. The psychometric properties of the scale developed by Vlachopoulos, Katartzi and Kontou (2011) were evaluated. For both secondary and high school students, there is a moderate and statistically significant relationship between the sub-dimensions of the Basic Psychological Needs Scale in Physical Education. Cronbach alpha coefficient was found to be between 0.67 and 0.75 for secondary school and 0.66 to 0.76 for high school. These differences can be attributed to the fact that the same group is common for its members and shows variability when compared to different groups. When the confirmatory factor analysis of the Basic Psychological Needs Scale in Physical Education is examined for secondary school students, it is seen that  $\chi^2 / sd$  is between 3 and 5 and accordingly the model can be said to fit well with the data. The CFI value was 0.95; The GFI value was 0.90 and the NFI was 0.93. The fact that these values are above 0.90 means that the model fits very well with the data. According to the RMSEA index, this index was found to be 0.079 for the model, and according to this index it is possible to say that the model is compatible with the data. When the fit indexes are evaluated in general, it is seen that the three-dimensional model adapts to the data. Factor load values for substances of each size range from 0.45 to 0.76. Since the factor load values are above 0.30, it can be said that each item serves its purpose in the dimension. When the confirmatory factor analysis of the Basic Psychological Needs Scale in Physical Education is examined for high school students, it is seen that the  $\chi^2 / sd$  value is between 3 and 5, and accordingly the model can be said to be in good agreement with the data. The CFI value was 0.95; The GFI was 0.91 and the NFI was 0.93. The fact that these values are above 0.90 means that the model fits very well with the data. According to the RMSEA index, this index was found to be 0.077 for the model, and according to this index, it is possible to say that the model conforms to the data. When the fit indexes are evaluated in general, it is seen that the three-dimensional model adapts to the data. Factor load values for substances of each size range from 0.45 to 0.79. Since the factor load values are above 0.30, it can be said that each item serves its purpose in the dimension.*

## **Ekler**

### **Ek 1. Beden Eğitiminde Temel Psikolojik İhtiyaçlar Ölçeği**

1. Çoğu çocuğun zor bulduğu görevleri yaparken bile geliştiğimi hissediyorum.
2. Sınıf arkadaşlarımla ilişkilerim arkadaşça.
3. İlgimi çeken fiziksel etkinlikler yapıyoruz.
4. Çoğu çocuğun zor bulduğu görevleri doğru yaptığımı hissediyorum.
5. Sınıf arkadaşlarımla yakın bir bağım olduğumu hissediyorum.
6. Fiziksel eğitim istediğim gibi öğretiliyor.
7. Çoğu çocuğun zor bulduğu görevlerde çok iyi olduğumu hissediyorum.
8. Kendimi yakın arkadaşlardan oluşan bir grubun değerli bir üyesi gibi hissediyorum.
9. Derslerin öğretilme yöntemi kim olduğumun gerçek bir göstergesi.
10. Çoğu çocuğun zor bulduğu derslerde bile başarılıyım.
11. Kendimi yakın arkadaşlardan oluşan büyük bir gruba ait hissediyorum.
12. Yaptığımız etkinlikleri kendim seçtiğimi hissediyorum.



## İngilizce Konuşma Kaygısı Ölçeği'nin Türkçeye Uyarlanma Çalışması \* \*\*

### Adaptation of the Second Language (English) Speaking Anxiety Scale into Turkish

Hale ALKAN<sup>1</sup>, Nilay T. BÜMEN<sup>2</sup> ve Öner USLU<sup>3</sup>

<sup>1</sup>Ege Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu. e-posta: hale.cetin@gmail.com

<sup>2</sup>Ege Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı. nilay.bumen@ege.edu.tr

<sup>3</sup>Ege Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı. oner.uslu@ege.edu.tr

**Makalenin Geliş Tarihi: 21.07.2018**

**Yayına Kabul Tarihi: 11.02.2019**

#### ÖZ

*Bu çalışmanın amacı Woodrow'un (2006) geliştirdiği (İkinci Dil) İngilizce Konuşma Kaygısı Ölçeği'ni Türkçeye uyarlamaktır. Ölçeğin dilsel eşdeğerliği için, Ege Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulu'nda orta düzeyde İngilizce öğrenmekte olan bir öğrenci grubuna (n=54) 15 gün ara ile İngilizce ve Türkçe form çevrimiçi olarak uygulanmıştır. Bu uygulamada pozitif ve anlamlı bir ilişki elde edilmiş (.882, p<.01), Türkçe form aynı üniversitede farklı düzeylerde İngilizce öğrenen 778 öğrenciye uygulanarak açımlayıcı faktör analizi yapılmış, toplam varyansın %64.14'ünü açıklayan iki faktörlü bir yapı elde edilmiştir. Ölçeğin ölçüt bağıntılı geçerliği için yapılan korelasyon analizleri sonucunda anlamlı ilişkiler saptanmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi yapmak üzere aynı okulda orta düzeyde İngilizce öğrenen farklı bir gruba (n=455) ölçek yeniden uygulanmıştır. Orijinal ölçeğin iki faktörlü yapısı doğrulanmış, elde edilen uyum indekslerinin mükemmel uyum sınırları içerisinde olduğu görülmüştür. Bu çalışmadaki ölçümlere ilişkin güvenilirlik katsayıları sınıf içinde konuşma kaygısı boyutunda .83, sınıf dışında ise .85 olarak hesaplanmıştır. Yapılan analiz sonuçları, ölçeğin Türkiye'de kullanılabilceğini göstermektedir.*

**Anahtar Sözcükler:** İngilizce konuşma kaygısı, İngilizce konuşma kaygısı ölçeği, Kültürel uyarlanma

#### ABSTRACT

*The purpose of this study is to adapt the Second Language (English) Speaking Anxiety Scale developed by Woodrow (2006) into Turkish. In order to determine linguistic equivalence, the*

\* **Ahntılama:** Alkan, H., Bümen, N., ve Uslu, N. (2019). İngilizce konuşma kaygısı ölçeği'nin Türkçeye uyarlanma çalışması. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(2), 1157-1180.

\*\* Bu çalışma 9-11 Mayıs 2018 tarihlerinde Manisa'da düzenlenen 8. Uluslararası Eğitimde Araştırmalar Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.



scale was applied online to 54 students studying English at CEFR B1 level at Ege University School of Foreign Languages 15 days apart, and a significant positive correlation was found (.882,  $p < .01$ ). Then Turkish form of the scale was applied to 778 students studying English at different levels at the aforementioned university; exploratory factor analysis was performed; and a two-factor structure explaining 64.14% of the total variance was uncovered. Significant correlations were determined through the correlation analyses done for criterion-related validity of the scale. The scale was re-applied to a different group of students ( $n=455$ ) at CEFR B1 level at the same school to perform confirmatory factor analysis. The two-factor structure of the original scale was confirmed, and the fit indices corresponded to perfect fit. Reliability coefficients regarding the factors of the scale were calculated to be .83 for in-class speaking anxiety and .85 for out-of-class speaking anxiety. The results of these analyses indicate that this scale can be used in Turkey.

**Keywords:** English speaking anxiety, English speaking anxiety scale, Cultural adaptation

## GİRİŞ

Bilindiği gibi, Türkiye'deki okullarda yabancı dil olarak ağırlıklı bir biçimde İngilizce öğretilmektedir. Dil öğretiminde alıcı ve üretici beceriler olarak adlandırılan iki beceri grubu vardır. Alıcı (pasif) beceriler dinleme ve okuma becerileriyken; üretici, (aktif) beceriler konuşma ve yazma becerilerine işaret etmektedir. Pasif beceriler öğrenenleri bir şey üretmeye zorlamamaktadır, fakat aktif beceriler ilgili dilde üretimi gerçekleştireceği için daha çok enerji gerektirmektedir (Golkova ve Hubackova, 2014). Konuşarak ya da yazarak dilin kullanımı, dil üzerindeki hâkimiyetin net bir göstergesi olduğundan (Bhatt ve Lilian, 2016), dili üretmek iletişim kurmak dil öğrenenler için oldukça büyük önem taşımaktadır. Üniversite öğrencileriyle yapılan bir çalışmada ( $n=696$ ), öğrencilerin iletişim kurdukları zamanın %11.4'ünde yazdıkları, %16.1'inde konuştuğu, %17.1'inde okudukları ve %55.4'ünde dinledikleri saptanmıştır (Emanuel ve diğerleri, 2008). Konuşma becerileri işe koşulmadığı zaman dinleme becerilerinin aktif olarak kullanılamayacağı göz önünde bulundurulduğunda, konuşma becerilerinin iletişim kurmadaki önemi daha net anlaşılabilir. Çünkü konuşma; bire bir, yüz yüze iletişime girmede kullanılan bir beceri olmasından, günlük hayatta kullanılmasından ve bir dili öğrenmenin sonucunda uygulamaya yansıtmanın önemli bir göstergesi olmasından dolayı büyük önem arz eden bir beceridir (Gömleksiz ve Özkaya,

2012, s. 498). Ayrıca “öğrenciler sıklıkla en önemli öğrenme amaçlarının hedef dili konuşmak” olduğunu belirtmektedir (Volle, 2005, s. 146).

Türkiye’de İngilizce öğretiminde/öğreniminde sorunlar yaşandığı bilinen bir gerçektir (Işık, 2008). Özellikle konuşma becerilerinin öğretiminde bilişsel sorunların yanında birçok duyuşsal sorunla da karşılaşmaktadır. Minghe ve Yuan (2013), öğrenme sürecini zorlaştıran büyük olasılıkla en büyük duyuşsal faktörün kaygı olarak kabul edildiğini ve “en kaygı uyandıran dil etkinliğinin başkaları önünde konuşmak” olduğunu belirtmişlerdir (s. 59). Xiuqin (2006) de konuşma kaygısının nedenlerini İngilizcede çok yeterli olmama, hata yapmaktan korkma ve alay edilme, sınıfın kalabalık olması, risk almaya isteksizlik, belirsizliğe karşı pek toleranslı davranmama ve rekabet olarak belirlemiştir. Öğrencilerin çoğunun sadece konuşma becerileri derslerinde pratik yapma imkânı olması, fakat sınıf mevcutlarının fazla ve ders saatlerinin az olması, hedef dilde konuşma pratiği yapma fırsatlarını azaltmaktadır (Sun, 2009).

Yurt dışında yabancı dil (İngilizce) konuşma kaygısı üzerine yapılmış birçok çalışma ve geliştirilmiş bazı ölçme araçları bulunmaktadır. Türkiye’de ise İngilizce konuşma kaygısıyla ilgili çalışmalarda (Atas, 2015; Baş, 2014; Çağatay, 2015; Öztürk ve Gürbüz, 2014; Yalçın ve İnceçay, 2013; Yıldırım, 2007) nitel yöntem ya da bir ölçekten seçilen bazı maddelerin kullanıldığı görülmektedir. Türkiye’de öğrencilerin İngilizce konuşma kaygılarını ölçmeye yönelik bir aracın geliştirilmemesi ya da uyarlanmaması nedeniyle bu çalışmada konuyla ilgili bir ölçek uyarlaması sunulmaktadır.

### **Kuramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar**

Kaygının nesnesinin hiçlik olması, onu korkudan ayıran temel unsurdur çünkü korku duyan birey ne ile başa çıkması gerektiğini bilirken, kaygı duyan birey ne ile mücadele edeceğini bilememektedir (Manav, 2011). Dolayısıyla bu belirsizlik bireyi rahatsız etmektedir. Kaygı, bireyi karar vermek için harekete geçmeye hazırlayarak hem olumlu bir özellik taşır; hem de karar almak kişiyi rahatlık bölgesinden uzaklaştıracağından ve belirsiz sonuçlar rahatsız edici olduğundan olumsuz bir özellik taşır. Bu ayrım

kolaylaştırıcı (facilitating) ve engelleyici (debilitating) kaygı olarak tanımlanmaktadır. Scovel (1978) kolaylaştırıcı kaygının öğreneni duygusal olarak yeni öğrenme göreviyle mücadele etmeye motive ettiğini, engelleyici kaygının ise bunun aksine öğreneni duygusal olarak sakınma davranışını benimsemeye ve yeni öğrenme görevinden kaçmaya motive ettiğini belirtmiştir.

Horwitz, Horwitz ve Cope (1986), yabancı dil kaygısını iletişim korkusu, sınav kaygısı ve olumsuz değerlendirilme korkusu olarak üçe ayırmışlardır. İlk olarak, iletişim korkusu bireyler ister ikili ister grupça iletişim kuruyor olsunlar isterse de topluluk önünde konuşuyor olsunlar, başka bireylerle iletişim kurarken ortaya çıkar. Bu kaygı türü hem dinlenen mesajın anlaşılmasını hem de bu mesaja yanıt vermeyi güçleştirir. Özellikle yabancı dil sınıflarında hedef dilde sözlü iletişim kurmaya çalışırken, öğrencilerin hem dinleme hem de konuşma becerilerini işe koşmaları iletişim korkusunu artırıcı bir faktör olarak ortaya çıkabilir. İkinci olarak, öğrenme sürecinin genel olarak ayrılmaz bir parçası değerlendirilmez ve öğrenciler sıklıkla sınavlarla değerlendirilir. Horwitz ve diğerlerine (1986) göre sınav kaygısı başarısız olma korkusundan kaynaklanmaktadır. Özellikle sınav kaygısı taşıyan öğrencilerin mükemmel bir başarı gösterme isteği, sınavda yapacakları en küçük bir hatayı dahi büyük bir yıkım olarak algılamalarına, dolayısıyla da kaygı seviyelerinin artmasına neden olmaktadır. Sözlü sınavların yapılması da bazı öğrencilerin hem sınav hem de sözlü iletişim kaygısını aynı anda yaşamalarına yol açmaktadır. Son olarak ise, olumsuz değerlendirilme korkusu, sınav kaygısı ile benzerlik göstermesine rağmen, bu kaygıyı yaşayan bireyler sadece sınavlarla değerlendirilmekten değil, değerlendirilebilecekleri herhangi sosyal bir durumdan dolayı kaygı duyarlar.

Uluslararası alan yazın incelendiğinde, İngilizce konuşma kaygısının nedenlerinin (Abdullah ve Abdul Rahman, 2010; Juhana, 2012; Mak, 2011; Occhipinti 2009; Rafada ve Madini, 2017; Woodrow, 2006), bu kaygıyı azaltmaya yönelik girişimlerin (Minghe ve Yuan, 2013), konuşma kaygısıyla başa çıkma yollarının (Woodrow, 2006; Zhiping ve Paramasivam, 2013) ve konuşma kaygısını gidermeye yönelik bazı girişimlerin (Osboe, Fujimura ve Hirschel, 2007; Qian ve Seepho, 2012) ele alındığı görülmektedir.

Ayrıca birçok çalışmada yabancı/ikinci dille (konuşma) ilgili kaygılar ile yabancı/ikinci dil performansı arasında olumsuz ilişki olduğu belirlenmiştir (Aida, 1994; Cheng, Horwitz ve Schallert, 1999; Horwitz, 1986; Philips, 1992; Woodrow, 2006; Chen, 2015; Hewitt ve Stephenson, 2012; Park ve Lee, 2005; Suleimenova, 2013 ve Tóth, 2012). Hatta MacIntyre (1999), yabancı dil başarısında en önemli yordayıcılardan birinin kaygı olduğunu vurgulamıştır.

Türkiye’de yapılan çalışmalarda ise İngilizce öğrenen öğrencilerin konuşma kaygısı düzeylerinin (Çağatay, 2015; Tüm ve Kunt, 2013), bu kaygının nedenlerinin (Baş, 2014; Öztürk ve Gürbüz, 2014; Tüm ve Kunt, 2013; Yıldırım, 2007) ve konuşma kaygısını gidermeye yönelik bazı girişimlerin (Atas, 2015; Han ve Keskin, 2016; Hamzaoğlu, 2015; Koçak, 2010; Yalçın ve İnceçay, 2013) incelendiği tespit edilmiştir.

İlgili araştırmalar değerlendirildiğinde, ders içerisinde ya da sınavda konuşma performansı sergilemek durumunda kalma; yanlış yapma, alay edilme ve bunların sonucunda olumsuz değerlendirilme korkusu; dilbilgisi, kelime bilgisi ve telaffuz sorunları; yabancı dil sınıfında anadil kullanımına izin verilmemesi ve anadili İngilizce olanlarla konuşmanın yabancı dil konuşma kaygısını artırdığı görülmektedir. Ayrıca kaygılanma durumu yalnızca sınıf içindeyken değil, günlük yaşamda iletişim kurarken de ortaya çıkmaktadır. Bu bağlamda yurt dışında yabancı dil (İngilizce) konuşma kaygısı üzerine yapılmış birçok çalışma ve geliştirilmiş bazı ölçme araçları bulunmaktadır. Türkiye’de ise İngilizce konuşma kaygısıyla ilgili çalışmalarda ya nitel desenler temele alınmış (Baş, 2014; Koçak, 2010; Öztürk ve Gürbüz, 2014, Yıldırım, 2007) ya da Horwitz, Horwitz ve Cope (1986) tarafından hazırlanan Yabancı Dil Sınıf Kaygısı Ölçeği’nin (YDSKÖ) konuşmaya ilişkin bazı maddeleri kullanılmıştır (Atas, 2015; Çağatay, 2015; Han ve Keskin, 2016; Yalçın ve İnceçay, 2013). Söz konusu ölçek özel olarak İngilizce konuşma kaygısına odaklanmamakta ve çalışmada sadece ölçeğin güvenilirliğine ilişkin kanıtlar sunulmaktadır. Dolayısıyla Türk öğrencilerin İngilizce konuşma kaygılarını ölçmeye yönelik bir aracın geliştirilmediği ya da uyarlanmadığı görüldüğünden, böyle bir ölçeğe ihtiyaç duyulduğu düşünülmüştür.

**Çalışmanın Amacı ve Önemi**

Bir dili bilmek, sıklıkla onu konuşmakla özdeşleştirilir. Yabancı bir dil öğrenmenin nihai amacı, bilgi alışverişi sağlayarak iletişim kurmak olduğu için (Mahripah, 2014), dil öğrenenlerin konuşma becerisine diğer becerilerden daha çok değer verdiği belirtilmektedir. Ancak Türkiye'de yapılan bazı araştırmalar İngilizce öğrenen öğrencilerin konuşma kaygısının yüksek olduğunu göstermektedir (ör. Baş, 2014; Öztürk ve Gürbüz, 2014, Yıldırım, 2007). İngilizce konuşma kaygısının giderilebilmesine yönelik çözümler üretilebilmesi için, söz konusu yapının sağlam ölçme araçlarıyla ölçülmesi gerekmektedir. Ancak Türkiye'de İngilizce konuşma kaygısını ölçmeye yönelik, psikometrik özellikleri incelenmiş bir ölçme aracı bulunmamaktadır. Bu bağlamda çalışmanın amacı Woodrow (2006) tarafından geliştirilmiş olan iki boyutlu ve beşli Likert tipinde derecelendirilen 12 maddelik (İkinci Dil) İngilizce Konuşma Kaygısı Ölçeği'nin (İKKÖ) Türkçeye uyarlanmasıdır.

Çalışmada uyarlanan İngilizce konuşma kaygısı ölçeğinin hem ulusal alan yazına katkıda bulunacağı hem de İngilizce öğretiminde ve programlarında İngilizce konuşma kaygısını düşürmeye yönelik girişimlere yön verebileceği düşünülmektedir. Ayrıca yurt dışında yapılan güncel çalışmalarda İngilizce konuşma kaygısının, İngilizce konuşma performansı üzerinde önemli etkileri olduğu tespit edilmiştir (Chen, 2015; Hewitt ve Stephenson, 2012; Park ve Lee, 2005; Suleimenova, 2013 ve Tóth, 2012). Bu çalışmalarda, hedef dilde iyi performans göstermek isteyen -özellikle dil yeterliği düşük olan- öğrencilerin kaygı düzeyleri ne kadar yüksekse, yabancı dil konuşma performansları da o kadar düşük bulunmuştur. Yabancı dil konuşmaya karşı olumlu tutum takınan ve konuşmaya daha hevesli olan öğrenciler, daha iyi performans gösterme eğilimindedir. İyi hazırlanmış konuşma etkinliklerine katılarak pratik yapma imkânı bulan öğrenciler, konuşma kaygısıyla daha kolay başa çıkabilmekte ve daha iyi performans gösterebilmektedir. Dolayısıyla Türkiye'de İngilizce öğrenen öğrencilerin konuşma kaygısını gidermek üzere yapılacak uygulamalarda İKKÖ'nün kullanılması, ilgili çalışmaların artmasını sağlayabilir.

## YÖNTEM

Bu çalışmada İKKÖ'nün Türkçe formunun yapısının ortaya çıkarılması ve psikometrik niteliklerinin incelenmesi amaçlandığından, aşağıda katılımcılar üzerinde yapılan işlemler, orijinal ölçek hakkında bilgiler ve ölçüt bağıntılı geçerlik için kullanılan Yabancı Dil Sınıfı Kaygı Ölçeği ayrıntılı bir biçimde açıklanmıştır.

### **Katılımcılar ve İşlem**

İKKÖ'nün yapı geçerliğini incelemek üzere yapılan açımlayıcı faktör analizi ve doğrulayıcı faktör analizi çalışmaları bağımsız üç örneklem (1. 2. ve 3. grup) üzerinde gerçekleştirilmiştir (Erkuş, 2016). Çalışmada öncelikle e-posta yoluyla ölçek yazarı Dr. Lindy Woodrow'dan izin alınmış, daha sonra üç İngiliz dili uzmanı ölçeği Türkçeye çevirmiş, bu çeviriler iki İngiliz dili uzmanı tarafından kontrol edilerek tek bir Türkçe form haline getirilmiştir. Elde edilen Türkçe form bir Türk dili uzmanının onayı alındıktan sonra üç tecrübeli İngiliz dili uzmanı tarafından tekrar İngilizceye çevrilmiştir. İki alan uzmanı da bu çevirileri ölçeğin orijinaliyle kıyaslayarak ölçeğin geri-çeviri tekniği ile ilk düzeltmelerini yapmışlardır.

Hem İngilizceye hem de Türkçeye hâkim bir öğrenci grubu, rastlantısal olmayan örnekleme yöntemlerinden amaçlı örnekleme yöntemi ile seçilmiştir ve ön deneme bu öğrencilerden (1. grup) elde edilen verilerle yapılmıştır. Amaçlı örneklemede araştırmacı, ihtiyaç duyulan veriyi sağlayabileceğini düşündüğü bir örnekleme seçmek için bir yargıda bulunur (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012). Bu nedenle, Ege Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu'nda (EÜ YDYO) orta düzeyde (intermediate, CEFR B1) İngilizce öğrenmekte olan bir öğrenci grubu, sınıflarında ders veren öğretim elemanlarından destek alınarak belirlenmiştir. Öğrencilere çalışmanın amacı ile ilgili bilgi verilmiş ve çalışmaya katılmaya gönüllü olanlardan veri toplanmıştır. Bu süreçte ölçeğin orijinali 15 Nisan 2015'te, Türkçe formu ise 3 Mayıs 2015'te çevrimiçi olarak uygulanmış, yanıtız ya da iki uygulamaya da katılmayan formlar çıkarıldıktan sonra, 54 öğrencinin yanıtları analize alınmıştır.

İKKÖ'nün orijinali ve Türkçe formu arasındaki ilişkiyi incelemek için basit korelasyon yöntemi kullanılmış ve Pearson korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Orijinal form ile Türkçe form arasında olumlu ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür ( $r = 0.88$ ,  $p < .01$ ,  $r^2 = 0.77$ ). Diğer bir deyişle, İngilizce form ve Türkçe form arasında dilsel eşdeğerlik sağlanmıştır.

İKKÖ'nün faktör yapısının incelenmesi ve ölçüt bağıntılı geçerlik analizlerinin yapılması amacıyla EÜ 'de farklı düzeylerde (CEFR A1, A2, B1, B2, C1 ve C2 düzeylerinde) öğrenim görmekte olan 778 öğrenciden (2. grup) veri toplanmıştır. Cinsiyetle ilgili soruya verilen yanıtlara göre, katılımcılardan 496'sının kadın, 278'inin de erkek olduğu görülmekteyken, katılımcıların 31'i bu soruyu yanıtlamamıştır. Bununla birlikte katılımcıların 180'i 18 yaşında, 269'u 19 yaşında, 176'sı 20 yaşında ve 135'i de 21 yaş ve üzerinde olduğunu belirtmiş, 18 katılımcı ise bu soruyu yanıtlamamıştır. Öğrenim gördükleri bölümü belirten öğrencilerin fakültelere göre dağılımı Tablo 1'de sunulmuştur.

**Tablo 1.** Çalışmaya Katılan Öğrencilerin Fakültelere Göre Dağılımı (2. grup)

Fakülteler/ MYO	Öğrenci sayısı
Edebiyat Fakültesi	98
Eğitim Fakültesi	46
Fen Fakültesi	161
İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi	150
Mühendislik Fakültesi	128
Sağlık Hizmetleri MYO	175
Belirtilmemiş	20
TOPLAM	778

Hem Hazırlık Okulu'nda hem de fakültelerde farklı düzeylerde İngilizce dersleri veren öğretim görevlileri ölçekleri, ders esnasında çalışmanın amacından bahsettikten sonra gönüllü öğrencilere uygulamışlardır. Analizler öncesinde verinin rastgele dağılıp dağılmadığı, tam gözlemlerin kullanılması yolu ile incelenmiş ve eksik veriler seri ortalamaları ile değiştirilmiştir (Kalaycı, 2008). Çarpıklık ve basıklık değerleri +1/-1 aralığında değiştiğinden, normal dağılım varsayımının karşılandığı sonucuna varılmıştır

(bkz. Tablo 2). Maddeler arası korelasyon değerleri .90'ın altında olduğundan çoklu doğrusal bağlantının olmadığı sonucuna varılmıştır (Çokluk, Şekercioğlu, & Büyüköztürk, 2012). KMO değeri ise (.89) veri setinin faktör analizi için uygun olduğunu göstermektedir (Kalaycı, 2008, Leech, Barrett ve Morgan, 2014).

Açımlayıcı faktör analizi ve ölçüt bağımlı geçerlik incelemeleri için yapılan çalışmaların ardından, doğrulayıcı faktör analizi yapmak (DFA) üzere ölçek, EÜ YDYO'da CEFR B1 düzeyinde İngilizce öğrenen farklı bir gruba (n=455) yeniden uygulanmıştır (3. grup). Bu uygulamada da öncekinde olduğu gibi, derse giren öğretim görevlilerinin desteğiyle her sınıfta ölçek dağıtımı yapılarak, cevaplayıcıların içtenlikle yanıt verebilmesi için çalışmanın amacı ve önemi açıklanmıştır.

### **Orijinal Ölçek Hakkında Bilgiler**

Orijinali Woodrow (2006) tarafından geliştirilmiş olan iki boyutlu ve beşli Likert tipinde derecelendirilen 12 maddelik İKKÖ'nün birinci boyutu sınıf içindeki konuşma kaygısını (altı madde), diğer boyutu ise sınıf dışındaki konuşma kaygısını ölçmekte olup (altı madde), Avustralya'da çoğu Asya kökenli 275 öğrenci üzerinde denenerak geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır. Ölçeğe yanıt verecek kişilerden belirtilen 12 durumda kendilerini ne derece kaygılı hissettiklerini (5) Aşırı kaygılı, (4) Çok kaygılı, (3) Kaygılı, (2) Biraz kaygılı ve (1) Hiç kaygılı değil seçeneklerinden kendilerine en uygun olanı seçerek ifade etmeleri beklenmektedir. Woodrow (2006) yaptığı uygulamada doğrulayıcı faktör analizi (DFA) kullanarak iki faktörlü bir model elde etmiştir. İKKÖ 12 madde üzerinden hazırlanmış olsa da, yapılan analizlerde yedinci madde her iki faktörde de birbirine çok yakın yükler verdiği için elenmiştir. Woodrow ile yapılan yazışmada 12 maddelik form iletildiğinden, bu çalışmada yedinci maddenin de yer aldığı 12 maddelik form uyarlanmıştır. DFA sonuçlarından elde edilen uyum indekslerinin orta derecede uyum sınırları içerisinde olduğu belirtilmektedir (RMSEA: 0.11, CFI: 0.93, NNFI: 0.90, GFI: 0.90, RMR: 0.07). Sınıf içinde konuşma kaygısı alt boyutu için elde edilen güvenilirlik katsayısı .89, sınıf dışında konuşma kaygısı alt boyutu için .87 ve tüm ölçek için ise .94'tür (Woodrow, 2006, s. 316). Alan yazında İKKÖ'nün farklı yazarlar tarafından İngilizce konuşma kaygısının belirlenmesi ve/veya



karşılaştırılması amacıyla kullanıldığı görülmektedir (ör. Dewaele ve Petrides, 2008; Sheen, 2008; Peng ve Woodrow, 2010).

### **Yabancı Dil Sınıfı Kaygı Ölçeği**

Ölçüt bağımlı geçerlik incelemesi amacıyla, İKKÖ ile Yabancı Dil Sınıfı Kaygı Ölçeği (YDSKÖ) (Gürsu, 2011) arasındaki korelasyon incelenmiştir. Orijinali Horwitz ve diğerleri (1986) tarafından geliştirilmiş olan Yabancı Dil Sınıfı Kaygı ölçeği, Gürsu (2011) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Yabancı dil sınıflarındaki kaygının diğer kaygılardan farklı olduğunu belirten Horwitz ve diğerleri (1986), ölçmeye çalıştıkları yapının “öğrencilerin dil öğrenme yönelik olumsuz duygusal tepkilerinden sorumlu” olduğunu belirtmektedir. Buna göre belirli kaygı yapılarının farklı gruplarda değişik özellikler göstermesinden hareketle, yeni bir ölçeğe ihtiyaç duyulduğuna işaret edilmektedir (Gürsu, 2011, s. 40). Birbirlerine yakın olsalar da, yabancı dil sınıfı kaygı ölçeği dil öğrenme sınıflarındaki kaygıya odaklanırken, İKKÖ ise sadece İngilizce konuşma kaygısını ölçmektedir.

Üç faktör (Dil Sınıfında Konuşma Kaygısı, İlgi, Anadili İngilizce Olanlar ile Konuşma Kaygısı) ve 24 maddeden oluşan Yabancı Dil Sınıfı Kaygı Ölçeği toplam varyansın %36'sını açıklamakta ve madde faktör yükleri .39 ila .67 arasında değişmektedir. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda da kabul edilebilir uyum indekslerine ulaşılmıştır ( $\chi^2/df=2.06$ , RMSEA=.06).

## **BULGULAR**

### **Betimsel İstatistikler**

Açımlayıcı faktör analizinin (AFA) yapıldığı uygulamaya (2. grup) katılan 778 öğrenci üzerinde yapılan betimsel istatistikler Tablo 2'de sunulmuştur.

**Tablo 2.** İKKÖ'ye İlişkin Betimsel İstatistikler (n=778)

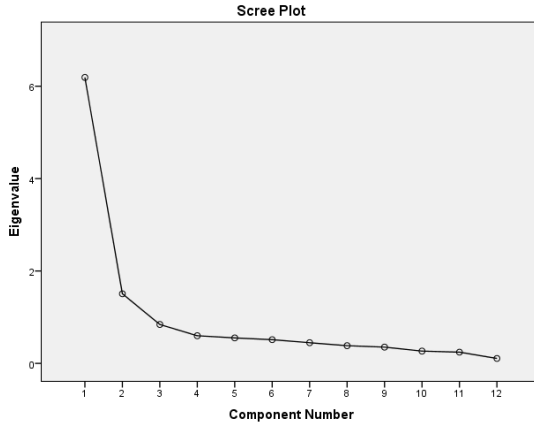
Ölçeğin Boyutları	Ortalama	Standart Sapma	Varyans	Çarpıklık	Basıklık
Sınıf İçi Konuşma Kaygısı	2.3735	.88049	.775	.575	-.168
Sınıf Dışı Konuşma Kaygısı	2.6597	1.00870	1.017	.352	-.562

**Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları**

Veri setinin faktör analizine uygun olduğuna karar verildikten sonra, ilk olarak en yüksek olabilirlik yöntemi ile açımlayıcı faktör analizi yapılmış ve toplam varyansın %64.14'ünü açıklayan iki boyutlu bir yapı elde edilmiştir. Ancak maddelerin iki faktörde de birbirlerine yakın yük verdikleri görülmüş, bu durumda faktörlerin birbiriyle ilişkili olduğu sonucuna varılmış ve Obliqu (Direct Oblimin) döndürme yapılarak analiz tekrar edilmiştir. Bu durumda da toplam varyansın %64.14'ünü açıklayan iki faktörlü yapı elde edilmiştir. Açımlayıcı faktör analizi sonuçları Tablo 3'te, faktör analizi çizgi grafiği Şekil 1'de sunulmuştur.

**Tablo 3.** İngilizce Konuşma Kaygısı Ölçeğine İlişkin Faktör Yükleri (n=778)

Maddeler	Faktör Yükleri (Türkçe Form)		Faktör Yükleri (Orijinal Form)	
	1	2	1	2
m1	.599	.231	.85	
m2	.503	.087	.70	
m3	.852	.113	.73	
m4	.898	.069	.75	
m5	.797	.011	.74	
m6	.760	.051	.74	
m7	.324	.526		
m8	.086	.950		.64
m9	.129	.977		.62
m10	.319	.613		.93
m11	.258	.608		.85
m12	.004	.816		.73



Şekil 1. İngilizce Konuşma Kaygısı Ölçeğine İlişkin Faktör Analizi Çizgi Grafiği

### Ölçüt Bağıntılı Geçerlik

Ölçüt bağıntılı geçerliğin incelenmesi amacıyla İKKÖ ile YDSKÖ arasındaki korelasyon incelenmiştir. Tablo 4 incelendiğinde, İKKÖ'nün alt boyutları ile YDSKÖ'nün alt boyutları arasında olumlu ve anlamlı düzeyde ilişki olduğu görülmektedir. İngilizce Konuşma Kaygısı Ölçeğinin sınıf içi ve sınıf dışı konuşma kaygısı boyutları, Yabancı Dil Sınıfı Kaygı Ölçeği'nin "dil sınıfında konuşma kaygısı" boyutu ile yüksek derecede ilişkilidir ( $r=.64, p<.05, r=.60, p<.05$ ). Bahsedilen korelasyonların etki büyüklüklerinin de orta düzeyde olduğu görülmektedir ( $d=.41, d=.36$ ). Bununla birlikte, İngilizce Konuşma Kaygısı Ölçeğinin Yabancı Dil Sınıfı Kaygı Ölçeğine ait "İlgi" ve "Anadili İngilizce Olanlar ile Konuşma Kaygısı" boyutları arasındaki korelasyon anlamlı olmasına rağmen ( $r=.19, p<.05, r=.13, p<.05$ ), etki büyüklükleri oldukça düşüktür ( $d=.04, d=.02$ ).

**Tablo 4.** İngilizce Konuşma Kaygısı İle Yabancı Dil Sınıfı Kaygı Ölçeği Arasındaki Korelasyon (n=778)

		<b>Yabancı Dil Sınıfı Kaygı Ölçeği Boyutları</b>			
		<b>Dil Sınıfında Konuşma Kaygısı</b>	<b>İlgi</b>	<b>Anadili İngilizce Olanlar ile Konuşma Kaygısı</b>	
İngilizce Konuşma Kaygısı Ölçeği Boyutları	Sınıf İçi Konuşma Kaygısı	Pearson Korelasyon Katsayısı	.641*	.187*	.134*
		<i>p</i>	.000	.000	.000
	Sınıf Dışı Konuşma Kaygısı	Pearson Korelasyon Katsayısı	.597*	.227*	.141*
		<i>p</i>	.000	.000	.000

\*  $p < .001$ **Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları**

Farklı bir gruba yeniden uygulanan İKKÖ üzerinde yapılan DFA sonuçlarına göre, orijinal ölçeğin iki faktörlü yapısı doğrulanmış, boyutların Cronbach alpha güvenilirlik katsayıları hesaplanmıştır. Tablo 5'te yer alan uyum indeksleri incelendiğinde, elde edilen değerler test edilen modelin onaylandığını ve dolayısıyla ölçeğin model uyumuna sahip olduğunu göstermektedir.

**Tablo 5.** Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonucu İngilizce Konuşma Kaygısı Ölçeğine İlişkin Değerler (n=455)

<b>Uyum indeksi</b>	<b>Kabul edilebilir uyum*</b>	<b>Mükemmel uyum*</b>	<b>Ölçeğe ilişkin değerler</b>
NFI	=.90 ve üzeri	=.95 ve üzeri	0.96
NNFI	=.90 ve üzeri	=.95 ve üzeri	0.96
IFI	=.90 ve üzeri	=.95 ve üzeri	0.97
RFI	=.90 ve üzeri	=.95 ve üzeri	0.95
CFI	=.95 ve üzeri	=.97 ve üzeri	0.97
GFI	=.85 ve üzeri	=.90 ve üzeri	0.93
AGFI	=.85 ve üzeri	=.95 ve üzeri	0.89
RMR	=.050 ve <.050	=.080 ve <.08	0.069
RMSEA	=.050 ve <.050	=.080 ve <.08	0.084
$\chi^2/sd$	$\leq 5$	$\leq 3$	4.24

\* Marcholudis ve Schumacher, 2007, akt. Seçer, 2015.

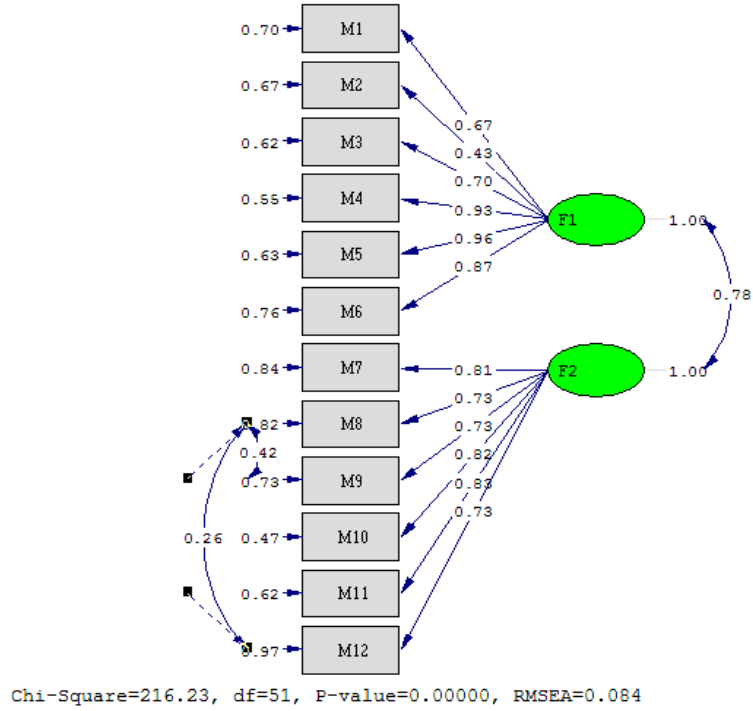
Doğrulamalı faktör analizi sonuçlarından elde edilen uyum indekslerinin mükemmel uyum sınırları içerisinde olduğu görülmektedir (RMSEA: 0.084, CFI: 0.97, NNFI: 0.96, GFI: 0.93, RMR: 0.069, SRMR:0.051) (Jöreskog ve Sörbom, 1993; Şimşek, 2007). Ki kare/serbestlik derecesi oranının da 4.24 çıkması, orta düzeyde bir uyuma işaret etmektedir ve bu oran kabul edilebilir bir orandır (Jöreskog ve Sörbom, 1993; Şimşek, 2007). DFA'dan elde edilen regresyon ve t-değerleri Tablo 6'da sunulmuştur.

**Tablo 6.** DFA Sonucu Elde Edilen Regresyon, Hata, Etki Büyüklüğü ve t-Değeri Sonuçları

Maddeler	Regresyon değerleri	Hata	R <sup>2</sup>	t-değerleri
m1	.67	.70	.39	13.90*
m2	.43	.67	.21	9.72*
m3	.70	.62	.44	15**
m4	.93	.55	.61	18.78*
m5	.96	.63	.59	18.39*
m6	.87	.76	.50	16.30*
m7	.81	.84	.44	14.84*
m8	.73	.82	.40	13.87*
m9	.73	.73	.42	14.50*
m10	.82	.47	.59	18.11*
m11	.83	.62	.52	16.68*
m12	.73	.97	.36	13.02*

\*  $p < .01$

Şekil 2'deki Path diyagramı incelendiğinde, Türkçe formun orijinalinde olduğu gibi iki alt boyuta ayrıldığı görülmektedir. Ölçeğin faktör yük değerleri 0.43 ile 0.96 arasında sıralanmaktadır, dolayısıyla ölçeğin madde faktör yük değerlerinin istenen düzeyde olduğu söylenebilir. Bu çalışmada yapılan ölçümlere dayalı güvenilirlik katsayıları sınıf içinde konuşma kaygısı boyutunda 0.83, sınıf dışında konuşma kaygısı boyutunda 0.85 olarak hesaplanmıştır.



Şekil.2 İKKÖ'nün Doğrulayıcı Faktör Analizine İlişkin Path Diyagramı

## TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu araştırmada, Woodrow (2006) tarafından geliştirilen İKKÖ'nün, üniversite öğrencilerinden oluşan bir grup üzerinde geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır. İKKÖ'nün dilsel eşdeğerliliği için yapılan uygulama sonucunda (n=54) İngilizce ve Türkçe formlarından elde edilen puanlar arasında pozitif ve anlamlı bir korelasyon ( $r=.882, p<.01$ ) olduğu görülmüştür. Bu sonuç, ölçeği Türkçe olarak cevaplayan bireylerin, ölçeğin İngilizce formundaki içeriğin benzerini anlayabileceğini göstermektedir.

İKKÖ'nün faktör yapılarını belirlemek üzere yapılan açıklayıcı faktör analizi sonuçlarına göre (n=778), toplam varyansın %64.14'ünü açıklayan iki boyutlu bir yapı elde edilmiştir. Sosyal bilimlerde bir ölçeğin çok boyutlu olabilmesinin kriterlerinden birisi, birinci faktörün özdeğerinin ikinci faktörün özdeğerinin yaklaşık 3-3,5 katından daha büyük olmasıdır (Büyüköztürk, 2002; Büyüköztürk, 2004). İKKÖ için bu fark Şekil 1'de sunulan faktör analizi çizgi grafiğinde açıkça görülmektedir. İKKÖ'nün orijinalinde olduğu gibi (Woodrow, 2006), Türkçe formunda da iki faktör (sınıf içi konuşma kaygısı ve sınıf dışı konuşma kaygısı) elde edilmiştir. Bununla birlikte, Woodrow'un (2006) yaptığı DFA'da yedinci madde her iki faktörde de birbirine yakın yükler verdiği için elenmiş olsa da, Türkçe'ye uyarlama çalışmasında yedinci maddenin "sınıf dışı konuşma kaygısı" boyutunda daha yüksek faktör yükü verdiği ve elenmesine gerek olmadığı görülmüştür.

Bu uygulamadan elde edilen veriler üzerinde (n=778) ölçüt bağıntılı geçerlik incelemesi amacıyla, İKKÖ ile YDSKÖ (Gürsu, 2011) arasındaki korelasyon incelenmiştir. YDSKÖ, İKKÖ'den farklı olarak yabancı dil sınıflarındaki kaygıyı ölçmekte; İKKÖ ise özel olarak sınıf içi ve dışında İngilizce konuşmada yaşanan kaygıyı ölçmektedir. Yapılan analizlere göre, İKKÖ'nin her iki boyutu da YDSKÖ'nin "sınıf içi konuşma kaygısı" boyutu ile yüksek derece korelasyona sahiptir ve bu korelasyonun etki büyüklüğü orta düzeydedir. Bunun yanında, İKKÖ'nün her iki boyutunun YDSKÖ'ne ait "İlgi" ve "Ana Dili İngilizce Olanlar ile Konuşma" boyutları ile korelasyonu anlamlı olmasına rağmen etki büyüklükleri oldukça düşüktür. Bunun nedeninin YDSKÖ'de "İlgi" boyutunda üç, "Anadili İngilizce Olanlarla Konuşma" boyutunda ise sadece iki madde olmasından kaynaklanabileceği düşünülmektedir. İKKÖ'nün benzer bir yapıyı ölçen Yabancı Dil Sınıfı Kaygı Ölçeği'nin (Gürsu, 2011) 19 maddelik "sınıf içi konuşma kaygısı" boyutu ile yüksek, olumlu ve anlamlı düzeyde ilişkili sonuçlar vermesinden dolayı, ölçüt bağıntılı geçerliğin büyük ölçüde sağlandığı söylenebilir.

İKKÖ'nün aynı üniversitede farklı bir örneklem üzerinde tekrar uygulanmasıyla elde edilen veriler üzerinde yapılan DFA sonuçları (n=455), iki boyutlu modeli doğrulamaktadır ve model mükemmel uyum sınırları içerisindedir (RMSEA: 0.084,

CFI: 0.97, NNFI: 0.96, GFI: 0.93, RMR: 0.069, SRMR:0.051) (Jöreskog ve Sörbom, 1993; Şimşek, 2007). Ki kare / serbestlik derecesi oranının da 4.24 çıkması, orta düzeyde bir uyuma işaret etmektedir ve bu oran kabul edilebilir bir orandır (Jöreskog ve Sörbom, 1993; Şimşek, 2007). Bu çalışmadaki ölçümlere dayalı güvenilirlik katsayılarının sınıf içinde konuşma kaygısı boyutunda 0.83, sınıf dışında konuşma kaygısı boyutunda 0.85 olarak bulunması, güvenilirlik düzeyinin yeterli olduğunu düşündürmektedir. Zira araştırmalarda kullanılacak ölçme araçları için öngörülen güvenilirlik düzeyi 0.70'tir (Anastasi, 1982). Bu sonuçların İKKÖ'nün İngilizce formundan hesaplanan Cronbach alpha iç tutarlılık katsayıları ile benzer olduğu da görülmektedir (Woodrow, 2006).

Yapılan analiz sonuçları, üniversitelerin hazırlık sınıfında İngilizce öğrenmekte olan öğrencilerin İngilizce konuşma kaygılarını ölçmek için Woodrow (2006) tarafından geliştirilen ve araştırmacılar tarafından Türkçeye uyarlanan İKKÖ'nün Türkiye'de kullanılabilirliğini göstermektedir (bkz. Ek-1). Ölçeğin orijinal faktör yapısının Türkçe form için de doğrulandığı söylenebilir. Türkiye'deki öğrencilerin özel olarak İngilizce konuşma kaygılarını ölçmeye yönelik herhangi bir aracın geliştirilmediği ya da uyarlanmadığı görüldüğünden, İKKÖ'nün hem kuramsal hem de uygulamalar açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Zira birçok çalışmada yabancı/ikinci dilde konuşma ile ilgili kaygılar ile yabancı/ikinci dil performansı arasında olumsuz ilişki olduğu belirlenmiştir (Aida, 1994; Cheng, Horwitz ve Schallert, 1999; Horwitz, 1986; Philips, 1992; Woodrow, 2006; Chen, 2015; Hewitt ve Stephenson, 2012; Park ve Lee, 2005; Suleimenova, 2013 ve Tóth, 2012). Yapılacak araştırmalarda farklı seviyelerde dil yeterliği olan ya da farklı bölümlerde öğrenim gören öğrencilerin konuşma kaygıları İKKÖ ile belirlenebilir. Ayrıca İKKÖ kullanılarak farklı ülkelerdeki üniversite öğrencilerinin İngilizce konuşma kaygıları karşılaştırılabilir, bu kaygının giderilmesine yönelik girişimlerde ölçekten yararlanılabilir. İKKÖ'nün ilköğretim veya ortaöğretim öğrencilerine uyarlanması da yapılabilir.



## KAYNAKLAR

- Abdullah, K. I. & Abdul Rahman, N. R. (2010). A study on second language speaking anxiety among UTM students. <http://eprints.utm.my/id/eprint/10275/> adresinden 4.7.2018 tarihinde elde edildi.
- Aida, Y. (1994). Examination of Horwitz and Cope's construct of foreign language anxiety: The case of students of Japanese. *Modern Language Journal*, 78(2), 155-67.
- Anastasi, A. (1982). *Psychological testing*. New York: Mac Millan Publishing Co. Inc.
- Atas, M. (2015). The reduction of speaking anxiety in EFL learners through drama techniques. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 176, 961-969.
- Baş, G. (2014). Lise öğrencilerinde yabancı dil öğrenme kaygısı: Nitel bir araştırma. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36, 101-109.
- Bhatt, D. ve Lilian, L. (2016). An analysis of receptive and productive skills of English language with special reference to indigenous people in Odisha. *International Journal of English Language, Literature and Translation Studies*, 3, 633-639.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). Faktör analizi: Temel kavramlar ve ölçek geliştirmede kullanımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 32, 470-483.
- Büyüköztürk, Ş. (2004). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Chen, Y. (2015). *ESL Students' language anxiety in in-class oral presentations*. Master's dissertation, Marshall University, The United States of America.
- Cheng, Y.S., Horwitz, E.K. & Schallert, D.L. (1999). Language anxiety: Differentiating writing and speaking components. *Language Learning*, 49, 417-46.
- Çağatay, S. (2015). Examining EFL students' foreign language speaking anxiety: The case at a Turkish state university. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 199, 648-656.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve Lisrel uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.

- Deweale, J.M. ve Petrides, K.V. (2008). Effects of trait emotional intelligence and sociobiographical variables on communicative anxiety and foreign language anxiety among adult multilinguals: A review and empirical investigation. *Language Learning*, 58(4), 911-960.
- Emanuel, R., Adams, J., Baker, K., Daufin, E. K., Ellington, C., Fitts, E., Himsel, J., Holladay, L., ve Okeowo, D. (2008). How college students spend their time communicating. *International Journal of Listening*, 22(1), 13-28.
- Erkuş, A. (2016). Ölçek geliştirme ve uyarlama çalışmalarındaki sorunlar ile yazım ve değerlendirilmesi. Ö. Demirel ve S. Dinçer (Ed.) *Eğitim bilimlerinde yenilikler ve nitelik arayışı*. (s. 1211-1224) içinde. Ankara: Pegem.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E. & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8th ed.). New York, NY: McGraw-Hill.
- Gilman, R.A. & Moody, L.M. (1984). What practitioners say about listening: Research implications for the classroom. *Foreign Language Annals*, 17, 331-334.
- Golbakova, D. ve Hubackova, S. (2014). Productive skills in second language learning. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 143, 477-481.
- Gömleksiz, M. N., ve Özkaya, Ö. M. (2012). Yabancı diller yüksekokulu öğrencilerinin İngilizce konuşma dersinin etkililiğine yönelik görüşleri. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 7(2), 495-513.
- Gürsu, F. (2011). *The Turkish equivalence, validity, and reliability study of the foreign language classroom anxiety scale*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe University, İstanbul.
- Hamzaoğlu, H. (2015). *The effects of asynchronous CMC on speaking proficiency and anxiety: Podcasts*. Master's dissertation, Yeditepe University, İstanbul.
- Han, T. & Keskin, F. (2016). Using a mobile application (WhatsApp) to reduce EFL speaking anxiety. *Gist Education and Learning Research Journal*, 12, 29-52.
- Hewitt, E. & Stephenson, J. (2012). Foreign language anxiety and oral exam performance: A replication of Phillips's MLJ study. *The Modern Language Journal*, 96, 170-189.
- Horwitz, E. K. (1986). Preliminary evidence for the reliability and validity of a foreign language anxiety scale. *TESOL Quarterly*, 20, 559-64.
- Horwitz E. K., Horwitz, M. B. & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, 70 (2), 125-132.
- Horwitz, E.K. (1986). Preliminary evidence for the reliability and validity of a foreign language anxiety scale. In E.K. Horwitz and D.J. Young (Eds.), *Language anxiety: From theory to research to classroom practices*. (p. 559-562) New York: Prentice Hall.

- Işık, A. (2008). Yabancı dil eğitimimizdeki yanlışlar nereden kaynaklanıyor? *Journal of Language and Linguistics*, 4(2), 15-26.
- Jöreskog, K. G. ve Sörbom, D. (1993). LISREL 8: Structural equation modeling with the SIMPLIS command language. Lincolnwood: Scientific Software International.
- Juhana, J. (2012). Psychological factors that hinder students from speaking in English class. *Journal of Education and Practice*, 3(12), 100-110.
- Kalaycı, Ş. (2008). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Koçak, M. (2010). A novice teacher's action research on EFL learners' speaking anxiety. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 3, 138-143.
- Leech, N. L., Barrett, K. C. ve Morgan, G. A. (2014). *SPSS for intermediate statistics: Use and interpretation*. (2nd ed.). New Jersey, London.
- Mak, B. (2011). An exploration of speaking in-class anxiety with Chinese ESL learners. *System*, 39, 202-214.
- Manav, F. (2011). Kaygı kavramı. *Toplum Bilimleri*, 5(9), 201-211.
- Minghe, G. & Yuan, W. (2013). Affective factors in oral English teaching and learning. *Higher Education of Social Science*, 5(3), 57-61.
- Occhipinti, A. (2009). *Foreign language anxiety in in-class speaking activities*. Master's dissertation, The University of Oslo, Norway.
- Osboe, S., Fujimura, T. & Hirschel, R. (2007). Student confidence and anxiety in L2 speaking activities. *Proceedings of the Independent Learning Association 2007 Japan Conference: Exploring Theory, Enhancing Practice: Autonomy across the Disciplines*. Kanda University of International Studies, Chiba, Japan.
- Öztürk, G. ve Gürbüz, N. (2014). Speaking anxiety among Turkish EFL learners: the case at a state university. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 10(1), 1-17.
- Park, H. & Lee, A. R. (2005). L2 learners' anxiety, self-confidence and oral performance. *Proceedings of the 10<sup>th</sup> Conference of Pan-Pacific Association of Applied Linguistics*, Edinburgh University.
- Peng, J. ve Woodrow, L. (2010). Willingness to communicate in English: A model in Chinese EFL classroom context. *Language Learning*, 60(4), 834-876.
- Phillips, E. (1992). The effects of language anxiety on student test oral performance. *The Modern Language Journal*, 76, 14-26.
- Qian, L. & Seepho, S. (2012). Foreign language speaking anxiety reduction through a jigsaw activity. *Arab World English Journal*, 3(4), 297-305.
- Rafada, S. H. & Madini, A. A. (2017). Major causes of Saudi learners' speaking anxiety in EFL classrooms. *International Journal of English Language Education*, 5(1), 54-71.

- Scovel, T. (1978). The effect of affect on foreign language learning: A review of the anxiety research. *Language Learning*, 28, 129-141.
- Seçer, İ. (2015). *Psikolojik test geliştirme ve uyarlama süreci: SPSS ve Lisrel uygulamaları*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sheen, Y. (2008). Recasts, language anxiety, modified output and L2 learning. *Language Learning*, 58(4), 835-874.
- Suleimenova, Z. (2012). Speaking anxiety in a foreign language classroom in Kazakhstan. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 93, 1860-1868.
- Sun, Y. C. (2009). Voice blog: An exploratory study of language learning. *Language Learning & Technology*, 13(2), 88-103.
- Şimşek, Ö. F. (2007). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş (Temel ilkeler ve LISREL uygulamaları)*. Ankara: Ekinoks.
- Tüm, D. Ö. ve Kunt, N. (2013). Speaking anxiety among EFL student teachers. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(3), 385-399.
- Tóth, Z. (2012). Foreign language anxiety and oral performance: Differences Between high- vs. low-anxious EFL students. *US-China Foreign Language*, 10(5), 1166-1178.
- Vandergrift, L. (1999). Facilitating second language listening comprehension: Acquiring successful strategies. *ELT Journal*, 53(3), 168-176.
- Volle, L. M. (2005). Analyzing oral skills in voice e-mail and online interviews. *Language Learning & Technology*, 9(3), 146-163.
- Woodrow, L. (2006). Anxiety and speaking English as a second language. *Regional Language Centre Journal*, 37(3), 308-328.
- Xuiqin, Z. (2006). Speaking skills and anxiety. *CELEA Journal*, 1(29), 34-39.
- Yalçın, Ö. & İnceçay, V. (2013). Foreign language speaking anxiety: The case of spontaneous speaking activities. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 116, 2620-2624.
- Yıldırım, S. (2007). Foreign language anxiety: Listening and speaking. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(3), 178-206.
- Zhiping, D. & Paramasivam, S. (2013). Anxiety of speaking english in class among international students in a Malaysian university. *International Journal of Education and Research*, 1(11), 1-16.

**Ek 1. İNGİLİZCE KONUŞMA KAYGISI ÖLÇEĞİ**

Aşağıda belirtilen durumlarda *İngilizce konuştuğunuzda* kendinizi ne kadar kaygılı hissettiğinizi *Kaygı* sütununda yer alan **sayıları yuvarlak içine alarak** belirtiniz.

**Lütfen hiçbir maddeyi boş bırakmayınız.**

1. Hiç kaygılı değil	2. Biraz kaygılı	3. Kaygılı	4. Çok kaygılı	5. Aşırı kaygılı
----------------------	------------------	------------	----------------	------------------

<i>Durum</i>	<i>Kaygı</i>				
1. Öğretmen derste bana İngilizce bir soru sorduğunda	1	2	3	4	5
2. İngilizce öğretmenimle ders dışında gayri resmî bir biçimde konuştuğumda	1	2	3	4	5
3. Derste bir grup tartışmasına katıldığımda	1	2	3	4	5
4. Sınıfımın önünde bir canlandırmaya ya da karşılıklı konuşmaya katıldığımda	1	2	3	4	5
5. Sınıfın geri kalanına sözlü bir sunum yaptığımda	1	2	3	4	5
6. Sınıfta akademik bir tartışmaya katkıda bulunmam istendiğinde	1	2	3	4	5
7. Dil okulunun yönetici kadrosuyla İngilizce konuştuğumda	1	2	3	4	5
8. Ders dışında <b>anadili İngilizce olan</b> birden çok kişiyle sohbet katıldığımda	1	2	3	4	5
9. Ders dışında <b>anadili İngilizce olan</b> bir arkadaş ya da meslektaşla sohbet başladığımda	1	2	3	4	5
10. Okuyacağım bölümdeki bir öğretim görevlisi/danışman bana İngilizce bir soru sorduğunda	1	2	3	4	5
11. Okuyacağım bölümdeki bir öğretim görevlisinden/danışmandan İngilizce tavsiye istediğimde	1	2	3	4	5
12. <b>Anadili İngilizce olan</b> tanımadığım bir kişi bana sorular sorduğunda	1	2	3	4	5

## SUMMARY

### **Introduction**

English is the most widely taught foreign language in Turkey. Students who want to communicate in English need to use the four basic language skills well. Because listening and speaking skills are predominantly used for communication, and listening skills cannot be actively used in the absence of speaking skills, speaking skills take a more important place in communication. However, it is an undeniable fact that there are several problematic aspects of English teaching/learning in Turkey as well, and English speaking anxiety is one of them.

It comes as no surprise that English speaking anxiety has been discussed in both national and international literature. Literature review shows that English speaking anxiety results from having to speaking English in class or during an exam; the fear of making mistakes, being taunted and being negatively evaluated; problems with grammar, vocabulary and pronunciation; not being able to use L1 in class; and talking with native speakers.

There are several tools to measure English speaking anxiety in international literature. Yet, in national literature, either qualitative methods are employed or some items chosen from a scale are used to assess anxiety. There need to be reliable and valid tools in order to provide solutions to alleviate English speaking anxiety; therefore, this study is thought to contribute to literature by adapting Woodrow's (2006) Second Language Speaking Anxiety Scale (SLSAS) into Turkish.

### **Methodology**

This is a quantitative study that aims at adapting the SLSAS into Turkish. It is a 5-point Likert-scale and has 12 items measuring in-class and out-of-class English speaking anxiety. To adapt the scale into Turkish, first, the linguistic equivalence was determined; then Exploratory Factor Analysis (EFA) and Confirmatory Factor Analysis (CFA) were run on different data sets.

### **Findings**

The linguistic equivalence between the original and Turkish scale was determined through correlation analysis ( $n=54$ ), and a significant positive correlation was found (.882,  $p<.01$ ).

Data were gathered from 778 students studying English at different levels at Ege University for EFA, and a two-factor structure explaining 64.14% of the total variance was uncovered. The criteria of normal distribution were met, and KMO value was found to be 0.89.

The correlation between the Turkish versions of SLSAS and FLCAS (Foreign Language Class Anxiety Scale by Horwitz et al., 1986) was analyzed to determine criterion-related validity of the scale ( $n=778$ ). Correlation coefficients for all the sub-dimensions varied from 0.13 to 0.64, and these values were found statistically significant. Therefore, criterion-related validity was established.

The scale was re-applied to a different group of students ( $n=455$ ) at CEFR B1 level at the same school to perform confirmatory factor analysis. The two-factor structure of the original scale was

confirmed, and the fit indices corresponded to perfect fit. (RMSEA: 0.084, CFI: 0.97, NNFI: 0.96, GFI: 0.93, RMR: 0.069, SRMR:0.051). In this study, reliability coefficients regarding the factors of the scale were calculated to be 0.83 for in-class and 0.85 for out-of-class speaking anxiety.

### **Discussion**

In this study, the validity and reliability analyses of the Turkish version of SLSAS (Woodrow, 2006) were done using data on university students studying English at Ege University, Izmir. There was a significant positive correlation ( $r = .882$ ,  $p < .01$ ) between the Turkish and English versions of the scale, indicating that linguistic equivalence was achieved ( $n = 54$ ).

One of the criteria for a scale to be multi-dimensional in social sciences is that the first factor must have an eigenvalue of 3-3.5 times greater than the second factor. EFA results suggest that a two-dimensional structure explaining 64.14% of the total variance was uncovered ( $n = 778$ ). And as in the original scale, two factors (in-class and out-of-class speaking anxiety) were determined in the Turkish version.

The criterion-related validity was established through the correlation analysis between the Turkish versions of SLSAS and FLCAS ( $n = 778$ ). Correlation coefficients for all the sub-dimensions varied from 0.13 to 0.64, and these values were found statistically significant.

CFA results indicate that the two-factor structure of the original scale was confirmed, and the fit indices corresponded to perfect fit ( $n = 455$ ). Assumed level of reliability of assessment tools is 0.70. Yet, reliability coefficients regarding the factors of the scale were found to be 0.83 for in-class and 0.85 for out-of-class speaking anxiety. The results of these analyses indicate that this scale can be used in Turkey.

## **Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi Yayın İlkeleri**

### **Genel İlkeler**

Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi(GEFAD), Nisan, Ağustos ve Aralık aylarında olmak üzere yılda 3(üç) kez yayınlanmaktadır. GEFAD, eğitim bilimleri ve alan eğitimi alanında nitelikli çalışmaların yayınlandığı, evrensel bilim ölçütlerine uygun, hakemli, uluslararası bir yayın ortamı sunmaktır. Makaleler Türkçe veya İngilizce yazılabilir.

Dergimiz yayın kurallarına göre hazırlanan Makale Şablonu indirilip üzerinde düzeltmeler yapılarak kullanılması, makalenin kabul ve basım sürecinde kolaylık sağlayacaktır. Makalelerin 25 sayfaı geçmemesi tercih edilmektedir.

GEFAD'a gönderilen, dergi kapsamı ve yazım ilkelerine uygun olan ve yayın kurulunun onayından geçen her yazı ilgili alanda uzman iki hakeme gönderilir. Bir yazının dergide yayımlanabilmesi için, iki hakem tarafından olumlu görüş bildirilmiş olması gerekir. Hakemlerden birinin olumlu diğerinin olumsuz görüş bildirilmesi durumunda üçüncü bir hakemin görüşüne başvurulur. Üçüncü hakemin görüşü de dikkate alınarak, yayın kurulu ve/veya editör tarafından yazının dergide yayımlanması konusunda karar verilir.

Makalenin kabul işlemlerinden sonra, her yazar tarafından imzalanması gereken telif hakkı devir formunun doldurulması zorunludur.

Yayımlanmak için dergiye gönderilen makaleleler; tablolar, şekiller, atıflar ve kaynaklar American Psychological Association 6. baskıya (APA 6th Edition) uygun olarak hazırlanmalıdır.

Dergiye sunulan yazılar daha önce başka bir yerde yayınlanmamış ya da başka bir yerde yayın için değerlendirmeye sunulmamış olmalıdır.

### **Anlatım**

Makale yazımında, okuyucunun, çalışmanın her aşamasını anlama ve değerlendirmesine imkân tanıyacak bir anlatım ve plâna uyulmalıdır.

Anlatım olabildiğince sade, anlaşılabilir, öz ve kısa olmalıdır. Gereksiz tekrarlardan, desteklenmemiş ifadelerden ve konu ile doğrudan ilişkisi olmayan açıklamalardan kaçınılmalıdır. Yazımda çok genel ifadeler kullanılmamalıdır.



Yargı veya kesinlik içeren ifadeler mutlaka verilere/ referanslara dayandırılmalıdır. Ele alınan konu veya problemin mevcut literatürdeki yeri, neticede amaçları açıklama ve destekleme bağlamında sunulmalıdır.

Problem ile seçilen araştırma yöntemi arasında bağ kurulmalıdır. Probleme, araştırmacı/araştırmacıların hangi kuramsal/kavramsal açıdan yaklaştıkları gerekçeleri ile birlikte belirtilmelidir.

Kullanılan araştırma yönteminin seçilme gerekçesi açıklanmalıdır. Bütün veri toplama araçlarının geçerliliği ve güvenilirliği belirtilmelidir. Bunlar (anket formları, mülakat protokolleri, testler vb.) gerekli olduğu durumlarda aynen, örneklenmesi durumunda okuyucunun anlamasını kolaylaştırıcı ve değerlendirmesine imkân tanıyıcı biçimde sunulmalıdır.

Araştırma sonucunda elde edilen veriler bir bütünlük içinde sunulmalıdır. Sadece elde edilen verilere dayanan sonuçlar sunulmalıdır. Sonuçların yorumları, varsa literatürdeki diğer kaynaklarla tartışılmalıdır.

### **Yazım**

Aday makalenin ana başlığı hem Türkçe hem de İngilizce olarak ilk sayfada yazılmalıdır. Türkçe ve İngilizce başlıkların bütün harfleri büyük, kalın, 12 punto büyüklüğünde olmalıdır. Çalışmanın amacını, araştırmada yer alan değişkenlerini ve evrenini özetleyen kısa ve anlamlı bir başlık olmalıdır. Başlıklar sayfayı ortalayacak biçimde yerleştirilmelidir. Başlığın 12 sözcükten fazla olmamasına dikkat edilmelidir. Türkçe başlık içinde yer alan ve, ile gibi kelimeler küçük harfle yazılmalıdır. İngilizce başlık içinde geçen a, an, and, of, for, , with, vb. sözcükler küçük harfle yazılmalıdır. 150 kelimeyi geçmeyecek şekilde Türkçe Öz ve İngilizce Abstract yazılmalıdır.

Çalışmanın kolaylıkla sınıflandırılması ve indekslerde daha kolay bulunması için 4-6 adet anahtar kelime tanımlanmalıdır.

Ayrıca amaç, yöntem, bulgular, sonuçlar ve tartışma bölümlerini içeren en az 500, en fazla 750 kelimedenden oluşan (yazım kuralları çerçevesinde en fazla 2 sayfa olacak şekilde) geniş özet (summary) hazırlanmalıdır. Türkçe makalelerde geniş özet İngilizce, İngilizce makalelerde ise geniş özet Türkçe olarak hazırlanmalıdır. Geniş özet makalede "Kaynaklar" bölümünden sonra yer almalıdır.

Tabloların başlıkları tablonun üstte, şekil ve grafiklerin başlıkları altında verilmelidir. Metin içinde tüm tablo ve şekillere atıfta bulunulmalıdır.

Yapılan araştırmanın daha kolay anlaşılmasını sağladığı düşünölen ekler varsa, kaynaklardan sonra konulmalıdır.

### **Kaynaklar**

Bir aday makale içerisinde yazara ait olmayan her türlü bilgiyi, veriyi, görüşü aktarıırken sahibinin ve kaynağının belirtilmesi zorunludur.

Metin içinde verilen atıflar ve metin sonunda verilen kaynaklar listesi APA 6.0 stiline göre hazırlanmalıdır. Kaynaklar makalenin sonunda "Kaynaklar" başlığı adı altında alfabetik olarak verilmelidir.

Metin içerisinde verilen her kaynak, kaynakça listesinde de bulunmalıdır.

İki kategorili puanlama çok kategorili puanlamaya genelleştirilirse, yetenek düzeyi  $\theta$  olan bireyin  $x$  kategorili puanlanan bir maddeden  $x$  puan alma olasılığı aşağıdaki gibi hesaplanır.