



EKUAD JETPR

ISSN:2149-7702
e-ISSN:2587-0718

Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi
Journal of Education, Theory and Practical Research



ISSN:2149-7702
e-ISSN:2587-0718

**JOURNAL OF EDUCATION, THEORY AND PRACTICAL
RESEARCH**

Volume: 6


Issue: 2

August 2020



**EKUAD
JETPR**
Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi

The Journal of Education, Theory and Practical Research is an international peer-reviewed journal published quarterly. All the responsibility of all the articles published in the Journal of Education, Theory and Practical Research in terms of language, science and law belongs to the authors, and the publishing rights belong to www.ekvad.com. It may not be reproduced, partially or completely, in any way, without the written permission of the publisher. The Editorial Board is free to publish or not publish articles submitted to the journal.


 Google Scholar

 ASOS Index

 Türk Eğitim İndeksi

 Sobiad


 Index Copernicus


 Eurasian Scientific Journal Index

 DRJI

 Academic Keys

 RI Rootindexing

 International Innovative Journal Impact Factor

 ResearchBib

 Journal Factor


 Sparc Indexing

 i2or

 Scientific Indexing Services


 COSMOS IF

 CiteFactor


 OpenAIRE

 WorldCat

 Journals Directory

 Bielefeld Academic Search Engine (BASE)

 issuu

 idealonline

JOURNAL OF EDUCATION, THEORY AND PRACTICAL RESEARCH

Volume: 6

Issue: 2

August 2020

Owner

Prof. Dr. Sabri SİDEKLİ, Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey

Chief Editors

Prof. Dr. Douglas K. HARTMAN, Michigan State University, ABD

Prof. Dr. Firdevs GÜNEŞ, Ankara University, Turkey

Prof. Dr. Asuman Seda SARACALOĞLU, Adnan Menderes University, Turkey

Prof. Dr. M. Cihangir DOĞAN, Marmara University, Turkey

Page Design

Assoc. Prof. Dr. Sayım AKTAY, Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey

Assist. Prof. Dr. Özkan ÇELİK, Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey

Cover Design

Res. Asist. Dr. Kahraman KILIÇ, Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey

Address

Turkey Republic Muğla Sıtkı Koçman *University*, Faculty of Education Department of Elementary Education

Central Campus - Muğla/TURKEY

Tel: +90 252 211 31 89

E-mail: info@ekvad.com, iletisim@ekvad.com

www.ekvad.com

<http://dergipark.gov.tr/ekvad>

Journal Of Education, Theory And Practical Research is an International Quarterly Published Peer Reviewed Journal.

Publishing

Turkey Republic Muğla Sıtkı Koçman *University*, Faculty of Education Department of Elementary Education

Central Campus - Muğla/TURKEY

SPECIALIZED CO-EDITORS

Prof. Dr. Canan ÇETİNKANAT *Lefke Avrupa University, KKTC*

Prof. Dr. Cheung YIK, *Oxfam, Hong Kong*

Prof. Dr. Chien-Kuo LI, *Shih Chien University, Taiwan*

Prof. Dr. Jack CUMMINGS, *Indiana University, USA*

Prof. Dr. Kamil ÖZERK, *Oslo University, Norway*

Prof. Dr. Kathy HALL, *University College Cork, Ireland*

Prof. Dr. Mary HORGAN, *College Cork Üniversitesi, Ireland*

Prof. Dr. Micheal BROWN, *Mississippi State University, USA*

Prof. Dr. Tillotson LI, *Tung Wah College, Hong Kong*

Prof. Dr. Ziad SAID, *College Of The North Atlantic Qatar University, Katar*

Prof. Dr. Ahmet Ali GAZEL *Afyon Kocatepe University, Turkey*

Prof. Dr. Selma YEL *Gazi University, Turkey*

Prof. Dr. Vahdettin ENGİN *Marmara University, Turkey*

Prof. Dr. Mustafa ERGUN *Afyon Kocatepe University, Turkey*

Prof. Dr. Bekir BULUÇ *Gazi University, Turkey*

Prof. Dr. Ali YILDIRIM *Orta Doğu Teknik University, Turkey*

Prof. Dr. Hayati AKYOL *Gazi University, Turkey*

Prof. Dr. Şener BÜYÜKÖZTÜRK *Hasan Kalyoncu University, Turkey*

Prof. Dr. Ayfer KOCABAŞ *Dokuz Eylül University, Turkey*

Prof. Dr. Çavuş ŞAHİN *Çanakkale 18 Mart University, Turkey*

Prof. Dr. Ramazan SEVER *Giresun University, Turkey*

Prof. Dr. Mihaela GAVRILA-ARDELEAN *Universitatea de Vest Vasile Goldiş Arad University, Romania*

Prof. Dr. Mehmet BAYANSALDUZ *Uşak University, Turkey*

Prof. Dr. Tolga ERDOĞAN, *Trabzon University, Turkey*

Prof. Dr. Sabri SİDEKLİ *Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey*

Prof. Dr. Emre ÜNAL *Niğde Ömer Halis Demir University, Turkey*

Assoc. Prof. Dr. Veli TOPTAŞ *Kırıkkale University, Turkey*

Assoc. Prof. Dr. Bayram BAŞ, *Yıldız Teknik University, Turkey*

Assoc. Prof. Dr. Hamit YOKUŞ, *Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey*

Assoc. Prof. Dr. Murat İSKENDER, *Sakarya University, Turkey*

Assoc. Prof. Dr. Süleyman CAN, *Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey*

Assoc. Prof. Dr. Hasan DENİZ, *University of Nevada, USA*

Assoc. Prof. Dr. Virginia ZHELYAZKOVA *Vuzf University, Bulgaria*

Assoc. Prof. Dr. Shannon MELIDEO, *Marymount University, USA*

Assoc. Prof. Dr. Zafer TANGÜLÜ *Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey*

Assoc. Prof. Dr. Yalçın BAY, *Anadolu University, Turkey*

Assoc. Prof. Dr. Ahmet GÜNEYLİ, *Yakın Doğu University Turkish Republic of Northern Cyprus*

Assoc. Prof. Dr. Sayım AKTAY *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye*

Assist. Prof. Dr. Matthew A. WILLIAMS, *Kent State University, USA*

Assist. Prof. Dr. Özkan ÇELİK *Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey*

Assist. Prof. Dr. Fajardo Flores Silvia BERENICE *Universidad de Colima, Mexican*

Assist. Prof. Dr. Sonya Kostova HUFFMAN *Iowa State University, USA*

Assist. Prof. Dr. Gavrilă A. LIVIU *Universitatea de Vest Vasile Goldiş Arad University, Romania*

Assist. Prof. Dr. Kimete CANAJ *Kosovo Erasmus Office, Kosovo*

Assist. Prof. Dr. Anna MARINOVA *Vratsa University, Bulgaria*

Assist. Prof. Dr. Slavka KRASNA *Institute of Pedagogical and Psychological Sciences, Slovakia*

Assist. Prof. Dr. Slávka HLÁSNA *Dubnica Institute of Technology, Slovakia*

Assist. Prof. Dr. Hassan ALI, *The Maldives National University, Maldives*

Assist. Prof. Dr. Fajardo Flores Silvia BERENICE, *Universidad De Colima, Mexican*

Assist. Prof. Dr. Abdullah GÖKDEMİR, *Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey*

LANGUAGE EDITORS

Prof. Dr. Şevki KÖMÜR, *Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey*

Prof. Dr. Muhammet KOÇAK, *Gazi University, Turkey*

Prof. Dr. Yusuf ŞAHİN, *Giresun University, Turkey*

Prof. Dr. Onur KÖKSAL, *Selçuk University, Turkey*

Assoc. Prof. Dr. Abbas ERTÜRK, *Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey*

Assist. Prof. Dr. Mehmet KILDIROĞLU, *Ardahan University, Turkey*

Assist. Prof. Dr. Perihan KORKUT, *Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey*

TYPESETTING EDITORS

Assist. Prof. Dr. Özkan ÇELİK, *Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey*

Res. Assist. Dr. Alper YORULMAZ, *Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey*

SCIENCE BOARD

- Prof. Dr. Mustafa SARIKAYA *Gazi University, Turkey*
- Prof. Dr. Jale ÇAKIROĞLU *Orta Doğu Teknik University, Turkey*
- Prof. Dr. İzzet GÖRGEN *Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey*
- Prof. Dr. Bahri ATA *Gazi University, Turkey*
- Prof. Dr. Ömer GEBAN *Orta Doğu Teknik University, Turkey*
- Prof. Dr. Alev DOĞAN *Gazi University, Turkey*
- Prof. Dr. Ali SÜLÜN *Erzincan University, Turkey*
- Prof. Dr. Hasan ŞEKER *Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey*
- Prof. Dr. Sefa BULUT *İbn Haldun University, Turkey*
- Prof. Dr. Ali GÖÇER *Erciyes University, Turkey*
- Prof. Dr. Ali Fuat ARICI *Yıldız Teknik University, Turkey*
- Prof. Dr. Bilal DUMAN *Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey*
- Prof. Dr. Şendil CAN *Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey*
- Prof. Dr. Sabahattin DENİZ *İzmir Demokrasi University, Turkey*
- Prof. Dr. Selahattin KAYMAKCI *Kastamonu University, Turkey*
- Prof. Dr. Emre ÜNAL *Niğde University, Turkey*
- Prof. Dr. Levent ERASLAN *Kırıkkale University, Turkey*
- Prof. Dr. Ayfer ŞAHİN *Ahi Evran University, Turkey*
- Prof. Dr. Erol DURAN *Uşak University, Turkey*
- Prof. Dr. Nil DUBAN *Afyon Kocatepe University, Turkey*
- Prof. Dr. Mustafa ULUSOY *Gazi University, Turkey*
- Prof. Dr. Hakan AKDAĞ *Gaziantep University, Turkey*
- Assoc. Prof. Dr. Pusat PİLTEN *Ahmet Yesevi University, Kazakhstan*
- Assoc. Prof. Dr. Yusuf DOĞAN *Gazi University, Turkey*
- Assoc. Prof. Dr. Burcu ŞENLER *Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey*
- Assoc. Prof. Dr. Bayram BAŞ *Yıldız Teknik University, Turkey*
- Assoc. Prof. Dr. Yasin DOĞAN *Adıyaman University, Turkey*
- Assoc. Prof. Dr. İbrahim COŞKUN *Trakya University, Turkey*
- Assoc. Prof. Dr. İsmail KARAKAYA *Gazi University, Turkey*
- Assoc. Prof. Dr. Emine ÇİL *Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey*
- Assoc. Prof. Dr. Mustafa KOÇ *Sakarya University, Turkey*
- Assoc. Prof. Dr. Serdarhan Musa TAŞKAYA *Mersin University, Turkey*
- Assoc. Prof. Dr. Mehmet KURUDAYIOĞLU *Abant İzzet Baysal University, Turkey*
- Assoc. Prof. Dr. Salih RAKAP *Ondokuz Mayıs University, Turkey*
- Assoc. Prof. Dr. Aslı TAYLI *Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey*
- Assoc. Prof. Dr. Sedat GÜMÜŞ *Necmettin Erbakan University, Turkey*
- Assoc. Prof. Dr. Aylin ÇAM *Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey*
- Assoc. Prof. Dr. Ayşe Derya IŞIK, *Bartın University, Turkey*
- Assoc. Prof. Dr. Alper KAŞKAYA *Erzincan University, Turkey*
- Assoc. Prof. Dr. Burçak BOZ YAMAN *Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey*
- Assoc. Prof. Dr. Yılmaz KARA *Bartın University, Turkey*
- Assoc. Prof. Dr. Nesrin BAY *Eskişehir Osman Gazi University, Turkey*
- Assoc. Prof. Dr. Çiğdem ALDAN KARADEMİR *Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey*
- Assoc. Prof. Dr. Erkam Süleyman SULAK *Bartın University, Turkey*
- Assoc. Prof. Dr. Oğuz GÜRBÜZTÜRK *İnönü University, Turkey*
- Assoc. Prof. Dr. Oğuzhan KURU *Erzincan University, Turkey*
- Assist. Prof. Dr. Yasin GÖKBULUT *Gaziosmanpaşa University, Turkey*
- Assist. Prof. Dr. Semra TİCAN BAŞARAN *Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey*
- Assist. Prof. Dr. Ali Gürsan SARAÇ *Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey*
- Assist. Prof. Dr. Sibel DAL *Alanya Alaaddin Keykubat University, Turkey*
- Assist. Prof. Dr. Emel GÜVEY AKTAY *Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey*
- Assist. Prof. Dr. Sıtkı ÇEKİRDEKÇİ *Sinop University, Turkey*
- Assist. Prof. Dr. Emre ER *Yıldız Teknik University, Turkey*
- Assist. Prof. Dr. Ezgi AKŞİN YAVUZ *Trakya University, Turkey*
- Assist. Prof. Dr. Zeynep KILIÇ *Medipol University, Turkey*
- Dr. Alper YONTAR *Çukurova University, Turkey*
- Dr. Fatma Özge ÜNSAL *Marmara University, Turkey*
- Dr. Hilal İlknur TUNÇELİ *Sakarya University, Turkey*

SECRETARY

- Res. Assist. Dr. Halil ÇOKÇALIŞKAN *Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey*
- Res. Assist. Dr. Ahmet VURGUN, *Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey*
- Res. Assist. Orçin KARADAĞ, *Çanakkale Onsekiz Mart University, Turkey*
- Res. Assist. Güler GÖÇEN KABARAN, *Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey*
- Res. Assist. Sedat ALTINTAŞ, *Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey*
- Res. Assist. Zeynep Ezgi ERDEMİR, *Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey*

CONTENTS

Research Article

Büşra USLUOĞLU Veli TOPTAŞ	Investigation of Unit Evaluation Questions in Elementary School 1st and 2nd Grade Mathematics Textbooks According to Revised Bloom Taxonomy	136-148
Hamdi KARAMAN Ömer YILAR	The Use of Folklore Elements in Cartoons: Example of Niloya	149-165
Hatice KAHYAOĞLU SÜT Burcu KÜÇÜKKAYA	The Effect of Vocational Skill Practice Training given in the Laboratory before the Clinical Practice of Women's Health and Diseases Nursing Course on Students' Anxiety Level	166-173
Aliye Nur ERCAN GÜVEN	Investigation of Preservice Teachers' Anxiety Levels for the Productive Skills	174-188
Canan ÜNLÜ Burcu ŞENLER	Adaptation of STEM Parent Awareness Scale into Turkish: Validity and Reliability Study	189-198
Yunus DOĞAN Muhammet BAŞTUĞ	The Effectiveness of The Strategies Used in The Development of Reading Comprehension: A Meta-Analysis Study	199-216
Muhammed Serhat SEMERCİOĞLU Ahmet Oğuz AKÇAY	Sınıf Öğretmeni Adaylarının İletişim Kavramına İlişkin Metaforik Algıları	217-224
Rengin ZEMBAT Hilal İlknur TUNÇELİ Ezgi AKŞİN YAVUZ	Safety Of Preschools: Physical, Psychological And Sanitary Characteristics	225-236
Bahar DOĞAN KAHTALI Şeyma ÇELİK	Assessment and Evaluation in the 2019 Turkish Course Curriculum and the Levels of Turkish Teachers in Using the Assessment and Evaluation Tools	237-244
Birol SUSAM Mehmet Kaan DEMİR	Evaluation of Classroom Teachers' Views on the Change in Curriculums	245-267



Investigation of Unit Evaluation Questions in Elementary School 1st and 2nd Grade Mathematics Textbooks According to Revised Bloom Taxonomy

Büşra USLUOĞLU¹, Veli TOPTAŞ²

Abstract

In this research, it is aimed to examine the assessment and the unit evaluation questions at the end of the units in the 1st and 2nd grade mathematics textbooks in line with the Revised Bloom Taxonomy (RBT), to make classifications and to evaluate the questions in terms of knowledge and cognitive skills. For this purpose, the unit evaluation questions in the mathematics textbooks prepared with the 2018 mathematics curriculum were classified in the light of RBT. Typical case sampling, which is one of the purposeful sampling methods, was used for sample selection. Thus, the sample of the research in 2019; 42 questions included in the measurement and evaluation questions in the 1st grade math textbook and 60 questions included in the unit evaluation questions in the 2nd grade math textbook; total of 102 questions. The researchers discussed the questions with an academician who is an expert in their field. They gathered and evaluated all the classifications of questions obtained from joint decisions made as a result of brainstorming under one roof. In general, the results show that the questions mostly contain procedural information in the knowledge dimension. Moreover, generally in cognitive process dimension were found 'understanding' step. In this sense, the deficiencies in the metacognitive knowledge and the creation steps of the unit evaluation questions in the textbooks prepared were observed and the aim was to shed light on those who prepared the textbooks.

Keywords

Elementary mathematics
Teaching,
Textbooks,
Revised Bloom Taxonomy,
Unit evaluation questions

ArticleInfo

Received:04.16.2020
Accepted:06.13.2020
Online Published:08.31.2020

¹Master's degree student, Kırıkkale University, Faculty of Education, Turkey, busrausluoglu38@hotmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-7152-6419>

²Assoc. Prof., Kırıkkale University, Faculty of Education, Turkey, ytoptas@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-8852-1852>

Introduction

Mankind has always made efforts to put his life in order due to his nature. The mathematics and physics that were born to create and develop this order were discovered in their own place rather than being born. Therefore, it is possible to see the traces of mathematics in every part of life from shopping to business life. As a matter of fact, we know that mathematics first met children in the family, before school. Children need mathematics by their very nature and try to eliminate most of their curiosity with mathematics. The mathematics curriculum in schools aims to achieve many goals such as improving students' mathematical literacy skills and using them effectively, understand mathematical concepts and carry them into daily life, carry out problem-solving processes, make sense of the relationship between people and objects by using mathematics, improve their metacognitive knowledge and skills, and a positive attitude towards mathematics (Milli Eğitim Bakanlığı, 2018 p.9). With mathematics teaching, individuals learn to look at events from a different perspective and gain the ability to reason and interpret from these differences (Ocak & Dönmez, 2010).

Mathematics teaching in schools is a combination of 5 main things: students, teachers, curriculum, outcomes and textbooks. The importance of the textbooks, which indirectly affects the teaching learning process due to the problems in both their structure and usage methods, is greater in the first level of primary education (Çekirdekci & Toptaş, 2017). In fact, textbooks are the most easily procured materials that serve as a bridge between students and teachers in the classroom. Moreover, textbooks serve as mirrors that make the teaching programs prepared at the abstract level concrete (Demirel & Kıroğlu, 2006). The textbooks, which guide students on how to teach both at school and at home, especially during primary school, guide not only students but also teachers and parents. Therefore, it has always been as a matter of interest and time for education researchers to examine and develop the textbooks that support the teaching strongly for the improvement of the teaching.

One of the classification tables in which teaching materials such as textbooks and exam questions are examined is the Revised Bloom Taxonomy (RBT), which was developed by Bloom in 1956 and later revised by Anderson and Krathwohl (2001) to meet the needs of teaching. The taxonomy of educational goals was created in order to create question banks that measure each educational goal and to analyze the question exchange between faculties of various universities. Benjamin Bloom, when he was director of the University of Chicago Examinations Office, thought taxonomy would reduce the workload of preparing comprehensive annual exams. In other words, he argued that the preparation of the exams would now be easier. Thus, Bloom made the final arrangements with a group of experts he formed in 1949, and the book named *Taxonomy of Educational Objectives Handbook I Cognitive Domain* was prepared and published in 1956 (Bloom, 1956). After the book was published in 1956, they decided to update the book with a new group to be formed by David Krathwohl and Lorin Anderson and started their work.

As a result of the brainstorms created, some updates were made on the Original Bloom Taxonomy (OBT). The steps in Bloom's taxonomy include knowledge, comprehension, application, analysis, synthesis and evaluation. At the beginning of the changes made in RBT, it becomes two-dimensional as knowledge and cognitive process. The taxonomy, which classifies teaching and learning goals by customizing it in general, includes the knowledge dimension that processes what students know, including factual knowledge, conceptual knowledge, procedural knowledge and metacognitive knowledge. In addition, while classifying the information learned by students, the process that examines what and how they learned is called the cognitive process and it consists of the dimensions of remembering, understanding, applying, analyzing, evaluating and creating. Perhaps the most important innovation made in taxonomy may be the change in the 'synthesis' step in the Original Bloom Taxonomy to the 'creation' step in the Revised Taxonomy. The purpose of this change is to measure the students' realization of what they have learned and put out a new product based on what they have learned. In addition, the evaluation in the last step of the Original Taxonomy has been placed in the fifth step of RBT. The authors, who revised the taxonomy, aimed to measure the students' journey to reach the whole from what they learned. As information and cognitive dimensions, RBT has

become more comprehensive and applicable when classifying (Anderson & Krathwohl, 2001). The innovations made by Anderson and Krathwohl (2000) and their original form are shown in Figure 1.

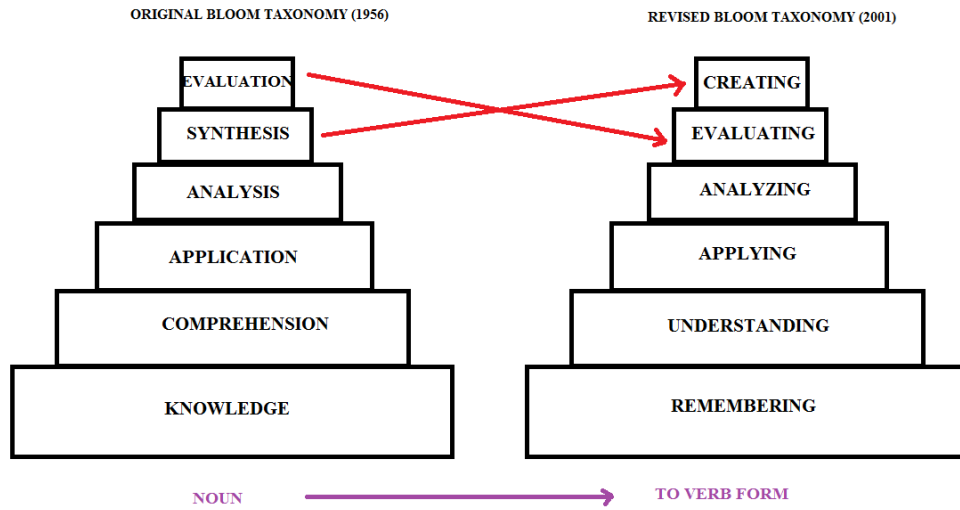


Figure 1. Changes in Bloom's Taxonomy

While the questions or gains are evaluated according to RBT, the step in the knowledge accumulation dimension and which step in the cognitive process dimension are decided separately. Then, the intersection of the information accumulation dimension in the row part and the cognitive process dimension in the column part determine the place of the problem in the Taxonomy (Karaman, 2016, p.32). The RBT classification table used on the basis of research is included in Appendix 1.

While the target of some RBT classifications made by researchers in many domestic and international studies are textbooks (Coşar, 2011; Kahramanoğlu, 2013; Sarar Kuzu, 2013; Rohani, Taheri & Poorzangeneh, 2014; Sivaraman & Krishna, 2015; Büyükalın Filiz & Delal Turan, 2018; Susan, Warsoo & Faridi, 2020); other classification goals include curricula, questions in country-wide exams, and teaching achievements (Ayvacı & Türkdoğan, 2010; Dalak, 2015; Karaman, 2016; Ardahanlı, 2018; Bangahei, Bagheri & Yanini, 2020). Yalçın (2020) classified activities and questions in 3rd grade mathematics textbooks according to RBT in his study. He determined that textbooks have a great effect on metacognitive thinking skills. He also stated that there were insufficient studies on textbooks in Turkey. One of the most important results obtained from these studies is the necessity of measuring whether the materials such as all kinds of questions, textbooks and acquisitions in the learning process of students are in line with the educational objectives in order to base the teaching on solid foundations.

This study includes the classification of the unit evaluation questions in textbooks in line with RBT, which is one of the leading roles in the changing learning-teaching process with a constructivist approach. The problem sentence of the research is "How do the unit evaluation questions in the 1st and 2nd Grade Mathematics Textbooks of 2019 distribute according to the level of knowledge accumulation and cognitive process dimension in the Revised Bloom Taxonomy?" sub-problems are expressed as follows:

1. What is the distribution of the unit evaluation questions in the 2019 Primary School 1st Grade Mathematics textbooks according to the knowledge and cognitive skill levels in RBT?
2. What is the distribution of the unit evaluation questions in the 2019 Primary School 2nd Grade Mathematics textbooks according to the knowledge and cognitive skill levels in RBT?

Methodology

Research Design

The qualitative research method was used in this research. The qualitative research is defined as a research in which a qualitative process is followed to reveal the perceptions and events in the natural environment in a realistic and holistic manner in which qualitative data collection methods such as observation, interview and document analysis are used (Yıldırım & Şimşek, 2016 p.41). Document analysis, one of the qualitative research models, was used in the study. Document analysis is defined as a qualitative research method used to analyze a number of written materials of painting, film etc. bearing the traces of past events, works, books, magazines etc. published on facts (Karasar, 2008, p.183). In addition, within the content of the study, the Revised Bloom Taxonomy was taken as basis and the case study was used as the research design. According to Bassey (1999), case study is a research approach that emphasizes understanding, defining, predicting, or controlling an individual, a situation or a cultural situation (Saban & Ersoy, 2017 p.144). The aim of this study was to examine the unit evaluation questions in mathematics textbooks in the light of the updated RBT.

Study Group

Typical case sampling, which is one of the purposeful sampling methods, was used in the study group of this research. In typical case sampling, if a researcher wants to introduce an innovation, he prefers the most typical case of an innovation (Yıldırım & Şimşek, 2016). In this respect, the sample of the study consists of the 1st and 2nd grade mathematics textbooks approved and taught by the MEB (Ministry of National Education) and Talim Terbiye Kurulu in 2019 with the 2018 curriculum and target content. The books that make up the sample are coded and defined as follows:

K.1. : MEB, 1st Grade Primary School Mathematics Textbook, published in 2019.

K.2. : MEB, 2nd Grade Primary School Mathematics Textbook published in 2019.

Question coding example: K.1.2.1

The meaning of the code:

K.1. : 1st Grade Math Textbook

2: Unit 2 Evaluation Questions in the Textbook

1: 1st Question in the 2nd Unit Evaluation

Data Collection and Analysis

The researchers examined 1st and 2nd grade Mathematics textbooks of the primary school that were taught in 2019, which formed the data of the study. For the research, 2019 mathematics textbooks were reached through the website of Talim Terbiye Kurulu. Descriptive analysis was used in the data analysis of the study. According to the descriptive analysis, the obtained data are summarized and interpreted on the basis of previously determined themes. The data can be arranged according to the themes revealed by the research questions, or they can be presented by considering the questions or dimensions used in the interview and observation processes. The purpose of this kind of analysis is to systematically organize and interpret the findings of the research and express cause-effect relationships clearly (Yıldırım & Şimşek, 2016, p.239). The questions at the end of the unit in the textbooks are classified according to the RBT Information and Cognitive Skills Table (Krathwohl, 2002 p.216), which was found as a result of literature reviews and was previously created. Before the research, the RBT tables and classification examples given in the book titled " Öğrenme Öğretim ve Değerlendirme ile İlgili Bir Sınıflama Bloom'un Eğitimin Hedefleri ile İlgili Sınıflamasının Güncelleştirilmiş Biçimi ", translated by Özçelik (2014), named Bloom's Classification Related to the Objectives of Education, were examined. Afterwards, a common RBT token table was created in order to place the questions in the RBT Indicator Table and used as a key table (Annex-1) in classification. In order to ensure external reliability in the analysis of the data, support was received from an expert lecturer who worked in the field of Classroom Education and Primary School Mathematics Education. The researchers discussed the classification process in detail with the expert, and the questions were

re-checked in the light of the brainstorming with the expert and the feedback received. It is believed that using a field education expert in the classification of the questions will increase the reliability of the study. The obtained data were tabulated and compared in order to find solutions to the created sub-problems in the research. In addition, in the analysis of the research, the questions and the themes prepared by the researchers and the expert together, and the classifications made in line with the RBT table were taken into consideration and the findings were formed.

Findings

Findings Regarding the First Sub-Problem

In this section, "What is the distribution of the unit evaluation questions in the 2019 Primary School 1st Grade Mathematics textbooks according to the knowledge and cognitive skill levels in RBT?" an answer to the sub-problem was sought and the results were tabulated. In the research, the textbook of this sub-problem was coded as K.1. Within the content of the research, the total of 6 unit and 42 unit evaluation questions were determined in the assessment and evaluation in the 1st grade Mathematics Textbook distributed and taught by the MEB in 2019. Table 1 shows the distribution and percentile of the findings obtained with the intersecting classification of the researchers in terms of knowledge and cognitive skills of RBT. In addition, in Graph 1 and Graph 2, there is the percentile of the classification of the target questions in the dimension of RBT knowledge and cognitive skills.

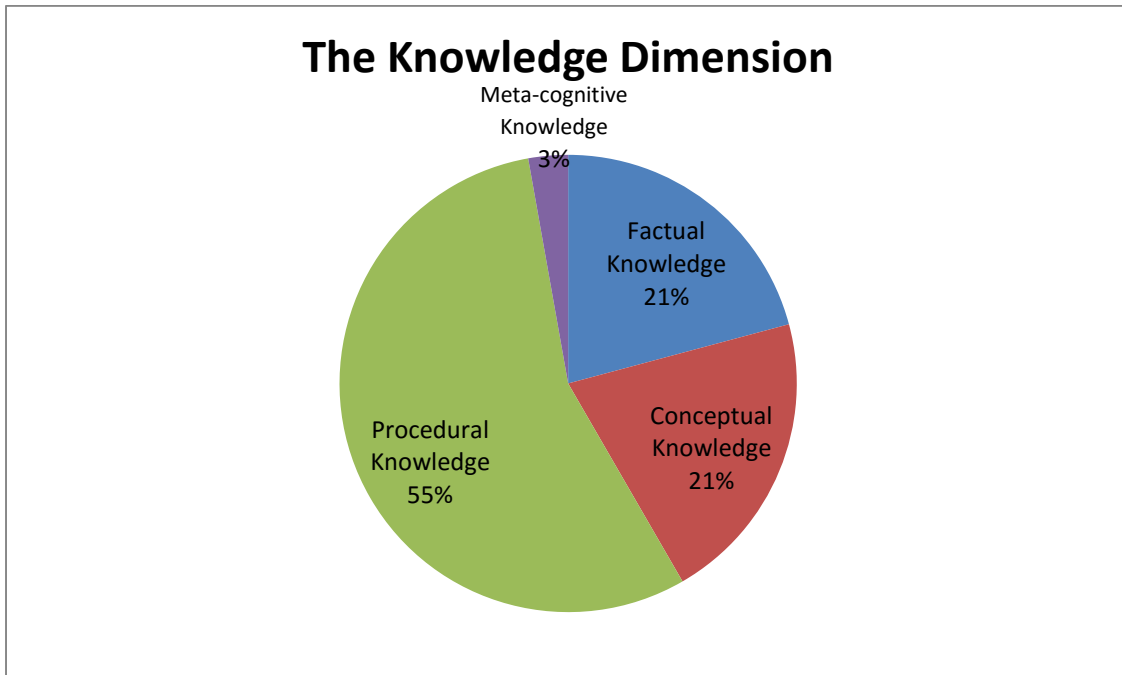
Table 1. Classification of Unit Evaluation Questions in the Textbook named K.1 Code according to the dimension of knowledge and cognitive skills in RBT

Information /Cognitive	Frequency				Total	
	Factual Knowledge	Conceptual Knowledge	Procedural Knowledge	Meta-cognitive Knowledge	Total	%
Remember	5	2	4		11	15.27
Understand	8	11	16		35	48.61
Apply	2		6		8	11.11
Analyze			11	2	13	18.05
Evaluate		1	2		3	4.16
Create		1	1		2	2.77
Total	15	15	40	2		
%	20.83	20.83	55.55	2.77		

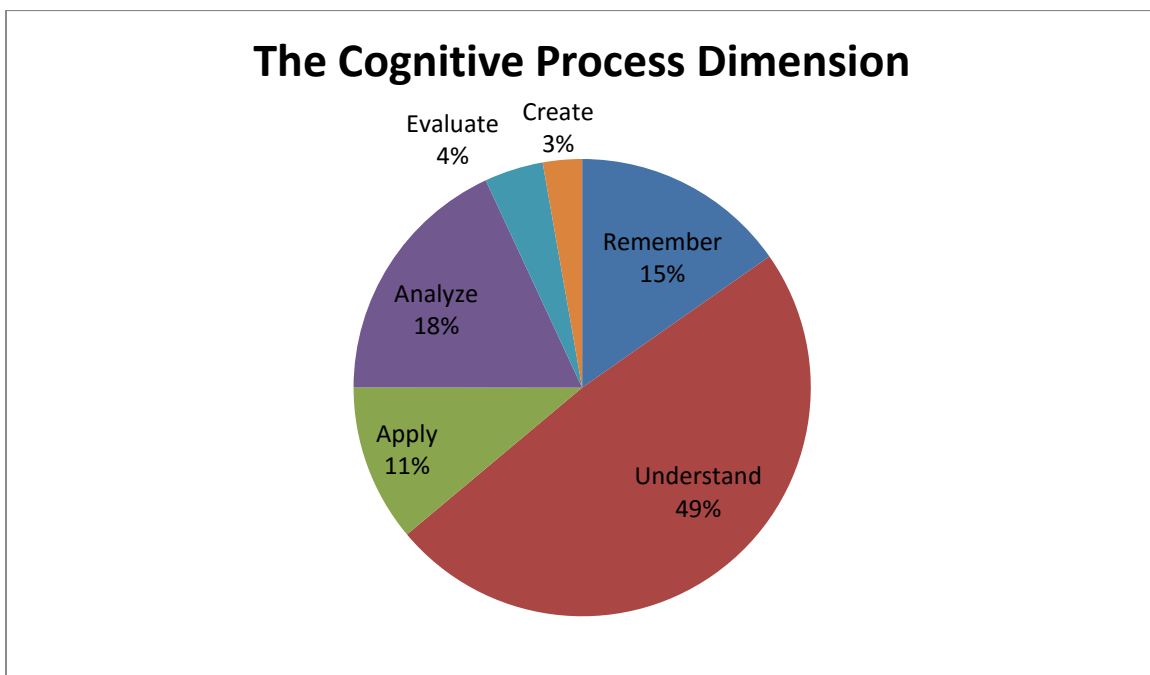
As it can be understood from Table 1, in the K.1 coded textbook in which the researchers were classified together, a total of 42 questions determined from the evaluation in a total of 6 units, common points in the knowledge and cognitive skills dimension of RBT intersected. There is a total of 72 ($f = 72$) information dimensions in 42 questions. When the questions were analyzed in terms of knowledge ($f = 72$); 15 of them are factual knowledge, 15 of them are conceptual knowledge, 40 of them are procedural knowledge and 2 of them are metacognitive knowledge. In the percentages of the information level dimension ($f = 72$), it was observed that the highest rate belongs to the procedural knowledge level with 55.55%. At the lowest rate, there is metacognitive information with 2.77%.

In addition, it was concluded that there is a total of 72 ($f = 72$) cognitive skill dimensions in 42 questions. When the questions are considered in the cognitive skill dimension, the total ($f = 72$), it is classified as 11 remember, 35 understand, 8 apply, 13 analyze, 3 evaluate and 2 create. While the highest rate in the percentages in the cognitive (understand) skill dimension ($f = 72$) is the comprehension level with 48.61%, the lowest rate is the create with 2.77%.

Graph 1 and Graph 2 show the percentages of the unit evaluation questions in the knowledge and the cognitive skill dimensions of the textbook named code K.1.



Graph 1. Percentage representation of the Unit Evaluation Questions in the Textbook named K.1 code according to the information dimension in RBT



Graph 2. Percentage representation of the classification of the Unit Evaluation Questions in the Textbook K.1 according to the cognitive skill dimension in RBT

Findings Regarding the Second Sub-Problem

In this section, "What is the distribution of the unit evaluation questions in the 2019 Primary School 2nd Grade Mathematics textbooks according to the knowledge and cognitive skill levels in RBT?" an answer to the sub-problem was sought and the results were tabulated. In the research, the textbook of this sub-problem was coded as K.2. Within the content of the research, the total of 6 unit and the 60 unit evaluation questions were determined in the assessment and evaluation in the 2nd grade Mathematics Textbook distributed and taught by the MEB in 2019. Table 2 shows the distribution and percentile of the findings obtained with the intersecting classification of the researchers in terms of knowledge and cognitive skills of RBT. In addition, in Graph 3 and Graph 4, there is the percentile of the classification of target questions in the dimension of RBT knowledge and cognitive skills.

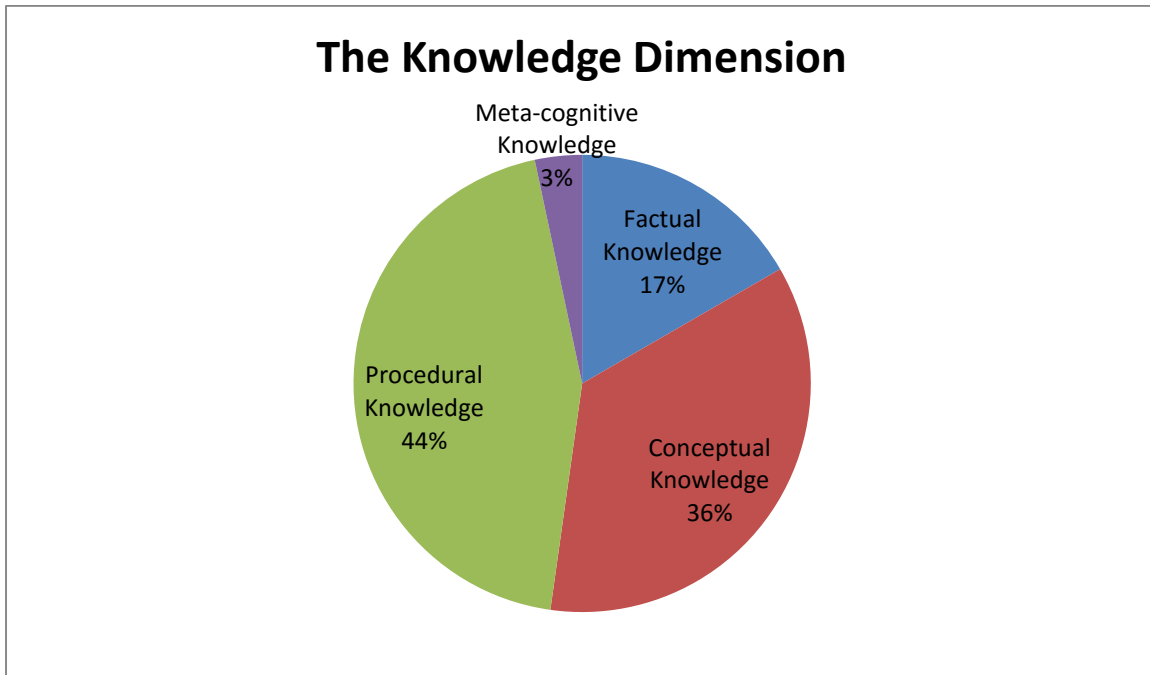
Table 2. Classification of Unit Evaluation Questions in the Textbook named K.2 Code according to the dimension of knowledge and cognitive skills in RBT

Information /Cognitive	Frequency				Total	
	Factual Knowledge	Conceptual Knowledge	Procedural Knowledge	Meta-cognitive Knowledge	Total	%
Remember	5	6	8	1	20	22.22
Understand	8	7	12		27	30
Apply		7	7	1	15	16.66
Analyze	2	6	8		16	17.77
Evaluate		6	3	1	10	11.11
Create			2		2	3.33
Total	15	32	40	3		
%	16.66	35.55	44.44	3.33		

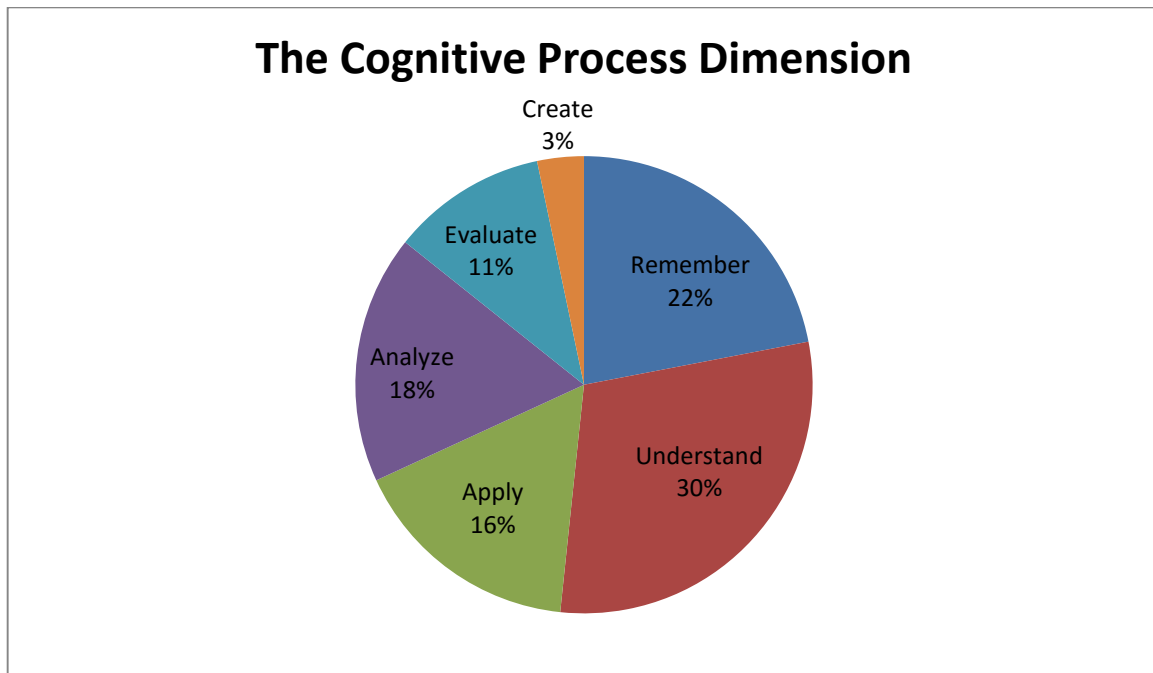
Table 2 shows the frequency and percentage distribution of the 60 questions in the evaluations at the end of 6 units of the 2019 2nd Grade Mathematics textbook, coded as K.2, where the researchers were classified together and the common points intersected in the dimension of knowledge and cognitive skills of RBT. A total of 90 ($f = 90$) information dimensions of these 60 unit evaluation questions in the textbook with code name K.2 were determined. The questions were classified in the knowledge dimension ($f = 90$); it was determined that there is 15 factual information, 32 conceptual information, 40 procedural information and 3 meta-cognitive knowledge dimensions. In the percentages in the knowledge level dimension of the target questions ($f = 90$), it was observed that the procedural knowledge level was the highest with 44.44% and the meta-cognitive knowledge was the lowest with 3.33%.

In addition, it was determined that 60 questions in the unit evaluations in the textbook named K.2. are 90 ($f = 90$) cognitive skill dimensions in total. When the target questions are classified in the cognitive skill dimension ($f = 90$); It was determined that 20 of them are at the stage of remembering, 27 of them are at the stage of understanding, 15 of them are at the stage of apply, 16 of them are at the analyze, 10 of them are at the stage of evaluate and 2 of them are at the create. In the percentages of the cognitive skill dimension ($f = 90$), the highest rate is understanding level with 22.22%. In addition, the lowest rate of classification is the create with 3.33%.

Graph 3. and Graph 4. have shown the percentile ratios of the unit evaluation questions in the knowledge and cognitive skill dimensions in the textbook named K.2.



Graph 3.Percentage representation of the classification of the Unit Evaluation Questions in the Textbook named K.2. according to the knowledge dimension in RBT



Graph 4.Percentage representation of the classification of the Unit Evaluation Questions in the Textbook named K.2. according to the cognitive skill dimension in RBT

Discussion, Conclusion and Suggestions

For the purpose of this study, a total of 102 questions that test the extent of learning at the end of the units in the 1st and 2nd grade mathematics textbooks taught in 2019 were examined and analyzed according to the knowledge and cognitive skill dimensions of RBT. One of the most important conclusions reached by the researchers is the uneven distribution of the tabulated findings in the classification. It has been observed that in some classifications, dimensions of knowledge or cognitive skills are rarely encountered. These dimensions of knowledge / cognitive skills, which are insufficient, left a question mark about the textbooks that should be prepared by adopting the

constructivist approach. Because textbooks are generally procedural knowledge in the dimension of knowledge; cognitive skills are classified in the comprehension dimension. The rarity of metacognitive knowledge or evaluation and creation makes it clear that textbooks do not give students enough opportunities to transfer the knowledge they have learned to a new environment or produce a new product with what they have learned. Sarar Kuzu (2013) stated in her study that when she classified the questions in the textbook she chose on the basis of samples, on the basis of RBT, high-level thinking skill levels were rarely encountered and stated that this situation weakened the constructivist approach. Krathwohl (2002) defined metacognitive knowledge as being aware of one's own cognition. Based on this, unless the correct questions are asked to direct the students to metacognitive knowledge, the possibility of students getting to know themselves and learning in the light of what they know may make us think. The mathematics lesson outcomes prepared by teachers, written exams and math questions asked in the central exams were classified with RBT (Ayvaci & Türkdoğan, 2010; Gökler, Aypay & Arı, 2012; Dalak, 2015; Demir, 2015; Kala, 2015; Zorluoğlu, Kızılaslan & Sözbilir, 2016; Karaman, 2016; Uymaz, 2016; Yakalı, 2016; Çiftçi, 2017; Ulum, 2017; Yunita, 2017; Arı, 2018; Büyükalın Filiz & Delal Turan, 2018; Çelik, Kul & Uzun, 2018; Gökdeniz, 2018; Aslan & Atik, 2018; Ardahanlı, 2018; Kozikoğlu, 2018; Altıparmak & Palabıyık, 2019; Yolcu, 2019), and it was observed in previous studies that metacognitive knowledge was low compared to other knowledge dimensions. It was observed that the questions that directed to the students about metacognitive knowledge were inadequate, and while this is the case, the situation in which we educate the students who do not know themselves and their own cognition creates a question mark in the teaching. In the unit evaluation questions examined, and it was determined that one of the inadequate classifications belonged to the evaluation and creation step of the cognitive skill dimensions of RBT. Krathwohl and Anderson (2014, p.108) made the definition of evaluation as making judgments based on criteria or standards. In addition, the same authors defined creation as bringing together elements to form an integrated and functional unity. Moreover, they stated that the most important thing to consider in "creating" is that students realize what they learn in accordance with their age and teaching rather than originality. However, in the unit evaluation questions examined in the study, and it was determined that the students were not given sufficient opportunity to accurately convey what they learned.

One of the results obtained from the findings is that the procedural information was determined in general of the questions selected on the basis of samples. This uneven distribution with other dimensions of knowledge is actually not a negative situation as it is supposed. Krathwohl and Anderson (2014) generally interpreted procedural knowledge as the ability to conduct research on more fields and to know what kind of algorithm, method or strategy to apply with these researches. Therefore, the classification of the unit evaluation questions in the textbooks mostly in procedural knowledge indicates that the target questions are effective in the field of mathematics and that they try to teach in the field.

In the light of the information that each classroom teacher has taught in education faculties and gained through school experiences, it can be said that students who have just started school are in the age of play, and they agree to attract their attention with games and applications. Ballı (2006) stated that children in primary education need various social and physical stimuli considering their cognitive and affective development in this critical period and the easiest way is through play (Karamustafaoğlu & Aksoy, 2020). The more applications and activities students find themselves in, the easier and funnier learning becomes. In this case, teachers are aware that they need to activate the teaching with the pre-lesson preparations and textbooks. It is undoubtedly very important that the questions and activities in the textbooks that are prepared or needed to be prepared with a constructivist approach in which students are active when it is taken this situation into consideration. Thus, when the unit evaluation questions examined in the study are classified with RBT, it can be said that the application level in the cognitive skill dimension is at a sufficient level compared to the other steps, creating a positive effect for the research. With the introduction of the constructivist approach, many researchers such as Piaget (1953) always emphasized that children in the age of play make permanence and knowledge transfer easier with practical activities. Mayer and Wittrock (1996) stated that two of the most important goals of education are increasing the permanence and transfer of what has been learned, and these two constitute meaningful learning (Anderson & Krathwohl, 2014).

Therefore, it is one of the best functions of the primary school age children for concrete learning period and meaningful learning, that the student spends effectively and practically in mathematics lesson.

Perhaps one of the most important findings of the study is that 102 questions on sample basis are generally collected in 'understanding' of RBT. Anderson and Krathwohl (2014) explained understanding, which is one of the cognitive skill dimensions, in 7 items (interpretation, exemplification, classification, summarization, inference, comparison and explanation). Unit evaluation questions are generally classified in terms of 'understanding' and it is an indication that the questions prepared are actually questions that contain the most of these seven items. Especially considering the age characteristics of the students, it will be very helpful for children to do cognition studies that include understanding such as sampling, classification and comparison in order to understand a subject. Çelik, Kul, and Uzun (2018) found that the outcomes in the Mathematics Lesson Curriculum, which they examined on the basis of RBT, were gathered in the 'understanding' step in the cognitive skill process in general.

If the conclusion part of the research is summarized in general; Unit assessment questions in the 1st and 2nd grade mathematics textbooks of the year 2019 selected within the content of the study were classified with RBT tables and the obtained data were expressed in the form of frequency and percentiles. When these percentages are examined, it is seen that a total of 102 questions are generally classified with 'understanding' in the dimension of knowledge and in the dimension of 'procedural knowledge' in the cognitive skills. In this sense, it was concluded that more activities that improve metacognitive skills should be included in unit evaluation questions.

Based on the research results, some suggestions can be made for the application and the future research:

- As can be seen from the results of this study, taking into account the disproportionate distribution, the questions prepared on the basis of the analysis, the evaluation and the creation steps, which are the metacognitive skill dimensions, can be added to the textbooks.
- The importance of unit evaluation questions in the textbooks can be discussed by the conducting interviews with the classroom teachers.
- Similar researches can be conducted for different courses, years and grade levels.

References

- Altıparmak, K., ve Palabıyık, E. (2019). 1-8. Sınıf kesirler, kesirlerle işlemler ve ondalık gösterim alt öğrenme alanlarına ait kazanımların Revize Edilmiş Bloom Taksonomisi'ne göre analizi. *İlköğretim Online*, 18(1).
- Anderson, L., & Krathwohl, D. E. (2001). *A Taxonomy for learning teaching and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. New York: AddisonWesley Longman. Erişim Adresi: https://www.researchgate.net/publication/235465787_A_Taxonomy_for_Learning_Teaching_and_Assessing_A_Revision_of_Bloom's_Taxonomy_of_Educational_Objectives
- Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (Ed.). (2014). *Öğrenme öğretim ve değerlendirme ile ilgili bir sınıflama: Bloom'un eğitimin hedefleri ile ilgili sınıflamasının güncelleştirilmiş biçimi*. (D. A. Özçelik, Çev.) (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Aslan, M. ve Atik, U. (2018). 2015 Ve 2017 İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı kazanımlarının revize edilmiş Bloom Taksonomisine göre incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 7 (1), 528-547.
- Ardahanlı, Ö. (2018). *TEOG Sınavı Matematik soruları ile 8.sınıf matematik yazılı sınav sorularının yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Arı, T. (2018). *2015 ve 2017 Ortaokul Türkçe Öğretim Programlarındaki kazanımların Yenilenmiş Bloom Taksonomisine ve öğretmen görüşlerine göre incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Ayvacı, H. Ş., ve Türkdoğan, A. (2010). Yeniden yapılandırılan Bloom Taksonomisine göre Fen Ve Teknoloji dersi yazılı sorularının incelenmesi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 7(1), 13-25.
- Baghaei, S., Bagheri, M. S., & Yamini, M. (2020). Analysis of IELTS and TOEFL reading and listening tests in terms of revised bloom's taxonomy. *Cogent Education*, 1720939.

- Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of educational objectives, the classification of educational goals, handbook I: Cognitive Domain*. New York: David McKay Company.
- Büyükalan Filiz, S. ve Delal Turan, S. (2018). 4. Sınıf Öğretmenlerinin temel derslerde sordukları yazılı sınav sorularının Bloom Taksonomisi açısından incelenmesi. *Asya Studies*, 5(5), 11-20.
- Coşar, Y. (2011). *İlköğretim altıncı sınıf matematik dersi çalışma kitabındaki soruların kapsam geçerlik ve yenilenmiş Bloom Taksonomisinin Bilişsel Süreç boyutuna göre analizi*.Yayımlanmamış Yüksek Lisans tezi, Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Çekirdekci, S. ve Toptaş, V. (2017). Bruner'in zihinsel gelişim ilkelerine göre ilkököl matematik ders ve çalışma kitaplarında geometri. *International Journal of Education Technology and Scientific Researches*, 2, 72-86.
- Çelik, S., Kul, Ü. ve Çalık Uzun, S. (2018). Ortaokul matematik dersi öğretim programındaki kazanımların yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 775-795.
- Çiftçi, M. (2017). *Farklı tür okullarda görev yapan fizik öğretmenlerinin sınavlarında sordukları soruların Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre sınıflandırılması -(Van İli Örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.
- Dalak, O. (2015). *Teog sınav soruları ile 8. Sınıf öğretim programlarındaki ilgili kazanımların Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Demir, P. (2015). *Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne göre 2005 yılı Sosyal Bilgiler Öğretim Programında yer alan kazanımlar ve seviye belirleme sınav soruları*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Demirel, Ö. ve Kıroğlu, K. Ed.(2006). *Konu Alanı Ders Kitabı İncelemesi*, (2. Baskı). Pegemayayınclık.
- Eroğlu, D. (2013). 6, 7, 8. Sınıf Türkçe çalışma kitaplarındaki dilbilgisi soruları ve kazanımlarının Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre değerlendirilmesi. Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi, Başkent Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gökdeniz, M. (2018). *TEOG sınavı İngilizce sorularının İngilizce dersi öğretim programına uygunluğu ve yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre sınıflandırılması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Gökler, Z. S., Aypay, A., ve Arı, A. (2012). İlköğretim İngilizce dersi hedefleri kazanımları SBS soruları ve yazılı sınav sorularının yeni Bloom Taksonomisine göre değerlendirilmesi. *Eğitimde Politika Analizi Dergisi*, 1(2), 115-133.
- Kahramanoğlu, E. (2013). *İlköğretim Fen ve Teknoloji ders kitaplarının Bloom Taksonomisi açısından değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kala, A. (2015). *KPSS Biyoloji alan bilgisi sorularının alan bilgisi yeterlikleri çerçevesinde Yenilenmiş Bloom Taksonomisi ile analizi: 2013 yılı örneği*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Karaman, M. (2016). *İlköğretim Matematik Öğretmenlerinin Sınav Soruları İle TEOG Matematik Sorularının Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre Analizi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Karamustafaoğlu, O., ve Aksoy, S. (2020). "Canlıların sınıflandırılması" konusunda geliştirilen eğitsel oyunla ilgili öğretmen görüşleri. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 90-109.
- Karasar, N. (2006). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karasar, N. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Krathwohl, D. R. (2002). A revision of Bloom's taxonomy: An overview. *Theory into practice*, 41(4), 212-218.
- Kozikoğlu, İ. (2018). The Examination of alignment between national assessment and english curriculum objectives using revised bloom's taxonomy. *Educational Research Quarterly*, 41(4), 50-77.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2018). *Matematik Dersi Öğretim Programı*. Ankara: MEB.
- Ocak, G. ve Dönmez, S. (2010). İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin matematik etkinliklerine yönelik tutum ölçeği geliştirme. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 3(2), 69-82
- Piaget, J. (1953). The origins of intelligence in children. *Journal of Consulting Psychology*, 17(6), 467-467.
- Roohani, A., Taheri, F.& Poorzangeneh, M. (2013). Evaluating four corners textbooks in terms of cognitive processes using Bloom's Revised Taxonomy. *Research in Applied Linguistics*, 4(2), 51-67.

- Saban, A. Ersoy, A. (2017). *Eğitimde nitel araştırma desenleri*.(Genişletilmiş 2. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık (s.144-145).
- Sarar Kuzu, T. (2013). Türkçe ders kitaplarındaki metin altı sorularının Yenilenmiş Bloom Taksonomisindeki hatırlama ve anlama bilişsel düzeyleri açısından incelenmesi. *Cumhuriyet Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 37(1), 58-76.
- Sivaraman, S. I., & Krishna, D. (2015). Blooms Taxonomy–application in exam papers assessment. *Chemical Engineering (VITU)*, 12(12), 32.
- Susan, S., Warsono, W., & Faridi, A. (2020). The evaluation of exercises compatibility between revised bloom's taxonomy and 2013 curriculum reflected in English textbook. *English Education Journal*, 252-265.
- Ulum, H. (2017). *MEB İlkokul 2, 3 ve 4. sınıf türkçe ders ve çalışma kitaplarında yer alan etkinliklerin yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Uymaz, M. (2016). *Öğretmen yapımı Sosyal Bilgiler Dersi sınav sorularının soru türleri, kapsam geçerliği ve Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Yakalı, D. (2016). *TEOG sınavlarındaki matematik sorularının Yenilenmiş Bloom Taksonomisi ve Öğretim Programına göre değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Yalçın, S. (2020). İlkokul üçüncü sınıf matematik ders kitaplarının içerdiği etkinlikler ve sorular bağlamında incelenmesi. *Erzincan University Faculty of Education Journal*, 22(1), 18–34. doi:10.17556/erziefd.463013
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (Genişletilmiş 10. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık (s.41).
- Yolcu, H. H. (2019). İlkokul öğretim programı 3 ve 4. sınıf fen bilimleri dersi kazanımlarının Revize Edilmiş Bloom Taksonomisi açısından analizi ve değerlendirilmesi. *İlköğretim Online*, 18(1).
- Yunita, Y. (2017). Analisis soal internasional junior olympiade (ijso) sains (kimia) berdasarkan dimensi proses kognitif dan pengetahuan. *EduChemia (Jurnal Kimia dan Pendidikan)*, 2(1), 1-13.
- Zorluoğlu, S. L., Kızılaslan, A., ve Sözbilir, M. (2016). Ortaöğretim Kimya dersi öğretim programı kazanımlarının yapılandırılmış Bloom Taksonomisine göre analizi ve değerlendirilmesi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 10(1).

ANNEX-1: Classification Table of a Target (Anderson & Krathwohl, 2014, p.41)

The Knowledge Dimension	The Cognitive Process Dimension					
	1.REMEMBER	2.UNDERSTAND	3.APPLY	4.ANALYZE	5.EVALUATE	6.CREATE
A.FACTUAL KNOWLEDGE						
B.CONCEPTUAL KNOWLEDGE						
C.PROCEDURAL KNOWLEDGE						
D.META-COGNITIVE KNOWLEDGE						



The Use of Folklore Elements in Cartoons: Example of Niloya

Hamdi KARAMAN ¹, Ömer YILAR ²

Abstract

The material and moral culture of humanity has changed, advanced in a common or special way with different societies since prehistoric times and has reached today. Every society has wondered about the stages that the nation has gone through and wanted to learn. Folklore is the most important resource that a nation can use for recognize itself and other nations. Folk tales and fairy tales played the most important role in the transfer of culture in the past. Today, cartoons are taking on this burden. If a cartoon artist wants to ensure cultural continuity, cartoons associated with the past and roots of our nation must emerge. Researching the resources that have an important role in the transfer of our culture is of great importance. Accordingly, the aim of this study is to examine Niloya, a cartoon that directly addresses our children, in terms of folklore elements. This research, in which Niloya cartoon was examined in terms of folklore elements, was designed according to the Document Analysis method, which is one of the qualitative research methods. The universe of the study is all the episodes of the cartoon Niloya broadcast on the TRT Çocuk television channel. The sample is composed of 40 episodes selected by the criterion sampling method, one of the purposeful sampling methods. Content analysis method was used to analyze the data. According to the results of the research, in the Niloya cartoon, which covers the life of a little girl living in the Black Sea region of Turkey and of her immediate circle, many folklore elements reflecting the Turkish culture in the region she lives have been found results. It is seen that Niloya cartoon has played an important role in transferring folklore elements, which are almost forgotten, to next generations and in keeping them alive, and can be used for purposes of teaching. As a result, as in the example of Niloya cartoon, it is seen that the folklore elements can be kept alive by means of animated cartoons, can be transferred to next generations, and can be taught through these cartoons.

Keywords

Folklore
Cartoons
National culture

Article Info

Received: 06.08.2020
Accepted: 06.21.2020
Online Published: 08.31.2020

¹ Teacher, Atatürk University, Institute of Education Sciences, Turkey, hamdi.karaman@hotmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-6782-4691>

² Assoc. Prof. Dr., Atatürk University, Kazım Karabekir Faculty of Education, Turkey, omeryilar25@hotmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-3560-0028>

Introduction

For centuries, many states and nations have existed on earth. Some lived long, some lived short, some lived without going out of their geography, and some tried to spread all over the world. Looking at these states and nations, it will be noticed that each of them has a unique folk culture (Üzer and Çetin, 2018). According to the Turkish Language Institution (2016), culture, together with all the spiritual and material values created in the development process as social and historical, are all the tools that are used to create them, transfer them to the next generations, and demonstrate the domination of individuals both socially and naturally. Globalization, which has emerged with technological developments, has brought a uniform culture form. This uniform culture has begun to threaten local cultures. Especially when the television and internet world has taken the lead, cultural content based on western civilization caused destructive effects on national folk cultures and led to serious concerns in the transfer of folklore elements to future generations (Aral, 2015).

Folklore is a very broad concept and many different definitions have been made in the literature. Umay Günay (1995) defines folklore as follows: "It is the name given to the variants of the data experienced by different groups of a nation in different dimensions in the historical development of the accumulation consisting of many elements called national culture and the science that examines these data". According to Sedat Veyis Örnek (1995), it is a science that covers all the material and spiritual cultural features of a society within a particular country or a region, and that compiles, analyzes, classifies and interprets all these with its own methods. The aim of folklore is to create a data source for social sciences by researching and analyzing the cultural heritage that has reached up to our times from very old times of history, to develop it and to produce results (Yılar, 2017).

The function of folklore is listed as follows according to the theoretician W. Bassom (2003) (Citation: Yılar, 2017):

- Ensuring that people have a good time, have fun and are entertained,
- Supporting social, religious, moral and legal institutions,
- Educating people and educating by transmitting the culture from generation to generation,
- It is the function of being able to be a port that enables people to get rid of the pressure they suffer personally and socially.

The material and spiritual culture of humanity has been evolved and improved in a common or special way with different societies as from prehistoric times, and has reached up to present times. Every society has wondered and desired to learn about the stages that the nation has gone through. Folklore is the most important resource that a nation can use to recognize itself and other nations.

Although it is difficult to draw a framework in a way that is sufficient, complete and agreeable by everyone on the subjects included in folklore, Sedat Veyis Örnek (1995) made a list consisting of 25 titles and sub-items, stating that it is not too assertive. Below is the order made without sub-items.

- 1) Village, Town and Urban Life (Monographies)
- 2) Settlement-Settlement Types.
- 3) Shelter-Housing (Folk Architecture).
- 4) Enlightenment, Warming.
- 5) Vehicles Transport Techniques
- 6) Types of Economy
- 7) Public Economy
- 8) Nutrition-Kitchen-Pantry
- 9) Measuring, Weighing, Calculating Units; (Time and Distance Concepts)
- 10) Folk Arts and Crafts
- 11) Clothing-Apparel-Ornament
- 12) Public Knowledge
- 13) Morals, Customs, Traditions, Conventions
- 14) Transition Periods
- 15) Holidays-Greetings-Farewells
- 16) Stereotyped Movements (Attitudes, Gestures, Mimics) -Formulaic Expressions and Voices

- 17) Associations, Organizations; Solidarity and Mutualization
- 18) Religious-Magical Content Beliefs, Procedures
- 19) Folk Literature
- 20) Folk Theater (Traditional Theater)
- 21) Folk Dances
- 22) Folk Music and Musical Instruments
- 23) Kids Games and Toys
- 24) Folk Entertainment; Sports
- 25) Names

Children play a very important role in the adoption of our national culture and its transfer from generation to generation. In order to ensure that our national culture stands upright against technological developments and changing time, it is very important for folklore to come into existence in our lives and for us to be able to guide children in this way. This should be among our most vital duties in our community. While setting an example for our children, we should not forget about other elements that will affect their lifestyle. Television and internet come first in this regard. Especially cartoons that can be used from both these sources are very effective in this regard. Cartoons are a cinema technique that shows three-dimensional objects, pictures, drawings and puppets in a way to be in motion and live (Hacıbektaşoğlu, 2014). According to the Turkish Language Institute (2016); it is the job of organizing stationary objects or images as if they were in motion during the screening and of transferring them to a movie.

When the studies performed are examined, cartoons usually take the first place in the types of programs by which children spend their times. Today children especially spend 3-4 hours a day in front of the television. When considering a year, it makes 1500 hours and it is seen that it is more than the time spent in school (Öktem, Sayıl and Çelenk Özen, 2006). As technology develops very quickly, individuals meet tools such as television, telephone and computer at a very early age. And among these tools, they first meet with television. Owing to their instinctive sensitivity to sounds, colors and movements at a very young age, the children meet the magic world of television (Yağlı, 2013).

Folk tales and fairy tales played the most important role in the transfer of culture in the past. Today, cartoons are taking over this burden. If a cartoon artist wants to ensure cultural continuity, this artist must create the cartoons associated with the past and roots of our nation. Only in this way can they create cartoons in a sense that can carry our traditions, customs, and national culture from local to universal (Taş Alicenap, 2015). For this reason, it is very important to study the cartoons, which have such an important place in the lives of our children, in terms of the folklore elements that they have contained. This is because it is thought that the more a cartoon contains folklore elements from our roots and history, the more it will reflect us and be beneficial.

The presence of cartoons including folklore has increased in Turkey in recent years and it has been observed that researchers have started to study these productions in terms of folklore (Bayraktar, 2014; Taş Alicenap, 2015; Karakuş, 2016; Eşitti, 2016; Selanik Ay and Korkmaz, 2017; Çetin and Üzer, 2018; Aslan and Yılar, 2019). The cartoons chosen by the researchers are composed of cartoons that are rich in folklore and are preferred by children more in terms of views. Niloya cartoon is among the cartoons that are watched very much. The cartoon has become the most watched cartoon by exceeding 1 million views on its Youtube channel and this has demonstrated how much it is liked by children (Firat, 2019). Looking at the number of views, it is seen how big the audience the Niloya cartoon has the power to influence. From this point of view, the fact that a production that can directly affect children positively or negatively contains enough folklore is extremely important in terms of transferring our culture to future generations.

It is getting harder every day to protect and keep our national culture alive. In this regard, it is very important to search for resources that have an important role in transferring our national culture to our children. Accordingly, the aim of this study is to examine Niloya, a cartoon that directly addresses our children, in terms of folklore elements. In line with this main purpose, answers to the following questions were sought;

1. What folklore elements are there in the cartoon of Niloya?

2. What is the use of folklore elements in the cartoon of Niloya?

Method

This study, in which Niloya cartoon was studied in terms of folklore elements, was designed according to the document analysis method, which is one of the qualitative research methods. According to the document analysis method, it is possible to analyze digital and visual documents such as videos, photographs, films, pictures as well as written documents containing information about the targeted facts and events (Yıldırım & Şimşek, 2013; Creswell & Clark, 2007). Using the document analysis method, 40 episodes of the Niloya cartoon were studied to find answers to the questions created for the purpose of the study.

Study Group

The universe of the study is consisted of the entire episodes of Niloya cartoon, which is broadcast on television channel named TRT Çocuk and on some social networking sites. Its sampling is composed of 40 episodes selected by the criterion sampling method, one of the purposeful sampling methods. In this method, out of the events and facts to be examined, the ones that will meet the sampling are selected (Sönmez & Alacapınar, 2011). The episodes selected for the sampling and where they were obtained are shown in Table 1.

Table 1: Episodes studied

Order	Episode	Source
1	Kemancha	https://www.youtube.com/watch?v=YQyd_O_mqC8&list=PLyhMzyW9Hd-1L0KaLtX_TQo-eFYhykKIV&index=6
2	Sahur (*meal before dawn during ramadan)	https://www.youtube.com/watch?v=uhorf42fcB4&list=PLyhMzyW9Hd-1L0KaLtX_TQo-eFYhykKIV&index=8
3	Milk	https://www.youtube.com/watch?v=E5kAm6o6p8o&list=PLyhMzyW9Hd-1L0KaLtX_TQo-eFYhykKIV&index=14
4	Keep Your Shop and Your Shop Will Keep You	https://www.youtube.com/watch?v=EL0W1UWI_0k&list=PLyhMzyW9Hd-1L0KaLtX_TQo-eFYhykKIV&index=15
5	Corn Bread	https://www.youtube.com/watch?v=oiqKExDJ5U&list=PLyhMzyW9Hd-1L0KaLtX_TQo-eFYhykKIV&index=16
6	Let's Play Together	https://www.youtube.com/watch?v=NWU5CeGpdVs&list=PLyhMzyW9Hd-1L0KaLtX_TQo-eFYhykKIV&index=17
7	Spring	https://www.youtube.com/watch?v=j2tHVqkxWE&list=PLyhMzyW9Hd-1L0KaLtX_TQo-eFYhykKIV&index=19
8	Story	https://www.youtube.com/watch?v=LUXUSQfR_PM&list=PLyhMzyW9Hd-1L0KaLtX_TQo-eFYhykKIV&index=25
9	Karagöz And Hacivat	https://www.youtube.com/watch?v=RQ5vvDneKH4&list=PLyhMzyW9Hd-1L0KaLtX_TQo-eFYhykKIV&index=30
10	Calf	https://www.youtube.com/watch?v=gyyOxPTNJ8&list=PLyhMzyW9Hd-1L0KaLtX_TQo-eFYhykKIV&index=32
11	Many A Little Makes A Mickle	https://www.youtube.com/watch?v=Tot76RGpQ_c&list=PLyhMzyW9Hd-1L0KaLtX_TQo-eFYhykKIV&index=34
12	Grabbing Handkerchief	https://www.youtube.com/watch?v=R05ju8CxsY&list=PLyhMzyW9Hd-1L0KaLtX_TQo-eFYhykKIV&index=40
13	Nightingale's Song	https://www.youtube.com/watch?v=6F4qY6YfmRk&list=PLyhMzyW9Hd-1L0KaLtX_TQo-eFYhykKIV&index=45
14	A Ship in the Black Sea	https://www.youtube.com/watch?v=0wMfmiK5wV0&list=PLyhMzyW9Hd-1L0KaLtX_TQo-eFYhykKIV&index=48
15	Hazelnut Time	https://www.youtube.com/watch?v=bRfsj3IwYX8&list=PLyhMzyW9Hd-1L0KaLtX_TQo-eFYhykKIV&index=53
16	The Black Sea Orchestra	https://www.youtube.com/watch?v=TXPkH_bXYdY&list=PLyhMzyW9Hd-1L0KaLtX_TQo-eFYhykKIV&index=54
17	April 23rd	https://www.youtube.com/watch?v=Sv6L1T5_9J0&list=PLyhMzyW9Hd-1L0KaLtX_TQo-eFYhykKIV&index=55
18	The Game	https://www.youtube.com/watch?v=QcfFz3d7vLo&list=PLyhMzyW9Hd-1L0KaLtX_TQo-eFYhykKIV&index=59

19	Ramadan Fest	https://www.youtube.com/watch?v=M4txr1V-iLA&list=PLyhMzyW9Hd-1L0KaLtX_TQo-eFYhykKIV&index=72
20	Iftar (*The breaking of the ramadan fast)	https://www.youtube.com/watch?v=NaCO7y55ExU&list=PLyhMzyW9Hd-1L0KaLtX_TQo-eFYhykKIV&index=75
21	Gunny Sack Race	https://www.youtube.com/watch?v=3X-4okpmXAo&list=PLyhMzyW9Hd-1L0KaLtX_TQo-eFYhykKIV&index=77
22	Egg	https://www.youtube.com/watch?v=HqXmPtQ1BSE&list=PLyhMzyW9Hd-1L0KaLtX_TQo-eFYhykKIV&index=79
23	Onion	https://www.youtube.com/watch?v=xCRVrIpbRbo&list=PLyhMzyW9Hd-1L0KaLtX_TQo-eFYhykKIV&index=82
24	Fairy Tale	https://www.youtube.com/watch?v=MAa-AvUerkQ&list=PLyhMzyW9Hd-1L0KaLtX_TQo-eFYhykKIV&index=84
25	Yellow Leaves	https://www.youtube.com/watch?v=-iZJqY0-9UE&list=PLyhMzyW9Hd-1L0KaLtX_TQo-eFYhykKIV&index=88
26	Mete the Guest	https://www.youtube.com/watch?v=4Xs1sc8usTM&list=PLyhMzyW9Hd-1L0KaLtX_TQo-eFYhykKIV&index=91
27	Mete the Shepherd	https://www.youtube.com/watch?v=922iaPDm2dk&list=PLyhMzyW9Hd-1L0KaLtX_TQo-eFYhykKIV&index=93
28	A Hot Soup	https://www.youtube.com/watch?v=1jzRkT1LUeo&list=PLyhMzyW9Hd-1L0KaLtX_TQo-eFYhykKIV&index=99
29	Yoghurt	https://www.youtube.com/watch?v=3NTbcTasVnY&list=PLyhMzyW9Hd-1L0KaLtX_TQo-eFYhykKIV&index=100
30	The Black Sea Treasure	https://www.youtube.com/watch?v=QV2spj1LpfU&list=PLyhMzyW9Hd-1L0KaLtX_TQo-eFYhykKIV&index=102
31	The Strawberry Jam	https://www.youtube.com/watch?v=B-XwviZREbg&list=PLyhMzyW9Hd-1L0KaLtX_TQo-eFYhykKIV&index=107
32	The Shepherd's Dog	https://www.youtube.com/watch?v=Zcsp_neGmN4&list=PLyhMzyW9Hd-1L0KaLtX_TQo-eFYhykKIV&index=115
33	Tree Doctor	https://www.youtube.com/watch?v=e-Jkwt165U8&list=PLyhMzyW9Hd-1L0KaLtX_TQo-eFYhykKIV&index=123
34	Monday	https://www.youtube.com/watch?v=xo2TDnRyhBs&list=PLyhMzyW9Hd-1L0KaLtX_TQo-eFYhykKIV&index=117
35	I Am Walking Miniş the Calf	https://www.youtube.com/watch?v=4uEc0D1_baU&list=PLyhMzyW9Hd-1L0KaLtX_TQo-eFYhykKIV&index=106
36	Theater	https://www.youtube.com/watch?v=JoN1R806O_U&list=PLyhMzyW9Hd-1L0KaLtX_TQo-eFYhykKIV&index=95
37	Let's Reconcile the Estranged Ones	https://www.youtube.com/watch?v=cp3u_eSsd0o&list=PLyhMzyW9Hd-1L0KaLtX_TQo-eFYhykKIV&index=90
38	Windrose	https://www.youtube.com/watch?v=SHhZ4wK49Og&list=PLyhMzyW9Hd-1L0KaLtX_TQo-eFYhykKIV&index=73
39	Lily	https://www.youtube.com/watch?v=nq52UdLo5Pk&list=PLyhMzyW9Hd-1L0KaLtX_TQo-eFYhykKIV&index=78
40	Snow	https://www.youtube.com/watch?v=LQFCvbqfT1E&list=PLyhMzyW9Hd-1L0KaLtX_TQo-eFYhykKIV&index=89

Data Collection and Analysis

For the collection of the data in the study, the videos section of the TRT Çocuk television channel, the official website of the Niloya cartoon and the official Youtube channel were used. Episodes were determined by criterion sampling method, one of the purposeful sampling methods, and examined one by one.

Content analysis method was used to analyze the data. Content analysis is a scientific approach that investigates the truth by classifying, digitizing, and inferring the message contained in documents as meaning or grammar in an objective and systematic way (Tavşancıl & Aslan, 2001). This method is not only used on texts, but also on shooting productions such as pictures and television programs

(Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz and Demirel, 2014; Tavşancıl and Aslan, 2001). The purpose of content analysis is to bring together similar data around some concepts and themes, to determine the presence of these categories in the document, to interpret them in a way that the reader can understand and to create a descriptive picture (Özdemir, 2010; Yıldırım & Şimşek, 2013). In this study, categorical analysis method, one of the content analysis types, has been used considering all these situations. The main purpose of the categorical analysis is to reach the concepts and relationships necessary to explain the data obtained (Yıldırım & Şimşek, 2013). In this analysis, the data are grouped according to predefined categories. In this framework, 40 episodes of the cartoon named Niloya were included in the research process. Each episode was subjected to categorical analysis in order to find answers to the questions in the research problems. In the categorization of the data obtained, 25-item folklore study topics, which were created by Sedat Veyis Örnek (1995) and explained in the introduction part of the study, were taken as basis.

The data were examined and coded separately by the researchers to ensure reliability. Codes with consensus and divergence were determined and their effect on the reliability of the study was estimated by using the formula of Miles and Huberman (1994) ($\text{Consensus}/(\text{Consensus} + \text{Divergence}) \times 100$). According to the results of the review, the percentage of agreement was calculated as 92%. The fact that this percentage of agreement is 70 and above indicates that the generated coding is reliable (Miles & Huberman, 1994; Yıldırım & Şimşek, 2013).

Findings

As a result of the content analysis carried out in this section, the findings of our study entitled ‘The use of folklore elements in cartoons: example of Niloya’ are explained in titles.

The Main Characters of Niloya Cartoon

In this section, the main characters of the Niloya cartoon are presented in a table and visually. The characters are taken from the cartoon's official website (<http://www.niloya.com/>). The information about the characters consists of the data on the website. Niloya cartoon is a domestic-made thematic cartoon that is broadcast on TRT television channel, appealing to preschool children. The physical and emotional characteristics of the main characters of the Niloya cartoon are shown in Table 2.

Table 2. The main characters of Niloya cartoon

Character	Characteristics
Niloya	She was born in 2009. It has a cute appearance with big eyes, hazelnut-like nose. Her closest friends are Tospik, Mete and her brother Murat. She loves swimming in the river, exploring, learning and adventure. She does not like to wait, to be misunderstood and to be unhappy. Niloya's name comes from happiness. Her mother wanted her daughter's name to be Nil, and her father wanted it to be Oya. His grandfather wanted to honor the wish of both and named her Niloya.
Tospik	Tospik, a down-to-earth turtle, is one of the closest friends of Niloya. Tospik, who loves swimming in the river, playing hide and seek and sleeping, does not like at all when Niloya paints him. He feels very lucky to have a friend like Niloya who loves him very much.
Murat	He was born in 2007. He has curious eyes and dark hair, and is a slightly longer than Niloya. Murat loves playing ball, running and collecting hazelnuts, but does not like the spoilsport nor the ball going up to the tree. Murat, who loves Niloya very much, is having a lot of fun when Niloya misunderstands the things.
Mete	Mete, who has a adorable appearance with his big eyes, is at the same age as Niloya. Mete, who loves distributing his toys and listening to kemancha very much, does not like losing his belongings and not finding what he is looking for.
Grandfather	Niloya's grandfather was born in 1950. He has a white beard, is a little old and has a darling look. Our grandfather, who loves his family, going to the highland and fishing, cannot stand to see the sadness of

	the children. Niloya's grandfather is also a mentor for all other characters.
Grandmother	The grandmother, who is old and has a darling look, was born in 1952. Grandmother, who loves cooking with her bride, her family, her grandchildren, and collecting hazelnuts, cannot stand to see the sadness of her beloved ones.
Mother	Born in 1976, the mother is a tall, vigorous and beautiful lady. The mother, who loves the crops, the highland, spending time with her children and cleaning, does not like slatterliness and noise.
Father	Born in 1974, the father is a very genial person. The father, who loves the field, the sea and the fish very much, does not like laziness and disrespect for nature. Having a happy home, the father is doing his best to be a strong and good father that his daughter and son dream of.



Image 1: Main Characters of Niloya Cartoon

Village, Town and Urban Life

Mostly village life is described in the Niloya cartoon. A normal life in a typical Black Sea Region village is depicted. This is delivered in all aspects including its economy, family and social life, nature, etc.. The Niloya's village, which is a traditional Black Sea village, is a verdurous settlement integrated with nature, where the houses are built as if they are a part of the nature, and the residents live a happy life by giving thanks to what nature gives them.

Settlement and Settlement Types

The settlement is in the form of a typical traditional Black Sea village, consisting of houses that are not very close to each other and shaped according to the settlement of nature. There are shelters related to animal husbandry and agriculture as well as gardens in front of the houses. The gardens are surrounded by fences. It is the living areas where the creeks flow through, the forests and mountains are located very close to the village, and the people living in this village and all other creatures live happily.

Shelter-Housing (Folk Architecture)

The residences are designed as detached as in a normal village. The residential buildings are structured in a manner specific to the Black Sea region, and equipped with structures such as their own garden, hayloft, barn, etc. in front of them. The houses are painted with different colors, and they have generally managed to adapt to the color of nature. It is seen that trees and stones are used as the

construction materials of the houses. Local elements were also used inside the houses. It is seen that there are pictorial tables containing the pictures of family elders and family members as well as local musical instruments (kemanca) on the walls of the houses, while there are items such as region-specific table cloths, carpets, curtains, gas lamps, bookshelves inside the house. While it is possible to see that the products grown in the garden are hung on the walls of the houses in a dried form, there is also a local sieve right next to them. The views of the windows of the houses are generally depicted with the sky and woodlands as well as lush green meadows. On the river passing by the house, there is an arched bridge built traditionally in the Black Sea Region.

Enlightenment and Warming

Chimneys and smoking fumes are depicted on the roofs of the houses. As can be understood by that, it can be seen that the houses are heated with stove. However, it is not seen that the chimneys come out of the kitchen, since it is known from the episodes reviewed that the meals made in the kitchen are cooked in a stove with propane cylinder. Stoves are located in another part of the house, not in the kitchen.

For the enlightenment, there are bulbs on the electricity poles in the streets, smaller bulbs in the houses and traditional gas lamps against power cuts.

Types of Economy and Public Economy

In the episodes, much emphasis is placed on the economy of the local people. Agriculture and animal husbandry are mentioned in particular in a manner consistent with with the region. The local economy up to the Black Sea fishing, hazelnut gardens, corn fields, cows and goats is always intertwined with the topics of episodes. Niloya's father and grandfather are fishermen, but also take care of the animals in the barn and the agricultural products such as hazelnuts and vegetables in the land. In addition, Niloya's mother and grandmother support the domestic economy by helping with the care of fields and animals. Niloya's family has cows, goats and chickens just like in a traditional village life. They supply milk and eggs from them. For example, the episode titled "milk" mentions about the milking of the grandmother of Niloya from a cow traditionally for Niloya's sick brother, and again in another episode, it is seen that the whole family, including Niloya and her brother Murat, goes to the hazelnut garden and collects hazelnuts. Everyone in Niloya's house is doing all the tasks they undertake for the domestic economy.

In episodes, corn flour is mentioned rather than wheat flour. Locally, corn is produced more than wheat, and therefore corn flour takes place more. In fact, in the episode entitled "corn bread", the method of making corn flour is shown in the mill of the father of Niloya's best friend Mete. In the episode called "Wind rose", it is told that a windmill produces flour from wheat. As can be seen, the episodes clearly explain how the people traditionally demonstrate the economic life of that region.

Nutrition

As in the whole of the cartoon, local foods dominate the nutrition. Traditional and natural products of the region such as hazelnuts, corn, corn bread, fish, milk, yoghurt and eggs are highly mentioned in the nutrition. The products used for nutrition are not the artificial materials sold in markets and grocery stores, but are products that are produced by the public itself in traditional nature. Meals are usually eaten on the table in the kitchen. Besides the meals, tea glasses also take place on the table as full. Corn bread is generally consumed as bread. Either boiled eggs or fried eggs usually take place at breakfast. These eggs are the eggs of the house's own chickens. The meals cooked at regular meal courses are local dishes made from vegetables such as beans and tomatoes collected from the garden of the house. Pastry has also been used in food in some episodes. For example, in the episode called "Merry Cookies", Niloya's mother made cookies and distributed it to all children playing around the house.

The kitchen of the house contains normal kitchen utensils and a dining table. Vegetables and fruits are stored in the kitchen cabinets, not in a separate pantry. On the walls of the kitchen are dried vegetables, sieve and a kemanca, the traditional musical instrument of the Black Sea region.

Measuring, Weighing and Calculating Units

In the Niloya cartoon, the time units are described in the episode called “Monday” like a curriculum. They also learn the time by looking at the clocks in their homes. In Ramadan, we understand that the evening has come with the cannon burst, and the morning has come with the morning adhan, in the episode called “sahur”.

Folk Arts and Crafts

As can be seen in the episodes, traditionally embroidered covers are located on the places such as table and coffee table inside the houses. Kitchen and ornaments made of porcelain and clay are also seen in the house. In addition, handicrafts come to the fore especially in the clothes of female characters. This is more common in the hairpins and hand-painted kerchiefs they wear. Niloya's father and grandfather, on the other hand, overcome all problems like a construction master in any problem that has occurred in the village or in their own home.

Clothing-Apparels-Ornament

Clothes in the cartoon are generally traditional clothes of the Black Sea region. These traditional clothes are quite evident in casual clothes, especially in Niloya's grandparents and grandmother. Table 3 shows the apparel status of the characters of the cartoon Niloya.

Table 3. Apparels of characters

Character	Clothing-Apparel
Niloya	Her brown hair is split in two, tied with a ribbon; her dress is strappy, with a yellow shirt on top, a floral pattern, and usually a single and vibrant color; her shoes are red without laces.
Murat	His brown hair is slicked to the side, has a brown sweater on a light blue shirt on top, and light blue trousers and light shoes down below.
Mete	His blond hair is not straightly combed, he is wearing a light blue shirt on top, and a brown shorts and a lace-up blue shoes down below.
Mother	She has brown and not-too-long slicked-back hair, a floral hairpin in her hair, a pink shirt with a blue vest on top, a purple skirt down below, and a yellow patterned work apron on her, a light lace-up shoe.
Father	His black hair is slicked to the side, near the center, he has a moustache and is wearing a red T-shirt with collar on top, a light blue-colored trousers down below with a belt on t-shirt and no-lace blue shoe.
Grandfather	He has a beret, which is usually worn by pilgrims in that area, on his head; his face is white and bearded, he wears a light blue shirt on top and a vest with a purple button on it, light blue trousers down below, and light brown shoes.
Grandmother	She has a light purple embroidered hand-painted kerchief on her head, a small glasses on her white face, a light-colored blouse on top and a pink buttoned vest on it, a blue skirt with a square pattern and a light brown no-lace shoe down below.

As also can be seen in Table 3, it is seen that traditional clothes are used mostly in family elders in particular. Colors are often depicted similarly. Although the clothes of the characters are generally like this, it is also seen that sometimes different clothes are worn depending on the season, the work done and the weather.



Image 2. Apparels of the Main Characters in the Cartoon

In the cartoon, in addition to normal daily clothes, it is also seen that traditional clothes are occasionally worn in some episodes. According to the subject of the episode, traditional clothes of the Black Sea region are also used much. Examples of these clothes are given in Table 4.

Table 4. Traditional and regional clothes worn in the cartoon

Order	Clothes
1	Horon Clothes (*Horon is the name of traditional folk dance of Black Sea Region)
2	Holiday Clothes
3	Shepherd Clothes
4	Climber Clothes
5	Theater Clothes
6	Sportswear
7	Sailor Clothing
8	Postman Clothes

Looking at the traditional clothes, it is clearly seen that it belongs more to our own culture. As seen in the images below, Niloya's apparels such as horon and ship captain clothes, etc. are examples of this. In addition to the traditional clothes of the Black Sea region, it can be seen that the clothes resulting from the fact that the settlement is a village are also used.



Image 3. Examples of local traditional clothing used in the Niloya Cartoon

Public Knowledge

In the cartoon of Niloya, information on folk is generally manifested in fields such as folk medicine, folk botanics, folk meteorology. For example, in the episode named “A Hot Soup”, the topic that the soup that Niloya’s father tries to make for Niloya’s sick mother will be good for the illness is addressed. Similarly, in the episode named “Milk”, it is stated that milk with honey is required for Niloya's sick brother.

As the Niloya cartoon instills a village life in the Black Sea, people are intertwined with animals and plants. For this reason, in many episodes, all kinds of characteristics of plants such as vegetables and fruits in public gardens, trees and flowers in forests have been addressed. The conditions such as the plants' greening, ripening, yellowing, and leaf fall have been the subject of some episodes. In these episodes, in particular specific unique plants of the region where Niloya lives are selected.

There are also many examples in the Niloya cartoon that show the effect of seasons on plants and lifestyle. Even some episode names are especially like this (Spring, Yellow leaves, Snow). In these episodes, the public knowledge that the public knows about meteorology is presented.

Morals, Customs, Traditions, Conventions

The Niloya cartoon is a very rich cartoon in terms of morals, customs, traditions and conventions. The morals, customs, traditions and conventions are interspersed throughout the cartoon. The morals, customs, traditions and conventions identified in the cartoon are shown in Table 5.

Table 5. Morals, customs, traditions, conventions in the cartoon

Order	Morals, Customs, Traditions, Conventions
1	Hanging dried vegetables on the walls of the house
2	Co-op style mutualization in cases that arise in the village
3	Kissing hands on holidays
4	Exchanging gifts on holidays
5	Making visits on holidays
6	Loving and respecting elders
7	Waking the public up by playing drums for the meal before dawn during ramadan (*sahur)
8	Waiting for the cannon to be burst at the table for the breaking of the ramadan fast (*iftar)
9	Wearing new dresses on holiday morning
10	Going on a visit to friends and relatives, taking gifts while going
11	Offering treats to incoming guests
12	Making toys from plants
13	Reconciling the Estranged Ones
14	Waking up for sahur and waiting for the adhan in Ramadan
15	Making a snowman, playing snowballs
16	Organizing a sack race festival in the village
17	Taking care of your brother
18	Listening to stories and fairy tales from adults
19	Giving gifts in return for given gifts
20	Asking for permission when taking someone else's belongings
21	Mutualization of family members in all jobs
22	Helping those in need
23	Playing local instruments
24	Finding natural solutions for patients

As can be seen in Table 5, the morals, customs, traditions and conventions are seen intensely in the cartoon. These are spread throughout the cartoon, and were interspersed in the topics in all episodes. It is seen that these are generally told to the children by the adult characters of the cartoon or they become exemplary by being experienced directly in life. It is seen that the beliefs told by their elders or taken from them as an example are also kept alive by the children between each other.

Transition Periods

In the cartoon, there was no focus on the transition periods, but the birth of "Benekli", the cow of Niloya's family, was the subject in an episode. With this birth scene, concepts such as birth and life are told to children and are reflected to the audience.

Holidays, Greetings, Farewells

In the cartoon, holidays are attempted to be told by combining with the Black Sea and Turkish culture in its fullest sense. For example, cases such as the fact that child characters wear new clothes bought before the holiday with excitement on holiday morning, that they kiss the hands of elders and that they receive gifts from them have been addressed. In addition, the fact that the children in the village pay a visit to all the houses to celebrate holidays and collect candies is the integral part of both the region where the cartoon takes place and the Turkish culture. Greetings are presented in an exciting and joyful manner, and farewells are usually presented in a sad manner.

Stereotyped Movements, Formulaic Expressions and Voices

In the cartoon, everyone is usually genial. We see this geniality mostly in Niloya. Niloya and her friends are generally seen as excited, curious, open-hearted and adorable. The adult characters in the cartoon are always patient and loving towards the little ones. They are often genial and even if their eyes are sometimes filled with tears, these are mostly tears of joy.

Stereotyped daily lives are related to the traditional Black Sea village life such as care of animals, agricultural activities, fishing, kids games etc.. For example, there are stereotyped movements

depending on the work done, such as wearing a raincoat when going to fishing, wearing a helmet and elbow pad when riding a bicycle.

Religious Beliefs, Cults

There is a mosque and an imam in the Niloya'a village, serving the whole village. Especially in the episodes that tell about the month of Ramadan and holidays, these motifs are used a lot. In addition to these motifs, the Islamic motifs such as fasting, waking up for sahur, breaking the fast, playing drums for waking up for sahur etc. have been widely used in the cartoon. In addition, there are beliefs that falling rains and sharing our meals will bring fertility.

Folk Literature

Folk Literature elements were used in many episodes of the cartoon. Especially in some episodes such as "many a little makes a mickle" and "Fairy Tale", the episode names directly address Folk Literature. While folk literature products are sometimes given implicitly in the course of the script, sometimes they are the subject of the script directly. For example, the episode titled "keep your shop and your shop will keep you" addresses how Niloya hears and misunderstands the proverb and what she has experienced while learning the correct meaning. Table 6 gives examples of Folk Literature products used in the cartoon.

Table 6. Examples of folk literature products used in the cartoon

Proverb	"distance lends enchantment to the view" "keep your shop and your shop will keep you" "many a little makes a mickle" "if it is fated for things to go well, they will go well"
Idioms	"being infatuated" "putting on an act" "enjoying something" "atoning" "getting inspired" "getting bored" "occurring to someone" "being in the pink of health"
Story	"the story of the little girl living by the river" "Black Sea ship"
Fairy Tale	"Little people living in the trees"
Chansonette	"The chansonettes told by the ramadan drummer"
Legend	"legend that the wind rose toy is the mother"
Folk Poetry	"April 23 poem written by Murat himself"

Folk Theater

In the cartoon, shadow play, theater and spectacle shows were used in relation to the folk theater. The "Theater" and "Karagöz and Hacivat" episodes dealt with the folk theater both as a name and a subject. In the episode named "Theater", Niloya and her friend Mete portrayed Keloğlan, a folk hero of our culture, and her mother and the villagers watched them. In the episode named "Karagöz and Hacivat", Niloya and her friend Mete used the shadow play to ensure that the adults give an ear to their solutions for the problem that the village fountain is not flowing, and succeeded in that. It was seen that Niloya and his friends performed before the villagers in some other episodes, too. In Image 5, an example is given demonstrating that the people of the village have watched the show of Niloya and his friend Mete.



Image 4. The theater show of Niloya and her friends in the village

Folk Dances

“Horon” is more concentrated on as folk dances. It is seen that Niloya and her friends play horon by wearing traditional clothes, especially with the kemancha, the traditional instrument. In the episodes where traditional dances are performed, again the tulum (*bagpipe) and kemancha, which are traditional instruments, are used.

Folk Music and Musical Instruments

In the Niloya cartoon, folk music and musical instruments are generally traditional products of that region. If there are no instruments, radios are generally used and traditional music of that region is listened to. The tulum and kemancha, which are the musical instruments of the Black Sea region, are the most frequently mentioned cultural elements in the episodes. Even an episode is named as "the Kemancha". In the episode called “Kemancha”, Niloya, who sees the kemancha always hanging in the kitchen, takes it and starts playing. Everyone is disturbed by the sound that comes out because she is unable to play. However, Niloya's grandfather takes the kemancha and shows how to play. In the episode called “The Black Sea Orchestra”, when the radio that Niloya's mother listens to is broken, Niloya and her friends form an orchestra for her mother with a kemancha, tulum and drum.

Kids Games, Toys

In the cartoon of Niloya, we see a lot of traditional games for children. These games include both modern time games like “skating” and old traditional games like “sack race”. Table 7 shows examples of the games in the cartoon.

Table 7. Kids games in the cartoon

Order	The Game
1	Istop
2	Gunny Sack Race
3	Riding a bike
4	Guest Play
5	Marbles
6	Football
7	Hopscotch
8	Snowball
9	Flying a kite
10	Grabbing handkerchief
11	Dodgeball
12	Blind man's buff
13	Toboggan

As can also be seen in Table 7, kids games are intensely addressed in cartoon and these games are mostly traditional and old games that are specific to that region. Generally, the themes of entertainment, mutualization and learning are covered in games.

Toys such as soccer ball, toy cars, kites, wind roses, etc. are used as kids toys. In addition, any product of nature, which are grown in the village of Niloya, has the potential to be used for kids games.

Folk Entertainment

In the cartoon, folk entertainment is told mostly through children and their audience performances. Most of the time, two-person shows (shadow play, theater) of Niloya and Mete or competitions (gunny sack race-children festivities) performed by more children are all watched together by the villagers.

Names

The names of Niloya and her friends are generally present, but the names of family members are not mentioned in the cartoon. Denominations such as mother, father, grandfather and grandmother were made. The names of the parents of Niloya's friends are also mentioned in the sections. In addition, the animals owned by Niloya's family also have names (miniş, benekli). The school, which belongs to Niloya's village, can be seen in some episodes (for example, in the episode called 'Skating') and "Şirintepe primary school" is written on the school's sign.

Discussion, Conclusion and Suggestions

In the Niloya cartoon, which covers the life of a little girl living in the Black Sea region of Turkey and of her immediate circle, many folklore elements reflecting the Turkish culture in the region she lives have been found. The 25-item folklore study topics of Sedat Veyis Örnek (1995), which are used while determining the folklore elements, are mostly present in the cartoon. In order to keep the cultural values of a nation alive and to transfer from generation to generation, its codes must be repeated and reproduced. With the recent development of technology, animations that attract large audience to movie theaters have played an important role in conveying cultural heritage to future generations (Taş Alicenap, 2015). In this context, it can be said that the Niloya cartoon, which has a very rich structure in terms of folklore elements, has an important role in conveying our culture to future generations.

In our culture, there is a culture of hosting the guests who come to the house called "Halil İbrahim Sofrası". Thanks to this culture, it is thought that meals prepared for guests and those in need will increase the abundance of dining table (Gündüzöz, 2016). In the study of Aslan and Yılar (2019), it was determined that this belief and the traditions of this culture are kept alive in the cartoon of Rafadan Tayfa. In parallel with this study, it is seen in many episodes of the Niloya cartoon that especially Niloya's mother distributes delicious food and local pastry products she has made to all children who play in front of the house.

Bayraktar (2014) studied the cartoon titled the Fairy Tales of Keloğlan and found the cartoon successful in the re-execution of our culture in different environments and in updating our tradition through the transfer of verbal culture products to digital media. Verbal cultural elements take a big place also in the cartoon of Niloya. Especially folk literature products such as poetry, story, fairy tale, proverb, idiom etc. were addressed in many episodes of the cartoon. In this way, our oral culture products had the chance to be re-executed in different environments and to travel from tradition to the future.

Selanik Ay and Korkmaz (2017) studied the cultural elements in the cartoon called Little Hezarfen. Cultural elements including oral culture elements, social environments, natural and historical places, traditions, clothes, dishes, architectural structure, Turkish elders, crafts, games, musical instruments, celebrations and holidays etc. were found in the cartoon. Çetin and Üzer (2018) examined the national cultural elements in the same cartoon. Although the results of the study are consistent with the study above, 23 different cultural elements have been identified. It is seen that the results obtained from these studies are similar to the results of our research. In the cartoon of Niloya, cultural folklore elements of Sedat Veyis Örnek (1995), which are examples of all 25-item folklore study subjects, were identified.

Karakuş (2016) examined 20 episodes from the animated cartoon called Maysa and Bulut, where the life of the nomads was told. In the cartoon, 30 cultural elements were identified under the title of morals, traditions, customs and conventions. As a result, the researcher is of the opinion that the cartoon is an important production in terms of culture transfer. Since the results obtained in our study contain similar results with this research, we can say that Niloya cartoon also has an important role in cultural transfer.

The study of Eşitti (2016) has revealed that the Pepe cartoon conveys rather the local culture and the values and lifestyles of this culture to the audience. The results of this study seem to be consistent with our study. The Niloya cartoon conveys many local cultural elements in a typical Black Sea village and the lifestyle of that region to the audience at a level that children can understand. In this way, it plays an important role in keeping the culture alive by transferring it to the next generations.

In their study, Aslan and Yılar (2019) examined 42 episodes from the cartoon named Rafadan Tayfa. According to the results of the study, many folklore elements have been identified. In addition, it is emphasized that folklore elements can be conveyed to children by means of the cartoons, and our traditions and customs can be taught through cartoons. The results of this study match up with the results of our study highly. There are many folklore elements, traditions, customs, conventions and cultural elements in the cartoon of Niloya. In this regard, it is thought that the Niloya cartoon can be used in transferring our culture and the folklore to the next generations and teaching them.

It has been observed that the interest of researchers has increased in this direction with the increase of domestic cartoon productions involving folklore in recent years. When the studies on cartoons are examined, it is seen that the researchers are working on the existence of folklore elements in cartoons and the transfer of them to the next generations. The production of cartoons that contain the folklore elements in the scenario, making the scientific research on them and the fact that they are multiplying are highly important both scientifically and culturally for the construction of our future. This is important both in transferring our culture to the next generations and keeping the folklore alive.

The Niloya cartoon has a very rich structure in terms of folklore elements of Turkish culture. The subjects of folklore ranging from Folk Literature to Folk Architecture, from Folk Beliefs to Folk Knowledge and from Folk Economy to Nutrition have largely taken place in the cartoon. Traditional Black Sea village life, which has almost been forgotten especially due to the rapid increase of urbanization in recent years and the development of technology, has been attempted to be kept alive thanks to this cartoon. Family, economy, architecture, social life, education, traditions and customs, beliefs, verbal and written elements, etc. in Black Sea village life were attempted to be reflected to the audience in a simple way that children can understand. Considering that the Niloya cartoon has been watched and liked by millions on social networking platforms and television channels, it is better understood how important the role it plays in the transfer of folklore elements that have almost been forgotten to the next generations and in keeping them alive. As a result, the multiplication of cartoons telling about our culture is very important today, when the negative effects of technology and

globalization on children are very fast. This is because, as Oğuz (2009) said, many of our reference sources can be forgotten, and they can be replaced by examples created by mass culture. For example; Nardaniye Hanım will be replaced by Snow White, Köroğlu will be replaced by Robin Hood, Kerem and Aslı will be replaced by Romeo and Juliet, and Boz Atlı Hızır will be replaced by Santa.

In line with these results, the following suggestions were created;

1. Different cartoons can also be similarly analyzed and compared to studies in the field,
2. New alternative cartoon scenarios containing folklore elements can be prepared for children,
3. The Niloya cartoon can be used for teaching the cultural folklore elements,
4. Workshops and in-service training can be designed to make effective use of cartoons in order to be used for the education and training in the transfer of our culture.

Kaynakça

- Aral, A. (2015). Uygulamalı halk bilimi açısından eğitim sürecinde dede korkut. *Türk Dünyası İncelemeleri Dergisi*, 15 (2) , 123-138.
- Aslan, O. ve Yılar, Ö. (2019). Halk bilimi unsurlarının gelecek kuşaklara aktarımında çizgi filmlerin rolü: rafadan tayfa örneği. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 9 (2), 646-669.
- Bayraktar, Z. (2014). Geleneğin güncellenmesi bağlamında masaldan çizgi filme keloğlan tipi üzerine. *İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Dergisi*, 49(49), 19-51.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (Geliştirilmiş 4. baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Creswell, J. W. & Clark, P. (2007). *Designingn an conducting mixed method research*. USA: SAGE Publications.
- Eşitti, Ş. (2016). Çizgi filmlerde küresel ve yerel kültürün inşası: Caillou ve Pepee örneği. *Karadeniz Uluslararası Bilimsel Dergisi*, (32), 125-144.
- Günay, U. (1995). Folklor Nedir? *Ülkü Ocağı Dergisi*, 5(1), 18.
- Gündüzöz, G. (2016). Osmanlı tekke mutfak kültürü ve mecmuâ-ı fevâid. *Cumhuriyet İlahiyat Dergisi*, 20 (2), 175-205.
- Fırat, H. (2019). Çizgi filmlerde çocuk gerçekliği: Niloya örneği. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 8 (2) , 1007-1033.
- Hacıbektaşoğlu, E. S. (2014). *Kültürel çalışmalar ve çizgi filmlerin çocuk izleyici üzerindeki etkileri araştırmaları*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Arel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Miles, B. M. & Huberman, A. M. (1994) *Qualitative data analysis: An Expanded Source book*. Second Edition. London: Sage.
- Oğuz, M. Ö. (2009). Somut olmayan kültürel miras ve kültürel ifade çeşitliliği. *Milli Folklor Dergisi*, 82, 6-12.
- Öktem, F., Sayıl, M. ve Çelenk Özen, S. (2006). *Kodlayıcı eğitim kitapçığı*, Ankara: RTÜK yayını.
- Örnek, S. V. (1995). *Türk halk bilimi*. (1.Baskı). Ankara: Kültür Bakanlığı.
- Özdemir, M. (2010). Nitel veri analizi: sosyal bilimlerde yöntembilim sorunsalı üzerine bir çalışma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1), 323-343.
- Selanik Ay, T. ve Korkmaz, Ç. (2017). Sosyal bilgiler programında yer alan değerler ve kültürel öğeler bağlamında “küçük hezarfen” çizgi filmi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(2), 49-62.
- Sönmez, V. ve Alacapınar, F. G. (2011). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Taş Alicenap, Ç. (2015). Kültürel mirasın çizgi film senaryolarında kullanılması, *Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi*, 37, 10-26.
- Tavşancıl, E. ve Aslan, E. (2001). *Sözel, yazılı ve diğer materyaller için içerik analizi ve uygulama örnekleri*. Epsilon Yayınları: İstanbul.
- Türk Dil Kurumu. (2016). *Türkçe sözlük*. Ankara: TDK.
- Üzer, M, Çetin, Ş. (2018). Küçük hezarfen çizgi filminde yer alan millî kültür unsurlarının incelenmesi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 7 (3) , 2049-2079.
- Yağlı, A. (2013). Çocuğun eğitiminde ve sosyal gelişiminde çizgi filmlerin rolü: caillou ve pepee örneği. *Turkish Studies*, 8(10), 707-719.
- Yılar, Ö. (2017). *Halk bilimi ve eğitim*.(5.Baskı).Ankara: Pegem Akademi.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.



The Effect of Vocational Skill Practice Training given in the Laboratory before the Clinical Practice of Women's Health and Diseases Nursing Course on Students' Anxiety Level

Hatice KAHYAOĞLU SÜT¹, Burcu KÜÇÜKKAYA²

Abstract

The present study aims to investigate the anxiety levels of students before and after vocational skill laboratory practice of Women's Health And Diseases nursing course. This cross-sectional study was carried out on 3rd grade n = 124 students who took the course of Women's Health and Diseases Nursing at the Faculty of Health Sciences, Faculty of Health Sciences between October 2018-March 2019. The data were collected with information form developed by the researchers based on the available literature and State Anxiety Inventory. The data were assessed using the descriptive statistics and Paired T-test. The average age of nursing students is 20.8 ± 1.2 and the gender of 81.5% is female. 79.8% of the students do not feel ready for the vocational skills laboratory practice, 48.4% are excited before the vocational skills laboratory practice, and 38.7% are concerned about not being able to apply the theoretical knowledge. He stated that. The mean score of the State Anxiety Scale before the laboratory application was 42.1 ± 8.8 and the average score of the State Anxiety Scale for the students who came to the clinic after the laboratory application was 34.1 ± 12.1 . A significant difference was found between the mean scores of the State Anxiety Scale before and after the vocational skills laboratory application of the course ($p < 0.001$). The state anxiety level of the students is middle before the Occupational Health and Disease Nursing course professional skills laboratory application. After the laboratory application, anxiety levels of the students who came to the clinic decreased significantly. Before the clinical practice of the Women's Health and Diseases Nursing course, having the students perform the laboratory practice will decrease the level of anxiety related to the clinic and practices and will make the clinical practice more effective.

Anahtar Kelimeler

Women's health and diseases
Nursing course
Laboratory practice
Student
Anxiety

Makale Hakkında

Received: 02.05.2020
Accepted: 05.31.2020
Online Published: 08.31.2020

¹ Assoc. Prof., Trakya University, Faculty of Health Sciences, Turkey, haticesut@yahoo.com, <https://orcid.org/0000-0001-8840-6846>

² Res. Asist., Trakya University, Faculty of Health Sciences, Turkey, burcukucukkaya1992@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-3421-9794>

Introduction

Information technologies, which are changing rapidly today, have changed traditional education. Students provide comprehensive access to information anywhere and anytime (Chang, Lai & Hwang, 2018). Independent Global Education Commission for Healthcare Professionals; In the 21st century, it directs health education institutions to reorganize existing education and curriculum design in order to strengthen theoretical and clinical education by adopting information technology supported learning (Frenk & et al., 2010). Nursing educators also constantly challenge students in innovative teaching and learning methods from the beginning of education to graduation (Butt, Kardong-Edgren & Ellertson, 2018; Irwin & Coutts, 2015). Therefore, supporting the theoretical part of nursing education with laboratory applications is important in preparing students for the clinic (Chang, Lai & Hwang, 2018; Frenk & et al., 2010; Fealy & et al., 2019).

The purpose of nursing education is to provide students with optimal knowledge, skills and attitudes in cognitive, affective and psychomotor fields in order to provide professional clinical competence and to increase the delivery of safe, quality nursing care (Forsberg, Georg, Ziegert & Fors, 2011; Tseng, Chou, Wang, Ko, Jian & Weng, 2011). Nursing education as a practice-oriented profession not only encompasses the theoretical content discussed in classrooms, but also requires sufficient clinical practice to allow skill development and the integration of theoretical content into practice. Nursing students can learn what they have learned in classroom and laboratory practices on cases in the clinic (Salifu, Gross, Salifu & Ninnoni, 2019). The application gap of the theory arises due to the deficiencies that occur during the insufficient transfer of theoretical knowledge into practice (Salifu, Gross, Salifu & Ninnoni, 2019). The disappointments and difficulties in practice, together with the theoretical practice gap, can have a negative effect on the professional professionalization of student nurses and graduate nurses (Salifu, Gross, Salifu & Ninnoni, 2019; Jamshidi, 2012; Monaghan, 2015). The reality shock experienced after a wide theoretical practice gap increases the rates of making mistakes in practice, decision making, inability to evaluate patients in a holistic and physical manner, stress and anxiety among student nurses. The theoretical practice gap experienced in the education system is tried to be overcome by laboratory applications. Laboratory practice is an effective pedagogy for training healthcare professionals and is widely used in undergraduate nursing education (Alexander & et al., 2015). The Council of National Nursing Boards (NCSBN) supports the addition of professional skills laboratory practices and simulations for the quality of clinical practice times in nursing undergraduate programs (Alexander & et al., 2015; National Organization of Nurse Practitioner Faculties, 2013; Nye, Campbell, Hebert, Short & Thomas, 2019).

Clinical training after professional skills laboratory practice enables the student to learn by applying nursing clinical skills in real environments such as hospitals and family health centers. Experiences provided in professional skill laboratory applications increase the psychomotor development of the student and provide professional socialization as well as transferring theoretical knowledge to practice (Şendir & Acaroğlu, 2008). Students who encounter real cases during clinical practice have to deal with many situations that cause anxiety and stress at various stages. Anxiety and stress are among the factors that affect the academic success and professional adaptation of the student during nursing education (Kartal & Yazıcı, 2017; Karaca, Yıldırım, Ankaralı, Açıkgöz & Akkuş, 2015).

Students in clinical practice; the patient experiences anxiety and stress as a result of the care of the patient, insufficient guidance instructor, insufficient support, lack of self-confidence, fear of making mistakes, and relationships with clinical healthcare professionals (Salifu, Gross, Salifu & Ninnoni, 2019; Prymachuk & Richards, 2007; Lo, 2002; Levett-Jones, Lathlean, Higgins & McMillan, 2009). It has been determined as a result of national and international studies that nursing students experience long-term and uncontrollable stress during their education poses a negative risk on both their professional identity development and their health (Seyedfatemi, Tafreshi & Hagani, 2007; Özkan & Yılmaz, 2010; Edwards, Burnard, Bennett & Hebden, 2010).

It is thought that the high level of anxiety affects the clinical practice skills and clinical performance of the student (Bayar, Çadır & Bayar, 2009). It is important for nursing students to be able to control their anxiety levels by using clinical practice experiences in the nursing approach to women who have experienced many biological, physiological, sociological and psychological changes in their

life cycle. It is thought that the vocational skills laboratory applications of the Women's Health and Disease Nursing (WHD) course, which is a part of the education process of nursing students, may have a positive effect on students' anxiety levels before they go into clinical practice in the field of gynecology and obstetrics. In this study, it was aimed to examine the effect of vocational skill practices training given in the laboratory prior to the clinical practice of the WHD Nursing Course on students' anxiety level. For this purpose, the following questions were sought in the research:

1. What is the level of anxiety of the students before the vocational skills laboratory applications of the WHD Nursing Course?
2. What is the level of anxiety of the students after the vocational skills laboratory applications of the WHD Nursing Course?
3. Does the vocational skills laboratory practice training given before the clinical practice of the WHD Nursing Course reduce the anxiety level of the students?

Method

This study was conducted between October 2018 and March 2019 on 3rd grade students who are in a cross-sectional type and are studying in the Nursing Department of the Faculty of Health Sciences of a State University.

Research Group

The universe of the research was composed of all (n = 134) 3rd grade students studying in the Nursing Department. Without calculating the number of the study group, n = 124 students who were willing to participate in the study were included in the study, and 92.5% of the population was reached.

Data Collection Tool

"Questionnaire Form" and "State Anxiety Inventory" were used in the study.

Questionnaire Form: It was created by the researchers by scanning the literature, and consists of 6 questions containing the personal characteristics of nursing students and 5 questions about the feelings and thoughts about the professional skills laboratory practice of the WHD Nursing Course (Nye, Campbell, Hebert, Short & Thomas, 2019; Kartal & Yazıcı, 2017).

State Anxiety Inventory: It is an inventory that was developed in 1964 to determine the state anxiety levels of Spielberger et al., And consists of short expressions that allow the person to evaluate himself in terms of anxiety. In 1998, it was adapted to Turkish by Öner and Le Compte. State Anxiety Scale was developed to measure what the person feels at that moment. The scale consists of 20 items and is a four-point Likert type ((1) None, (2) A little, (3) Much and (4) Totally). There are two types of expressions in the scales, both straight and reverse. In the State Anxiety Scale, 10 questions (items 1, 2, 5, 8, 10, 11, 15, 16, 19 and 20) are reversed expressions. The constant value in the State Anxiety Scale is 50. The scores obtained from the scale theoretically vary between 20 and 80. High score indicates high anxiety level, low score indicates low anxiety level. The same is true when interpreting scores according to percentage order. That is, a low percentage rank (1, 5, 10) shows that anxiety is low (Spielberger, Gorsuch & Lushene, 1970; Öner & Le Compte, 1998).

Data Collection and Analysis

Before starting data collection, the participants were informed about the purpose of the study, and it took approximately 10 minutes for the students who agreed to participate in the study to fill out the questionnaire form. In the analysis of the data; descriptive statistics (mean (mean) \pm standard deviation (SD) and categorical results were used as number (n) and percentage (%) and Paired T-test. Social Sciences (SPSS Inc .; Chicago, IL, USA) 23.0 was used Significance level was accepted as p <0.05 in statistical evaluation.

Ethical Aspect of the Research

For the ethical compliance of the study, written permission from the Faculty of Health Sciences Department of Nursing of the same university and verbal consent from the students who accepted to participate in the study were obtained from the Scientific Research Ethics Committee of the university (2018/358) where the study will be conducted.

Results

The personal characteristics of nursing students are shown in Table 1. The average age of the nursing students is 20.8 ± 1.2 , 81.5% of them are female, 69.4% of them are Anatolian High School graduates, 66.1% of them have income equal to their expenses, 73.4% of their mother's education level is primary education. and six, 55.6% of the fathers were found to have primary education and below.

Table 1. Personal characteristics of nursing students

Variables		Mean±SD	
Age		20.8±1.2	
		Number (n)	Percent (%)
Gender	Woman	101	81,5
	Male	23	18,5
High School Graduated	Normal highschool	15	12,1
	Anatolian High School	86	69,4
	Vocational high School	6	4,8
	Other	17	13,7
Income rate	Less than income	25	20,2
	Income is equal to expenses	82	66,1
	More than income	17	13,7
Mother Education Status	Primary and lower	91	73,4
	High school and above	33	26,6
Father's Education Status	Primary and lower	69	55,6
	High school and above	55	44,4
Total		124	100,0

The feelings and thoughts of the nursing students about the professional skills laboratory practice of the WHD Nursing Course are shown in Table 2. When we question the feelings and thoughts of the nursing students before the laboratory practice; 79.8% of the students did not feel ready for the professional skills laboratory application of the WHD Nursing Course, 91.9% thought that the theoretical knowledge of the WHD Nursing Course was insufficient for the professional skills laboratory application, 72.6% of the WHD Nursing Course professional skills laboratory It was found that there were no skills that they were worried about applying in their practice, 48.4% were excited before the WHD Nursing Lesson vocational skills laboratory practice, and 38.7% stated that the reason for the emotion felt before the WHD Nursing Course vocational skills laboratory practice was the worry of not applying the theoretical knowledge.

Table 2. The feelings and thoughts of nursing students about the professional skills laboratory practice of the WHD Nursing Course

Variables		Number (n)	Percent (%)
Do you feel ready for the WHD Nursing Course professional skills laboratory practice?	Yes	25	20,2
	No	99	79,8
Is your theoretical knowledge sufficient for professional skills laboratory application of WHD Nursing Course?	Yes	10	8,1
	No	114	91,9
Are there any skills you are concerned about applying the WHD Nursing Course in professional skills laboratory practice?	Yes	34	27,4
	No	90	72,6
What do you feel before the WHD Nursing Course professional skills laboratory practice?	Excitement	60	48,4
	Happy	11	8,9
	Stress	34	27,4
	Worry	10	8,1
	Fear	3	2,4
	Other	6	4,8
What do you think is the reason for the emotion felt before the WHD Nursing Lesson vocational skills laboratory practice? *	Fear of hurting the patient	37	29,8
	Attitude of physicians and nurses	48	38,7
	Fear of making mistakes in hospital procedures	17	13,7
	Anxiety about not applying the theoretical knowledge	51	41,1
	Fear of giving false information to the patient	32	25,8
	Lack of trust in the student nurse	28	22,6
	Worry about making mistakes	42	33,9
	Other	4	3,2
Total		124	100,0

* More than one option has been marked.

The comparison of the results of the State Anxiety Scale of nursing students before and after the WHD Nursing Lesson vocational skills laboratory practice is shown in Table 3. The average score of the State Anxiety Scale of the nursing students before the WHD Nursing Course professional skill laboratory practice was found to be 42.1 ± 8.8 , and the State Anxiety Scale mean score of the students who came to the clinic after the laboratory application was 34.1 ± 12.1 . A significant difference was found between the total mean scores of State Anxiety Scale before and after the professional skill laboratory application of the course ($p < 0.001$).

Table 3. Comparison of the results of the State Anxiety Scale of nursing students before and after the WHD Nursing Course vocational skills laboratory practice

Variables	Before Professional Skills Laboratory Practice After Professional Skills Laboratory Practice	Before Professional Skills Laboratory Practice After Professional Skills Laboratory Practice	p
	Mean±SD	Mean±SD	
State Anxiety Scale	42.1±8.8	34.1±12.1	<0.001 t=5.870*

*Paired T-test

Discussion, Conclusion and Suggestions

Before graduating, student nurses are required to apply basic nursing skills that differ from each other as well as to practice similar skills in different clinical areas. According to the nursing education program, the application of the basic nursing skills that students learn in the 2nd or 3rd grade causes great anxiety. Up to this stage, nursing students experience nursing skills and competencies by acting alone in the classroom environment or using teaching techniques such as professional skills laboratory practices (Sun, Long, Tseng, Huang, You & Chiang, 2016; Arabacı, Korhan, Tokem & Torun, 2015) . Professional skills laboratory practices conducted in order to enable students to experience field-specific nursing practices and care before going to the actual clinical field can be effective in reducing anxiety.

In the study, most of the nursing students did not feel ready for the professional skills laboratory application of the WHD Nursing Course, the majority of them thought that their theoretical knowledge was insufficient for laboratory practice, most of them did not have any skills that they were worried about applying in laboratory practice, almost half of them were excited before the laboratory application and the reason for the emotion felt before the laboratory application was theoretical. It was found that he expressed anxiety about not being able to apply the information (Table 2). In the study conducted by Arabacı et al. (2015), it was determined that more than half of the students felt excited before the clinical practice and their emotions were due to their learning new things. It can be said that the nursing students felt excited or anxious before the clinical application.

It was found that nursing students experienced a moderate level of anxiety before the WHD Nursing Course vocational skills laboratory practice, and significantly decreased afterwards. It has been found that professional skills laboratory training given to students before clinical practice is effective in reducing the level of anxiety (Table 3). In the study by Smith et al. (2019) examining the anxiety levels of active and passive role groups in clinical simulation, it was found that the anxiety level of the practice group using the vocational skills laboratory was mild before and after the skill, and the anxiety level experienced after the skill decreased further. In the study by Sun et al. (2016) examining the anxiety experiences experienced by undergraduate nursing students during their first clinical practice, it was stated that the level of anxiety felt by all students after completing the application of basic nursing skills decreased. In the study of Khalaila (2014) evaluating the results of the students in their first clinical practice together with the simulation application, it was found that the anxiety level of the students before and after the first clinical application was mild, and the decrease in the anxiety level experienced after the skill compared to the pre-skill was found to be significant. In the study conducted by Kiraz et al. (2019), it was determined that the anxiety level of the students who were trained on the model before, before and after the first clinical application was mild, and the anxiety level experienced after the skill was significant compared to the pre-skill level. In the study of Çelik and Eşer (2017), it was found that students experienced mild anxiety before and after clinical practice. According to the results of the studies, it is seen that the anxiety level decreases after the skill application compared to before. However, different results have been reached in the literature. In the study conducted by Mert and Terzioğlu (2015), it was found that students using the vocational skills laboratory experienced moderate anxiety, which increased after the pre-skill level before they experienced the management of postpartum hemorrhage. In the study conducted by Karagözü et al. (2014), it was determined that students experienced mild anxiety before the first clinical application and increasingly moderate anxiety after the first clinical application. In the study conducted by Arabacı et al. (2015), it was found that the students experienced moderate anxiety increasingly after the first clinical application compared to before. It is seen that the level of anxiety decreases in some studies and increases in some studies. It is thought that the students' grade level and the application made may be effective in the change of anxiety level.

Our study results show that; It was found that the nursing students who took the WHD Nursing course experienced anxiety at a moderate level before the professional skill laboratory practice and at a significantly decreasing level afterwards; It has been found that professional skills laboratory training given to students before clinical practice is effective in reducing anxiety levels.

In line with these results; before the clinical application of the WHD Nursing course, it is recommended that the students have the professional skills laboratory practice done, and the opportunity to repeat the practice until the student feels sufficient and the level of anxiety is reduced.

References

- Alexander, M., Durham, C. F., Hooper, J. I., Jeffries, P. R., Goldman, N., & et al. (2015). NCSBN simulation guidelines for prelicensure nursing programs. *Journal of Nursing Regulation*, 6(3), 39-42.
- Arabacı, L. B., Korhan, E. A., Tokem, Y. ve Torun, R. (2015). Hemşirelik birinci sınıf öğrencilerinin ilk klinik deneyim öncesi-sırası ve sonrası anksiyete ve stres düzeyleri ve etkileyen faktörler. *Hacettepe Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Dergisi*, 2(1), 1-16.
- Bayar, K., Çadır, G. ve Bayar, B. (2009). Hemşirelik öğrencilerinin klinik uygulamaya yönelik düşünce ve kaygı düzeylerinin belirlenmesi. *TAF Preventive Medicine Bulletin*, 8(1), 37-42.
- Butt, A. L., Kardong-Edgren, S., & Ellertson, A. (2018). Using game-based virtual reality with haptics for skill acquisition. *Clinical Simulation in Nursing*, 16, 25–32.
- Chang, C. Y., Lai, C. L., & Hwang G. J. (2018). Trends and research issues of mobile learning studies in nursing education: a review of academic publications from 1971 to 2016. *Computers & Education*, 116, 28–48.
- Çelik, G. G. ve Eşer, İ. (2017). Dokunmanın intravenöz kateterizasyon beceri eğitimi sırasında hemşirelik öğrencilerinin anksiyetesine ve uygulama becerisine etkisi. *Journal of Human Sciences*, 14(2), 1820-1830.
- Edwards, D., Burnard, P., Bennett, K., & Hebden, U. (2010). A longitudinal study of stress and self-esteem in student nurses. *Nurse Education Today*, 30, 78–84.
- Fealy, S., Jones, D., Hutton, A., Graham, K., McNeill, L., Sweet, L., & Hazelton, M. (2019). The integration of immersive virtual reality in tertiary nursing and midwifery education: A scoping review. *Nurse Education Today*, 79, 14-19.
- Forsberg, E., Georg, C., Ziegert, K., & Fors, U. (2011). Virtual patients for assessment of clinical reasoning in nursing: A pilot study. *Nursing Education Today*, 31, 757–762. doi:10.1016/j.nedt.2010.11.015
- Frenk, J., Chen, L., Bhutta, Z. A., Cohen, J., Crisp, N., Evans, T., Kelley, P., & et al. (2010). Health professionals for a new century: transforming education to strengthen health systems in an interdependent world. *Lancet*, 376(9756), 1923–1958.
- Irwin, P. & Coutts, R. (2015). A systematic review of the experience of using second life in the education of undergraduate nurses. *Journal of Nursing Education*, 54(10), 572–577.
- Jamshidi, L. (2012). The challenges of clinical teaching in nursing skills and lifelong learning from the standpoint of nursing students and educators. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 46, 3335–3338.
- Karaca, A., Yıldırım, N., Ankaralı, H., Açıkgöz, F., ve Akkuş, D. (2015). Hemşirelik öğrencileri için algılanan stres, biyo-psiko-sosyal cevap ve stresle başatma davranışları ölçeklerinin Türkçe'ye uyarlanması. *Psikiyatri Hemşireliği Dergisi*, 6(1), 15-25.
- Karagözoğlu, Ş., Özden, D., Türk, G., ve Yıldız, F. T. (2014). Anxiety, stress levels experienced by nursing students studying in the classical and integrated curriculum in their first clinical practice and some affecting factors. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 7(4), 266-274.
- Kartal, Y. A. ve Yazıcı, S. (2017). Ebelik öğrencilerinin ilk klinik deneyim başlangıcı ve sonunda anksiyete ve stres düzeylerinin belirlenmesi. *Sağlık Bilimleri ve Meslekleri Dergisi*, 4(3), 190-195.
- Khalaila, R. (2014). Simulation in nursing education: an evaluation of students' outcomes at their first clinical practice combined with simulations. *Nurse Education Today*, 34(2), 252-258.
- Kiraz, E. D. E., Türk, G., Denat, Y., Bulut, S., Şahbaz, M., Tuğrul, E., ve Gerçek, E. (2019). Beceri eğitiminde simülasyon kullanımının öğrencilerin anksiyete, öğrenme tutumları ve beceri düzeylerine etkisi. *Hemşirelik Bilimi Dergisi*, 2(1), 17-22.
- Levett-Jones, T., Lathlean, J., Higgins, I., & McMillan, M. (2009). Staff-student relationships and their impact on nursing students' belongingness and learning. *Journal of Advanced Nursing*, 65, 316–324.
- Lo, R. (2002). A longitudinal study of perceived level of stress, coping and self-esteem of undergraduate nursing students: an Australian case study. *Journal of Advanced Nursing*, 39, 119–126.
- Mert, M. (2015). Postpartum kanamanın yönetiminde hemşirelik öğrencilerinin bilgi ve becerilerinin geliştirilmesinde farklı simülasyon yöntemlerinin etkinliğinin değerlendirilmesi. Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Doğum ve Kadın Hastalıkları Hemşireliği Programı. Ankara.
- Monaghan, T. (2015). A critical analysis of the literature and theoretical perspectives on theory- practice gap amongst newly qualified nurses within the United Kingdom. *Nurse Education Today*, 35, 1–7.

- National Organization of Nurse Practitioner Faculties. (2013). NP education today, NP education tomorrow. Executive summary. Retrieved from http://c.ymcdn.com/sites/nonpf.siteym.com/resource/resmgr/Docs/Executive_SummaryNov2013.pdf
- Nye, C., Campbell, S. H., Hebert, S. H., Short, C., & Thomas, M. (2019). Simulation in advanced practice nursing programs: A north-american survey. *Clinical Simulation in Nursing*, 26(C), 3-10.
- Öner, N. ve Le Compte, A. (1998). Süreksiz Durumluk/Süreklı Kaygı Envanteri el kitabı. 1. Baskı. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi.
- Özkan, S. ve Yılmaz, E. (2010). Üniversite öğrencilerinin üniversite ortamına uyum durumları (Bandırma Örneği). *Fırat Sağlık Hizmetleri Dergisi*, 5, 153–170.
- Prymachuk, S. & Richards, D. A. (2007). Predicting stress in pre-registration nursing students. *British Journal of Health Psychology*, 12, 125–144.
- Salifu, D. A., Gross, J., Salifu, M. A., & Ninnoni, J. P. (2019). Experiences and perceptions of the theory- practice gap in nursing in a resource- constrained setting: A qualitative description study. *Nursing Open*, 6(1), 72-83.
- Seyedfatemi, N., Tafreshi, M., & Hagani, H. (2007). Experienced stressors and coping strategies among Iranian nursing students. *BMC Nursing*, 6, 11.
- Smith, T. S., Hogewood, C., Etheridge, S., Britt, S., & Vance, D. E. (2019). Anxiety of Active and Passive Role Groups in Clinical Simulation: A Pilot Study. *Nursing Education Perspectives*, 40(1), 46-47.
- Spielberger, C. D., Gorsuch, R. L., & Lushene, R. E. (1970). Manual for Stait-Trait Anxiety Inventory. California: Consulting Psychologist Press.
- Sun, F. K., Long, A., Tseng, Y. S., Huang, H. M., You, J. H., & Chiang, C. Y. (2016). Undergraduate student nurses' lived experiences of anxiety during their first clinical practicum: A phenomenological study. *Nurse Education Today*, 37, 21-26.
- Şendir, M. & Acaroğlu, R. (2008). Reliability and validity of turkish version of clinical stress questionnaire. *Nurse Education Today*, 28(6), 737-43.
- Tseng, H. C., Chou, F. H., Wang, H. H., Ko, H. K., Jian, S. Y., & Weng, W. C. (2011). The effectiveness of problem- based learning and concept mapping among Taiwanese registered nursing students. *Nurse Education Today*, 31, 41–46.



Investigation of Preservice Teachers' Anxiety Levels for the Productive Skills

Aliye Nur ERCAN GÜVEN¹

Abstract

Productive skills which are speaking and writing uses when an individual's thoughts, emotions, knowledge, etc. transferring to the other person. Regardless of its field of study, every teacher is expected to be successful in speaking and writing. Because, in all aspects such as knowledge transfer and skill acquisition, they can be productive in parallel with their success in these skills. The general purpose of this study; to determine anxiety levels of preservice teachers' productive skills and to examine these levels in terms of determined variables. The study was carried out by descriptive scanning method. The data analyzed in the study were collected at the last week of 2019-2020 Academic Year Fall Semester in the faculty of education at a state university in Turkey, from preservice teachers in the first class. Data collection tools used in the study; It is the Scale of Speaking Anxiety for Prospective Teachers of Kinay and Özkan (2014) and the Writing Anxiety Scale of Karakaya and Ülper (2011). The data were analyzed with the SPSS 25.0. Unrelated Samples t Test and One Way ANOVA were used in the study. The results of the analysis indicate that anxiety levels of preservice teachers' productive skills are low for both speaking and writing skills. In the results of study; gender, speaking anxiety has a significant effect on the physiological symptoms subscale, and writing anxiety. It was understood that the situation of wanting to be a teacher and the average number of books read in a year did not affect the writing anxiety, while in the total score of speaking anxiety and some subscale caused differentiation. The results of the study are show that thinking their dictions are correct, and speaking situations face the community are effective on speaking anxiety; writing habits, and the frequency of written expression in secondary and high school are effective on the preservice teachers' writing anxiety. It can be said that speaking anxiety and writing anxiety do not differ according to the main disciplines of preservice teachers. Analyzes conducted indicate that writing anxiety and speaking anxiety are moderately and significantly related.

Keywords

Preservice teachers
Productive skills
Speaking anxiety
Writing anxiety

Article Info

Received: 04.20.2020
Accepted: 05.13.2020
Online Published: 08.31.2020

¹ PhD., Eskisehir Osmangazi University, Faculty of Education, Turkey, anercan@ogu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-3646-0231>

Introduction

Language, which is the basic means of understanding and communication of human beings, consists of four basic skill areas. These areas according to the order of education; listening, speaking, reading and writing. Skill areas; it can be divided into two main groups as comprehension and productive skills. Comprehension skills, reading and listening, an individual's event, situation, concept, etc. It can be explained as understanding and structuring information through various mental processes. Productive skills, on the other hand, are used by the person to understand a thought, feeling, knowledge, etc. Speaking and writing skills used in the process of transferring to the other person.

Thoughts and feelings are conveyed to the other person through speech, but speech should not be seen as just a vocal process. Speaking is a process that starts in the mind and ends with the verbal expression of thoughts (Güneş, 2016). Speaking, which has an important place in individual and social life, is also one of the factors that determine success in education and business life (Temizkan, 2016). Qualified speaker is a person who makes planned, knowing the subject to speak, knowing the listener, observing, using time effectively and efficiently, controlling excitement, knowing the limits of his voice, knowing the limits of his voice, knowing Turkish, open to criticism, using body language, correct style, having a solid character and personality and paying attention to etiquette (Topçuoğlu-Ünal & Özden, 2018, pp. 106-111). Katrancı and Melanlıoğlu (2013) state that providing preservice teachers to become competent in speaking skills during undergraduate education will affect the quality of their education in formal education institutions in the following years.

Writing, which is another of the productive skills, is an indispensable field of skill especially in education life. Writing skill is a skill that is acquired later and is relatively more difficult than other skill areas. Güneş (2016) defines writing as the act of transferring using various symbols in accordance with certain rules using writing, thoughts, feelings, etc. in our minds.

Anxiety, which gives individuals feelings such as sadness, worry and tension, is a feeling that can negatively affect both daily life and education and business life. High levels of anxiety towards language skills can also be detrimental to one's understanding, expression and sharing. Breakey (2005) states that speaking in front of a community, regardless of size, is often an act that most people dislike and avoid. It can be thought that if a teacher continues his lesson with anxious speech, it will cause distraction of the students, the teacher being a wrong example for them and the lesson time will be inefficient (Katrancı & Kuşdemir, 2015). Anxiety towards writing is generally reflected in the products written and the attitudes and behaviors during writing (Daly & Wilson, 1983). In addition, "speaking and writing anxiety can create emotional states that reduce the quality of learning processes and pose an obstacle to the individual" (Barutcu, 2020, pp. 86-87).

As teachers are role models of students, how and how they speak or write is important to their students. Teachers should support what they say by showing them as well as advising students what is good and what is right. In addition, as Bodie (2010) stated, educators have an obligation to help their students overcome their fear of speaking. It can be thought that this situation is also necessary in overcoming the fear of writing.

Regardless of the branch, every teacher is expected to be successful in speaking and writing, which are productive skills. Because they can be efficient in all matters such as transferring knowledge to their students, acquiring acquisitions, and gaining skills, only in parallel with the success levels in these skills. In this context, it is important for preservice teachers, who are the teachers of the future, to develop themselves in the aforementioned areas.

When the literature on preservice teachers' speaking anxieties is reviewed, the studies that generally address the speaking anxiety of the Turkish teacher candidates (Baki & Kahveci, 2017; Baki & Karakuş, 2015; İşcan & Karagöz, 2016; Kardaş, 2015; Lüle-Mert, 2015; Şen, 2017) were understood to done. In addition, there are also studies that examine the speaking anxiety of only classroom teacher candidates (Deringöl, 2018; Tolun, 2019) or only social studies teacher candidates (Durmuş & Baş, 2016). In addition to these, there are also studies that carry out their application with two different branches of science (Gömleksiz & Koç-Deniz, 2019; Temiz, 2013). There are limited number of studies that can be detected in the literature, which are collected data from more than two

main disciplines and regarding the speaking anxiety of preservice teachers: three of them (Özkan & Kinay, 2015; Suroğlu-Sofu, 2012; Temiz, 2015) are scanning method and one (Katrancı & Kuşdemir, 2015) is experimental method are researches.

As a result of the literature review regarding the writing anxieties of pre-service teachers, the studies were generally conducted with Turkish teacher candidates (Demir & Çiftçi, 2019; İşeri & Ünal, 2012; Ürün-Karahan, 2017), classroom teacher candidates (Kuşdemir, Şahin & Bulut, 2016) or two. It was understood that the group was taken together (Kalaycı & Erdoğan, 2017). The only study that has been found to be practiced with three different branches of science is a study that belongs to Karakaya and Ülper (2011) and includes Turkish and elementary teacher candidates as well as elementary mathematics teacher candidates. In the aforementioned study, in addition to examining writing anxiety, the scale used in this study was also developed.

When all these studies are taken into consideration, it is seen that about the anxiety levels of the preservice teachers in speaking and writing skills a limited number of study and especially applied the branches of Turkish education. In addition, the researchers determined the anxiety levels of only speaking or only writing skills and made examinations in terms of some variables. However, speaking and writing are parallel to each other and when considered together as productive skills; anxiety for one may also be related to the other.

In this context, the general purpose of the study is; to determine the level of anxiety of preservice teachers about productive skills and to reveal the status of these levels in terms of determined variables. For this purpose, the questions to be answered are listed as follows:

1. What are the preservice teachers' anxiety about speaking and writing?
2. Preservice teachers' speaking and writing anxiety; does it differ significantly according to their gender, departments, their willingness to be a teacher, and the average number of books they read in a year?
3. Speaking concerns of preservice teachers; does it differ significantly according to the situations of thinking that their diction is correct and having spoken in public before?
4. Writing concerns of preservice teachers; does it differ significantly according to the writing habits, the frequency of written expression in secondary school and the frequency of written expression in high school?
5. Is there a significant relationship between preservice teachers' anxiety about speaking and writing?

Method

This study is a descriptive research and was carried out by scanning method. Karakaya (2014) states that survey research is widely used in social sciences, and researchers describe a situation in detail with screening research.

Population and Sample

The population of the study are preservice teachers in different departments of education faculties of universities in Turkey. Easily accessible sampling was preferred in the selection of the sample group for the study. The sampling of the mentioned type; "It is carried out on volunteers who are in the immediate vicinity and are easy to reach, available and want to participate in the research" (Erkuş, 2019, p. 145). The sample of the research; preservice teachers who are in the faculty of education at a state university in Turkey, studying in first grade and taken Turkish Language I course from the same teacher of during a semester.

The distribution of preservice teachers, who are the sample of the study, according to various variables is given in Table 1, Figure 1 and Figure 2:

Table 1. Distribution of preservice teachers by gender and departments

	F	M	T
Science Teaching	46	8	54
English Teaching	33	19	52
Mathematics Teaching	33	16	49
Preschool Teaching	21	10	31
Special Education Teaching	35	35	70
Social Sciences Teaching	14	13	27
Total	182	101	283

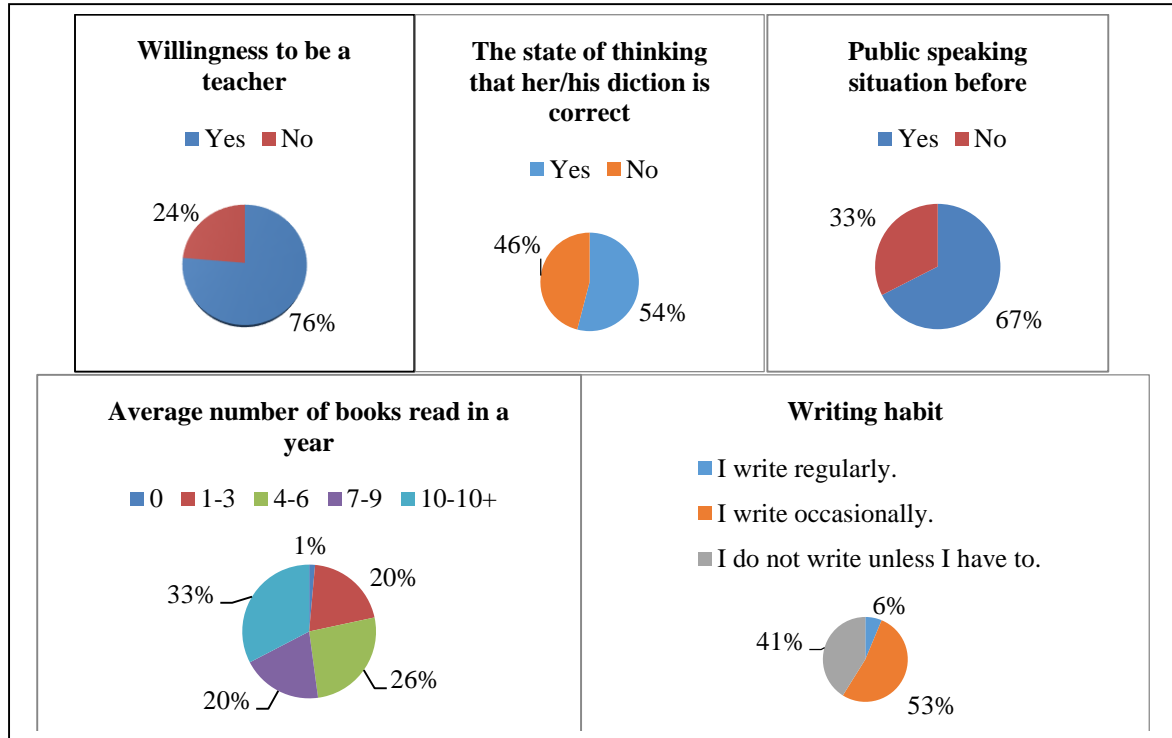


Figure 1. Distribution of preservice teachers according to various variables

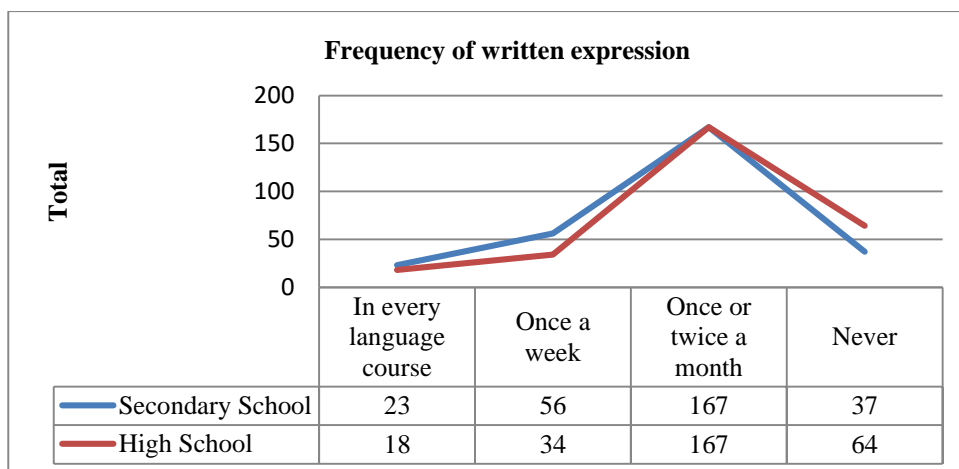


Figure 2. The frequency of preservice teachers to make written expressions in secondary and high school

Data Collection Instruments

In this study, besides the personal information form prepared by the researcher, two different scales whose validity and reliability were determined were used. Information on the scales used is as follows:

The Scale of Speaking Anxiety for Prospective Teachers, developed by Kinay and Özkan (2014), is a scale consisting of 3 subscales and 40 items. The subscale of the scale; physiological symptoms (11 items), skill-related anxiety (6 items) and psychological state (23 items). These three subscales explain 42.34% of the total variance. The factor loads of the items in the scale were found between .444 and .716. The fit indices of the scale were examined with confirmatory factor analysis and it was found that the Chi-square value ($\chi^2 = 1925.70$, $N = 336$, $sd = 737$, $p = 0.00$) was significant. The fit index values were given by the researchers (RMSEA; 0.069, SRMR; 0.059, CFI; 0.96, IFI; 0.96, NFI; 0.93, NNFI; 0.96, $\chi^2 / df = 2.61$). The reliability coefficient of the scale is; It was calculated between .942 for all items and between .785 and .927 for the subscales of the scale. Test-retest reliability of the scale was also calculated, and it was found .835 for the whole scale and .627 and .788 for its subscales.

The Writing Anxiety Scale, developed by Karakaya and Ülper (2011), is a one-dimensional scale consisting of 35 items. One factor explains 48.90% of the total variance. Item loads on the scale are mostly over .60. The fit indices of the scale are given as (RMSEA; 0.009, SRMR; 0.061, CFI; 0.95, NFI; 0.95, NNFI; 0.97). The reliability coefficient of the scale was calculated by the researchers as .970. The scale was prepared in five-point likert type as "Always, Most of the Time, Sometimes, Very Rarely, Never". 5 points were given for the "Always" option of the scale, which is scoring gradually decreased. The total score obtained from the scale is directly proportional to the level of anxiety.

From the applied scales; The Writing Anxiety Scale has 35 items and the lowest score that can be obtained from the scale is 35 and the highest score is 175. The Scale of Speaking Anxiety for Prospective Teachers consists of 40 items and the lowest score that can be obtained from the scale is 40 and the highest score is 200. The high scores on the scales indicate a high level of anxiety.

Tekin's (2019) "string width / number of groups to be made" formula was used in determining the value ranges to interpret anxiety levels. Table 2 shows the ranges of the highest and lowest scores that can be obtained from the scales and the scores obtained:

Table 2. Value ranges of scale scores

Scale and subscales	Number of items	Min	Max	Anxiety levels and ranges of values				
				Very low	Low	Medium	High	Very high
Writing anxiety	35	35	175	35-63	64-91	92-119	120-147	148-175
Speaking anxiety	40	40	200	40-72	73-104	105-136	137-168	169-200
Physiological symptoms	11	11	55	11-19,8	19,9-28,6	28,7-37,4	37,5-46,2	46,3-55
Skill-related anxiety	6	6	30	6-10,8	10,9-15,6	15,7-20,4	20,5-25,2	25,3-30
Psychological state	23	23	115	23-41,4	41,5-59,8	59,9-78,2	78,3-96,6	96,7-115

Data Collection and Analysis

For this study, both scales were applied to preservice teachers together with the personal information form prepared by the researcher. The data were collected in one class hour in the last week of the fall semester of the 2019-2020 academic year.

Anxiety data about productive skills collected from preservice teachers were analyzed using SPSS 25.0 package program. The Cronbach Alpha reliability coefficient of the Writing Anxiety Scale applied in this study ($\alpha = .960$); The Cronbach Alpha reliability coefficient of the Scale of Speaking

Anxiety for Prospective Teachers was found at ($\alpha = .942$). This indicates that the data are highly reliable.

Since the distribution of the data obtained in the study showed normalcy, parametric tests were used in examinations to be made for variables. Unrelated Samples t Test was used for variables with two categories, and One Way ANOVA for variables with three or more categories. The Scheffe test was preferred for the scores that were found to be significant as a result of the ANOVA test - considering the homogeneity of the variances and the differences between the sample numbers in the groups.

Cohen and Manion (1998) state that many researchers who will conduct statistical analysis on data agree that the sample size is at least thirty. For this reason, groups with less than thirty persons in the variables to be analyzed were excluded from the analysis. In determining the relationship between productive skills, Pearson Correlation analysis was used as the data were distributed normally.

Findings

The relationship between the preservice teachers' anxiety levels about speaking and writing, which are their productive skills, and the relationship between them and the analysis findings according to the variables specified in the sub-problems are as follows:

Table 3. Anxiety levels of preservice teachers about productive skills

	N	Min	Max	χ	S	Anxiety level*
Writing anxiety	283	35	144	79,35	24,75	Low
Speaking anxiety	283	44	148	92,37	24,22	Low
Physiological symptoms	283	11	41	22,96	6,78	Low
Skill-related anxiety	283	6	28	16,20	4,64	Medium
Psychological state	283	23	91	53,21	15,62	Low

* In the interpretation, the value ranges given in Table 2 were taken into consideration.

When Table 3 is examined, it is seen that the anxiety levels of the preservice teachers about both speaking and writing skills are low. The results show that only skill-related anxiety subscale is a medium level in the speaking anxiety.

Table 4. Analysis of anxiety levels towards productive skills by gender

	Gender	N	χ	S	df	t	p
Writing anxiety	Female	182	81,67	25,18	281	2,13	.034*
	Male	101	75,16	23,50			
Speaking anxiety	Female	182	93,93	24,51	281	1,45	.147
	Male	101	89,56	23,54			
Physiological symptoms	Female	182	23,74	6,84	281	2,62	.009**
	Male	101	21,55	6,48			
Skill-related anxiety	Female	182	16,32	4,76	281	0,59	.557
	Male	101	15,98	4,43			
Psychological state	Female	182	53,87	15,80	281	0,95	.342
	Male	101	52,03	15,29			

* $p < .05$, ** $p < .01$

When Table 4 is examined, in which the anxiety levels towards productive skills are analyzed according to the gender variable, it can be said that this variable causes a significant difference in the physiological symptoms subscale of writing anxiety and speaking anxiety. When the averages are examined, it is seen that writing anxiety is higher in female preservice teachers than in male. In addition, it can be said that female preservice teachers have higher levels of anxiety in the subscale of physiological symptoms about speaking.

Table 5. Analysis of anxiety levels towards productive skills according to departments

	Source of variance	Sum of squares	df	Mean of squares	F	p	Significant difference
Writing anxiety	Between groups	1928,760	4	482,190	0,808	.521	No difference
	Within groups	149867,678	251	597,082			
	Total	151796,437	255				
Speaking anxiety	Between groups	3255,736	4	813,934	1,490	.206	No difference
	Within groups	137114,124	251	546,271			
	Total	140369,859	255				
Physiological symptoms	Between groups	320,905	4	80,226	1,884	.114	No difference
	Within groups	10685,904	251	42,573			
	Total	11006,809	255				
Skill-related anxiety	Between groups	289,808	4	72,452	3,536	.008**	English Teaching and Mathematics Teaching ($\eta^2=0,053$)
	Within groups	5143,630	251	20,493			
	Total	5433,438	255				
Psychological state	Between groups	964,963	4	241,241	1,044	.385	No difference
	Within groups	57980,877	251	231,000			
	Total	58945,840	255				

** p < 0.01

When the anxiety levels of preservice teachers towards their productive skills were examined according to the departments, it was understood that there was only a differentiation in the skill-related subscale of speaking anxiety. As a result of the Scheffe test, it is seen that this difference is between English and Mathematics preservice teachers. The calculated effect size is ($\eta^2 = 0.053$) and it is medium.

Table 6. Average scores of anxiety levels by departments

	Departments+	N	χ	S
Skill-related anxiety	Science teaching	54	16,24	4,42
	English teaching	52	14,54	4,77
	Mathematics Teaching	49	17,71	3,84
	Preschool Teaching	31	17,16	5,27
	Special Education Teaching	70	15,93	4,51
	Total	256	16,20	4,62

+ Since 27 students from the social studies teaching department participated in the study, the preservice teachers in this group were excluded from the analysis in the comparisons made according to the department.

When the averages of the sub-dimension of anxiety about skills are compared, it can be said that the mathematics teacher candidates have higher levels of anxiety than the pre-service English teachers.

Table 7. Analysis of anxiety levels towards productive skills according to the willingness to be a teacher

	The willingness to be a teacher	N	χ	S	df	t	p
Writing anxiety	Yes	216	79,10	25,36	281	0,30	.766
	No	67	80,13	22,81			
Speaking anxiety	Yes	216	90,73	23,95	281	2,06	.041*
	No	67	97,66	24,51			
Physiological symptoms	Yes	216	22,74	6,90	281	0,97	.335
	No	67	23,66	6,37			
Skill-related anxiety	Yes	216	16,19	4,65	281	0,05	.958
	No	67	16,22	4,64			
Psychological state	Yes	216	51,80	15,14	281	2,77	.006**
	No	67	57,78	16,37			

* p < .05, ** p < .01

When Table 7 is evaluated, it can be said that the speaking anxiety of the preservice teachers who do not willing to be a teacher, is significantly higher than the candidates who wanted to be teachers. In addition, the psychological anxiety levels of the candidates who do not come to the teaching profession voluntarily are significantly higher than the other candidates.

Table 8. Analysis of anxiety levels towards productive skills according to the average number of books read in a year

	Source of variance	Sum of squares	df	Mean of squares	F	p	Significant difference
Writing anxiety	Between groups	1747,556	3	582,519	0,946	.419	No difference
	Within groups	168738,707	274	615,835			
	Total	170486,263	277				
Speaking anxiety	Between groups	6693,628	3	2231,209	3,886	.010*	1-3 and 10-10+ ($\eta^2=0,041$)
	Within groups	157336,286	274	574,220			
	Total	164029,914	277				
Physiological symptoms	Between groups	230,876	3	76,959	1,661	.176	No difference
	Within groups	12695,833	274	46,335			
	Total	12926,709	277				
Skill-related anxiety	Between groups	197,659	3	65,886	3,085	.028*	1-3 and 10-10+ ($\eta^2=0,033$)
	Within groups	5851,852	274	21,357			
	Total	6049,511	277				
Psychological state	Between groups	2962,230	3	987,410	4,181	.006**	1-3 and 10-10+ ($\eta^2=0,044$)
	Within groups	64707,601	274	236,159			
	Total	67669,831	277				

* $p < .05$, ** $p < .01$

According to Table 8, it can be said that the average number of books the preservice teachers read in a year makes a significant difference between the total score of speaking anxiety and the subscales of anxiety about skills and psychological status. Scheffe tests conducted show that these differences are between those who read 1-3 books a year and those who read 10 or more books. It can be said that the effect sizes ($\eta^2 = 0.041$), ($\eta^2 = 0.033$) and ($\eta^2 = 0.044$) are medium and close to each other.

Information on the averages of the groups whose differences are determined as a result of the analysis are given in Table 9:

Table 9. Average scores of anxiety levels according to the number of books read in a year

	Number of books+	N	\bar{x}	S
Physiological symptoms	1-3 books	57	99,95	24,53
	4-6 books	74	94,63	24,36
	7-9 books	55	91,25	23,37
	10-10+ books	92	86,68	23,64
	Total	278	92,42	24,33
Skill-related anxiety	1-3 books	57	17,33	4,16
	4-6 books	74	16,81	4,59
	7-9 books	55	15,82	4,81
	10-10+ books	92	15,22	4,80
	Total	278	16,19	4,67
Psychological state	1-3 books	57	58,26	16,22
	4-6 books	74	54,30	14,92
	7-9 books	55	53,34	14,95
	10-10+ books	92	49,28	15,42
	Total	278	53,26	15,63

+ Since only 4 of the preservice teachers who participated in the study stated that they had not read any books, these people were excluded from the analysis in the comparisons made according to the number of reading books.

When the direction of the differences is determined by considering the averages, it is seen that those who read 1-3 books a year have more anxiety than those who read more than 10-10 books. This situation can be interpreted as those who read less books have higher anxiety levels.

Table 10. Analysis of anxiety levels towards speaking according to the state of thinking that their diction is correct

	The state of thinking that their diction is correct	N	χ	S	df	t	p
Speaking anxiety	Yes	153	86,90	23,83	281	4,24	.000**
	No	130	98,81	23,14			
Physiological symptoms	Yes	153	21,86	6,66	281	3,01	.003**
	No	130	24,25	6,72			
Skill-related anxiety	Yes	153	15,08	4,42	281	4,53	.000**
	No	130	17,51	4,56			
Psychological state	Yes	153	49,96	15,43	281	3,90	.000**
	No	130	57,05	15,02			

** p < 0.01

Table 10 shows that preservice teachers who think that their diction is not smooth have significantly higher anxiety level than preservice teachers who think that their diction is smooth in all subscales with total score of their speaking anxiety.

Table 11. Analysis of anxiety levels towards speaking according to the state of public speaking before

	The state of public speaking before	N	χ	S	df	t	p
Speaking anxiety	Yes	191	88,71	25,10	217,2	4,03	.000**
	No	92	99,98	20,37			
Physiological symptoms	Yes	191	22,42	6,81	281	1,92	.056
	No	92	24,06	6,62			
Skill-related anxiety	Yes	191	15,56	4,82	215,7	3,64	.000**
	No	92	17,52	3,94			
Psychological state	Yes	191	50,72	16,11	215,4	4,25	.000**
	No	92	58,39	13,19			

** p < 0.01

When Table 11 is evaluated, it is seen that the situations of speaking in public before preservice teachers differ significantly in the total score of speaking anxiety and the subscales of anxiety about skill-related and psychological state. When the averages are examined, it is understood that the anxiety levels of the preservice teachers who have not given a public speech before are higher.

Table 12. Analysis of writing anxiety levels according to writing habits

	Writing habits+	N	χ	S	df	t	p
Writing anxiety	I write occasionally	142	72,44	20,70	206,8	5,87	.000**
	I do not write unless I have to	111	90,13	25,94			

+ Since there were 17 preservice teachers who said they wrote regularly; they were excluded from the analysis.

** p < 0.01

Table 12 shows that writing habit significantly affects writing anxiety. The findings show that the writing anxiety of the preservice teachers who do not write unless they have to, is higher than the preservice teachers who write occasionally.

The writing anxiety of the preservice teachers was addressed according to the frequency of their written expression in secondary school. Table 13 gives the results of the analysis conducted for this purpose:

Table 13. Analysis of writing anxiety levels according to the frequency of written expression in secondary school

	Source of variance	Sum of squares	df	Mean of squares	F	p	Significant difference
Writing anxiety	Between groups	13643,141	2	6821,570	12,305	.000**	Once a week and never, Once or twice a month and never ($\eta^2=0,087$)
	Within groups	142470,844	257	554,361			
	Total	156113,985	259				

** p < .01

When Table 13 is examined, it is seen that the frequency of written expressions made in secondary school has a significant effect on pre-service teachers' writing anxiety. With the Scheffe test conducted, it is understood that this difference is between those who made written expression once a week in secondary school and those who never do, and between those who made written expression once or twice a month and those who never do.

Table 14. Average scores of anxiety levels according to the frequency of written expression in secondary school

	The frequency of written expression in secondary school	N	χ	S
Writing anxiety	Once a week	56	72,79	24,85
	Once or twice a month	167	79,58	23,44
	Never	37	97,08	21,94
	Total	260	80,61	24,55

When the averages in Table 14 are taken into consideration, it is understood that those who do not make any written expression in secondary school have the highest level of writing anxiety.

The writing anxiety of the preservice teachers was also addressed according to the frequency of their written expression in high school. Table 15 contains the results of the analysis:

Table 15. Analysis of writing anxiety levels according to the frequency of written expression in high school

	Source of variance	Sum of squares	df	Mean of squares	F	p	Significant difference
Writing anxiety	Between groups	14040,737	2	7020,368	12,291	.000**	Once a week and never, Once or twice a month and never ($\eta^2=0,086$)
	Within groups	149650,003	262	571,183			
	Total	163690,740	264				

** p < .01

According to Table 15, the writing anxiety of preservice teachers differs significantly according to the frequency of written expression in high school. As a result of the Scheffe test conducted to determine among which groups this difference is, it was found that, as in the frequency of written expression in secondary school, it was found between those who made written expression once a week and those who did not do it at all, and those who did not make written expressions once / twice a month and those who did not.

Table 16. Average scores of anxiety levels according to the frequency of written expression in high school

	The frequency of written expression in high school	N	χ	S
Writing anxiety	Once a week	34	66,85	19,87
	Once or twice a month	167	77,92	23,96
	Never	64	90,81	25,61
	Total	265	79,61	24,90

When the averages in Table 16 are examined, it is seen that the writing anxiety of the preservice teachers who have never made written expression in high school is much higher than the other groups.

In the study, Pearson moment product correlation was used to examine the relationships between writing anxiety, speech anxiety and all subscales of this anxiety of preservice teachers. The findings of the analysis are as in Table 17:

Table 17. Analysis of the relationship level between the levels of anxiety towards productive skills

N: 283	Writing anxiety	Speaking anxiety	Physiological symptoms	Skill-related anxiety	Psychological state
Writing anxiety	1	0,571 .000**	0,484 .000**	0,501 .000**	0,527 .000**
Speaking anxiety	0,571 .000**	1	0,798 .000**	0,822 .000**	0,960 .000**
Physiological symptoms	0,484 .000**	0,798 .000**	1	0,586 .000**	0,629 .000**
Skill-related anxiety	0,501 .000**	0,822 .000**	0,586 .000**	1	0,722 .000**
Psychological state	0,527 .000**	0,960 .000**	0,629 .000**	0,722 .000**	1

** p < .01

When Table 17 is evaluated, it can be said that writing anxiety and speaking anxiety are moderately and significantly related. Again, writing anxiety is moderately and significantly related to all subscales of speaking anxiety.

Conclusion, Discussion and Suggestions

As a result of the study, it was determined that the anxiety levels of the preservice teachers about productive skills were low for both speaking and writing skills. It can be said that this result is gratifying when we consider the preservice teachers as future teachers. When we look at the studies in the literature on the speaking anxiety of preservice teachers, the following results are encountered: The findings of Temiz (2015) are that the speaking anxiety of preservice teachers who have pedagogical formation in different branches is very low. Researchers (Kardaş, 2015; Lüle-Mert, 2015; Şen, 2017) also determined that the speaking anxiety of the Turkish teacher candidates was low in different studies in the study group consisting only of Turkish teacher candidates. The results of the research conducted by Deringöl (2018) and Tolun (2019) with the classroom teacher candidates and Durmuş and Baş (2016) with the social studies teacher candidates also show that the candidates have a low level of speaking anxiety. Suroğlu-Sofu (2012), on the other hand, in his study examining the speaking anxiety of teacher candidates, concluded that the candidates had moderate speaking anxiety.

As a result of the research, it was stated that the writing anxiety of the preservice teachers was low as well as the speaking anxiety. The results of other studies investigating the writing anxiety of preservice teachers are as follows: İşeri and Ünal (2012) and Demir and Çiftçi (2019) for Turkish teacher candidates; Kalaycı and Erdoğan (2017) found that both Turkish and classroom teacher candidates had low writing anxiety. The findings of Ürün-Karahan (2017) are that the writing anxiety of Turkish teacher candidates is high. Kuşdemir, Şahin, and Bulut (2016) found that the classroom teacher candidates' writing anxiety was moderate.

In the study, it was concluded that gender did not have a significant effect on the total score of preservice teachers' speaking anxiety. This result coincides with the findings of Özkan and Kinay (2015). In addition, the results of the studies conducted on the speaking anxiety of Turkish teacher candidates (Baki & Karakuş, 2015; Kardaş, 2015; Lüle-Mert, 2015; Şen, 2017) show that speaking anxiety does not differ significantly according to gender. In the studies conducted by Durmuş and Baş (2016) with social studies teacher candidates and Deringöl (2018) with candidate classroom teachers, it is seen that gender does not have a significant effect on speaking anxiety. The results of Suroğlu-Sofu (2012) and Baki and Kahveci (2017) show that the speaking anxiety of female preservice teachers is significantly higher than male preservice teachers.

However, in this study, there is a gender difference in the physiological symptoms subscale of speaking anxiety. According to the averages, female preservice teachers have a higher level of anxiety

in the physiological dimension of speaking than male preservice teachers. This result corresponds exactly to the findings of the studies conducted by Gömleksiz and Koç-Deniz (2019) with Turkish and elementary mathematics teacher candidates and by Tolun (2019) with prospective classroom teachers. In the aforementioned studies, the difference based on gender is only in the physiological symptoms subscale and it is that female preservice teachers have more speaking anxiety.

As a result of the study, it was understood that gender is a variable that has a significant effect on preservice teachers' writing anxiety. The results show that female preservice teachers have more writing anxiety than men. The results of Demirel's (2019) study are in the opposite direction of this result and that male preservice teachers have more writing anxiety. In many studies in the literature that are usually conducted with Turkish and / or classroom teacher candidates (Demir & Çiftçi, 2019; İşeri & Ünal, 2012; Kalaycı & Erdoğan, 2017; Karakaya & Ülper, 2011; Kuşdemir, Şahin & Bulut, 2016) it was concluded that gender is a variable that does not significantly affect writing anxiety.

As a result of the research, it can be said that speaking anxiety and writing anxiety do not differ according to the departments that preservice teachers are trained in. Similarly, in different studies in the literature on speaking anxiety (Suroğlu-Sofu, 2012; Temiz, 2015), it is seen that the fields of preservice teachers do not have a significant effect on speaking anxiety. The only significant difference calculated for the anxiety levels of the preservice teachers studying in different departments in the study; it is in the skill-related anxiety subscale of speaking anxiety. The results show that in this subscale, preservice mathematics teachers have higher anxiety levels than preservice English teachers. Gömleksiz and Koç-Deniz (2019) compared the speaking anxiety of preservice elementary mathematics teachers and Turkish teacher candidates. Unlike this study, the researchers found no difference in the level of anxiety about skill as a result of the comparison, while they found a difference in the subscales of speaking anxiety and the total score of physiological symptoms and psychological status. Their findings are that the anxiety levels of preservice mathematics teachers are higher. However, since the Turkish teacher candidates were not included in this study, it would not be correct to make a one-to-one comparison in the results.

The results of Özkan and Kinay (2015) are that the departments are effective in the total score of speaking anxiety and subscales of anxiety about skill-related and psychological state. In their study, they state that the lowest anxiety level for all scales is in preservice teachers who receive language education. In the study of Temiz (2013) comparing the speaking anxiety of music teacher candidates and Turkish teacher candidates, it was found that Turkish teacher candidates had significantly higher anxiety levels.

The results of the study show that writing anxiety does not differ according to the departments of preservice teachers. This result coincides with the findings of Kalaycı and Erdoğan (2017). Demirel (2019) states that the writing anxiety of Turkish teacher candidates is significantly lower than other teacher candidates.

As a result of the study, it was understood that the speaking anxiety of the candidates who did not willing to be a teacher, and their anxiety about the psychological state, which is one of the subscales of speaking anxiety, was found to be significantly higher. The status of willing to be a teacher does not make a significant difference on the writing anxiety of preservice teachers.

The results of the study show that the average number of books that preservice teachers read in a year is effective in the total score of speaking anxiety and subscales of skill-related anxiety and psychological status. It was understood that the anxiety levels of the preservice teachers who read less books were higher. In Kardaş's (2015) study, it was found that the speaking anxiety of the multi-lingual Turkish teacher candidates whose second language is Turkish differs according to the number of books they read in a year. Şen (2017) concluded in his study that reading frequency does not have a significant effect on Turkish teacher candidates' speaking anxiety. The results of the study show that the writing anxiety of the preservice teachers does not differ significantly according to the average number of books they read in a year. The findings of İşeri and Ünal (2012) are that the number of books read does not affect the writing anxiety of Turkish teacher candidates.

The results of the study show that the speech anxiety of the preservice teachers who thought that diction was not smooth was at a higher level in all subscales and total score. Akkaya (2012), in his

study in which preservice teachers determined their speaking problems, found that most of these problems were caused by errors in sound, tone, stress and pronunciation. Based on these results, it can be said that it may be beneficial to give preservice teachers lectures in diction and / or eloquence during undergraduate education, regardless of their department. Because every prospective teacher will need to speak effectively and beautifully, to pronounce words correctly, to use his tone well and to emphasize correctly during his teaching. With this education, they will be able to have more self-confidence in their diction and this may lead to a decrease in speaking anxiety.

When the results are evaluated, it is understood that the anxiety levels of the preservice teachers who had not spoken in front of public before were higher in the subscales of speaking anxiety and skill-related anxiety and psychological status. The results of Özkan and Kinay (2015) indicate that the speaking anxiety scores of the preservice teachers who have not made a speech in any official ceremony before are high in all subscales and total scores. Akkaya (2012) found that getting excited while speaking in front of the community was one of the most frequently mentioned speech problems by preservice teachers. İşcan and Karagöz (2016), on the other hand, state that the Turkish teacher candidates' not having enough practice in speaking in front of the public may be one of the reasons for their high speaking anxiety. In this context, it can be said that it would be beneficial for preservice teachers, who will conduct their professional life by speaking in front of a group of students, to experience speaking in front of the public during their undergraduate years. Making into perform an application one hour of Turkish Language I and Turkish Language II courses, which are included in the first year curriculum of all departments in the faculty of education, may benefit to prospective teachers in this respect.

The results of the study show that the writing habit has an effect on writing anxiety. The writing anxiety of the preservice teachers who did not write unless they had to was found higher than the preservice teachers who wrote occasionally. İşeri and Ünal (2012) also found in their study with Turkish teacher candidates that writing anxiety increased as the frequency of writing decreased. These results can be interpreted as that prospective teachers who have writing anxiety can reduce this anxiety by doing writing activities whenever they find time.

In the study, it was concluded that the frequency of written expression in secondary school and high school years has an effect on the writing anxiety of preservice teachers. It is observed that as the number of written expression activities increased for both educational periods, writing anxiety decreased. It is understood that preservice teachers who have never done any written expression work in the aforementioned years have the highest level of writing anxiety. These results also indicate that writing exercises that are done too much will decrease writing anxiety.

The results of the study indicate that writing anxiety and speaking anxiety are moderately and significantly related. In addition, writing anxiety is moderately and significantly related to all subscales of speaking anxiety.

Reference

- Akkaya, A. (2012). Öğretmen adaylarının konuşma sorunlarına ilişkin görüşleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(20), 405-420.
- Baki, Y. ve Kahveci, G. (2017). Türkçe öğretmeni adaylarının konuşma kaygılarının etkili konuşma becerileri üzerindeki etkisi: bir yapısal eşitlik modellemesi. *Turkish Studies*, 12(4) (Prof. Dr. Tahsin Aktaş Armağanı), 47-70. doi: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.11373>.
- Baki, Y. & Karakuş, N. (2015). A research on speech anxiety of prospective Turkish teachers. *Anthropologist*, 21(1,2), 271-276.
- Barutcu, T. (2020). Yazma kaygısı. S. Alyılmaz ve B. Ürün-Karahan (Ed.), *Yazma eğitimi içinde* (s. 87-113). İstanbul: Kriter.
- Bodie, G. D. (2010) A racing heart, rattling knees, and ruminative thoughts: defining, explaining, and treating public speaking anxiety. *Communication Education*, 59(1), 70-105. doi: 10.1080/03634520903443849.
- Breakey, L. K. (2005). Fear of public speaking - the role of the SLP. *Seminars in Speech and Language*, 26(2), 107-117.
- Cohen, L. & Manion, L. (1998). *Research methods in education* (4. bs.). London: Routledge.

- Daly, J. A & Wilson, D. A. (1983). Writing apprehension, self-esteem, and personality. *Research in the Teaching of English*, 17(4), 327-341.
- Demir, S. ve Çiftçi, Ö. (2019). Türkçe öğretmen adaylarının yazma kaygısı düzeyleri ve nedenleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 8(4), 2215-2239.
- Demirel, A. (2019). Öğretmen adaylarının yazma kaygıları ile yaratıcı yazma başarıları arasındaki ilişki üzerine bir inceleme. *International Journal of Language Academy*, 7(4), 210-220. doi: <http://dx.doi.org/10.29228/ijla.30174>.
- Deringöl, Y. (2018). Sınıf öğretmeni adaylarının konuşma kaygıları. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(3), 23-35. doi: 10.18026/cbayarsos.465705.
- Durmuş, E. ve Baş, K. (2016). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının konuşma kaygılarının incelenmesi. *Turkish Studies*, 11(19), 325-336. doi: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.9981>.
- Erkuş, A. (2019). *Davranış bilimleri için bilimsel araştırma süreci* (6. bs.). Ankara: Seçkin.
- Gömlüksiz, M. N. ve Koç-Deniz, H. (2019). Türkçe ve ilköğretim matematik öğretmeni adaylarının konuşma kaygıları. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 7(3), 1-13. doi: 10.29228/ijlet.23517.
- Güneş, F. (2016). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller* (4. bs.). Ankara: Pegem.
- İşcan, A. ve Karagöz, B. (2016). Türkçe öğretmeni adaylarının konuşma kaygılarının incelenmesi (Gaziosmanpaşa Üniversitesi örneği). *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 17(3), 193-206.
- İşeri, K. ve Ünal, E. (2012). Türkçe öğretmen adaylarının yazma kaygı durumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 67-76.
- Kalaycı, D. & Erdoğan, T. (2017). Sınıf ve Türkçe öğretmeni adaylarının yazma kaygılarının incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(64), 1480-1495.
- Karakaya, İ. (2014). Bilimsel araştırma yöntemleri. A. Tanrıoğen (Ed.), *Bilimsel araştırma yöntemleri içinde* (s. 57-84). (4. bs.). Ankara: Anı.
- Karakaya, İ. ve Ülper, H. (2011). Yazma kaygısı ölçeğinin geliştirilmesi ve yazma kaygısının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(2), 691-707.
- Kardaş, M. N. (2015). İkinci dili Türkçe olan çok dilli Türkçe öğretmeni adaylarının Türkçe konuşma kaygıları ve bu kaygıların bazı değişkenlerle ilişkisi. *Turkish Studies*, 10(7), 541-556. doi: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.7960>.
- Katranacı, M. ve Kuşdemir, Y. (2015). Öğretmen adaylarının konuşma kaygılarının incelenmesi: sözlü anlatım dersine yönelik bir uygulama. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 415-445.
- Katranacı, M. ve Melanlıoğlu, D. (2013). Öğretmen adaylarına yönelik konuşma öz yeterlik ölçeği: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(6), 651-665. doi: <http://dx.doi.org/10.9761/JASSS1407>.
- Kinay, İ. ve Özkan, E. (2014). Öğretmen adayları için konuşma kaygısı ölçeği (ÖAKKÖ) geliştirilmesi: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Turkish Studies*, 9(5), 1747-1760.
- Kuşdemir, Y., Şahin, D. ve Bulut, P. (2016). Sınıf öğretmeni adaylarının yazma kaygılarının incelenmesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(7), 100-109.
- Lüle-Mert, E. (2015). Türkçe öğretmeni adaylarının konuşma kaygılarına ilişkin bir inceleme. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(37), 784-789.
- Özkan, E. ve Kinay, İ. (2015). Öğretmen adaylarının konuşma kaygılarının incelenmesi (Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Örneği). *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 4(3), 1290-1301.
- Suroğlu-Sofu, M. (2012). *Öğretmen adaylarının konuşma kaygıları* (Yüksek lisans tezi). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/giris.jsp>.
- Şen, Ü. (2017). Türkçe öğretmeni adaylarının konuşma kaygılarının değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkoloji Araştırmaları ve İncelemeleri Dergisi*, 2(2), 70-84.
- Tekin, H. (2019). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (27. bs.). Ankara: Yargı.
- Temiz, E. (2013). Speech anxiety of music and Turkish language teacher candidates. *Journal of Educational and Instructional Studies in the World*. 3(2), 101-105.
- Temiz, E. (2015). Pedagojik formasyon alan öğretmen adaylarının konuşma kaygıları. *Turkish Studies*, 10(3), 985-992. doi: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.7767>.
- Temizkan, M. (2016). Konuşma becerisi. *Konuşma eğitimi (sözlü anlatım)* içinde (s.200-244). (6. bs.). Ankara: Pegem.

- Tolun, K. (2019). *Sınıf öğretmeni adaylarının konuşma kaygılarının farklı değişkenler açısından incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/giris.jsp>.
- Topçuoğlu-Ünal, F. ve Özden, M. (2018). *Diksiyon ve konuşma eğitimi* (4. bs.). Ankara: Pegem.
- Ürün-Karahan, B. (2017). Türkçe öğretmeni adaylarının yazma kaygıları ile yazma alışkanlıkları arasındaki ilişki. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 6(5), 3065-3075.



Adaptation of STEM Parent Awareness Scale into Turkish: Validity and Reliability Study

Canan ÜNLÜ¹, Burcu ŞENLER²

Abstract

STEM is a new educational approach that enables learning to be multidimensional by integrating and linking different disciplines of knowledge and skills in the fields of science, technology, engineering and mathematics. From an early age, parents play an important role in raising awareness of STEM by making them interested in the disciplines that make up STEM, making them love STEM and creating a positive attitude towards STEM. In this context, parents need to be aware of the knowledge and skills related to STEM for the education and economy of our country. Accordingly, this study aims to examine the validity and reliability of STEM Parent Awareness Scale developed by Yun, Cardella, Purzer, Hsu and Chae (2016) and adapted by Gonyea (2017). This scale consists of two sub-scales: knowledge and attitude. Firstly, translation procedures and arrangements were made with the support of experts. The final scale was administered to 207 parents (131 females, 76 males) with children aged 6-18 years. Subsequently, item-total correlations were calculated and the correlation values were found to be between .55 and .86. For the item discrimination, the lower and upper group averages of 27% were compared with independent t-test and found to be significant at $p < .001$ level for all test items. The correlation value between knowledge and attitude subscales was .51 and it was found to be significant at $p < .001$ level. As a result of confirmatory factor analysis, it was observed that the values of the fit indices were within the acceptable value limits. Finally, Cronbach's Alpha coefficients were calculated for the internal consistency of the scale. Cronbach's Alpha coefficients were .96 for knowledge subscale, .97 for attitude subscale and .96 for the total scale. As a result, STEM Awareness Scale parents to have enough mental properties of the Turkish version, from primary school to higher education of children with their parents, to measure knowledge and attitudes which it can be used in Turkey.

Keywords

STEM
Awareness
Parent
Scale

Article Info

Received: 12.04.2019

Accepted: 04.09.2020

Online Published: 08.31.2020

¹ Master's degree student, Mugla Sıtkı Kocman University, Institute of Education Sciences, Turkey, cananunlu95@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-2650-4453>

² Assoc. Prof., Mugla Sıtkı Kocman University, Institute of Education Sciences, Turkey, bsenler@mu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-8559-6434>

Introduction

With globalization in the 21st century, the economy, technological developments and defense industry have become more and more crucial day by day. With these developments brought about by globalization, reforms in education started to be implemented to increase the quality of education with the idea of spreading to all segments of the society. The United States of America (USA) has played an important role in this area. In the race brought about by globalization, with the USA seeing other countries as a threat, it has turned to invest in the field of engineering and technological developments. Considering that development in the economic field can be possible with entrepreneurship activity in the field of science and technology, STEM education has emerged in the United States to raise entrepreneurial and creative individuals (Martin-Paez, Aguilera, Perales-Palacios & Vilchez-Gonzales, 2019). Achieve Inc, a curriculum under the name of Next Generation Science Standards (NGGS, 2012), has received STEM support and become widespread in many countries, especially in the USA (Akgündüz et al., 2015).

Dugger (2010) and Thomas (2014) stated that experts did not reach a consensus about STEM that there was no common definition and that this concept was defined with more than one expression in the literature (Eroğlu & Bektaş, 2016). In its most acceptable form, STEM education enables learning to take place in a versatile way by bringing together different disciplines and establishing relationships between these disciplines (Smith & Karr-Kidwell, 2000). It is said that the emphasis on STEM education was first made with the abbreviation SMET after 1990, but this abbreviation was changed to STEM as it caused difficulties in pronunciation (Derin, Aydın & Kırkıç, 2017). STEM is an acronym consisting of the initials of the words "Science, Technology, Engineering and Mathematics" (Yıldırım & Altun, 2015). In our country, FeTeMM abbreviation is used as the abbreviation of STEM education, which consists of the first letters of Science (Fen), Technology (Teknoloji), Engineering (Mühendislik) and Mathematics (Matematik) (Yılmaz, Yiğit Koyunkaya, Güler, & Güzey, 2017). The disappearance of US students' interest in science, mathematics and engineering fields is the reason for the emergence of STEM education (Ostler, 2012).

Science, Technology, Engineering and Mathematics (STEM) education plays a critical role in the development of 21st century skills. STEM education includes 21st-century skills such as critical thinking, collaboration, creativity, and communication that will be needed to achieve success in a globalizing world, and enables them to be developed by making them experiential (Akaygün & Aslan Tutak, 2016). In the 21st-century, it is necessary for individuals to be included in an education process that can reveal these skills in line with the expected characteristics. Individuals should be involved in STEM education practices in order to reveal these skills. With its integrative structure that brings different disciplines together, STEM education enables individuals to develop these skills. It is thought that individuals will be able to adapt to business life without any problems when they are included in business life thanks to these skills (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018).

Providing the integration of science, technology, engineering and mathematics disciplines, STEM education is an innovative approach, but it also enables STEM literate individuals to be trained (Bybee, 2013). Yıldırım and Altun (2015) stated that STEM education can be considered as an education that brings together different disciplines, enables to use information in daily life, increases skills that can be used in daily life, and includes critical thinking. Although that the term STEM brings together different disciplines, experts state that the STEM field is not open and that it may be problematic to exclude some disciplines from this field (Yıldırım & Altun, 2015). Based on this, when the effects of these fields on each other are examined, it can be said that an interdisciplinary approach is inevitable.

According to the Turkish Industrialists' and Businessmen's Association (Türk Sanayicileri ve İş Adamları Derneği [TÜSİAD]), accurate and efficient work areas for the graduates of 2023 must take place in Turkey in the field of STEM business. According to PwC analysis results for the year 2023, it is estimated that STEM field will be approximately 3.5 million of about 34 million total workforces in Turkey, between 2016 and 2023 the workforce need in the STEM field will approach 1 million and a deficit of approximately 31% will occur in meeting this need based on undergraduate and graduate graduates (TÜSİAD, 2017).

On the other hand, it is very important for the development of children that families, who have a great responsibility for the care and education of the child, are a part of education. For this reason, the educator needs to know the child and the family, as well as the family to know the school and the child, as they are important factors affecting the psychological and educational development of the children. Timely warning of individuals, creating environments in which they will contribute to their development, and meeting their spiritual needs are behaviors that should be realized consciously. In our country, STEM education, which aims to develop skills such as teamwork, critical thinking, creativity and problem-solving, which is called as 21st-century skills, as well as enriching the intellectual and cultural worlds of our students, will raise awareness of STEM by raising interest in the disciplines that make up STEM from early ages. Parents have an important role to play in promoting STEM, popularizing STEM and developing a positive attitude towards STEM (Azgın, 2019). In this context, parents need to be aware of STEM-related knowledge and skills for the education and economy of our country.

When the literature on STEM studies was examined, although there were various scale development and adaptation studies regarding STEM education attitude scale (eg. Aydın, Saka & Güzey, 2017; Derin, Aydın & Kırkıç, 2017; Yılmaz, Koyunkaya & Güler, 2017), STEM teaching orientation scale (eg. Hacıömeroğlu & Bulut, 2016), teachers' awareness of STEM approach (eg. Çevik, 2017; Karakaya, Ayçin & Çimen, 2018), and students' awareness of STEM approach (eg. Buyruk & Korkmaz, 2014), no scale measuring parents' STEM awareness was found. With the scale adapted in this study, STEM awareness levels of parents can be measured. Based on this information, it is thought that this scale will contribute to the relevant literature. The aim of this study is to study the adaptation, validity and reliability of STEM Parent Awareness Scale to Turkish in a sample of parents.

Method

Participants

The sample of the study consists of 207 parents (131 females, 76 males) who can be reached by using the convenient sampling method due to limitations such as time and money in a district located in the Aegean Region. The average age of the parents participating in the study is 38.85. The ages of the children that parents have are between 6-18, 164 of them are girls and 168 are boys.

Instrument

As a data collection tool, the measurement tool adapted as the STEM Parent Awareness Scale by Gonyea (2017), which was developed as the Purdue Parent Engineering Awareness Scale by Yun, Cardella, Purzer, Hsu, and Chae (2010), was used. Original scale data were collected from parents who had children from preschool to university period. For the STEM Parent Awareness Scale, the appropriate "engineering" words in the original scale were replaced with the word "STEM" and necessary adaptations were made. While adapting for STEM, the scale was administered to parents who had a child in high school. 5-strongly agree, 4-agree, 3- neither agree nor disagree, 2-disagree, 1-strongly disagree) STEM Parent Awareness Scale has 2 sub-dimensions: 16 in the knowledge sub-dimension and 22 in the attitude sub-dimension. and 38 items. The reliability coefficients of the scale developed and adapted for STEM are given in Table 1.

Table1. Reliability coefficients of the scale developed and adapted

	Developed (Yun, Cardella, Purzer, Hsu, & Chae, 2010)	Adapted for STEM (Gonyea, 2017)
Knowledge	.94	.94
Attitude	.91	.90

Procedure

As the first step of the adaptation of the STEM Parent Awareness Scale to Turkish, Dr. Gonyea was contacted and permission was obtained for the Turkish adaptation of the scale. Then the items of the scale were translated into Turkish. The translation of the scale from English to Turkish, which is the source language, was made by one of the researchers has a good level of English and Turkish and is an expert in science education. The translation was examined by two academicians, who are also experts in science education and have good Turkish and English proficiency. After the necessary revisions were made at the end of the check, an English language expert completed the translation of the scale items back to the source language, English, in order for the two forms to have the same quality in terms of language use and grammar. It was determined that there was no difference in meaning between the two scales. To control the conformity of the translated scale with Turkish, the scale was checked by a Turkish language expert, and revisions were made in terms of grammar rules and words that the expert deemed necessary. The scale items were discussed with four parents. For the content validity of the finalized scale, the opinions of two science educators who have worked on STEM were consulted. As a result of the interviews with them, an item was removed from the scale because it was not suitable for the MEB program and the practices in schools.

After employing the scale to the participants, many analyzes were made for item analysis and construct validity. Item discrimination of the items was determined by the item analysis. For this purpose, Pearson product-moments correlation analysis was performed and the scores of the lower 27% and upper 27% groups were compared with an independent t-test. In addition, the correlation between sub-dimensions forming the scale was calculated. Then, confirmatory factor analysis was performed for the construct validity of the scale. Cronbach's Alpha coefficients were examined for the reliability of the scale.

Results

For the discrimination levels of the items in the Turkish adaptation of the scale, corrected item-total Pearson product-moment correlation values were calculated for each item by item analysis. As seen in Table 2, the correlation values of the items in the attitude sub-dimension except for item 17 and item 18 are between .55 and .86. These two items with a correlation coefficient of $r < .30$ were removed from the scale.

Table 2. Pearson product moment correlation results

Sub-dimension	Items	Corrected item-total r
Knowledge	Item 1	.76
	Item 2	.81
	Item 3	.78
	Item 4	.55
	Item 5	.85
	Item 6	.85
	Item 7	.87
	Item 8	.85
	Item 9	.85
	Item 10	.85
	Item 11	.86
	Item 12	.83
	Item 13	.60
	Item 14	.78
	Item 15	.71
	Item 16	.67
Attitude	Item 1	.74
	Item 2	.79
	Item 3	.80
	Item 4	.78
	Item 5	.79
	Item 6	.83
	Item 7	.68
	Item 8	.73
	Item 9	.85
	Item 10	.87
	Item 11	.85
	Item 12	.76
	Item 13	.81
	Item 14	.76
	Item 15	.86
	Item 16	.79
	Item 17	.20
	Item 18	.17
	Item 19	.76
	Item 20	.67
	Item 21	.80

As another item analysis method, the raw scores obtained from the scale were ranked in ascending order. According to the results of this ranking, the results of the comparison of item scores of the lower 27% and upper 27% groups with the independent t-test are given in Table 3. According to the results of the independent t-tests, the scores of those in the upper 27% group are significantly different from those in the lower 27% group.

Tablo 3. Independent t-tests results

Knowledge				X	SD	t	Attitude			
Item 1	L 27%	1.62	.48	-29.75*	Item 1	L 27%	2.57	.65	-26.92*	
	U 27%	4.30	.46			U 27%	4.98	.13		
Item 2	L 27%	1.67	.47	-29.83*	Item 2	L 27%	2.58	.68	-22.99*	
	U 27%	4.26	.44			U 27%	4.89	.31		
Item 3	L 27%	1.75	.54	-26.66*	Item 3	L 27%	2.75	.83	-20.12*	
	U 27%	4.33	.47			U 27%	5.00	.00		
Item 4	L 27%	2.58	.91	-18.80*	Item 4	L 27%	2.83	.82	-19.56*	
	U 27%	4.94	.22			U 27%	5.00	.00		
Item 5	L 27%	1.78	.56	-26.28*	Item 5	L 27%	2.62	.61	-28.67*	
	U 27%	4.42	.49			U 27%	5.00	.00		
Item 6	L 27%	1.71	.45	-29.75*	Item 6	L 27%	2.57	.70	-24.97*	
	U 27%	4.32	.47			U 27%	4.98	.13		
Item 7	L 27%	1.71	.45	-29.75*	Item 7	L 27%	2.50	.68	-25.28*	
	U 27%	4.32	.47			U 27%	4.94	.22		
Item 8	L 27%	1.71	.45	-29.75*	Item 8	L 27%	2.71	.59	-22.70*	
	U 27%	4.32	.47			U 27%	4.83	.37		
Item 9	L 27%	1.64	.48	-29.68*	Item 9	L 27%	3.12	.81	-17.31*	
	U 27%	4.32	.47			U 27%	5.00	.00		
Item 10	L 27%	1.55	.50	-30.11*	Item 10	L 27%	2.94	.77	-19.88*	
	U 27%	4.30	.46			U 27%	5.00	.00		
Item 11	L 27%	1.60	.49	-24.65*	Item 11	L 27%	3.19	.77	-17.46*	
	U 27%	4.24	.63			U 27%	5.00	.00		
Item 12	L 27%	1.62	.48	-29.72*	Item 12	L 27%	2.76	.53	-26.24*	
	U 27%	4.33	.47			U 27%	4.91	.28		
Item 13	L 27%	2.07	.62	-22.55*	Item 13	L 27%	3.26	.75	-17.27*	
	U 27%	4.50	.50			U 27%	5.00	.00		
Item 14	L 27%	1.98	.75	-20.30*	Item 14	L 27%	2.85	.84	-19.07*	
	U 27%	4.42	.49			U 27%	5.00	.00		
Item 15	L 27%	1.92	.65	-22.93*	Item 15	L 27%	3.32	.78	-15.92*	
	U 27%	4.46	.50			U 27%	5.00	.00		
Item 16	L 27%	1.58	.49	-29.76*	Item 16	L 27%	3.26	.84	-15.39*	
	U 27%	4.32	.47			U 27%	5.00	.00		
					Item 17	L 27%	3.42	.82	-14.20*	
						U 27%	5.00	.00		
					Item 18	L 27%	2.46	.73	-25.72*	
						U 27%	5.00	.00		
					Item 19	L 27%	2.96	.89	-17.04*	
						U 27%	5.00	.00		

*p<.001

The correlation between knowledge and attitude, which are sub-dimensions of the scale, was calculated. The correlation value between knowledge and attitude is .51 and it is statistically significant at the $p < .001$ level.

Construct Validity

The construct validity of the scale was tested by confirmatory factor analysis using the LISREL program as seen in Figure 1. When the fit indices of the first confirmatory factor analysis were examined, it was determined that the values were within the acceptable value limits. The fit indices are as follows: $\chi^2/df=2.48$, NNFI=.96, CFI=.96, RMSEA=.11, PGFI=.57.

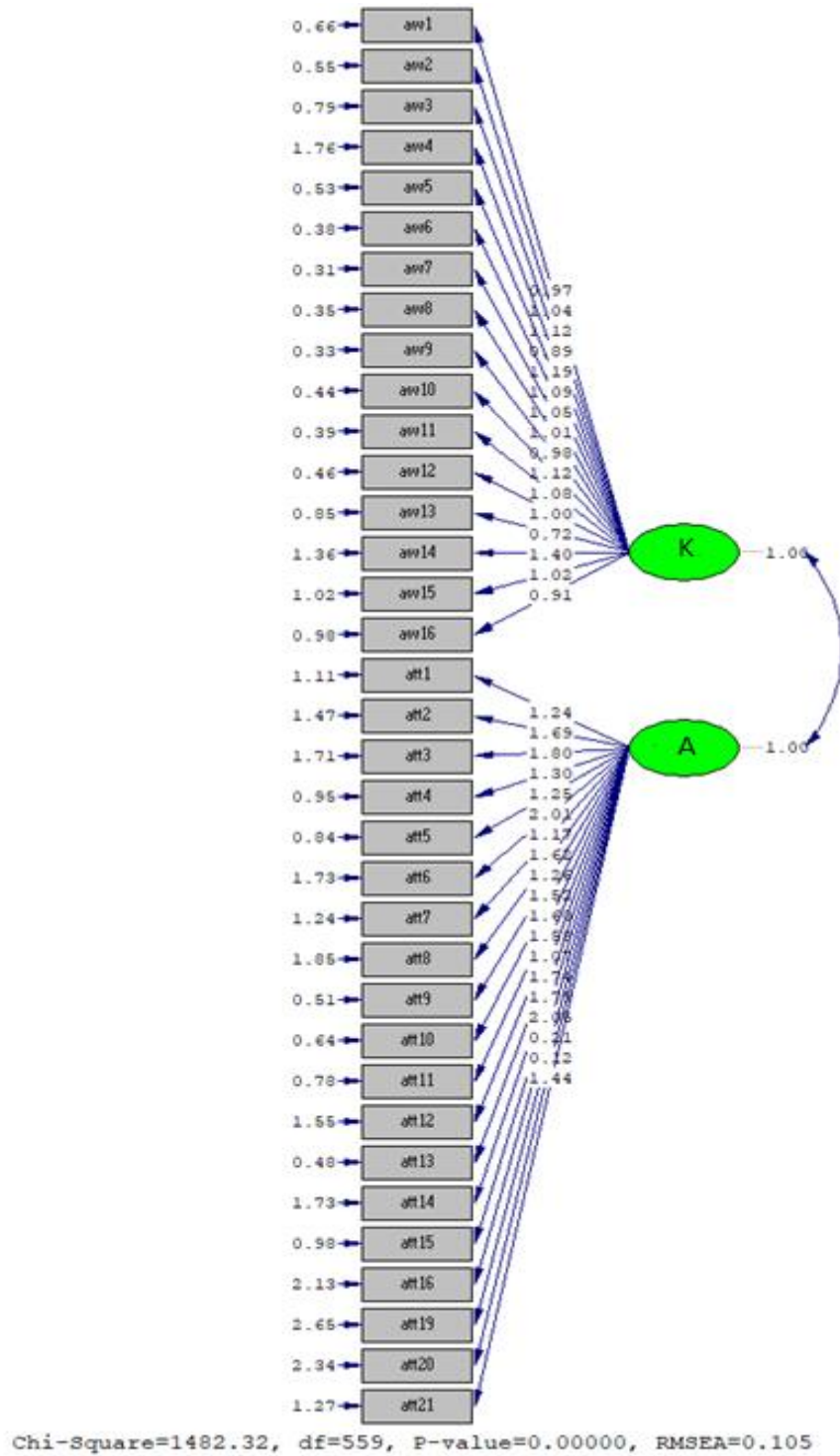


Figure 1. Confirmatory factor analysis

Reliability

In order to determine the internal consistency of the STEM Parent Awareness Scale, the coefficients were calculated. Cronbach's Alpha coefficients were .96 for the knowledge sub-dimension, .97 for the attitude sub-dimension, and .96 for the total scale.

Discussion and Conclusion

In this study, STEM Parent Awareness Scale adapted by Gonyea (2017) was adapted into Turkish. In this study conducted with 207 parents, translation procedures were performed and then content validity was examined. As a result of this analysis, an item that was not compatible with the

MEB program and practices in schools was removed from the scale. Subsequently, the construct validity of the translated scale was checked. Accordingly, item analysis was done first. For item analysis, corrected item-total correlation values were calculated. Corrected item-total correlation values acceptable for item analysis are $\geq .30$ (Nunnally & Bernstein, 1994). Two items with calculated correlation values below this reference value were removed from the scale. The correlation values of the other items were between .55 and .86, and it was concluded that these items were discriminatory. For item analysis, another method was used and the mean scores of those in the lower 27% and upper 27% groups were compared with the independent t-test. Based on the results of the independent t-tests, it was determined that it was significant at the $p < .001$ level for all items. Therefore, it can be said that the item discrimination level of the scale is high and it distinguishes high and low scores.

In order to examine the construct validity, correlation values between sub-dimensions of the scale were calculated and the result was found to be significant at $p < .001$ level. In addition, the fit indices of the confirmatory factor analysis performed are $\chi^2 / df = 2.48$, NNFI = .96, CFI = .96, RMSEA = .11, PGFI = .57, PNFI = .88. For model fit, $\chi^2 / df < 5$ indicates that the model is suitable (Wheaton, Muthen, Alwin, & Summers, 1977). Besides, NNFI and CFI values should be greater than .90 (Bentler & Bonet, 1980; Hu & Bentler, 1999), PGFI and PNFI values should be greater than .50 (Meyers, Gamst, & Guarino, 2006), and RMSEA value should be less than .08 (Browne & Cudeck, 1993). When all these parameter values are compared with the values obtained in the study, it can be interpreted that the factor structure of the Turkish adaptation of the scale is similar to the factor structure of the original scale, except for the RMSEA value. Since the RMSEA value is affected by the sample size (Chen, Curran, Bollen, Kirby, & Paxton, 2008), the reason why the RMSEA value of the study is higher than the reference value may be the small sample size.

The reliability study was examined by calculating Cronbach's Alpha coefficients. The accepted value for reliability in the literature is $> .7$ (Nunnally, 1978). Considering the results of Cronbach's Alpha coefficients of .96 and .97 in the sub-dimensions and .96 for the total scale, it can be said that the scale is reliable.

As a result, there is no reverse item in the STEM Parent Awareness Scale, the minimum score that can be obtained from the scale is 35 and the maximum score is 175. The application time of the scale is approximately 20 minutes. It is thought that the scale can be used to measure STEM awareness of parents with children from primary school to higher education level.

References

- Akaygün, S., Aslan Tutak, F. ve Tezsezen, S. (2017). İşbirlikli FeTeMM (fen-teknoloji-mühendislik ve matematik) eğitimi uygulaması: Kimya ve matematik öğretmen adaylarının FeTeMM farkındalıklarının incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(4),794-816.
- Akgündüz, D., Aydeniz, M., Çakmakçı, G., Çavaş, B., Çorlu, M.S., Öner T., ve Özdemir, S. (2015). *STEM eğitimi Türkiye raporu: "Günümüz modası mı yoksa gereksinim mi?"*. İstanbul: STEM Merkezi ve Eğitim Fakültesi, İstanbul Aydın Üniversitesi.
- Aydın, G., Saka, M. ve Guzey, S. (2017). 4-8.sınıf öğrencilerinin fen, teknoloji, mühendislik, matematik (FeTeMM) tutumlarının incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2),787-802.
- Azgın, A. O. (2019). *İlkokulda STEM: Öğrencilerin kariyer ilgileri ve tutumları ile öğretmenlerin yönelimleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.
- Bentler, P. M., & Bonnet, D. C. (1980). Significance tests and goodness of fit in the analysis of covariance structures. *Psychological Bulletin*, 88(3), 588-606.
- Browne, P.M., & Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. In K.A. Bollen & J.S. Long (Eds.), *Testing structural equation models* (pp.136-162). Newbury Park, CA: Sage.
- Buyruk, B. & Korkmaz, Ö. (2014). FeTeMM farkındalık ölçeği (FFÖ): geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 13(2),61-76.
- Bybee, R. W. (2013). *The case for STEM education: Challenges and opportunities*. Arlington, VA: National Science Teachers.
- Chen, F., Curran, P. J., Bollen, K. A., Kirby, J., & Paxton, P. (2008). An empirical evaluation of the use of fixed cutoff points in RMSEA test statistic in structural equation models. *Sociological Methods & Research*, 36,462-494.

- Çevik, M. (2017). Ortaöğretim öğretmenlerine yönelik FeTeMM farkındalık ölçeği (FFÖ) geliştirme çalışması. *Journal of Human Sciences*, 14(3), 2436-2452
- Derin, G., Aydın, E. & Kırkçı, K. A. (2017). STEM (Fen-Teknoloji-Mühendislik-Matematik) Eğitimi Tutum Ölçeği. *El-Cezerî Fen ve Mühendislik Dergisi*, 4(3), 547-559.
- Eroğlu, S. ve Bektaş, O. (2016). STEM eğitimi almış fen bilimleri öğretmenlerini STEM temelli ders etkinlikleri hakkındaki görüşleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 4(3), 43-67.
- Gonyea, M. (2017). *Evaluating parental STEM knowledge and awareness as a predictor of advanced level course enrolment*. Yayınlanmamış doktora tezi. Carson-Newman University, USA.
- Hacıömeroğlu, G., & Bulut, A. S. (2016). Integrative STEM Teaching İntention Questionnaire: A validity and reliability study of the Turkish form. *Journal of Theory and Practice in Education*, 12(3), 654-669.
- Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6(1), 1-55.
- Karakaya, F., Ünal, A., Çimen, O. & Yılmaz, M. (2018). Fen bilimleri öğretmenlerinin STEM yaklaşımına yönelik farkındalıkları. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 124-138.
- Martin-Paez, T., Aguilera, D., Perales- Palacios, F. J. & Vilchez-Gonzalez., J. M. (2019). What are we talking about when we talk about STEM education? A review of literature. *Science Education*, 103(4), 799-822.
- Meyers, L. S., Gamst, G. & Guarino, A. J. (2006). *Applied multivariate research: Design and interpretation*. London: SAGE Publications.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). *İlköğretim fen bilimleri dersi (3,4,5,6,7 ve 8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: MEB Yayınevi.
- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric Theory*, 2nd ed. New York: McGraw-Hill.
- Nunnally, J. C. & Bernstein, I. H. (1994). *Psychometric theory (3rd ed.)*. New York: McGraw-Hill.
- Ostler, E., (2012). 21st century STEM education: A tactical model for long-range success. *International Journal of Applied Science and Technology*, 2(1), 28-33.
- Smith, J., & Karr-Kidwell, P. J. (2000). The interdisciplinary Curriculum: A literary review and a manual for administrators and teachers. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED443172.pdf> adresinden alınmıştır.
- Türk Sanayicileri ve İş Adamları Derneği. (2017). 2023'e doğru Türkiye'de STEM gereksinimi. İstanbul: TÜSİAD. Erişim adresi <https://tusiad.org/tr/yayinlar/raporlar/item/9735-2023-e-dog-ru-tu-rkiye-de-stem-gereksinimi>
- Wheaton, B., Muthen, B., Alwin, D., & Summers, G. F. (1977), Assessing reliability and stability in panel models. *Sociological Methodology*, 8(1), 84-136.
- Yıldırım, B., ve Altun, Y. (2015). STEM eğitim ve mühendislik uygulamalarının fen bilgisi laboratuvar dersindeki etkilerinin incelenmesi. *El-Cezerî Fen ve Mühendislik Dergisi*, 2(2), 28-40. Erişim adresi <http://dergipark.gov.tr/ecjse/issue/4899/67132>
- Yılmaz, H., Yiğit Koyunkaya, M., Güler, F. & Güzey, S. (2017). Fen, Teknoloji, Mühendislik, Matematik (STEM) Eğitimi Tutum Ölçeği'nin Türkçe'ye uyarlanması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(5), 1787-1800.
- Yun, J., Cardella, M., Purzer, S., Hsu, M., & Chae (2010). Development of the Parents' Engineering Awareness Survey (PEAS) according to the knowledge, attitude and behavior framework. *Proceedings, 2010 ASEE Annual Conference*, American Society for Engineering Education, Washington, DC.

EK 1- STEM FARKINDALIK ÖLÇEĞİ

	Kesimlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesimlikle Katılmıyorum
1. STEM alanlarında çalışanların mühendislik tasarım ilkelerini nasıl kullandıklarını biliyorum.					
2. STEM alanlarında çalışanların problem çözme stratejilerini nasıl kullandıklarını biliyorum.					
3. STEM alanlarında çalışanların neler yaptığını biliyorum.					
4. Mühendisliğin fen bilimleri, matematik ve teknoloji ile nasıl ilişkili olduğunu biliyorum.					
5. Toplumla faydalı olmak için STEM'i nasıl kullanılabileceğimi biliyorum.					
6. STEM'in fen bilimlerinden farklı yanlarını biliyorum.					
7. STEM'in matematikten farklı yanlarını biliyorum.					
8. STEM'in teknolojiden farklı yanlarını biliyorum.					
9. Çocuğuma STEM becerilerini nasıl öğretebileceğimi biliyorum.					
10. STEM ile ilgili kavramları günlük hayatımda nasıl kullanabileceğimi biliyorum.					
11. Çocuğuma STEM ile ilgili kavramları nasıl açıklayabileceğimi biliyorum.					
12. Çocuğumun STEM ile ilgili fikirlerini ve becerilerini geliştirmesinde ona nasıl yardımcı olabileceğimi biliyorum.					
13. Problemleri nasıl tanımlayacağımı ve çözeceğimi biliyorum.					
14. Çocuğumun STEM hakkında daha fazla bilgi edinmesi için gerekli kaynakları nasıl bulacağımı biliyorum.					
15. STEM ile ilgili daha fazla bilgiyi nerede bulacağımı biliyorum.					
16. Çocuğumun okulunda yapılan STEM etkinliklerinin farkındayım.					
1. STEM'in yaşam kalitemizi iyileştirmede rol oynadığına inanıyorum.					
2. STEM alanında yapılan çalışmaların hayatımızı daha kolay hale getirdiğine inanıyorum.					
3. STEM çalışmaya değerdir.					
4. STEM toplumumuzu geliştirir.					
5. STEM alanındaki çalışmaların insanlara yardım ettiğini düşünüyorum.					
6. STEM alanında yapılan çalışmaların, çocuğumun hayatını kolaylaştırdığına inanıyorum.					
7. Çocuğumun STEM alanlarından birinde meslek sahibi olmasını isterim.					
8. Çocuğum üniversitede STEM alanında eğitim almaktan keyif alacaktır.					
9. STEM ile ilgili fikirleri ve becerileri öğrenmenin çocuğum için iyi olacağına inanıyorum.					
10. STEM becerileri çocuğumun kariyeri için faydalı olacaktır.					
11. Çocuğumun okulu, STEM kavramlarını ve becerilerini öğretmelidir.					
12. Çocuğum, eğitim hayatı boyunca (okul öncesinden üniversiteye kadar) STEM öğrenmekten hoşlanacaktır.					
13. Eğitim hayatında STEM öğrenmesi, çocuğumun fen bilimleri, matematik ve teknoloji gibi diğer konuları daha iyi anlamasını sağlar.					
14. Eğitim hayatında STEM öğrenmesi, çocuğumun daha iyi bir yaşam kalitesine sahip olmasını sağlar.					
15. Çocuğumun STEM becerilerini öğrenmesini istiyorum.					
16. Çocuğumun STEM alanında çalışanların ne yaptığını anlamasını istiyorum.					
17. Kız ve erkek çocukların STEM öğrenmeleri eşit derecede önemlidir.					
18. Çocuğumun okulunda yapılan STEM atölyelerine katılmak isterim.					
19. STEM alanları hakkında mümkün olduğunca erken yaşta bilgi edinmek gerektiğini düşünüyorum.					



The Effectiveness of The Strategies Used in The Development of Reading Comprehension: A Meta-Analysis Study¹

Yunus DOĞAN², Muhammet BAŞTUĞ³

Abstract

In the thesis, it is aimed to measure the effects of the strategies, methods and techniques that is used in improving the comprehension of reading over the success of reading comprehension. The research was carried out using meta-analysis method. Experimental studies testing the effect of the strategies, methods and techniques used to improve reading comprehension between 2000-2016 were included in the research. There are 37 studies including master thesis, doctoral thesis, and article that meet the inclusion criteria at the beginning. After the studies that caused publication bias, 19 studies were combined using meta-analysis method. According to the research results, the overall effect size of reading comprehension strategies, methods and techniques was calculated as 0,896. This value is a large effect size according to Cohen's criteria. According to the type of publication in which studies were applied (master thesis, doctoral thesis, article), it was found that the biggest effect was the article type with 1.042(broad level). The effect size of PhD theses was 0.975(wide level) and the effect size of MA theses was founded 0.636(medium level).

Keywords

Reading comprehension
Strategies of understanding
Meta-analysis

Article Info

Received: 07.04.2020
Accepted: 07.21.2020
Online Published: 08.31.2020

¹ This study was derived from the postgraduate thesis.

² Teacher, Ministry of Education, Turkey, yunusdogan642@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-0235-6425>

³ Assoc. Prof., İstanbul- Cerrahpaşa University, Faculty of Education, Department of Elementary Education, Turkey, mbastug33@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-5949-6966>

Introduction

Among learning domains, reading skill is considered critical both for school and off-school life. Indeed, reading is regarded as one of the most important indicators of academic achievement, and educational contents are mainly constructed on reading. In this sense, how students can acquire an effective reading skill is often emphasized from the first years of primary school (Baştuğ and Çelik, 2015).

In the teaching of reading skill that starts from the first grade at school, recognition, pronunciation, discernment, and speed elements are taken as basis at the beginning. This is about the development of reading fluency, that is to say, teaching the basic reading skills. However, such elements of reading skill also become tools in subsequent grades and serves the purpose of actualizing the comprehension. Acquired reading and comprehension skills are elements which will make a student succeed in all courses throughout the educational life, in business life after school, and every domain of everyday life.

Akyol (2013: 33), states that providing students with reading skills and skills of making meaning of what is read is included in educational programs and teaching process as the greatest contribution to make human's life more meaningful. Per the 2015 Turkish course (1st-8th grades) Curriculum, general objectives were set by Ministry of National Education (MoNE) Board of Education such as accessing information from printed materials and multiple media sources, using and producing information; researching, exploring, interpreting information and constructing it in the mind, and the learning domain in regard to achieving these objectives was determined to be "reading" (MoNE, 2015). The reason for such changes in Turkish curriculum and other curricula might be the desire to have the shared educational outputs in parallel with the globalizing world. In fact, our country takes part in international assessment and evaluation activities such as PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) and PISA (The Programme for International Student Assessment).

According to the PISA National Final Report average score of Turkey significantly differs both in reading and other domains in favor of OECD countries in 2003, 2006, and 2009. In PISA 2012, Turkey scored 475 in the domain of reading skills to take the 31st place among 34 OECD countries and the 41st place among 65 participants in total, which meant an average below OECD member countries (MoNE, 2015).

In PIRLS project, another examination that measures reading skills of students internationally, Turkey fell behind the average international achievement by 51 points to take the 28th place among 35 countries (MoNE, 2003).

Given Turkey's results in these international examinations, one can argue that there are deficiencies in the development of reading skill. This requires the redefinition of reading and comprehension, which is the output of reading, and the use of more effective strategies in the teaching of these skills.

According to Keskin and Baştuğ (2012), reading is a skill which has not lost its significance to date and of which qualities have been changing depending on technological developments. This also means that definition and quality of reading will change in the future. Today, it is possible to observe several definitions of reading and studies on how it should be. The most exhaustive ones among them are given below:

"Reading is a dynamic process of making meaning which necessitates an active and effective communication between writer and reader" (Akyol, 2013: 33) and successful readers use the reading strategies that are the requirement of reading as a dynamic process (Akyol, 2009: 16).

Güneş (2013: 128) defines reading as an "active process in which individual integrates information within the text through their preliminary knowledge and produces new meanings" and states that reading is a "broad domain that involves several skills and techniques as a learning domain."

Baştuğ (2012) argues that reading is an active operation which involves physical and mental processes and requires interaction between reader and texts and aims comprehension and that readers use the reading strategies with their preliminary knowledge to achieve comprehension.

General conclusion can be drawn from the definitions of reading is that a good reader comprehends a given text and reaches new meanings from that text by using their preliminary knowledge and mental skills. When doing so, they use the reading comprehension skills. Güngör and Ün Açıkgöz (2006) suggest that development of reading comprehension depends on knowing the reading comprehension skills. Indeed, these strategies indicate how readers apprehend a process, how they draw meaning from what they read and what they do when they do not comprehend what they read (Temizkan, 2008). Thus, which of the reading comprehension skills that students will use for life and that will support their independent learning are more effective is important.

When determining the appropriate strategy, instructor will certainly prefer a strategy of which effectiveness has been tested before. However, in this case, the question which of strategies with tested effectiveness is more effective will come to mind. This calls for a meta-analysis study to be performed in the relevant field. This study will help researchers and practitioners working in the field see the effect levels of strategies, methods and techniques used in the development of reading comprehension comparatively. It is thought that results of this meta-analysis which will be obtained through the combination of experimental studies will contribute to the relevant field. To that end, this research aimed to obtain an overall idea about the effect of reading comprehension skills on the achievement of reading comprehension. The following subproblems were accordingly answered in an attempt:

1. Comparing the effectiveness of reading comprehension strategies, are there significant differences in the achievement of reading comprehension by grade levels?
2. Comparing the effectiveness of reading comprehension strategies, are there significant differences in the achievement of reading comprehension by types of publication (article, postgraduate thesis, doctoral thesis)?

Method

Meta-analysis method of literature review methods was used in the research. Meta-analysis is a statistical analysis method performed to obtain an overall conclusion by combining the results achieved in the studies by different researchers (Dinçer, 2014). In this research using the meta-analysis method, the effect of strategies, methods and techniques used in reading comprehension on the achievement of reading comprehension was examined. The reason for choosing the meta-analysis method was to investigate the effectiveness of using reading comprehension strategies by combining the studies conducted on the subject rather than performing a study to examine the effect of reading comprehension strategies on the achievement of reading comprehension.

Steps of Meta-Analysis

As every scientific research method, meta-analysis method has its specific process even though there is no certain standard to it (Dinçer, 2014: 10). In this meta-analysis, the steps below were followed:

- Collecting the relevant studies for meta-analysis,
- Deciding the studies to be included in the research,
- Coding the studies that met the inclusion criteria and calculating their effect sizes.

Collecting the Relevant Studies

To determine the effect of reading comprehension strategies on the achievement of reading comprehension, scientific articles, postgraduate and doctoral theses which were performed quantitative studies in reading comprehension between 2000 and 2016 were examined in the research. The steps below were followed to collect data:

- Theses in the subject matter were searched on Council of Higher Education (CoHE) National Thesis Center.
- Scientific articles in the subject matter were accessed through Turkish Academic Network and Information Center (ULAKBİM), electronic catalogs of university libraries in Turkey, Google Scholar, and bibliographies of similar studies accessed.
- When necessary, authors of the studies were contacted to access all relevant studies.

- The following keywords were used throughout the review: “okuma” (reading), “anlama” (comprehension), “okuduğunu anlama” (reading comprehension), “okuduğunu anlama stratejileri” (reading comprehension strategies), “okuduğunu anlama strateji, yöntem ve tekniklerinin okuduğunu anlamaya etkisi” (effect of reading comprehension strategies, methods and techniques on reading comprehension), “okuma becerilerinin geliştirilmesi” (development of reading skills), and “okuma eğitimi” (reading education).
- 226 studies were accessed with these keywords at the end of the review. Those which are non-experimental, those without a control group, and those without required statistical data were not included in the analysis.
- The research sample was formed by 37 studies in total which examined the effect of reading comprehension strategies on the achievement of reading comprehension and met the inclusion criteria.
- Following the publication bias test, 18 of these studies were omitted from the study as they caused publication bias. Finally, 19 studies were included in the research.
- Among the studies meeting the inclusion criteria, it was determined that the doctoral thesis by Epçağan (2008) tested the effectiveness of two reading comprehension strategies and different results were obtained on the strategy effectiveness. Hence, the strategies of which effects were tested individually were evaluated as two separate studies in the meta-analysis.

Identifying the Study Characteristics

Study characteristics were identified to determine the effect size of independent variables which were thought to affect the meta-analysis. Characteristics used in this study can be listed as follows:

- Publication type of study
- Grade levels of the students who participated in the study

Inclusion Criteria

The following criteria were used to choose the studies to be included in the meta-analysis:

- Studies conducted between 2000 and 2016,
- Studies measuring the effect of reading comprehension strategy on the achievement of reading comprehension,
- Studies with findings obtained from experimental studies,
- Experimental studies that applied reading comprehension strategies and used the pretest-posttest control group model,
- Studies with sufficient data (arithmetic mean, standard deviation, experimental group and control group sample sizes) to calculate the standardized effect size,
- Study sample being on primary and secondary school levels,
- Published or unpublished postgraduate, doctoral theses, and scientific articles,
- Studies conducted in Turkey and written in Turkish.

Coding Method

Once the data collected for meta-analysis meet the inclusion criteria, a coding method needs to be developed to transform research characteristics into continuous or categorical variables so that the data can be used in the comparison of studies later. Accordingly, a clear and detailed coding form should be developed about the research included in the meta-analysis. Coding system utilized in the research is composed of three parts: The first part is study credentials. This part includes details such as ID no, name, author(s) name(s), year, type of publication of the study. The second part is study’s content. This part involves information such as grade level of group on which reading comprehension strategies were applied and reading comprehension strategies used in the experiment. The third part is study data. This part addresses information on sample size of experimental and control groups, their means and standard deviation values in the studies.

Data Analysis

Studies found in the literature review are examined qualitatively to decide the ones to be included in the meta-analysis. Next, results to be derived from these studies need to be combined statistically. Statistical meta-analysis model may vary by research data (Yıldız, 2002). In meta-analysis, analyses can be conducted by two statistical models which are fixed-effects model and random-effects model. Since the data forming this study were homogenous, statistical analysis were performed by fixed-effects model.

Calculating the Effect Size

The main term that constitutes the nature of meta-analysis is effect size. Effect size is a measure that gives information about to what extent independent variable affects dependent variable positively or negatively in a study (Dinçer, 2014: 16). In meta-analysis, effect size is calculated individually for each study. Thus, effect size of each study was calculated in this analysis in the first place. Hedges' g was utilized for calculating the effect sizes.

In meta-analysis studies, firstly, effect sizes of two-group experiments need to be calculated for each study. Then, general effect size needs to be calculated using the effect sizes of the studies (Tarrim, 2003). Cohen called the effect size "d". Cohen's d is found by dividing the difference between arithmetic means of experimental and control groups by the standard deviation of one of the two groups. Cohen described effect size as small, medium, and large when $d=0.2$, $d=0.5$, and $d=0.8$, respectively (Demir, 2013).

The measure below is usually used when classifying the sizes of studies. While this measure is given for Cohen's d , it can also be used for Hedges' g (Dinçer, 2014: 33).

- $-.15 \leq$ Effect size $<.15$ very small
- $.15 \leq$ Effect size $<.40$ small
- $.40 \leq$ Effect size $<.75$ medium
- $.75 \leq$ Effect size <1.10 large
- $1.10 \leq$ Effect size <1.45 very large
- $1.45 \leq$ Effect size huge

After calculating the effect size and variances, it can be proceeded with homogeneity tests which are the main aspect of a meta-analysis. How effect sizes vary between studies is detected with a "homogeneity test". This test aims to determine the expected sample error differences of the variance in effect sizes (Kaşaracı, 2013). In meta-analysis, homogeneity is tested with the calculated p and Q values. A p value smaller than 0.05 means a significant difference between individual studies. This significant difference indicates heterogeneity of the study. If p value is greater than 0.05, it means that the study is homogeneous. Another measure of homogeneity is Q value. If Q value is greater than the value corresponding to df value in X^2 table, it means that the meta-analysis is heterogeneous. Otherwise, it indicates homogeneity of the meta-analysis (Dinçer, 2014: 71).

In meta-analysis, if the structure is homogeneous, analysis carries on with the fixed-effects model. If it is heterogeneous, it proceeds with the random-effects model. Fixed-effects model is based on the assumption that all of the collected studies estimate the same effect (Küçükönder, 2007). This model assumes that variance between study results stems from the interrelated data (Okursoy, 2009). Random-effects model is based on the assumption that actual effect size varies by studies. This model provides an assessment in consideration of the variance both within and between the studies (Okursoy, 2009). In this meta-analysis, results obtained with p value and Q statistics showed that the studies are homogeneous. Thus, general effect size was calculated by the fixed-effects model.

Findings

This section addresses findings of the studies included in the meta-analysis. Descriptive information on the studies included in the meta-analysis, effect sizes calculated and relevant interpretations are provided respectively. Before the calculation of effect sizes, publication bias analysis was performed for the studies included in the meta-analysis.

Findings on Descriptive Statistics

This section includes findings of the studies on the effect of reading comprehension strategies on reading comprehension achievement derived in this meta-analysis. First, descriptive information on the studies included in the meta-analysis are given, and then, whether the calculated Hedges' effect size values and effect sizes calculated for each group in subcategories were significant was examined.

19 studies that met the inclusion criteria and were conducted in Turkey were combined with the meta-analysis method. It was attempted to answer the following questions:

1. Comparing the effectiveness of reading comprehension strategies, are there significant differences in the achievement of reading comprehension by grade levels?
2. Comparing the effectiveness of reading comprehension strategies, are there significant differences in the achievement of reading comprehension by types of publication (article, postgraduate thesis, doctoral thesis)?

Statistical significance level of the studies was taken as $p=.05$. Tables below present the studies included in the meta-analysis and their descriptive statistics.

Table 1. Studies included in the meta-analysis

Author and Year of Publication	Grade Level	Type of Publication
Aslan Ali, 2006	4	Postgraduate
Balta Elif Emine, 2011	8	Doctorate
Baştuğ M, Keskin H. K. 2011	5	Article
Bozpolat Ebru, 2012	5	Doctorate
Bulut Berker, 2013	4	Postgraduate
Çayır Necla Belkıs, 2011	4	Postgraduate
Epçağan Cevdet1, 2008*	5	Doctorate
Epçağan Cevdet2, 2008*	5	Doctorate
Hamzadayı Ergün, 2010	8	Doctorate
Kanmaz Ahmet, 2012	5	Doctorate
Karasu Mehmet, 2013	4	Doctorate
Kırkkılıç et al. 2011	8	Article
Kocaarslan Mustafa, 2015	4	Doctorate
Koç Canan, 2007	8	Doctorate
Kuşdemir Yasemin, 2014	4	Doctorate
Küçükavşar Aslıhan, 2010	6	Doctorate
Pilten Gülhiz, 2007	5	Doctorate
Sulak Süleyman Erkam, 2014	4	Doctorate
Şahin İlhami, 2012	5	Postgraduate

*Different results were derived for the method effectiveness in this study. Thus, individual methods were evaluated as individual studies.

According to Table 1, 19 studies were included in the meta-analysis.

Table 2. Frequencies on year of study

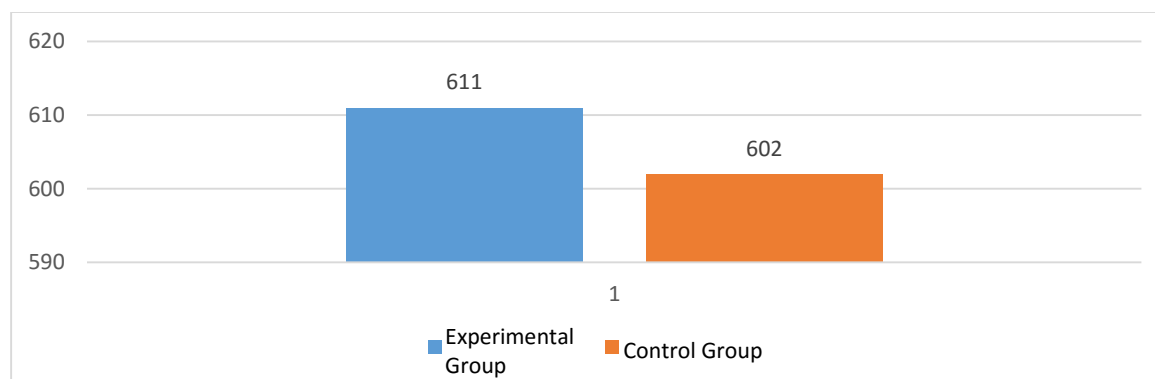
Year of Study	Frequency	%
2006	1	5%
2007	2	11%
2008	2	11%
2010	2	11%
2011	4	21%
2012	3	16%
2013	2	11%
2014	2	11%
2015	1	5%
Total	19	100%

Table 2 showed the distribution of studies included in the meta-analysis by years. It is accordingly seen that the highest number (21%) of studies were conducted in 2011. Frequency distributions of the studies by type of publication are given in Table 3.

Table 3. Frequencies by type of publication

Type of Publication	Frequency	%
Postgraduate Thesis	4	21%
Doctoral Thesis	13	68%
Article	2	11%
Total	19	100%

As seen in Table 3, 4 of the studies are postgraduate theses, 13 are doctoral thesis, and 2 are articles. Accordingly, doctoral thesis has the greatest share (68%) among the type of studies included in the meta-analysis.

**Figure 1.** Column chart for total sample distribution of experimental and control groups

In Figure 2, total sample size of the studies included in the meta-analysis is 1213 participants, 611 of which are experimental group and 602 of which are control group.

Table 4. Sample sizes of the studies included in the study

Number of participants	Frequency	%
$n < 30$	16	42%
$30 \leq n < 40$	16	42%
$40 \leq n$	6	16%

Table 4 presented sample sizes of the studies included in the meta-analysis and findings on their rates in the meta-analysis. “n” refers to total number of participants in experimental and control groups. Of the studies, 16 (42%) were conducted with less than 30 participants, 16 (42%) were conducted with 30 to 40 participants, and 6 (16%) were conducted with more than 40 participants.

Findings on Publication Bias

One of the greatest concerns in meta-analysis studies is the bias of studies included in the analysis. Such studies are substantially chosen from among published studies. The assumption that published studies generally achieved significant differences gives rise to the thought that accumulations towards a certain direction would be observed in these studies. For eliminating the sample tendency, or taking the distribution back to normal, in other words, for significance to be eliminated, it is necessary to calculate how many more studies which provide zero effect size on the subject matter need to be included in the meta-analysis. This calculated number is called fail-safe n. This number refers to the publication bias calculated to present reliability of the meta-analysis. It is the number of studies, which will reverse the results (Long, 2001). In other words, number of studies to be included in the analysis so that strength of the study and p value are greater than alpha value can be learned in classic fail-safe n. The fail-safe n was calculated to be 5538 for this meta-analysis. That is to say, 5558 individual studies are further required for alpha value to be 0.05. This means that the analysis is not much reliable and there is publication bias in the analysis. For a more realistic interpretation, Tau squared coefficient was calculated. Tau squared coefficient is defined as the variance of actual effect size. For no publication bias, it is expected that Tau value is close to 1 and p value is greater than 0.05. Tau of 0.53 and p value of 0.000 calculated for this study indicate that there is publication bias in this meta-analysis.

According to the Rosenthal method, fail-safe n was found to be 902.2. It means that there must be at least 902.2 more studies with findings which contrast with the findings at hand in the literature for findings of this meta-analysis of 37 studies to be considered invalid.

The findings indicate that there is publication bias for 37 studies to be included in the meta-analysis. Hence, studies causing the publication bias were excluded from the dataset. Once the studies causing the publication bias were excluded from the dataset, Tau was calculated to be 0.32 and p value was found to be 0.054 for the remaining 19 studies. This statistical analysis concludes that there is no publication bias in the meta-analysis.

Whether there is publication bias can also be interpreted through the funnel plot given in Figure 2.

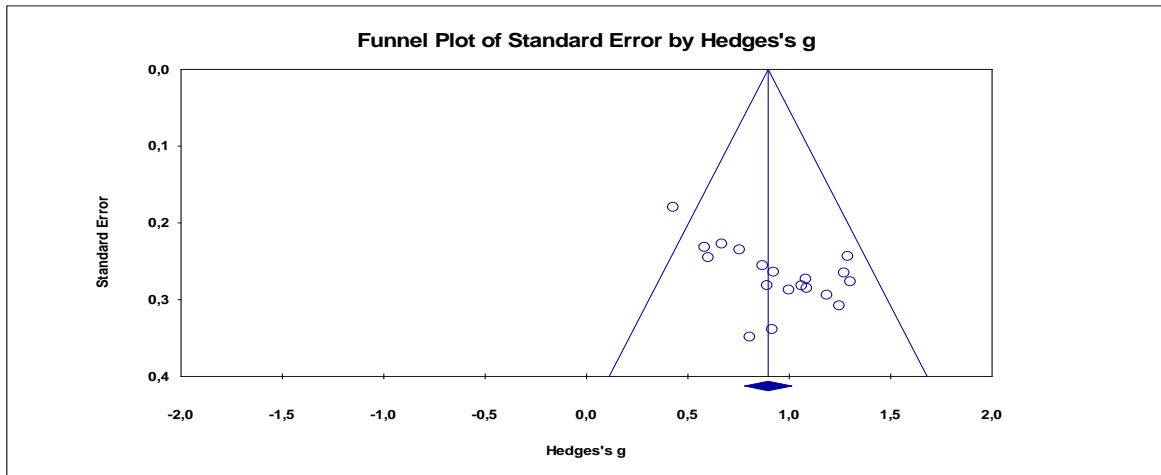


Figure 2. Funnel plot

In case of publication bias in the meta-analysis, effect sizes (shapes shown with circles) in the funnel plot would be asymmetrical. Effect sizes would be distributed symmetrically in case of no publication bias. In Figure 3, circles represent effect sizes of individual studies while diamond at the bottom of the plot represents the general effect. As can be understood from Figure 3, presence of publication bias for 19 studies does not appear to be strong.

Thus, fixed-effects model was utilized as the studies included in the meta-analysis were similar both in their designs and variables. The CMA statistical analysis software was used in the data analysis. After the effect size and variance had been calculated for the meta-analysis, homogeneity test Q statistics were calculated. Where effect sizes were statistically and significantly heterogeneous ($Q_B > \chi^2_{.95}$; $p < .05$), I^2 statistic was taken into consideration to determine the degree of heterogeneity.

Findings of the Effect Size Analysis for Studies Included in the Meta-Analysis

With the arithmetic means, standard deviation values and sample sizes of the studies included in the meta-analysis, effectiveness of strategies, methods and techniques used in reading comprehension in the achievement of reading comprehension was examined. As concluded in the data analysis on CMA software, Hedges' effect size, standard error, variance, and minimum and maximum values for 95% confidence interval are given in Table 5.

Table 5. Findings of the analysis of the calculated effect sizes (before the exclusion of studies causing the publication bias)

Study	(Hedges' g)			95% CI		
	Effect Size	Level of Effect Size	Standard Error	Variance	Min. Value	Max. Value
Şahin, 2012	1.000	Large	0.288	0.083	0.436	1.564
Belet, 2005	1.460	Huge	0.338	0.114	0.797	2.123
Kırkkılıç et al., 2011	1.187	Very large	0.294	0.087	0.610	1.764
Arı, 2014	-0.042	Very small	0.249	0.062	-0.530	0.446
Kocaarslan, 2015	0.892	Large	0.282	0.079	0.340	1.445
Koç, 2007	0.917	Large	0.339	0.115	0.253	1.582
Kuşdemir, 2014	1.248	Very large	0.308	0.095	0.644	1.852
Hamzadayı, 2010	1.063	Large	0.282	0.080	0.510	1.615
Kuşdemir, 2007	0.351	Small	0.229	0.052	-0.097	0.800
Epçaçan1, 2008*	0.584	Medium	0.232	0.054	0.129	1.038
Epçaçan2, 2008*	0.756	Large	0.235	0.055	0.295	1.217
Bozpolat, 2012	0.870	Large	0.256	0.065	0.369	1.371
Aslan, 2006	0.669	Medium	0.228	0.052	0.223	1.115
Bozkurt, 2005	1.498	Huge	0.381	0.145	0.751	2.244
Özaslan, 2006	1.630	Huge	0.459	0.211	0.730	2.530
Kaya, 2006	1.563	Huge	0.356	0.127	0.866	2.261
Pilten, 2007	1.272	Very large	0.265	0.070	0.752	1.792
Çakıroğlu, 2007	1.974	Huge	0.418	0.175	1.155	2.793
Temizkan, 2007	1.459	Huge	0.321	0.103	0.831	2.088
Ayçin, 2009	2.563	Huge	0.379	0.143	1.821	3.305
Özyılmaz, 2010	0.228	Small	0.239	0.057	-0.240	0.697
Küçükavşar, 2010	0.602	Medium	0.245	0.060	0.121	1.083
Yıldırım, 2010	0.133	Very small	0.298	0.089	-0.451	0.716
Balta, 2011	1.083	Large	0.273	0.075	0.548	1.619
Çayır, 2011	0.807	Large	0.349	0.122	0.123	1.491
Hacıoğlu, 2011	0.445	Medium	0.200	0.040	0.053	0.837
Coşkun, 2011	292.916	Huge	20.214	408.610	253.297	332.535
Kanmaz, 2012	1.088	Large	0.285	0.081	0.528	1.647
Bulut, 2013	0.429	Medium	0.180	0.032	0.076	0.781
Karasu, 2013	1.290	Very large	0.244	0.059	0.812	1.768
Sulak, 2014	1.303	Very large	0.277	0.077	0.760	1.845
Epçaçan, 2010	1.770	Huge	0.312	0.097	1.158	2.382
Tok, 2008	0.489	Medium	0.251	0.063	-0.003	0.980
Baştuğ and Kağan, 2011	0.924	Large	0.264	0.070	0.406	1.442
Top, 2014	0.516	Medium	0.252	0.063	0.022	1.009
Çelikçi, 2000	1.807	Huge	0.236	0.056	1.344	2.270
Tuna, 2016	11.273	Huge	1.043	1.088	9.229	13.317
Total Effect Size	1.169	Very large	0.164	0.027	0.849	1.490
$Z_{Total}= 7.151, Q= 436.946, df=36, p=0.0000$						

*Different results were derived for the method effectiveness in this study. Thus, individual methods were evaluated as individual studies.

In the homogeneity test performed before the exclusion of studies causing the publication bias, Q_B value was found 436.946, degree of freedom was found 36, and p value was found 0.000. According to the results in Table 5, the studies were concluded to be heterogeneous ($df=36$, Q -value= 436,946, $p=0,000$), therefore, it was understood that random-effects model was to be used for the studies included in the meta-analysis. In the meta-analysis conducted by the random-effects model, the following values were found: mean standard error (0.164), variance (0.027) and general effect size (1.169) calculated with lower limit (0.849) and upper limit (1.490) within 95% confidence interval. This effect size of 1.169 indicates that strategies, methods and techniques used in reading comprehension have a positive and very large effect on the achievement of reading comprehension. Z value was found 7.151. These values are statistically significant ($p=0.000$).

As seen in Table 5, effect sizes of the studies included in the meta-analysis before the exclusion of studies causing the publication bias are as follows: very small (2 studies), small (2 studies), medium (7 studies), large (10 studies), very large (5 studies), and huge (11 studies).

Table 6. Findings of the effect size analysis for studies included in the study (after the exclusion of studies causing the publication bias)

Study	(Hedges' g)		95% CI					Strategy used
	Effect Size.	Effect Size. Level	Std. error	Variance	Min. Val.	Max. Val.	Weight (%)	
Sulak, 2014	1.303	Very large	0.277	0.077	0.76	1.845	4.31	Procedural Model
Karasu, 2013	1.29	Very large	0.244	0.059	0.812	1.768	6.06	Dialog-Based Instruction
Pilten, 2007	1.272	Very large	0.265	0.07	0.752	1.792	5.10	Finding the Main Idea Strategy
Kuşdemir, 2014	1.248	Very large	0.308	0.095	0.644	1.852	5.96	Direct Instruction Model
Kırkkılıç et al. 2011	1.187	Very large	0.294	0.087	0.61	1.764	4.12	Concept Map
Kanmaz, 2012	1.088	Large	0.285	0.081	0.528	1.647	4.38	SQ3R (Survey, Question, Read, Recite, Review)
Balta, 2011	1.083	Large	0.273	0.075	0.548	1.619	4.79	Waldmann Model
Hamzadayı, 2010	1.063	Large	0.282	0.08	0.51	1.615	4.49	Holistic Learning-Teaching Approach
Şahin, 2012	1	Large	0.288	0.083	0.436	1.564	4.67	Story Map
Baştuğ and Keskin, 2011	0.924	Large	0.264	0.07	0.406	1.442	5.13	Teaching Informational Text Structure
Koç, 2007	0.917	Large	0.339	0.115	0.253	1.582	4.49	Active Learning
Kocaarslan, 2015	0.892	Large	0.282	0.079	0.34	1.445	3.06	Mental Imagery
Bozpolat, 2012	0.87	Large	0.256	0.065	0.369	1.371	5.48	Story Map Used with Cooperative Integrated Learning and Composition
Çayır, 2011	0.807	Large	0.349	0.122	0.123	1.491	2.88	Theory of Multiple Intelligences
Epeçan2, 2008*	0.756	Large	0.235	0.055	0.295	1.217	6.50	POSSE (Predict, Organize, Search, Summarize, Evaluate)
Aslan, 2006	0.669	Medium	0.228	0.052	0.223	1.115	6.95	Mental Map
Küçükavşar, 2010	0.602	Medium	0.245	0.06	0.121	1.083	3.74	Constructive Model
Epeçan1, 2008*	0.584	Medium	0.232	0.054	0.129	1.038	6.69	Cooperative Learning - Discussion and Questioning
Bulut, 2013	0.429	Medium	0.18	0.032	0.076	0.781	11.21	Effective Listening
Total Effect Size	0.896	Large	0.060	0.004	0.778	1.013		

$$Z_{\text{Total}} = 14.956, Q = 22.139, df = 18, p = 0.2259$$

In the homogeneity test, Q_B value was found 22.139, degree of freedom was found 18, and p value was found 0.226. The results in Table 6 show that the studies were homogeneous ($df=18$, Q -value= 22,139, $p= 0,226$), therefore, it was understood that fixed-effects model was to be used for the studies included in the meta-analysis. In the meta-analysis conducted by the fixed-effects model, the following values were found: mean standard error (0.060), variance (0.004) and general effect size (0.896) calculated with lower limit (0.778) and upper limit (1.013) within 95% confidence interval. This effect

size of 0.896 indicates that strategies, methods and techniques used in reading comprehension have a positive and large effect on the achievement of reading comprehension. Moreover, all effect sizes were found positive for individual studies. This shows that all 19 studies have an effect in favor of experimental groups. Z value was found 14.956. These values are statistically significant ($p=0.000$). Effect classifications of individual studies are given in Figure 5.

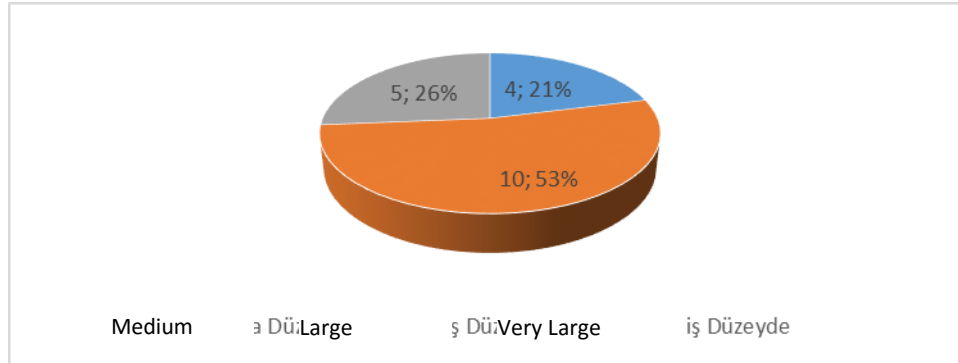


Figure 3. Pie Chart for the distribution of studies by effect size levels

According to the pie chart in Figure 5, of the studies, 4 have a medium effect size, 10 have a large effect size, and 5 have a very large effect size.

Findings on Effect Sizes of Studies by Grade Levels

Table 7. Frequency of studies included in the meta-analysis by grade levels before and after the publication bias test

Grade Level	Frequency before the Publication Bias Test	Frequency after the Publication Bias Test
1. Grade	0	0
2. Grade	0	0
3. Grade	2	0
4. Grade	9	7
5. Grade	13	7
6. Grade	2	1
7. Grade	4	0
8. Grade	7	4

As seen in Table 7, before the exclusion of studies causing the publication bias from the meta-analysis, distribution of the studies by grade levels are as follows: 2nd grade (0 study), 3rd grade (2 studies), 4th grade (9 studies), 5th grade (13 studies), 6th grade (2 studies), 7th grade (4 studies), and 8th grade (7 studies). After the exclusion of studies causing the publication bias from the meta-analysis, 7 studies on the 4th-grade level, 7 studies on the 5th-grade level, 1 study on the 6th-grade level and 4 studies on the 8th-grade level included in the meta-analysis. No studies on 2nd-grade level were observed to meet the inclusion criteria before and after the publication bias test. All of the studies on 3rd- and 7th-grade levels were excluded. The fact that there was 1 study left on the 6th-grade level indicates that it was not possible to make a comparison in this grade level. In addition, the fact that there was no study on the 2nd-, 3rd-, and 7th-grade levels which met the inclusion criteria made it impossible to make comparisons in these grade levels. For all these reasons, effectiveness of strategies, methods and techniques used in reading comprehension could not be compared among grade levels.

Findings on Effect Sizes of Studies by Types of Publication

With the arithmetic means, standard deviation values and sample sizes of the studies included in the meta-analysis, effect of reading comprehension strategies on the achievement of reading comprehension was examined by types of publication. As concluded in the data analysis on CMA software, Hedges' effect size, standard error, variance, and minimum and maximum values for 95% confidence interval are given in Table 8.

Table 8. Effect of strategies, methods and techniques used in reading comprehension on the achievement of reading comprehension by types of publication

Type of Publication	N	(Hedges' g)		Standard Error	Variance	95% CI	
		Effect Size	Level of Effect Size			Min. Value	Max. Value
Postgraduate Thesis	4	0.636	Medium	0.119	0.014	0.403	0.870
Doctoral Thesis	13	0.975	Large	0.074	0.005	0.830	1.120
Article	2	1.042	Large	0.197	0.039	0.656	1.427
Total Effect Size	19	0.896	Large	0.060	0.004	0.778	1.013
$Z_{Total}= 14,964, Q_B= 5.866, df=2, p=0.053$							

According to Table 8, effect size levels of the strategies, methods and techniques used in reading comprehension over the achievement of reading comprehension are positive by types of publication.

The homogeneity test found a QB value of 5.866, a degree of freedom of 2 and a p value of 0.053. IT was understood from the results in Table 8 that the studies were homogeneous ($df=2, Q\text{-value}=5,866, p=0,053$), therefore, it was understood that fixed-effects model was to be used for the studies included in the meta-analysis. In the meta-analysis conducted by the fixed-effects model, the following values were found: mean standard error (0.060), variance (0.004) and general effect size (0.896) calculated with lower limit (0.778) and upper limit (1.013) within 95% confidence interval. This effect size of 0.896 indicates that strategies, methods and techniques used in reading comprehension have a positive and large effect on the achievement of reading comprehension (by types of publication). Z value was found 14.964. These values are statistically significant ($p=0.000$).

Discussion, Conclusion and Recommendations

In this meta-analysis, to examine the effect of using strategies, methods and techniques in the development of reading comprehension on the achievement of reading comprehension, experimental studies on the subject matter were investigated and their findings were numerically combined.

General effect of reading comprehension strategies on the achievement of reading comprehension was found to be positive and large. Comparing the total participants of experimental groups (611) and control groups (602) in the studies included in the meta-analysis, a significant difference was found in favor of experimental groups which used strategies in reading comprehension. In the meta-analysis by Sidekli and Çetin (2017), reading comprehension strategies on the achievement of reading comprehension was found to have a very large, positive and significant effect size. Individual studies on the subject matter (Baştuğ and Kağan, 2011; Balta, 2011; Bozpolat, 2012; Çayır, 2011; Sidekli, 2012; Hamzadayı, 2010; Kanmaz, 2012; Kocaarslan, 2015; Koç, 2007; Şahin, 2012) also indicate that use of strategies, methods and techniques have a positive effect on the achievement of reading comprehension. Thus, one can argue that the results of this meta-analysis are very consistent with the relevant literature. This indicates that using different strategies, methods and techniques in the development of reading comprehension would increase the achievement of reading comprehension.

Considering the effect sizes of individual studies included in the meta-analysis by strategies used, the top four strategies with the highest positive effect level (very large) were found to be procedural model, dialog-based instruction (mutual instruction) model, finding the main idea strategy, and direct instruction model (application of finding the main idea strategy with direct instruction model), respectively. The common aspects of all four strategies include examining the text in light of preliminary knowledge, making estimations about text, reviewing the text part by part and analyzing the auxiliary

ideas, associating the auxiliary ideas with each other, reaching the main idea, and addressing the main idea from reader's perspective (making deductions). According to the meta-analysis, it is possible to argue that basic principles of these four strategies with the highest effect levels are common and share the same framework. The meta-analysis performed by Sidekli and Çetin (2017) found the most effective strategies in reading comprehension to be cooperative learning based on the theory of multiple intelligence, SQ3R technique, and meta-cognitive strategy. The meta-analysis by Davis (2010) concluded the most effective reading comprehension strategies to be mutual instruction, peer-supported learning, education for thinking, procedural strategies teaching, and concept-oriented reading teaching. Swanson's (1999) meta-analysis found the most effective reading comprehension strategies to be cognitive and direct instruction strategy.

A significant difference was observed in the effect of strategies, methods, and techniques used in reading comprehension on the achievement of reading comprehension by types of publication. Articles and doctoral theses were found to have large effect sizes while postgraduate theses were found to have medium effect sizes, which means that the articles and doctoral theses have higher effect size levels than the postgraduate theses in the meta-analysis. In their meta-analysis, Sidekli and Çetin (2017) found doctoral theses to be more effective than postgraduate theses among individual studies testing the effect of reading comprehension strategies on reading comprehension.

In this meta-analysis, 15 postgraduate theses, 18 doctoral theses, and 4 articles that met the inclusion criteria were subjected to analysis. A Tau value of 0.53 and a p value of 0.000 as calculated in the analysis indicate a publication bias. For no publication bias, it is expected that Tau value is close to 1 and p value is greater than 0.05. 18 studies found to be causing the publication bias were excluded from the meta-analysis. Tau and p values were calculated to be 0.32 and 0.054, respectively, for the remaining 19 studies following the exclusion. This result showed that there was no publication bias for 19 studies. 19 studies (4 postgraduate theses, 13 doctoral theses, and 2 articles) that met the inclusion criteria were combined with the meta-analysis method.

Next, in the meta-analysis conducted by the fixed-effects model, the following values were found: mean standard error (0.060), variance (0.004) and general effect size (0.896) calculated with lower limit (0.778) and upper limit (1.013) within 95% confidence interval. This effect size of 0.896 showed reading comprehension strategies to have a positive and large effect on the achievement of reading comprehension. All effect levels being positive for individual studies indicated that all 19 studies were concluded in favor of experimental groups. Z value was found 14.956. These values are statistically significant ($p=0.000$).

Considering the effect sizes of individual studies included in the meta-analysis by strategies used, strategies with the highest effect levels (very large and positive) were found to be Procedural Model (Sulak, 2014), Dialog-Based Instruction (Karasu, 2013), Finding the Main Idea Strategy (Pilten, 2007), Direct Instruction Model (Application of Finding the Main Idea Strategy with Direct Instruction Model) (Kuşdemir, 2014), and Concept Map (Kırkkılıç et al., 2011), respectively. The strategy with the lowest effect level (medium and positive) was found to be the Effective Listening (Bulut, 2013).

After the exclusion of studies causing the publication bias from the meta-analysis, 7 studies on the 4th-grade level, 7 studies on the 5th-grade level, 1 study on the 6th-grade level and 4 studies on the 8th-grade level included in the meta-analysis. All of the studies on 3rd- and 7th-grade levels were excluded. It was understood that there needed to be more than 1 study on the 6th-grade level to make a comparison in this grade level. This showed that effectiveness of the strategies used in reading comprehension were not fit for a comparison by grade levels. One can argue that results from more experimental studies on different grade levels are required to perform a comparison by grade levels.

The meta-analysis conducted for the types of publication concluded that studies of all publication types had positive effect size and Hedge's g effect sizes of the studies by types of publication were homogeneous. As for the effectiveness of studies included in the meta-analysis by types of publication, strategies, methods and techniques used in reading comprehension were found to have a positive effect on the achievement of reading comprehension in all types of publication. Studies conducted as articles and doctoral theses were found to have large effect sizes while studies conducted as postgraduate theses were observed to have medium effect size. By types of publication, the articles

(Baştuğ and Keskin, 2011; Kırkkılıç et al., 2011) were found to have the highest effect size by 1.042. Postgraduate theses (Aslan, 2006; Bulut, 2013; Çayır, 2011; Şahin, 2012) were found to have the lowest effect level by 0.636. Z value was found 14.964. These values are statistically significant ($p=0.000$).

Based on the results achieved in this meta-analysis on the effect of reading comprehension strategies on the achievement of reading comprehension, the following recommendations can be offered:

- According to the results of the descriptive analysis, more experimental studies should be carried out on the use of strategies in the development of reading comprehension.
- Majority of the experimental studies testing the effectiveness of strategies used in the development of reading comprehension in Turkey was found to be conducted as postgraduate theses. Accordingly, more articles should be prepared on this subject matter with the experimental method.
- Some of the studies to be included in the meta-analysis did not mention the duration for the application of experimental procedure while some of them conducted the procedure in very short durations. Hence, researchers should perform more long-term procedures and clearly mention about the duration in their studies.
- In this meta-analysis, the effect of reading comprehension strategies on reading comprehension skills was examined, and their effects on other variables were not included in the meta-analysis. Meta-analysis studies can be carried out on the effects of reading comprehension strategies on different variables (motivation, reading attitude, gender, etc.).
- Articles and theses of higher education only conducted in Turkey and written in Turkish were combined in this meta-analysis. Future research can combine studies performed both in Turkey and other countries with meta-analysis and make comparisons.
- Studies with different effect size levels can be individually examined, and what factors cause such differences can be determined in an attempt.
- For ensuring the effective use of reading comprehension skills, experts in the field can provide trainings for classroom teachers of primary schools and Turkish teachers of secondary schools.
- Different strategies, methods and techniques should be used in the development of reading comprehension.

References

- Akyol, H. (2009). İlköğretimde Türkçe öğretimi., A. Kırkkılıç ve H. Akyol. (Editörler). *Okuma*. İkinci Baskı. Ankara. Pegem A Yayıncılık, ss. 15-48.
- Akyol, H. (2013). *Türkçe öğretim yöntemleri*. (6. baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Arı, G. (2014). Beşinci sınıf öğrencilerinin kullandığı asoat ve yo-de okuma stratejilerinin anlamaya etkisi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 10(2), 535-555.
- Aslan, A. (2006). *İlköğretim okulu 4. sınıf öğrencilerinin bilgilendirici metinleri anlama, özetleme ve hatırlama becerileri üzerinde zihin haritalarının etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Balta, E. E. (2011). *Waldmann modeli ile yapılan metin öğretiminin 8. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, eleştirel düşünme ve yaratıcı düşünme becerilerine etkisinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Baştuğ, M. (2012). *İlköğretim I. kademe öğrencilerinin akıcı okuma becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Baştuğ, M. ve Çelik, T. (2015). Ortaokul öğrencilerinin okur öz algı düzeylerinin cinsiyet, sınıf, okuma ortamı ve sıklığı açısından incelenmesi. *International Journal of Human Sciences*, 12(1), 903-919.
- 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*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Bozkurt, Ü. (2005). Hikâye haritası yönteminin okuduğunu anlama düzeyine etkisi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Bozpolat, E. (2012). *Türkçe dersinde birleştirilmiş işbirlikli okuma ve kompozisyon tekniği ile kullanılan hikâye haritası yönteminin öğrencilerde okuduğunu anlama becerisini geliştirmeye etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi, Elazığ.

- Davis, D. S. (2010). *A meta-analysis of comprehension strategy instruction for upper elementary and middle school students*. Unpublished thesis. Vanderbilt University, Tennessee.
- Dinçer, S. (2014). *Eğitim bilimlerinde uygulamalı meta-analiz*. (1. baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Epçaçan, C. (2008). *Okuduğunu anlama stratejilerinin bilişsel ve duyuşsal öğrenme ürünlerine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Güneş, F. (2013). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller*. (1. baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Güngör, A. ve Ün Açıköz, K. (2006). İşbirlikli öğrenme yönteminin okuduğunu anlama stratejilerinin kullanımı ve okumaya yönelik tutum üzerindeki etkileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 48, 481-502.
- Hamzadayı, E. (2010). *Bütünleştirilmiş öğrenme-öğretme yaklaşımının Türkçe öğretiminde okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Kanmaz, A. (2012). *Okuduğunu anlama stratejisi kullanımının, okuduğunu anlama becerisi, bilişsel farkındalık, okumaya yönelik tutum ve kalıcılığa etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Kaşarcı, İ. (2013). *Proje tabanlı öğrenme yaklaşımının öğrencilerin akademik başarı ve tutumlarına etkisi: Bir meta-analiz çalışması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Keskin, H. K. ve Baştuğ, M. (2012, 24-26 Mayıs). *Geçmişten günümüze akıcı okuma*. Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi 11. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu, Sözlü Bildiri, Rize.
- Kırkkılıç, H. A., Maden, S., Şahin, A. ve Girgin, Y. (2011). Kavram haritalarının okuduğunu anlama ve kalıcılık üzerine etkisi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1(4), 11-18.
- Kocaarslan, M. (2015). *Zihinsel imaj oluşturma öğretiminin 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirmeye etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Koç, C. (2007). *Aktif öğrenmenin okuduğunu anlama, eleştirel düşünme ve sınıf içi etkileşim üzerindeki etkileri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Kuşdemir Kayıran, B. (2007). *Çoklu zekâ kuramı destekli kubaşık öğrenme yönteminin Türkçe dersine ilişkin tutum ve okuduğunu anlamaya yönelik akademik başarı üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Kuşdemir, Y. (2014). *Doğrudan öğretim modelinin ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Küçükavşar, A. (2010). *Yapılandırmacı yaklaşımın Türkçe eğitiminde okuduğunu anlama becerileri üzerine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Küçükönder, H. (2007). *Meta analiz ve tarımsal uygulamalar*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Kahramanmaraş.
- Long, J. (2001). An Introduction to and generalization of the fail-safe n. Annual Meeting of the Southwest Educational Research Association, New Orleans, LA. ProQuest Digital Dissertations database. (Publication No. TM 032 355)
- Milli Eğitim Bakanlığı, (MEB). (2015). *Türkçe Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı, (MEB). (2003). PIRLS 2001 Ulusal Rapor http://yegitek.meb.gov.tr/dosyalar%5Cdokumanlar%5Culuslararası/pirls_2001_ulusal_raporu.pdf adresinden (4 Eylül 2015'te erişilmiştir.)
- Milli Eğitim Bakanlığı, (MEB). (2015). PISA 2012 Araştırması Ulusal Nihai Rapor <https://drive.google.com/file/d/0B2wxMX5xMcnhaGtnV2x6YWsyY2c/view> adresinden (4 Eylül 2015'te erişilmiştir.)
- Okursoy Günhan, F. (2009). *Kavram haritaları öğretim stratejisinin öğrenci başarısına etkisi: bir meta analiz çalışması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Pilten, G. (2007). *Ana fikir bulma stratejisi öğretiminin ana fikir bulma ve okuduğunu anlamaya etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Sidekli, S. (2012). Peer reading: Improving reading and reading comprehension skills. *Energy Education Science and Technology Part B: Social and Educational Studies*, 4 (SI-1), 1018-1022.
- Sidekli, S. ve Çetin, E. (2018) Okuduğunu anlama stratejilerinin okuduğunu anlamaya etkisi: Bir meta-analiz çalışması. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 285-303.
- Şahin, İ. (2012). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin hikaye edici metinlerde özetleme ve ana fikir bulma becerileri üzerinde hikaye haritalarının etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi, Antalya.
- Swanson, H. L. (1999). Reading research for students with LD: A meta-analysis of intervention outcomes. *Journal of Learning Disabilities*, 32(6), 504-532.

- Tarım, K. (2003). *Kubaşık öğrenme yönteminin matematik öğretimindeki etkinliği ve kubaşık öğrenme yöntemine ilişkin bir meta analiz çalışması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Tok, Ş. ve Beyazıt, N. (2007). İlköğretim 3. sınıf Türkçe dersinde özetleme ve not alma stratejilerinin okuduğunu anlama ve kalıcılık üzerindeki etkileri. *Eurasian Journal of Educational Research*, 28, 113-122.
- Yıldız, N. Ç. (2002). *Verilerin değerlendirilmesinde meta analizi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.



Classroom Teacher Candidates' Metaphoric Perceptions of the Concept of Communication

Muhammed Serhat SEMERCİOĞLU¹, Ahmet Oğuz AKÇAY²

Öz

Communication is one of the leading skills expected from a successful teacher. The communication established within the school contribute to both professional and personal development of teachers. As the concept of communication is so important nowadays, "Effective Communication" course is offered in undergraduate programs in order to bring primary school teacher candidates in effective communication skills. The purpose of this study is to reveal the metaphors (mental images) used by primary school teacher candidates regarding communication. The research was carried out with 66 3rd and 4th year primary school teacher candidates. The participants were pre-service teachers who enrolled in the Effective Communication course in the Fall semester of the 2017-2018 academic year. In order to collect the data, an open-ended questionnaire form was prepared to reveal the opinions of the pre-service teachers regarding the concept of communication. In the questionnaire form, pre-service teachers were asked to complete blank spaces in the sentence, "Effective communication like this; because.....". The following research questions were sought to answer: "Which metaphors do teacher candidates use to explain the concept of communication?" and "Under which categories can the metaphors used by the teacher candidates be grouped based on their common features?". The opinions of the teacher candidates on the concept of the curriculum were analyzed via content analysis. The analysis and interpretation process was carried out by taking into account the naming stage, the screening and refining stage, the compilation and categorization stage, and the validity and reliability stage. The result shows that teacher candidates give importance to the concept of communication and see this concept as vital. Because, according to the responses of the participants, the concept of communication is mostly compared to water, oxygen and shopping.

Anahtar Kelimeler

Metaphor
Primary education
Communication
Effective education

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 03.02.2019
Kabul Tarihi:05.06.2019
E-Yayın Tarihi: 08.31.2020

¹ Dr., Gümüşhane University, Torul Vocational School, Turkey, segusem@hotmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-9689-0850>

² Asist. Prof. Dr., Eskisehir Osmangazi University, Faculty of Education, Turkey, oguzakcay42@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-2109-976X>

Introduction

The concept of communication can be considered as an action in which sound (language), text, visual or non-verbal tools are used. It is believed that good communication occurs when different communicative tools work together and harmoniously (Çalışkan & Yeşil, 2005). However, different techniques can be used to communicate. These techniques can either be direct communication skills or indirect communication skills. In direct communication, while the person expresses himself/herself by writing, verbally and practicing; in indirect communication, expressions such as body language, gestures, facial expressions and emphasis are used.

There is a close relationship between the communication we establish in daily life and the language. Language has the feature of being an easy and effective way that people have used for centuries while conveying their feelings and thoughts (Yıldız & Yavuz, 2012). There is an inseparable relationship between language and thinking. Language is limited to words belonging to the language in which a society speaks the worldview while determining the minds and imaginations of the speakers (Kaplan, 2002).

While defining a successful teacher, it is stated that they are defined as the people who can use their communication skills effectively and correctly (Çiftçi & Taşkaya, 2010). In addition to this, developing effective and correct communication skills is important for teachers' personal and professional development. As a result, teachers need to have advanced communication skills to be successful in their profession (Ihmeideh et al. 2010). At this point, many of the teacher candidates currently studying in education faculties will be interested in educational activities throughout their lives, so they must already have effective communication skills. In this context, metaphors that will improve the positive communication and education of teacher candidates will also increase their impact on their students.

It is seen that metaphors are used in education, communication and language. For example, metaphors in education are also a preferred tool for explaining complex concepts. It is also used in language and communication metaphors to explain skills such as understanding, speaking, listening and writing. When the relevant literature is examined, it is seen that the metaphors about teacher candidates generally focus on the teaching profession, school, student and class concept, and classroom management (Saban, 2004; Ocak and Gündüz, 2006; Cerit, 2008; Semerci, 2007; Yıldırım et al., 2009; Aydın and Pehlivan, 2010; Altun and Apaydın, 2013).

Until 1980, the concept of metaphor was accepted as an art of speech and it has been involved in literary works. The concept of metaphor has become the center of many field studies with the Contemporary Theory of Metaphor put forward on this date (Alparıslan, 2007). Although it comes from French as a term, in the Turkish Language Association Dictionary; "Metaphor" means "the word used in a different meaning rather than its real meaning as a result of a connection or drawing an analogy" (www.tdk.gov.tr). At this point, it can be said that the transfer of meaning from one object to another, which is perceptual similarity for metaphors, is not enough to describe a real phenomenon. It can be said that it would be more appropriate to understand and experience the object to be explained from other points (Semerci, 2007). In its shortest definition, metaphor is describing a term with another term (Marshall, 2010).

On the other hand, being an individual who thinks metaphorically means being a constructivist learner. As a result, it provides a desired connection from the known to the unknown (Taggart & Wilson, 2005). Besides, metaphors can help to create and restructure images in individuals with limited vocabulary and to make sense of those who are in educational practices (Çelikten, 2006). Sometimes metaphors can also be an important means of communication when the words in the limited vocabulary are not enough or where the expression needs to be strengthened. Metaphors enable the individual's mind to change from one form of comprehension to another form of understanding, allowing that individual to see a certain concept as another phenomenon (Döş, 2010).

Metaphors are about our minds and are often expressed verbally but can also be described in different ways from time to time. For example; It can be formed by talking, with gesture and facial expressions, emphasis, intonation, and even in graphical structures (Saban, 2004; Müller & Cienki,

2009). Metaphors are one of the basic tools developed by human beings to understand their inner world, express themselves correctly and communicate (Deant-Reed and Szokolszky, 1993). People also use metaphors to express the positive and negative expressions they use when communicating with each other. From this point of view, people often use metaphors to express themselves in their daily lives and to understand the individuals (Zanotto et al., 2008).

This research can also help to determine how students who study at the faculty of education develop and interpret the concept of communication throughout their undergraduate education and understand the concept of communication. Another aim of this research is to determine how senior students (teacher candidates) who attend a public university conceptualize their thoughts about communication with the help of metaphors. By identifying the metaphors that teacher candidates develop about communication, their approach to the concept of communication will be determined. In this research, the following questions were asked to be answered:

- With which metaphors do the teacher candidates explain the concept of communication?
- Under which categories are the metaphors collected by teacher candidates in terms of their common characteristics?

Methods

In this study, the phenomenological method, which is one of the qualitative research methods, was used. Phenomenological method (phenomenology) focuses on the cases that we are aware of but do not have an in-depth and detailed understanding (Yıldırım & Şimşek, 2013, p.78). People encounter many events, problems and / or experiences throughout their lives, and the phenomenological method is a method used to determine the level of awareness of people about these situations.

Study Group

The study group of the research consists of the primary school teacher candidates studying at a public university in the spring semester of the 2017-2018 academic years. The study group was formed by using convenience sampling method and criterion sampling method (Yıldırım & Şimşek, 2006). It consists of 59 teacher candidates (19 of male and 40 female). The distribution of the study group by gender is shown in Table 1.

Table 1. Frequency and percentage distribution of participants by gender

Gender	Frequency (f)	Percentage (%)
Male	19	32,2
Female	40	67,8
Total	59	100

Data Collection Instrument

Within the study, only the information of the volunteer teacher candidates was consulted. An open-ended question form was used to determine the metaphorical perceptions of the primary school teacher candidates at the end of the Effective Communication course. This course aims to inform students about the communication and communication process, to enable students to use this information effectively in daily life and professional life. To reveal the metaphorical perceptions of the primary school teacher candidates participating in the research about the concept of “communication”, each participant was asked to complete the relevant gaps by giving some expressions like: “Communication is like because.....”. The teacher candidates were given 15 minutes to create metaphors and the metaphors that they developed with their handwriting were collected. The answers given by teacher candidates are the main data source of the study.

Data Analysis

The data obtained in the study were analyzed with content analysis method. The main purpose of content analysis is to reach the concepts and relationships that can explain the collected data (Yıldırım & Şimşek, 2013). The basic process in content analysis is to gather data similar to each other within the

framework of certain concepts and themes and to organize and interpret them in a way that the reader can understand (Yıldırım and Şimşek, 2013, p. 259). The developed metaphors were analyzed in four stages. These stages are (1) coding data, (2) finding themes, (3) editing codes and themes, and (4) interpreting findings (Yıldırım & Şimşek, 2013).

63 teacher candidates who took the course "Effective Communication" were asked to fill the open-ended form. Metaphors developed by students, but whose rationale has not been written, have not been evaluated. Only 59 of these were evaluated and 4 forms were excluded. These documents were excluded from the evaluation because they were not qualified to explain the concept of communication. Three of the excluded documents were empty, and one expressed the concept of communication only with an adjective.

At the stage of determining the basic codes, two researchers worked independently at first and then they met and discussed until the consensus was reached on the codes. After the consensus was achieved, an expert was interviewed to ensure the reliability of the study, and the researchers and the expert reached a consensus.

Findings

Themes consisting of the answers given by teacher candidates about the concept of communication are: "Communication is vital", "Communication is the effort to establish meaning and relationship and sharing", "Communication has elements" and "Communication has different aspects". In line with the results, the metaphors of the theme "Communication is vital" are given in Table 2.

Table 2. "The metaphors of the theme "Communication is vital"

Reasons	Frequency (f)	Metaphor
-We can't live without water.	6	
- If we don't drink water, our body needs water after a while.	1	
- Water is one of the basic needs.	2	Water
- We cannot live without oxygen.	6	Oxygen
- To continue living, we need food as well as communication	3	Food
- We can neither understand nor speak without the brain.	2	Brain
- -Every organ in our body receives a message from the brain and does what is desired.		
-A match cannot be without ball, life cannot be without communication.	1	Soccer ball
-Soil is the basis of life just like communication.	1	Soil
Total	22	

As seen in Table 2, 22 of the 59 metaphors are under the theme of "Communication is vital". Nine water metaphors, six oxygen metaphors, three food metaphors, two brain metaphors, one soccer ball and one soil metaphor were used in this category. All the metaphors include cases used in positive meanings. The main point of the 22 metaphors is that the concept of communication is seen as an indispensable element of life and that life cannot be continued without communication.

The table showing the metaphors and frequency status of the second theme "Communication is the effort to establish meaning and relationship and sharing" are given below.

Table 3. The metaphors of the theme "Communication is the effort to establish meaning and relationship and sharing"

Reasons	Frequency(f)	Metaphors
- Both are made mutually,	3	Shopping
- It is an effort to establish mutual meaning,	2	
- There are also two people and assistants in shopping.	1	
- Both connect mutual situations.	3	Bridge
- Vein also helps organs to connect.	2	Vein
- My cat is the one who understands me best in this life.	1	Cat
-The spring water shares its water with those who come to it.	1	Spring Water
-Elements exchange elements to coexist.	1	Chemical Bond
-When a person looks at nature, he/she feels something and tries to understand.	1	Nature
- There is also mutual sharing when sending files.	1	Sending document in Computer
- There is mutual sharing in both cases.	1	Heat Transfer
- We give water to the tree, and in return, it gives us oxygen.	1	Tree
-The safelight also illuminates us to understand and be understood.	1	Safelight
Total	19	

As can be seen in Table 3, 19 of the 59 metaphors are under the theme of "Communication is the effort to establish meaning and relationship and sharing". Six of the responses include shopping metaphor, three of them include bridge metaphor, two of them include vein metaphor and each of these items are belong to one metaphor: cat, spring water, chemical bond, nature, sending document on computer, heat transfer, tree and safelight. All the metaphors include cases used in positive meanings. The main point of these 19 metaphors is that the concept of communication should be mutual, communication is sharing and a process of establishing a relationship and meaning.

The metaphors written about the third theme, "Communication Has Elements" and the table showing the frequency status are given below.

Table 4. The metaphors of the theme "Communication Has Elements"

Reasons	Frequency(f)	Metaphor
-There are many colors in the rainbow. Communication also has many elements.	1	Rainbow
-The family also has elements such as mother, father and child.	1	Family
-The person who sends the gift is shipper, the person who receives it is addressee, the cargo is the distributor (connector), being happy is feedback.	1	A gift is sent by cargo
-There are electricity, water and natural gas pipes in the infrastructure. In communication, these pipes are receiver, sender and message.	1	City infrastructure
-The sender is the airport, the receiver is the airport to be visited, the source is the plane, the message is the passenger, the feedback is the return route.	1	Plane
-Different elements on the traffic signs express different meanings.	1	Traffic Signs
-Class also has many elements.	1	Class
Total	7	

As seen in Table 4, 7 of the 59 metaphors evaluated are under the theme of " Communication Has Elements ". In the responses of the theme, rainbow, family, gift sent by cargo, city infrastructure, plane, traffic signs and class metaphors were used. The main point of the 7 metaphors is the view that the prominent point in the concept of communication has sub-elements of communication.

The metaphors of the last theme, "Communication has different aspects" and the frequency status is given in Table 5.

Table 5. The metaphors of the theme "Communication has different aspects"

Reasons	Frequency (f)	Metaphor
--It's like human talk.	2	Sounds of birds
-You can interact with people in every way (audio, written, visual) thanks to social networks.	2	Social networks
-It interacts with all aspects, both verbal and non-verbal.	1	Google
-If you push too hard, the balance is broken as in communication.	1	Mechanical pencil
-You'll be happy if you succeed both.	1	Oscar awarded director
-It is infinite like the sky.	1	Sky
--The tree grows stronger as it takes root in the ground.	1	Tree
-The more properly a child grows, the healthier it will be. Communication is the same, the better communication is established, the healthier it progresses.	1	Child
-There is an obligation to be a part of the nation and to socialize.	1	Nation
Total	11	Total

As seen in Table 5, 11 of the 59 metaphors are under the theme of "Communication has different aspects ". In the responses of the theme, there were two bird sounds and two social network metaphors. There were also metaphors like Google, mechanical pencil, Oscar awarded director, sky, tree, child and nation metaphor. Each of them represents one metaphor. All the metaphors include cases used in positive meanings. Although 11 metaphors do not have a single main point, they expressed opinions on different aspects of the concept of communication.

Discussion, Conclusion and Suggestions

The main purpose of this research is to reveal the perceptions of the students of Education Faculty, who are about to begin their teaching profession, about the concept of communication through metaphors. In this study, which aims to determine teacher candidates' perspectives on the concept of communication, it was determined that 59 metaphors were created.

Based on the metaphors created by the teacher candidates regarding the concept of communication, 4 themes were created. These themes are "Communication is vital", "Communication is the effort to establish meaning and relationship and sharing", "Communication has elements" and "Communication has different aspects". The most important metaphors that emerged in the study; "Water (9)", "Oxygen (6)", "Shopping (6)", "Food (3)" and "Bridge (3)".

It has been observed that the metaphor studies on the phenomenon of communication in the national literature are quite limited. However, in the study of Yılmaztekin (2015), English teacher candidates used the word "Communication" in 15 different meanings. The main finding that emerged in this different finding meaning study is that effective communication is vital and it is primarily important for teachers.

As a result of our study with similar results, teacher candidates expressed vital and primarily important elements in their metaphors instead of communication. Another similar study in the literature was carried out by Aydemir and Tekin (2018). According to the results of the analysis of the metaphor study applied to the subjects, the communication phenomenon to be created between the teacher-student-parent is vital and this trio needs to work and communicate like a team.

In another metaphor study conducted by Akgül (2017) on individuals of different age groups of society, individuals over the age of 65 compared the phenomenon of communication mostly to "water" and "oxygen".

As a result, in this research, it was seen that the primary school teacher candidates explained the concept of communication not only with positive metaphors but also associated the concept of communication with the things that were non-living but vital for human beings. According to this result, it can be said that teacher candidates give importance to the concept of communication and see this concept as vital. Because, according to the responses of the participants, the concept of communication is mostly compared to water, oxygen and shopping.

In the context of these results obtained from the research, the following suggestions can be made:

- Metaphors of the concept of communication can be determined by different student groups or individuals, and more contributions can be made to the literature.
- Metaphors of the concept of “communication”, which is of high importance for teachers, can be determined with the teachers currently working.
- Studies can be carried out for the ministry, national education directorates and school administrators to pay more attention to the concept of “communication”, which is of high importance for teachers.
- Metaphor studies can be conducted for teacher candidates or teachers who are currently working, including effective speech, body language, etc., which are the sub-branches of communication.

References

- Akgül, H. (2017) Nineden-dededen, toruna; bilgi ve iletişim teknolojilerine yönelik metaforik algılar. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 7(13), 655-677.
- Alparıslan S. (2007). *Sanayi ve bilgi toplumu yönetim metaforlarının karşılaştırılması*. Yayınlanmış Yüksek lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Altun, A.S. ve Apaydın, Ç. (2013) Kız ve erkek öğretmen adaylarının “eğitim” kavramına ilişkin metaforik algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 19(3), 329-354.
- Aydemir, L. ve Tekin, T. (2018). Eğitim örgütlerinde iletişim: İlköğretimde metaforik analiz, *Motif Akademi Halkbilim Dergisi*, 11(21), 145-161.
- Aydın, İ. ve Pehlivan, B. (2010). Türkçe öğretmeni adaylarının öğretmen ve öğrenci kavramlarına ilişkin kullandıkları metaforlar. *Turkish Studies*, 5 (3), 818-842.
- Bender, Y. (2005). *The tactful teacher: Effective communication with parents, colleagues, and Administrators*. Vermont: Nomad Press.
- Cerit, Y. (2008). Öğretmen kavramı ile ilgili metaforlara ilişkin öğrenci, öğretmen ve yönetici görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6 (4), 693-712.
- Çalışkan, N. ve Yeşil, R. (2005). Eğitim sürecinde öğretmenin beden dili. *Gazi Üniversitesi Kurşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 199-207.
- Çelikten, M. (2006). Kültür ve öğretmen metaforları. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (21), 269-283.
- Çiftçi, S. ve Taşkara, S.M. (2010). Sınıf öğretmenliği adaylarının öz yeterlik ve iletişim becerileri arasındaki ilişki. *e-Journal of New World Sciences Academy Education Sciences*, 5 (3), 921-928.
- Deant-Reed, C.H. & Szokolszky, A. (1993). Where do metaphors come from. *Metaphor and Symbolic Activity Sciences*, 8(3), 227-242.
- Döş, İ. (2010). Aday öğretmenlerin müfettişlik kavramına ilişkin metafor algıları. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9 (3), 607-629.
- Ihmeideh, F.M., Al-Omari, A.A. & Aal-Dababneh, K.A. (2010). Attitudes toward communication skills among students teachers in Jordanian Public University, *Australian Journal of Teacher Education*, 35(4), 1-11.
- Kaplan, M. (2002). *Kültür ve dil*, İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Marshall, J. (2010). Five ways to integrate: Using strategies from contemporary art. *Art Education*, 63(3) ,13-16.
- Müller, C. & Cienki, A. (2009). *Multimodal metaphor: Applications of cognitive linguistic*. Berlin: Gruyter GmbH & Co. Publishing.
- Ocak, G. ve Gündüz, M. (2006). Eğitim fakültesini yeni kazanan öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine giriş dersini almadan önce ve aldıktan sonra öğretmenlik mesleği hakkında metaforların karşılaştırılması, *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(2), 293-309.

- Saban, A. (2004). Giriş düzeyindeki sınıf öğretmeni adaylarının öğretmen kavramına ilişkin ileri sürdükleri metaforlar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, (2), 135-155.
- Semerci, Ç. (2007). “Program geliştirme” kavramına ilişkin metaforlarla yeni ilköğretim programlarına farklı bir bakış. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2 (31), 125-140.
- Taggart, G. L. & Wilson, A. P. (2005), *Promoting reflective thinking in teachers 50 action strategies*. Thousand oaks, California: Corwin Press.
- Yıldırım, A., Ünal, A. ve Çelik, M. (2009). İlköğretim müfettişi, ilköğretim okul yöneticisi ve öğretmenlerin öğretmene ilişkin algılarının metafor analizi yoluyla incelenmesi. 18. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı 2009 Proceedings Book.
- Yılmaztekin, Ö. E. (2015). İngilizce öğretmen adaylarının etkili iletişim hakkındaki görüşleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12 (30), 63-77.
- Zanotto, M. S., Cameron, L. & Cavalcanti, M. C. (2008). *Confronting metaphor in use: An Applied linguistic approach*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.



Safety Of Preschools: Physical, Psychological And Sanitary Characteristics¹

Rengin ZEMBAT², Hilal İlknur TUNÇELİ³, Ezgi AKŞİN YAVUZ⁴

Abstract

The aim of the current study is to investigate the physical, psychological and sanitary characteristics of preschools. Quantitative method with descriptive statistics was employed for the research model. 30 private and state preschools in Istanbul/Turkey made up the sample of the study. The data was collected in 2015-2016 by using "Safety Checklist for Preschool Environment", which was developed by the researchers. The checklist, which has 36 items rated on a 3-point likert scale, is divided into physical, psychological and sanitary safety. The checklist was filled out based on the school and classroom observations as well as the interviews with the teachers, principals and other staff. Inter-rater reliability was high (.85). The participating schools met %49, %53 and %45 of the physical, psychological and sanitary criteria, respectively, suggesting that they are moderately safe.

Keywords

Preschool education,
School environment,
Physical safety,
Psychological safety,
Sanitary safety,

Article Info

Received: 03.03.2020
Accepted: 07.14.2020
Online Published: 08.31.2020

¹ This manuscript presented as an oral presentation in XI. European Conference on Social and Behavioral Sciences (2016).

² Prof. Dr., Maltepe University, Faculty of Education, Turkey, renginzembat@maltepe.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-2377-8910>

³ Dr., Sakarya University, Faculty of Education, Turkey, htunceli@sakarya.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-5305-5206>
(Corresponding Author)

⁴ Asst. Prof. Dr., Trakya University, Faculty of Education, Turkey, ezgiaksin@trakya.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-9158-7550>

Introduction

With the scientific and technological developments, early childhood education is now more than a combination of family and preschools as it incorporates alternative sources, such as toy companies, digital games and social media channels that play an important part in both children's and parents' lives. Providing children with high-quality education in a properly designed, structured and organized environment is of critical importance for an optimum start (Güleş and Erişen, 2013). A well-designed building with a garden, a context and teacher providing children with rich experiences, school-family partnership and a peaceful, sanitary and safe environment are the essentials for high-quality education (Burchinal et al., 2015; Early, et al. 2007; Lin and Magnuson, 2018; Mashburn et al., 2008; NAEYC, 2018).

Before moving on to the definition of school safety, it would be better to touch on safety as a concept. Safety is defined as the state of living in a safe from danger and fear and being able to sustain legal order in a society (Mwom et al., 2018; Turkish Language Institution, 2018). "Safety" is a broad term as the issues it covers range from the protection of individuals, groups, state or country to the prevention of accidents. Personal safety is the protection of an individual from any attacks, threats and potential accidents (Pektaş, 2003 as cited in Kaypak, 2012). Being and feeling safe is a basic need of human beings, which ranks second in Maslow's hierarchy following the physiological needs. As people want to feel safe, order, discipline and safety is necessary for society (Kaypak, 2012). Therefore, the schools should meet the physical (the quality of the materials, accidents and dangers, the design of the physical areas), sanitary (nutrition, hygiene and toxic elements) and psychological (social and emotional relationships and interactions, and emotional support) criteria to be safe as they are the places where parents leave their children during most of the day (Guo et al., 2010; Mwoma et al., 2018; NAEYC, 2018).

A safe school is a place where children express themselves freely, get help from teachers and other staff while learning something and feel themselves safe from dangers and fears. So, a safe school should be a place where everyone, from teachers and students to parents and other staff have physical, psychological, sanitary and emotional freedom (Dönmez and Güven, 2003; Early et al. 2007; Mwoma et al., 2018).

According to the regulations for preschool and primary education in Turkey (Official Journal, 2014), making sure that students are safe in the school is the primary responsibility of principals and vice-principals. The regulation asserts that classrooms, dining halls, kitchens and bathrooms should conform to the rules for hygiene, organization, air-conditioning, lighting and heating. In addition, proper tableware, potable water, first aid kit must be provided and precautions for fire must be taken. All the necessary training, orientation and guidance should be provided to make schools safe places. Communication systems and cameras should also be used where necessary to protect students and staff from physical and psychological violence (Official Journal, 2014).

Physical safety is about the location, the indoor and outdoor features, architecture of the building, classroom organization and the materials used. Physical environment or school might have positive or negative impacts on an individual's health, emotions and performances. So, the layout, the number of students, color match, heating and lighting, hygiene, security, quietness and aesthetic concerns should be taken into account in schools (Vural, 2004; Çelik and Kök, 2007; Özkubat, 2013) as physical arrangements in educational environments may result in accidents. Mistakes in designs and misuse of outdoor play and indoor learning areas may seriously harm students (Mugo, 2009; Mwoma et al., 2018). Therefore, some standards have been set to ensure quality in physical conditions of schools (OECD, 2018).

Preschool education standards in Turkey concerning educational management, teaching-learning processes, support services (security, hygiene, nutrition and healthcare) and tacid standards have been established by the Ministry of Education and Unicef (Ministry of Education, 2015). The physical safety involves the physical features of the school building, school surroundings, precautions for emergency cases, school buses and dormitories. Standards for handrails, the height of stairs, child-safe socket outlets, indoor directions and lighting, the surrounding buildings and their ideal distance to the school building have also been set. Security in school entrances, traffic management around

schools and the maintenance of school garden and equipment is also regulated (Ministry of Education, 2018).

For sanitary safety, schools should be hygienic and equipped with the necessary materials and a place for emergencies where a health professional works. School health services are services to improve the health, psychological and social well-being of school aged children, which includes the evaluation and promotion of both students' and school staff's health to raise awareness in society (Özcebe, 2009). So, the lighting, heating and ventilation of play areas, the nutritive quality and hygiene of the food and drinks, the purity of water, the hygiene in dining halls, bathrooms, dormitories, dressing rooms and the use of non-toxic materials are the main concerns of sanitary safety in schools (California Childcare Health Program, 2018; Midcentral Public Health Service, 2014).

The school health services in Turkey includes the nutrition services, detection, correction and prevention of diseases, treatment of injuries that require first aid and medical counselling. Therefore, the tracking of children's growth and development, nutrition, oral and dental health can be made and their problem behaviours, learning difficulties, social problems, morbid habits, contagious and chronic diseases can be detected and prevented. For this purpose, the standards have been set to train school staff in nutrition, hygiene and sanitation, to determine the frequency of cleaning in bathrooms, to control meal plans and share them with families requiring hygiene certificates for the places where those meals are prepared (Ministry of Education, 2018; Ministry of Education, 2015).

Psychologically safe classrooms, on the other hand, are the places where students feel free to express their individuality (thoughts, opinions, beliefs, experiences and creativity) and to take risks (Barrett, 2010). Feeling psychologically safe helps people stay away from violence in interpersonal communications, trust others, have a sense of belonging and meet their communication needs, thus contributing to their psychological well-being (Baeva and Bordovskaia, 2015). Psychologically safe environments promote active engagement while the positive environment helps individuals optimize the circumstances during the day (Wanless, 2016).

Children should be provided with guidance and counselling, psychosocial support to prevent violence and abuse (Ministry of Education, 2015). In order to prevent psychological violence, aggressiveness and bullying, it is necessary to identify the risk factors and take precautions (Ministry of Education, 2018). The psycho-social qualities of schools are an indicator of their democratic and organizational climate. In this sense, it is of utmost importance to create an environment or context in which adults respect children and diversity and children have the right to decide, play, express themselves and which promotes positive child-child and child-adult interactions, self-management skills and the strengths of disadvantaged children (MEB, 2015).

Safety, one of the basic needs of human beings, plays an important role in children's development and protection of psychological well-being (Baeva and Bordovskaia, 2015). Being in a psychologically insecure environment will inhibit children from engaging in activities that will promote their development (Wanless, 2016). Similarly, a safe learning environment can be created by adults with a positive classroom climate (Saltmars et al., 2009). Safe environments are required to carry out educational activities as it is impossible for both teachers and students to teach and learn efficiently without feeling secure at school (Çalık et al., 2011; Mwoma et al., 2018). Unsafe schools not only cause children feel scared and anxious but also hinder learning process (Hernandez and Seem, 2004) and influence children's behavior and quality of education with their indoor and outdoor designs (Özkubat, 2013). If students are worried about their safety, it will be hard for them to focus on the learning targets as violence has a negative effect on the learning environment. Thus, a secure school environment is a prerequisite of students' learning (Çalık et al., 2011).

There are many projects around the world to make schools safe places. In some countries, there are supervisors who inspect schools' safety and detect the deficiencies while researchers try to elaborate on "safe schools" (Astor et al., 2004; Fein et al., 2002; Hernández and Seem, 2004; Morrison, 2007; UNICEF, 2009; Vossekuil et al., 2002). In Turkey, Safe School Project has been implemented by the Ministry of Education in cooperation with the Ministry of Family and Social Policies, police departments, Ministry of Healthcare and Ministry of Justice which aims to protect

students from violence, aggression, alcohol, drugs and abuse and take the necessary precautions for traffic accidents, fire, flood and earthquake (Safe School Project, 2017).

Although there are many studies and projects focusing on safe schools, the number of studies investigating the physical, psychological and sanitary characteristics of schools with respect to safety seems quite inadequate. The aim of the current study is to investigate the physical, psychological and sanitary characteristics of preschools. This study will therefore the following research questions:

1. Do the participating preschools have physical safety?
2. Do the participating preschools have sanitary safety?
3. Do the participating preschools have psychological safety?

Method

The research questions and problems were developed, the units of analysis were arranged, the participants were recruited, the data was collected, analyzed and interpreted in line with its quantitative design (Glesne, 2015; Yıldırım and Şimşek, 2013).

Participants

30 private and state preschools in Kartal, Tuzla, Pendik, Kadıköy, Ataşehir, Üsküdar, Esenler, Küçükçekmece, Zeytinburnu, Şişli, Maltepe and Fatih Districts in İstanbul made up the sample of the study and the data was collected in 2015 and 2016. A total of 12 districts in İstanbul (40 districts), 6 districts in Europe and 6 districts in Asia, were selected based on convenience sampling method. The lists of the schools (state/private preschools and state/private kindergartens) in the selected districts were obtained from District Directorates of National Education and the participating schools were selected randomly. The 30 schools that volunteered to participate made up the sample of the study (Table 1). Table 1 shows that %66,66 of the participating schools were state kindergartens while %23,33 were state preschools. Only %10 of the schools were private kindergartens.

Table 1. Types of the participating schools

Types of Schools	f	%
State Kindergartens	20	66.66
State Preschools	7	23.33
Private Kindergartens	3	10
Total	30	100

Instrumentation

“The Safety Checklist for Preschool Environment”, which was developed by the researchers, was used. The checklist, which has 36 items rated on a 3-point Likert Scale, is divided into Physical (17 items), Psychological (11 items) and Sanitary Safety (8 items). The items were created based on the related literature and the legislations (Official Journal, 2014; Official Journal, 2015; Official Journal, 2017; ME, 2015; ME, 2018). The checklist was filled out based on the school and classroom observations as well as the interviews with the teachers, principals and other staff as “Completely Available, Partially Available or Not Available”. Expert opinion was received for the content validity and the final version of the checklist was administered to the sample.

Procedure

Two researchers holding Ph.D. degrees in early childhood education observed the schools at the same time. The observation at a time lasted about three hours (about two hours in classrooms and an hour in other parts of the schools). Researchers observed the schools once a week for three weeks. During the last week, school administration and teachers were interviewed, which took about 15 minutes for each person. They rated the item 15 in physical characteristics and items 1, 4 and 7 in sanitary characteristics.

The data collected from the school observations and interviews with the school administration and teachers were discussed, compared and evaluated by the researchers. The level of reliability between the raters was calculated by the “percentage of agreement” equation described by Miles and

Huberman (1994). Percent Fit Formula [$P = (Na / Na + Nd) \times 100$] (P: Percent Fit, Na: Fit Amount, Nd: Amendment Amount). The interrater consistency was 85% for their evaluations of five schools. When the percentage of consistency in the reliability calculation among the raters is 70%, the reliability percentage is accepted to be reached (Yıldırım & Şimşek, 2006). In this case 85% can be expressed as a high value. The other 25 school evaluations were made based on the common ground that the researchers shared with respect to the school observations and interviews with the school administration and teachers.

Data Analysis

Frequency distributions and percentages for the participating schools with mean and total scores were tabulated. The evaluations indicated the mean score for only the study sample and they do not have a true zero point. The findings were interpreted with respect to the related regulations and legislations.

Findings

The data was analysed with frequency distributions and percentages for physical, sanitary and psychological safety levels, which are presented in tables for each. The findings for the physical safety characteristics are presented in Table 2.

Table 2. Distribution of the participating school by physical characteristics

Physical Characteristics	Completely Available		Partially Available		Not available		Total	
	f	%	f	%	f	%	f	%
1. All closets, doors, windows, tables, desks, etc. have corner protectors.	6	20	9	30	15	50	30	100
2. All the power outlets in the classroom have protection caps on them.	8	26,6	6	20	16	53,3	30	100
3. All the door hinges in the classroom have finger guards.	3	10	6	20	21	70	30	100
4. The stairs have stair rail nets for children's safety.	22	73,3	6	20	2	6,6	30	100
5. The bathrooms, washbasins and sinks are fixed and child-sized.	24	80	5	16	1	3,3	30	100
6. All the furniture, closets, cabinets, cabinet doors, shelves, boards and other stuff in the classrooms are fixed to the walls.	5	16,6	23	76,6	2	6,6	30	100
7. The classrooms, halls, bathrooms, etc. have enough lighting.	25	83,3	5	16,6	0	0	30	100
8. The schools does not have central heating problems.	24	80	6	20,0	0	0	30	100
9. The classrooms have appropriate and enough ventilation.	19	63,3	11	36,6	0	0	30	100
10. The flooring does not pose a risk for children's safety (constructed with solid and non-toxic materials).	16	53,3	11	36,6	3	10	30	100
11. The classrooms are arranged for children with special needs (Wheelchair ramps, tactile paving for visually impaired children, etc.)	5	16,6	8	26,6	17	56,6	30	100
12. The stairs allow children climb up comfortably in line with their developmental level.	17	56,6	10	33,3	3	10,0	30	100
13. There are no open pits, slopes, and weights that can fall over children in the school garden.	19	63,3	9	30,0	2	6,6	30	100
14. The school has a visible and updated emergency plan on the walls.	13	43,3	2	6,6	15	50,0	30	100
15. The children are informed of the emergency plan and they do emergency drills.	10	33,3	13	43,3	7	23,3	30	100
16. The precautions for traffic have been taken (traffic lights, children and pedestrian crossings, etc.)	22	73,3	6	20,0	2	6,6	30	100
17. There are no constructs around the school that put children at risk (uncontrolled constructions, road constructions without safety measures, entertainment venues with loud music, etc.)	13	43,3	16	53,3	1	3,3	30	100
Total	251	49,2	152	29,8	107	20,9	510	100

Table 2 shows that %49,2 of the participating schools had all the physical characteristics for physical safety while %29,8 and %20,9 of the schools had some and none of them, respectively. Most

of the schools were found to have no problems with heating and lighting (f=25, f=24) while most of them have problems with door hinges, areas with special arrangements like ramps and power sockets (f=21, f=17, f=16) that are for the protection of children.

Table 3. Distribution of the participating school by sanitary characteristics

Sanitary Characteristics	Completely Available		Partially Available		Not available		Total	
	f	%	f	%	f	%	f	%
1. The staff have received first aid and emergency action training.	4	13,3	9	30,0	17	56,7	30	100
2. There is an infirmary that can give first aid treatment in case of accidents and injuries.	10	33,3	8	26,7	12	40,0	30	100
3. The schools cares about sanitation and hygiene in classrooms, bathrooms, dining hall, kitchen, etc.	23	76,7	7	23,3	0	00,0	30	100
4. Children know how to protect themselves from diseases.	16	53,3	13	43,3	1	3,3	30	100
5. Children know the basic hygiene rules like how to wash hands or sneeze properly using napkins.	16	53,3	14	46,7	0	00,0	30	100
6. Precautions for food safety are taken in kitchens (the food and drinks served are not expired, harmful and they are stored properly).	16	53,3	9	30,0	5	16,7	30	100
7. Food samples are taken and stored for surveillance every day.	16	53,3	7	23,3	7	23,3	30	100
8. The classrooms are arranged according to children with special needs.	8	26,7	12	40,0	10	33,3	30	100
Total	109	45,4	79	32,9	52	21,6	240	100

Table 3 shows that %45,4 of the participating schools had all the characteristics for sanitary safety while %32,9 and %21,6 of the schools had some and none of them, respectively. Most of the schools were found to have no problems with sanitation and hygiene (f=16) while most of them did not have an infirmary (f=12) and staff with first aid training (f=17).

Table 4. Distribution of the participating school by psychological characteristics

Psychological Characteristics	Completely Available		Partially Available		Not available		Total	
	f	%	f	%	f	%	f	%
1. Children do not harm of smash classroom properties and furniture.	13	43,4	16	53,3	1	3,3	30	100
2. Children do not use slang and offensive language.	12	40,0	15	50	3	10,0	30	100
3. Children do not make fun of others or call them names.	10	33,3	18	60	2	6,7	30	100
4. Children engage in collaborative work.	11	36,7	18	60	1	3,3	30	100
5. There are no symbols/visuals that can impair their sense of self or self-confidence.	21	70	9	30	0	0	30	100
6. Children are not criticized for their personalities in the school environment.	30	100	0	0	0	0	30	100
7. Children try to express their feelings in a positive manner.	17	56,7	12	40	1	3,3	30	100
8. Children try to resolve conflicts by talking instead of resorting to violence.	14	46,7	15	50	1	3,3	30	100
9. Children respect others' ideas and rights.	10	33,3	19	63,3	1	3,3	30	100
10. Teachers respect children's ideas.	14	46,7	16	53,3	0	0	30	100
11. Children are aware of their peers with special needs and they have positive attitudes towards them.	22	73,3	8	26,7	0	0	30	100
Total	174	52,7	146	44,2	10	3,0	330	100

Table 4 shows that %52,7 of the participating schools had all the characteristics for psychological safety while %44,2 and %3 of the schools had some and none of them, respectively. The most frequently observed characteristic for psychological safety is “There are no symbols/visuals that can impair their sense of self or self-confidence.” (f=30) as none of the schools did not let such a thing happen. Most of the schools were found to bear no symbols/visuals that can impair their sense of self or self-confidence (f=21) while most of the students were aware of their peers with special needs and they had positive attitudes towards them (f=22). On the other hand, children were observed to use slang and offensive language and made fun of others or called them names in most of the schools (f=3, f=2).

Discussion, Results and Suggestions

The results of the current study which aimed to investigate the characteristics of the schools with respect to physical, psychological and sanitary safety showed that the participating schools had moderate safety. The participating schools had 50% of the physical characteristics that are necessary for safety. The arrangements that aim to protect children (protection caps on power outlets, finger guards on door hinges, etc.) and the ones for children with special needs and for emergencies were lacking in most of the schools. The other studies indicate that schools that are physically safe have direct effects on the quality of education (Hannah, 2013; Fullerton and Guardino, 2010; Çelik and Kök, 2007; Uludağ and Odacı, 2002). So, the results of the previous and current research underline the fact that the physical characteristics of the schools should be revised and that the schools which do not meet these requirements should not be started or allowed to serve with respect to the current legislations (ME, 2015).

The results indicated that the participating schools had 45% of the sanitary characteristics that are required for safety. However, most of them lacked an infirmary and a health professional to do an intervention in addition to the arrangements for children with special needs. According to the

regulations, private nursery schools, day care centers and children's clubs may hire a nurse, a doctor and a nutritionist if they wish (Official Journal, 2015). Research shows that the presence of a nurse in a school is crucial to the treatment of emergencies to prevent losses as well as to keep health records of the children for early detection or prevention (Council of School Health, 2008; Baysal et al., 2005; Morrongiello and Kiriakou, 2004).

Another finding of the study suggested that the participating schools had 53% of the psychological characteristics. In some schools which were identified to have lower levels of psychological safety, children were observed to use slang and resort to violence to express their feelings and thoughts. Research emphasizes that although the characteristics of schools related to psychological safety are not the only factor in children's tendency towards slang and violence, they still play an important role when they coexist with other factors (Johnson, 2009; Meyer-Adams and Conner, 2008; Orpinas and Horne, 2006; Peterson and Skiba, 2001; Strøm et al., 2013). The violence in schools has been associated with poor relations between school staff and students, overcrowded schools, too strict rules, iron discipline, limited choice of programs, unfair practices and restriction of children's freedom (Miller, 1994 as cited in Yavuzer, 2011). In addition, there has been a relationship between schools' psychological characteristics and students' academic success (Johnson, 2009; Meyer-Adams and Conner, 2008; Orpinas and Horne, 2006; Peterson and Skiba, 2001; Strøm et al., 2013). The use of slang, bullying and violence beginning from the early years has been a common problem in schools. The studies indicating a close relationship between psychological insecurity that can effect children's personality, sense of self and social development and the factors that can influence academic success suggest that "well-being" should be a primary component of learning.

In sum, the participating schools in the current study were found to meet about half of the requirements and standards for physical, psychological and sanitary safety, which means that they were lacking "a safe learning environment" in all three sub dimensions. No matter how old children are, a safe environment will have a huge impact on their development and learning (Clapper, 2010; Gayle et al., 2013; Göksoy et al., 2013; Olley et al., 2010; Özdiñer-Arslan, and Savaşer, 2009; Shakeel and DeAngelis, 2018; Stanley et al., 2004). Therefore, the safety in preschools should be evaluated based on the standards and requirements of the Ministry of Education, their needs should be identified and met to support children's development and learning. For this purpose, teachers may be provided with training programs to prevent bullying and reduce use of slang among children to improve psychological safety.

The Ministry of Education might cooperate with healthcare and social services, police department, universities, unions and nongovernmental organizations in order to provide children with safe learning environments. The reasons why the decisions of the policymakers are not put into practice in schools should be investigated. Principals and teacher may be provided with periodical training in contemporary approaches and measures. A "Safe School Model" that can help practice the management processes might be developed and adopted. Further qualitative and quantitative research should be conducted to improve school safety. In order to keep up with the changing times and to improve physical, psychological and sanitary conditions, preschools should be updated and they can cooperate with persons, institutions and organizations. This should be a stakeholder democracy where children, teachers, principals, families, other staff, architects, psychologists, healthcare professionals, etc. state their opinions.

References

- Astor, R.A., Benbenishty, R., & Marachi, R. (2004). Violence in schools. In P.A. Meares (Ed.), *Social work services in schools* (4th ed., pp. 149-182). Boston: Allyn & Bacon.
- Baeva, I. A. & Bordovskaia, N. V. (2015). The psychological safety of the educational environment and the psychological well-being of Russian secondary school pupils and teachers. *Psychology in Russia: State of the Art*, 8(1), 86-99.
- Barrett, B. J. (2010). Is "safety" dangerous? a critical examination of the classroom as safe space. *The Canadian Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 1(1), 1-12. DOI: <http://dx.doi.org/10.5206/cjsotl-rcacea.2010.1.9>
- Baysal, S.U., Yıldırım, F. ve Bulut, A. (2005). Çocuk güvenliği yaralanmalardan ve zehirlenmelerden korunma güvenlik kontrol listesi. İstanbul: İstanbul Tıp Fakültesi Basımevi

- Burchinal, M., Magnuson, K., Powell, D., & Hong, S.S. (2015). Early Childcare and education. In Marc. H. Bornstein and Tama Leventhal Eds. *Handbook of Child Psychology and Developmental Science, Vol.4 Ecological Settings and Processes*, seventh edition, p. 223-267. New Jersey: Wiley.
- California Childcare Health Program, (2018). Health and Safety Checklist for Early Care and Education Programs: Based on Caring for Our Children National Health and Safety Performance Standards, Third Edition. Developed by the California Childcare Health Program
- Funded by the UCSF School of Nursing 2014; Updated January, 2018. E. T. 04.01.2019 https://cchp.ucsf.edu/sites/g/files/tkssra181/f/HS_Checklist.pdf
- Clapper, T. C. (2010). Creating the safe learning environment. *PAILAL Newsletter*, 3(2), 1-6.
- Council of School Health (2008). Role of the School Nurse in Providing School Health Services. *American Academy of Pediatrics*, 121(5), 1052-1056. <http://pediatrics.aappublications.org/content/pediatrics/121/5/1052.full.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Çalık, T., Kurt, T. ve Çalık, C. (2011). *Güvenli okulun oluşturulmasında okul iklimi: Kavramsal bir çözümleme*. Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi, 1(4), 73-84.
- Çelik, M. ve Kök, M. (2007). Okulöncesi eğitim kurumlarında eğitim ortamı ve donanımının önemi. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 158-170.
- Dönmez, B. ve Güven, M. (2003). Genel liselerdeki yönetici ve öğretmenlerin okul güvenliğine ilişkin algıları. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 28 (304), 17-26.
- Early, D. M., Maxwell, K. L., Burchinal, M., Alva, S., Bender, R. H., Bryant, D., ..., Zill, N. (2007). Teachers' education, classroom quality, and young children's academic skills: results from seven studies of preschool programs. *Child Development*, 78(2), 558-580.
- Fein, R., Vossekuil, B., Pollack, W., Borum, R., Modzeleski, W., & Reddy, M. (2002). Threat assessment in schools: A guide to managing threatening situations and to creating safe school climates. Washington, DC: U.S. Secret Service and Department of Education
- Fullerton, E. K., & Guardino, C. (2010). Teacher and students' perceptions of a modified inclusion classroom environment, *Electronic Journal for Inclusive Education*, 2 (5).
- Gayle, B. M., Cortez, D. & Preiss, R. W. (2013). Safe spaces, difficult dialogues, and critical thinking. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 7(2), 1-8.
- Glesne, C. (2015). Nitel araştırmayla tanışma (Çev. Elvan Günel). Çev. Ed. Ali Ersoy, Pelin Yalçınoğlu. *Nitel araştırmaya giriş* içinde s. 1-36. 5. Baskı. Ankara: Anı.
- Göksoy, S., Emen, E. ve Aksoy, C. (2013). Okullarda güvenlik sorunu. *Milli Eğitim*, 200,123-139.
- Guo, Y., Piasta, S. B., Justice, L. M. & Kaderavek, J. N. (2010). Relations among preschool teachers' self-efficacy, classroom quality, and children's language and literacy gains. *Teaching and Teacher Education* 26, 1094-1103.
- Güleş, F., ve Erişen, Y. (2013). *Okul öncesi eğitimde fiziksel çevre standartlarını belirleme: paydaş görüşlerine dayalı bir analiz*. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi.
- Güvenli Okul Projesi (GOP) (2017). Güvenli Okul Projesi (GOP) 2017-2018 Okullarda Güvenli Ortamın Sağlanmasına Yönelik Koruyucu ve Önleyici Tedbirlerin Artırılması İlçe Strateji ve Eylem Planı. Erişim adresi: <http://dosemealti.meb.gov.tr/www/guvenli-okul-projesi/icerik/506>
- Hannah, Ryan, "The Effect of Classroom Environment on Student Learning" (2013). *Honors Theses*. 2375. https://scholarworks.wmich.edu/honors_theses/2375
- Hernandez, T. J. & Seem, S. R. (2004). A Safe school climate: a systemic approach and the school counselor. *Professional School Counseling*, 7(4), 256-262.
- Johnson, S. L. (2009). Improving the school environment to reduce school violence: A review of the literature. *Journal of School Health*, 79, 451-465.
- Lin, Y. C. ve Magnuson, K. A. (2018). Classroom quality and children's academic skills in child care centers: Understanding the role of teacher qualifications. *Early Childhood Research Quarterly*, 42, 215-227.
- Kaypak, Ş. (2012). Güvenlikte yeni bir boyut; çevresel güvenlik. *Ekonomik ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, Cilt:8.
- Mashburn, A. J., Pianta, R. C., Hamre, B. K., Downer, J. T., Barbarin, O. A., Bryant, D., ... Howes, C. (2008). Measures of classroom quality in prekindergarten and children's development of academic, language, and social skills. *Child Development*, 79(3), 732-749. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-8624.2008.01154.x>.

- MEB (2015). Okul öncesi eğitim ve ilköğretim kurumları standartları kılavuz kitabı. Yöneticiler, öğretmenler, maarif müfettişleri ve uzmanlar için kavramsal temeller ve uygulama. Milli Eğitim Bakanlığı ve Unicef Raporu. https://tegm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2015_04/09112933_kurumstandartlarklavuzkitap.pdf
- MEB (2018). Okullarda güvenlik önlemlerinin alınması hakkında genelge. <https://www.ogretmenlericin.com/wp-content/uploads/okullarda-guvenlik-onlemlerinin-alinmasi-2018-10-sayili-genelge.pdf>
- Meyer-Adams, N. & Conner, B. T. (2008). School violence: Bullying behaviors and the psychosocial school environment in middle schools. *Children & Schools*, 30(4), 211-221.
- Midcentral Public Health Service (2014). Health & safety guidelines for early childhood education services. E.T. 04.01.2019 <https://www.midcentraldoh.govt.nz/HealthServices/PublicHealth/healthprotection/Documents/MidCentral%20Public%20Health%20Service%20Health%20and%20Safety%20Guidelines%20for%20ECE%20Services.pdf>
- Morrison, B. (2007). *Restoring safe school communities*. Sydney, Australia: Federation
- Morrongiello, B. A., & Kiriakou, S. (2004). Mothers' home-safety practices for preventing six types of childhood injuries: What do they do, and why?. *Journal of Pediatric Psychology*, 29, 285-297.
- Mugo, J. W. (2009). Reported causes of accidents among pre-school children in Westlands division of Nairobi province, Kenya. Unpublished doctoral dissertation. Kenyatta University. <http://irlibrary.ku.ac.ke/handle/123456789/2191>
- Mwoma, T., Begi, N. & Murungi, C. (2018). Safety and security in preschools: A challenge in informal settlements. *Issues in Educational Research*, 28(3), 720-736.
- NAEYC. (2018). NAEYC Early Learning Program Accreditation Standards and Assessment Items. E.T. 04.01.2019 https://www.naeyc.org/sites/default/files/globally-shared/downloads/PDFs/accreditation/early-learning/standards_and_assessment_web.pdf#page=105
- OECD (2018). *Engaging Young Children: Lessons from Research about Quality in Early Childhood Education and Care, Starting Strong*. Paris: OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264085145-en>
- Olley, R. I., Cohn, A. & Cowan, K. C. (2010). Promoting Safe Schools and Academic Success: Moving Your School from Punitive Discipline to Effective Discipline. *Communique*, 39(1),7-8.
- Orpinas, P., & Horne, A. M. (2006). *Bullying prevention: Creating a positive school climate and developing social competence*. Washington, DC, US: American Psychological Association.
- Özcebe H. (2009). Okul Sağlığı. In: Aslan D. (Ed). Halk sağlığı ile ilgili güncel sorunlar ve yaklaşımlar. Ankara Tabip Odası, Ankara, 114-7.
- Özdiñer-Arslan, S. ve Savaşer, S. (2009). Okulda zorbalık. *Milli Eğitim*, 184, 218-227.
- Özkubat, S. (2013). Okul Öncesi Kurumlarında Eğitim Ortamlarının Düzenlenmesi ve Donanım. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(2), 58-66.
- Peterson, R. L., & Skiba, R. J. (2001). Creating school climates that prevent violence. *Clearing House*, 74(3), 155-63.
- Resmi Gazete (2014). Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği, sayı: 29072. 26 Temmuz 2014.
- Resmi Gazete (2015). Özel Kreş ve Gündüz Bakımevleri ile Özel Çocuk Kulüplerinin Kuruluş ve İşleyiş Esasları Hakkında Yönetmelik, sayı: 29342. 30 Nisan 2015.
- Resmi Gazete (2017). Milli Eğitim Bakanlığı Kurum Açma, Kapatma ve Ad Verme Yönetmeliği, sayı: 30106. 24 Haziran 2017.
- Saltmarsh, S., Klopper, C. ve Barr, J. (2009). Early childhood safety education: An overview of safety curriculum and pedagogy in outer metropolitan, regional and rural NSW. *Australian Journal of Early Childhood*, 34(4), 31-36.
- Shakeel, M. D., DeAngelis, C. A. (2018). Can private schools improve school climate? Evidence from a nationally representative sample. *Journal of School Choice*, 12(3), 426-445
- Stanley, P. H., Juhnke, G. A., Purkey, W. W. (2004). Using an Invitational Theory of Practice to Create Safe and Successful Schools. *Journal of Counseling & Development*, 82, 302-309.
- Strøm, I. F., Thoresen, S., Wentzel-Larsen, T., & Dyb, G. (2013). Violence, bullying and academic achievement: A study of 15-year-old adolescents and their school environment. *Child Abuse & Neglect*, 37(4), 243-251.
- Türk Dil Kurumu (2018). Büyük Türkçe Sözlük. www.tdk.gov.tr.

- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. 9. Genişletilmiş baskı. Ankara: Seçkin.
- Uludağ, Z. ve Odacı, H. (2002). Eğitim-öğretim faaliyetlerinde fiziksel mekan, *Milli Eğitim Dergisi*, 153-154, 18-36.
- UNICEF. (2009). *Schools as Protective Environments In Child Friendly Schools Manual*. New York: UNICEF.
- Vossekuil, B., Fein, R., Reddy, M., Borum, R., & Modzeleski, W. (2002). The final report and findings of the Safe School Initiative: Implications for the prevention of school attacks. <https://www2.ed.gov/admins/lead/safety/preventingattacksreport.pdf> adresinden 29.01.2018 tarihinde erişilmiştir.
- Vural, B. (Ed.). (2004). *Nitelikli Sınıf ve Stresiz Eğitim Ortamı*. (2. Baskı) İstanbul: Hayat.
- Wanless, S. B. (2016). Bringing psychological safety to the field of human development: An introduction. *Research in Human Development*, 13, 1–5. (14) (PDF) *The Role of Psychological Safety in Human Development*. Available from: <https://www.researchgate.net/publication/296623430> *The Role of Psychological Safety in Human Development* [accessed Jan 29 2019].
- Yavuzer, Y. (2011). Okullarda saldırganlık/şiddet: okul ve öğretmenle ilgili risk faktörleri ve önleme stratejileri. *Milli Eğitim Dergisi*, 41 (192), 43-61. Retrieved from <http://dergipark.gov.tr/milliegitim/issue/36186/406825>.



Assessment and Evaluation in the 2019 Turkish Course Curriculum and the Levels of Turkish Teachers in Using the Assessment and Evaluation Tools¹

Bahar DOĞAN KAHTALI², Şeyma ÇELİK³

Abstract

Assessment and evaluation activities are very important since they ensure the diagnosis of the interests, attitudes, ability, knowledge and skills of students, and education and training is planned accordingly. Assessment and evaluation is one of the building blocks of education. In line with the changing interests and needs and developing science and technology, innovation became a requirement in assessment and evaluation as in all areas of education. Since traditional methods are only the results of a result-oriented assessment and evaluation approach, they were determined to be inadequate in evaluating the education process, and therefore, alternative assessment and evaluation methods were adopted and applied. In this study, it was aimed to determine how frequently Turkish Course teachers used the assessment and evaluation tools in the 2019 Turkish Course Curriculum prepared in accordance with the constructivist approach. In this study, the survey model, which is among the quantitative research models, was used, and additionally, the opinions of Turkish teachers were taken with a survey in order to determine the frequency they use the evaluation tools and materials. According to the research findings, it was determined that Turkish teachers do not thoroughly use (supplementary) assessment and evaluation tools based on the student performance, but instead, they prefer the traditional tools more.

Keywords

Turkish Course Curriculum,
Assesment,
Evaluation,

Article Info

Received: 12.16.2019
Accepted: 04.04.2020
Online Published: 08.31.2020

¹ This study is the extended version of the paper presented in the 2th International Elementary Education Congress at Muğla Sıtkı Koçman University on October 23-27, 2019.

² Asst. Prof. Dr. İnönü University, Faculty of Education, Department of Turkish Language Education, bahar.dogan@inonu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-6184-2306>

³ Teacher, Ministry of Education, Turkey, seymacelik043@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-6970-520X>

Introduction

It is through the mother tongue that individuals become capable to communicate with others, to express their feelings and thoughts, and to meet their needs. Individuals acquire their native language without a system until they reach the school age. After the school age, systematic, planned, and programmed mother tongue activities start. The main aim of mother tongue education in schools is to improve the comprehension power of students, to gain the ability to explain, to create listening and reading habits, to teach basic grammar rules, to gain language awareness and love of language (Kavcar, Oğuzkan and Sever, 2003). Turkish language education is also done with a systematic program based on understanding and narrative skills. Reading and listening skills comprise the comprehension skill, while speaking and writing constitute the skills of narrative. The necessary curriculums are prepared and implemented for the students to acquire these skills. In this regard, assessment and evaluation applications are carried out in order to determine to what extent the knowledge and skills aimed in the program are acquired.

The 2019 Turkish Course Curriculum emphasizes that assessment and evaluation activities should be continuous and process-oriented. The before-process assessment applied prior to the teaching process provides an information about the level of the student at the start of the process and supports determining the necessary objectives accordingly, while the during-process assessment provides feedbacks to the student and to the teacher, and post-process assessment ensures determining to what extent the objectives are achieved and deciding which changes should be made (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2019).

Each skill must be considered and evaluated separately in teaching Turkish, which is a skill course. This requires embracing contemporary, alternative and diagnostic measurement instruments, rather than traditional assessment and evaluation approaches. In the result-oriented approaches, the assessment of student achievement is generally considered separate from the teaching process with a higher emphasis on the product, and in this regard, multiple-choice and short-answer tests and written and oral examinations are prioritized (MEB, 2018). Therefore, new approaches have been developed that measure the process in addition to the result-oriented assessment methods that measure only the product.

Within the scope of the education process, the evaluation efforts are discussed under three headings according to the intended use of the measurement results. These are the *diagnostic evaluation* intending to recognize the student, *formative evaluation* that is conducted during the process in order to reveal the defections in the education process, and to detect the learning deficiencies, and *summative evaluation* conducted at the end of the process in order to make decisions about the student (Kilmen, 2017).

In order to measure high level skills such as problem solving, critical thinking, evaluation, prediction, induction, deduction, and creative thinking, Kutlu, Doğan and Karakaya (2014) suggest performance-oriented assessment, student portfolio and assessment studies under the heading of *new evaluation methods*. Alıcı (2011) names the evaluation of the efforts and activities that students perform through active learning during the process and the products at the end of the process as the *performance evaluation*. Additionally, it was also reported that performance evaluation is named differently such as alternative evaluation, supplementary evaluation, and authentic evaluation in various foreign or domestic sources, stressing that the assessment methods such as multiple choice tests, short answer tests, and long answer exams are classified as traditional assessment tools.

While the written examinations with usually only one correct answer, short-answer questions, true-false questions, multiple-choice tests, and matching questions are classified under traditional assessment techniques, the tools such as grade scoring keys, diagnostic tree, structured grid, word association test, and student portfolio are classified under the supplementary assessment and evaluation methods (Bahar, Nartgün Durmuş and Bıçak, 2015).

In 2006 Turkish Course Curriculum, a wide coverage was given to assessment and evaluation tools. In the curriculum prepared in 2017, it was stated that assessment and evaluation efforts will be conducted in three ways: diagnosis-oriented, monitoring-oriented and outcome-oriented. The assessment tools specified in the curriculum are short-answer items, multiple-choice items, matching

items, true-false items, open-ended questions, attitude scales, student portfolios, performance tasks, and project assignments. As per the evaluation tools, they are interview, self-evaluation form, listening/watching skills observation form, speaking-skill evaluation form, reading-skill observation form, written narrative evaluation form, reading-skill checklist, student self-evaluation form on the product file, performance and project evaluation forms (MEB, 2017). These assessment and evaluation tools, which focus on the educational process and which considers evaluation of the students through following their development as a part of learning, differ from the result-oriented (summative) assessment tools in many aspects.

Göçer (2014) reports that process evaluation is effective in the development of cognitive, affective and psycho-motor skills of the students, and also in determining their ability to use all these skills complementary to each other. Additionally, it is also reported that product-oriented evaluation is inadequate since the development of language and intelligent skills of the students are evaluated together in language teaching.

Traditional assessment and evaluation activities are the outcomes of an understanding where assessments are made on the student answers during the exam, with an inadequacy in measuring the high-level skills, and mostly based on rote learning. This kind of an assessment approach is partially inadequate in measuring and evaluating high-level cognitive skills since the teacher is in an active role and the student is passive. Furthermore, with the traditional assessment tools, the skills and development potentials of the students in the system cannot be evaluated and recognized together (Sefer, 2006; Baki and Birgin, 2004).

In this respect, the starting point of this study was, on the one hand, an overview of the assessment and evaluation approaches in the curriculum prepared in the light of constructivist educational philosophy, and on the other hand, a determination of the levels of Turkish teachers, who are the practitioners of the program, in using performance-based (supplementary) assessment and evaluation tools in measuring the performances of students in the process. It is thought that determining the levels of the teachers will fill an important gap in the field in order to plan further activities and take necessary measures in education and training. Therefore, the study sought answers to the following questions:

- What are the assessment and evaluation approaches in the Turkish Course Curriculum?
- How often do Turkish teachers use the traditional and supplementary tools specified in the curriculum to measure students' performance in the process?

Method

The study was conducted using quantitative research methods, and the views of Turkish course teachers were taken through a survey to determine their awareness levels and the extent they use the assessment and evaluation tools. "Studies aimed at collecting data to determine specific characteristics of a group are called as *survey studies*." (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz and Demirel, 2016: 15). In this study, the survey model was used to determine the extent that Turkish course teachers use the assessment and evaluation tools by taking teacher opinions.

Population and Sample

The accessible population of the study was comprised of Turkish teachers working in Malatya province, and the sample, which was determined through simple random sampling method, consists of voluntary Turkish teachers, who could be reached by the researcher and who were working in secondary schools in Yeşilyurt District of Malatya province. A total of 120 teachers participated in the research. 53 of the participants were men and 67 were women. 80 of the sample are graduates of Department of Turkish Language Teaching, Faculty of Education. The rest of the teachers are either the graduates of the Faculty of Arts and Sciences or graduates of a different branch in the Faculty of Education. Among the teachers, 104 completed bachelors' degrees and 13 completed postgraduate degrees. 3 participant teachers did not provide information about their educational level.

Data Collection Tool

In this study, in order to determine the extent that Turkish teachers use the assessment tools, a survey form was prepared in which the traditional and performance-based (supplementary) measurement tools that were included in the Turkish Course Curriculums of 2017, 2018 and 2019 were listed and which included statements questioning the frequency of using these tools. The content of the form concerning the assessment and evaluation tools in the programs were asked to two field experts in assessment and evaluation field and Turkish language education field through e-mail, and the form was given its final form based on their opinions.

Data Analysis

The form, which was prepared to determine the frequency of teachers in using the supplementary assessment-evaluation tools and traditional assessment-evaluation tools for detecting the performances of students in the process, was implemented on the sample and the outcomes were reported through simple statistical methods such as frequency and percentage.

Findings

Examining the “assessment and evaluation” parts of the MNE 2019 Turkish Course Curriculum, MNE 2018 Turkish Course Curriculum, and MNE 2017 Turkish Course Curriculum, it was determined that the assessment-evaluation practices identified in the program were classified as diagnostic evaluation, formative evaluation, and summative evaluation. As per the assessment and evaluation tools, they are rather supplementary tools for determining student performance than traditional ones. Furthermore, it was determined that certain tools were recommended such as attitude scale, student portfolios, authentic task, project assignments, interview, self-assessment, peer assessment, readiness testing, observation, grade scoring key, structured grid, diagnostic tree, word association test, group evaluation, checklist, and concept map.

Table 1. The levels of Turkish course teachers in using assessment-evaluation tools

Assessment Tools	Frequency and Percentage	I never use it	I rarely use it	I sometimes use it	I often use it	I always use it	Total
Short-answer Items	F %	3 2,5	9 7,5	38 31,6	42 35	25 20,8	118 100
Multiple-Choice Items	F %	1 0,83	3 2,5	17 14,1	59 49,1	39 32,5	119 100
Matching Items	F %	1 0,83	6 5	35 29,2	50 41,6	25 20,8	117 100
True-False Items	F %	2 1,6	5 4,1	34 28,3	57 47,5	20 16,6	118 100
Open Ended Questions	F %	0 0	11 8,3	23 19,1	49 40,8	36 30	119 100
Attitude Scales	F %	19 15,8	38 31,6	37 30,8	20 16,6	5 4,1	119 100
Student Portfolios	F %	18 15	26 21,6	44 36,6	23 19,1	8 6,6	119 100
Authentic Tasks	F %	27 22,5	35 29,1	40 33,3	10 8,3	2 1,6	114 100
Projects	F %	11 9,1	8 6,6	36 30	30 25	33 27,7	118 100
Interview Forms	F %	22 18,3	34 28,3	40 33,3	15 12,5	8 6,6	119 100
Self-Assessment Form	F %	14 11,6	30 25	47 39,1	16 13,3	12 10	119 100

Peer-Assessment Form	F	22	38	40	13	6	119
	%	18,3	31,6	33,3	10,8	5	100
Readiness Tests	F	11	20	43	30	14	118
	%	9,1	16,6	35,8	25	11,6	100
Observation Forms	F	21	19	51	19	8	118
	%	17,5	15,8	42,5	15,8	6,6	100
Grade Scoring Key	F	15	18	33	30	21	117
	%	12,5	15	27,5	25	17,5	100
Structured Grid	F	33	37	26	13	4	113
	%	27,5	30,8	21,6	10,8	3,3	100
Diagnostic Tree	F	33	32	35	9	6	115
	%	27,5	26,6	29,1	7,5	5	100
Word Association Test	F	17	17	37	37	9	117
	%	14,1	14,1	30,8	30,8	7,5	100
Group Evaluation Form	F	28	21	38	22	8	117
	%	23,3	17,5	31,6	18,3	6,6	100
Checklists	F	19	21	32	29	17	118
	%	15,8	17,	26,6	24,1	14,1	100
Concept Maps	F	15	14	33	33	24	119
	%	12,2	11,6	27,5	27,5	20	100

Based on the data in Table 1, it was determined that teachers responded that the most frequently used assessment-evaluation tools were multiple-choice items. Among the participant teachers, 49% reported that they often used multiple-choice items as an assessment tool, and 32,5% always. While 3 teachers reported that they rarely used multiple-choice items, only 1 teacher reported that he/she never used it.

Among the participant teachers, 30% stated that they always used open-ended questions. 78% of the teachers often and always use the open-ended questions. There is no teacher who doesn't use the open-ended question type.

When Table 1 is examined, it is observed that teachers never give up using the true-false items. According to this result, 47,7 % of the Turkish course teachers often, and 16,6 % of them always use true-false items. 2 teachers stated that they never used them.

Among the respondent teachers, 35 % often and 20,8% always use the short-answer items. Similarly, 41,6 % of the teachers often, and 20,8 % always used the matching items, which is among the traditional assessment tools.

31,6% of the participant Turkish teachers stated that they rarely used the attitude scales, which are among the diagnostic evaluation tools, while 30,8% of them stated to use them sometimes. On the other hand, a 4,1 % portion of the participants declared that they never used the attitude scales.

As per the student portfolio, which ensures a systematic monitoring of the student performance during the education process, 36,6% of the teachers mentioned that they sometimes used it. Total percentage of teacher using this method often and always is 25,7%.

Examining Table 1, it is understood that 42,5 % of the teachers often and always use the projects. 30 % of the teachers stated that they sometimes use the projects.

The participant teachers do not prefer using "often" the alternative assessment-evaluation tools such as interview, self-evaluation, peer and group evaluation, authentic tasks, and observation. While 33,3 % of the teachers state that they sometimes use the interview technique, 28,3 % state that they use it rarely. This comprises 61,6 % of the participant teachers in total. The total figure of the percentages of the teachers who sometimes (39,1%) and rarely (25%) use the self-evaluation forms is 64,1%. 33,3 % of the teachers use peer evaluation sometimes, and 31,6 % of them use it rarely. Group evaluation is

used by 31,6 % of the teachers sometimes, and 23,3 % of them never use it. Among the participant Turkish course teachers, 42,5 % reported that they sometimes used the observation forms and 33,3 % stated that they sometimes used the authentic tasks. The total percentage of the teachers who mentioned that they never or rarely used the authentic tasks was 51,6 %.

Examining the Table 1, it is concluded that the supplementary assessment-evaluation tools measuring the performances of students in the process such as grade scoring key, structured grid, and diagnostic tree are not also being used often by the teachers. 27,5% of the teachers use the grade scoring key sometimes. The total percentage of the teachers, who rarely use (30,8%) and never use (27,5%) structured grid, points that more than half of the participant teachers never or rarely preferred this method. Among the participant teachers, 29,1% state that they sometimes use and 27,5% report that they never use the diagnostic tree.

It was determined that the participant Turkish course teachers use the readiness test, word association test, checklist, and concept map more compared to other supplementary tools. Among the teachers, 35 % use the readiness test sometimes, and 25 % often. The total percentage of the teachers who mentioned that they used the word association test sometimes (30,8%) and often (30,8%) is 61,6 %. The rates of the teachers who mention that they use the checklist sometimes is 26,6% and who use often is 24,4%. The proportion of the teachers who use the concept maps sometimes is 27,5% and who use it often is 27,5%, with a total percentage of 55%.

In general terms, Table 1 points to the fact that the majority of the participant Turkish language teachers are using the traditional assessment-evaluation tools.

Discussion, Conclusion and Suggestions

In this study, which was conducted to determine the level of Turkish teachers in using the assessment-evaluation tools suggested in the 2019 Turkish Course Curriculum designed in accordance with the constructivist approach, participant Turkish language teachers reported that they use the traditional assessment tools (multiple choice items, matching test, short-answer items, true-false type items) more compared to the performance-based (supplementary) assessment-evaluation tools. It was revealed that Turkish teachers mostly use the multiple-choice items among the traditional assessment and evaluation tools. More than half of the teachers use the multiple-choice item type to determine student achievement in a skill course such as Turkish. However, in the Turkish course, the required skills can only be achieved by the development of four learning fields, namely listening, speaking, reading and writing, together. Multiple choice tests can only be used to assess reading ability. In order to assess and evaluate other learning areas, assessment and evaluation tools should be used that are based on learning process.

It was observed that teachers often use the open-ended questions that can be included in the category of supplementary assessment-evaluation tools and that can be used to measure high-level knowledge and skills. It was also determined that certain tools such as concept maps, project studies and word association tests are used at a higher rate compared to other tools aimed at measuring and evaluating students' performance during the education process. One's attitude towards a profession is of significant importance in transforming it into a skill or being successful in that profession. In this respect, that approximately 60% of the teachers rarely or sometimes use measurement tools that measure students' attitudes in Turkish course and in a given learning field points that due diligence is not given to the performance-based (supplementary) assessment and evaluation tools.

Various studies have been conducted about the problems experienced by teachers in using assessment and evaluation tools. Based on these previous studies, the reasons behind the fact that teachers use supplementary assessment tools in a lower rate compared to the traditional methods are insufficient knowledge of the teachers, thinking that these evaluation methods are complicated, insufficient time, negative attitudes of the students, difficulty in applying these methods in crowded classrooms, long time requirement of these evaluation methods, and the negative impacts of test-type examinations (Anıl and Acar, 2008; Duban and Küçükylmaz, 2008; Demir, 2015; Güneş et al., 2010; Sidekli ve Altıntaş, 2018; Şimşek, 2011; Gömleksiz, Yıldırım and Yetkiner, 2011; Çetinkaya and Duran, 2011). The findings of these previous studies are supporting those of this study.

According to the results of this study, Turkish teachers use traditional assessment and evaluation tools, which are easier to evaluate and apply, more often than performance-based supplementary assessment and evaluation tools. The use of traditional assessment and evaluation tools more frequently than supplementary tools is not in line with the assessment and evaluation approach of the MNE 2019 Turkish Course Curriculum.

In line with the results of the research, the following suggestions can be made in order to expand the use of supplementary assessment and evaluation tools for student performance in instructional programs:

In accordance with the constructivist educational approach, it is suggested that teachers should use traditional assessment tools such as multiple-choice tests, true-false tests, short-answer tests, matching tests, as well as projects, student portfolios, grade scoring keys, self and peer evaluation, and observation forms together and more effectively in evaluation of the achievement of the students. Skill assessment should be conducted in the reading, listening, speaking and writing skill fields.

Students and parents should be informed about the assessment and evaluation tools proposed to be used in the program designated in accordance with the constructivist approach and it is needed to make the most effective use of these tools.

The in-service training seminars, which will be planned to increase the levels that teachers use assessment and evaluation tools and to address the problems they face, can be given by scholars practically.

Guidelines with extensive descriptions of assessment and evaluation tools including numerous examples can be prepared for teachers.

References

- Alıcı, D. (2011). Öğrenci performansının değerlendirilmesinde kullanılan diğer ölçme araç ve yöntemleri. S. Tekindal (Ed.). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (3. Basım) içinde (s. 127-168). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Anıl, D. ve Acar, M. (2008). Sınıf öğretmenlerinin ölçme değerlendirme sürecinde karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 44-61.
- Bahar, M., Nartgün, Z., Durmuş, S. ve Bıçak, B. (2015). *Geleneksel-tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme teknikleri öğretmen el kitabı*. (7. Basım). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Baki, A. ve Birgin, O. (2002). *Matematik eğitiminde alternatif bir değerlendirme olarak bireysel gelişim dosyası uygulaması. V. ulusal fen bilimleri ve matematik eğitimi kongresi, bildiri kitabı, II*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2016). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. (21. Basım). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Çetinkaya, S. ve Duran, A. (2011, 5-7 Mayıs). Alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinin kullanılmasında sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları problemler: Hatay ili örneği. 10. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitim Sempozyumu'nda sunuldu, Sivas.
- Demir, M. (2015). *Türkiye ve ABD'de ilkököl 4. sınıf matematik dersi öğretim programında kullanılan alternatif değerlendirme yöntemlerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Duban, N. ve Küçükylmaz, E. A. (2008). Sınıf öğretmeni adaylarının alternatif ölçme değerlendirme yöntem ve tekniklerinin uygulama okullarında kullanımına ilişkin görüşleri. *İlköğretim Online*, 7(3), 769-784.
- Göçer, A. (2014). *Türkçe eğitiminde ölçme ve değerlendirme*. (1. Basım). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Gömlüksiz, M. N., Yıldırım, F. ve Yetkiner, A. (2011). Hayat bilgisi dersinde alternatif ölçme değerlendirme tekniklerinin kullanımına ilişkin öğretmen görüşleri. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 6(1), 823-840.
- Güneş, T., Dilek, N. Ş., Hoplan, M., Çelikoğlu, M. ve Demir, E. S. (2010, 11-13 Kasım). Öğretmenlerin alternatif değerlendirme konusundaki görüşleri ve yaptıkları uygulamalar. International Conference on New Trends in Education and Their Implications Sempozyumunda sunuldu, Antalya.
- Kavcar, C., Oğuzkan, F. ve Sever, S. (2003). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Engin Yayınevi.

- Kilmen, S. (2017). Ölçme ve değerlendirmede temel kavramlar. R.N. Demirtaşlı (Ed.). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (4. Baskı) içinde (s. 25-55). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kutlu, Ö., Doğan, C. D. ve Karakaya, İ. (2014). *Performansa ve portfolyaya dayalı durum belirleme*. (4.Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- MEB. (2017). Türkçe dersi programı (ilkokul ve ortaokul 1,2,3,4,5,6,7 ve 8.sınıflar). Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- MEB. (2018). Türkçe dersi programı (ilkokul ve ortaokul 1,2,3,4,5,6,7 ve 8.sınıflar). Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- MEB. (2019). Türkçe dersi programı (ilkokul ve ortaokul 1,2,3,4,5,6,7 ve 8.sınıflar). Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- MEB. (2005). İlköğretim Türkçe dersi (6,7,8. Sınıflar) öğretim programı. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Yayınları.
- Sefer, G. D. (2006). *Matematik dersinde problem çözme becerilerinin dereceli puanlama anahtarı kullanılarak değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Sidekli, S. ve Altıntaş, S. (2018). Ölçme ve değerlendirme. A. Uzunöz ve V. Aktepe (Ed.). *Özel öğretim yöntemleri (Cilt-1)* içinde (s. 285-326). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Şimşek, N. (2011). Sosyal bilgiler dersinde alternatif ölçme değerlendirme araçlarının kullanılması: nitel bir çalışma. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(1), 149-168.



Evaluation of Classroom Teachers' Views on the Change in Curriculums

Birol SUSAM¹, Mehmet Kaan DEMİR²

Abstract

Education systems need to be updated and changed depending on the reasons such as the development of technology and easier access to information. Due to the change and update of the education systems, the curriculums that guide the education also change. Teachers who are the implementer of the curriculums are directly affected by the changes in curriculums. This research, which aims to evaluate the views of the classroom teachers on the change in curriculums, was planned as a phenomenological research, one of the qualitative research methods. The research group consists of 21 classroom teachers working in primary schools in Samsun. The interview form prepared by the researcher was used to collect the research data. The obtained data were made meaningful by using content analysis technique. NVivo package program was used to model the findings obtained from the analysis. According to the findings, curriculums should meet the needs of the individual and the society. While making curriculum changes based on scientific and technological developments, cultural and national values are expected to be taken into account. It is understood that teachers are not sufficiently involved in the curriculum change process and the changes in curriculums are not considered positive enough. It is believed that the reasons for curriculum changes are based on the views of the MEB staff and the time interval of the changes are frequent. It is also understood that the changes are not suitable for meeting the human qualities needed by the country.

Keywords

Classroom teacher
Curriculum
Curriculum change

Article Info

Received: 06.07.2020
Accepted: 06.17.2020
Online Published: 08.31.2020

¹ Teacher, Ministry of Education, Turkey, birolsusam@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-4523-6995>

² Prof. Dr. Çanakkale Onsekiz Mart University, Faculty of Education, Turkey, mkdemir2000@yahoo.com, <https://orcid.org/0000-0001-8797-0410>

Introduction

Countries are in an effort to educate individuals for their future and seek new solutions to the problems they encounter in the education system. New strategies and methods are being researched for individuals to benefit from the education they receive in the most beneficial way. (Butakın and Özgen, 2007). Education systems that want to make individuals better equipped need new approaches (Sünkür, Arıbaş, İlhan, and Sünkür, 2012). Individuals, who are the outputs of education systems, should gain some skills and attitudes in order to be able to understand the world and to adapt to change by progressing towards self-realization (Karadağ, 2012). While setting educational goals, taking into account the social-cultural structure and the economic priorities of the country, systems that can be sustained for many years should be worked on. (Yıldız and Yıldız, 2016).

Education systems have become a structure that must be updated due to the rapid progress and change of information, technology and science. The updating of education systems cannot be done without changing the curriculums that act as the guide of the system. It is thought that it will be easier for education to reach the desired goals and objectives with the curriculum prepared according to the needs (Çıray, Küçükyılmaz, & Güven, 2015). While explaining the education, it cannot be considered independent from the curriculum. Curriculum features help teachers increase their knowledge of specific teaching topics. Based on this, one can be more flexible in new situations (Davis & Krajcik, 2005).

Curriculums serve as a guide for the education system. For the first time, the curriculum, which is the Latin concept that defines the oval-shaped running track on which race cars race in Rome, has started to be used in education meaning “the followed path”(Oliva, 1988, s. 4). While societies raise individuals, they start to question their curriculums with certain standards (Egan, 1978). Since curriculum development is not a static process, it is not possible for such activities to remain the same (Kelting-Gibson, 2005). It is not possible for the curriculum that put into practice without preparing the necessary conditions and infrastructures to achieve the expected success. We can see this situation in the curriculums that were removed from the application before (Aykaç, 2007). The fulfillment status of educational institutions can only be determined as a result of the evaluation of the curriculums they implement with the participation of all their stakeholders (Yüksel, 2010). With the change and development of the world, the need for trained human sources that countries need is changing day by day. In order to meet the human qualifications that countries need, education systems and curriculums, which are the guides of education systems, need to be changed.

A feature of the education system in Turkey is also known to have been exposed to frequent changes to the system. It has become a necessity for societies to achieve scientific and technological advances that are rapidly emerging in the world (Geçit, 2008). According to Şahin (2009), Turkey's curriculum development history was started in 1924 and updated many times during the history of the Republic, depending on the need and replaced if necessary. In the 1926 curriculum, in addition to the titles of the courses, there are important details that need to be taken into account in the process of the purpose and subjects. In addition, concepts such as life science that takes place in the report of John Dewey when he was in the invitation of Turkey are included in this curriculum (Şahin, 2009). In 1930, the Village Schools Curriculum was prepared in order to educate the students in the village according to the conditions and needs of the village, in a way to adhere to the principles of the city schools' curriculum (Tekişik, 1992). The 1948 curriculum was implemented for 20 years. The basis of the 1948 curriculum was the production of knowledge, and the goals of education were divided into four according to national education: social, personal, human relations and economic (Şahin, 2009). In Turkey, due to the impact of the constructivist approach towards the end of 1990s, a large-scale study was carried out to create new primary education curriculums in 2004. (Erdoğan, Kayır, Kaplan, Ünal, and Akbunar, 2005). In 2005, the constructivist approach was taken as a basis by abandoning the behavioral approach in primary education curriculums (Şahin, 2009). The curriculums put into practice by adopting a constructivist approach in 2005 have received criticism from some aspects. It has been argued that the new curriculum emerged as a result of the view that human beings should be seen as a capital in the globalizing world and that this capital should be developed (İnal, 2006). Most of the educators continued to teach in the way they were used to, despite the newly created approach and curriculum. As the curriculum changes were not accepted, they were not implemented (Baş,

2011). Achieving the expected success of newly created curriculums based on needs is as important as the process of creating them. Good processing of recommendations and feedback, including all stakeholders of the revised or newly created curriculum, contributes to success (Mitchell, 2016). It is known that after 2005, changes were made in the curriculums in 2009, 2015, 2017 and 2018.

In Turkey, changing all curriculums in 2005, although presented as a revolutionary project, it did not achieve the expected impact and success in all areas of the country. Especially, the curriculum of many courses started to change in 5 years after 2005 due to the continuity of educational inequalities with the size of the country, the perspective of the teacher dimension to the curriculum change or the state of readiness and political effects. 2018 has been one of the years in which important changes were experienced in the curriculum in our education history. It is inevitable to change the curriculum depending on the needs of the society with the rapid development of science and technology. The implementation process of the curriculum is as important as the changing process. After the development of the curriculum, the most important factor for success in the application process is the attitudes of the teachers towards the implementation of the curriculum. In this study, it is aimed to reach the following sub-goals in order to evaluate the opinions of classroom teachers on the change of curriculum, which is one of the main components of educational activities; what features a curriculum should have, implementation period of the curriculums, factors to be considered in curriculum changes, teacher participation in curriculum changes, positive aspects of curriculum changes, causes of curriculum changes in Turkey, frequency of curriculum changes, suitability for the human qualifications the country needs in the change of curriculum, problems the curriculum is expected to solve, preparation of suitable conditions in schools for the changes in curriculum, suitability of the new curriculum for scientific and technological developments, orientation process for the change of the curriculum, lessons that need a curriculum change and how an ideal curriculum should be.

Method

Research Model

Phenomenology design, one of the qualitative methods, was used in this study, which aims to evaluate the opinions of classroom teachers on the change of curriculum. Sources of access to data in phenomenology design consist of individuals who live and experience the subject (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, & Demirel, 2017).

Working group

In determining the study group, a sample was formed from classroom teachers with at least 15 years of professional experience by using the criterion sampling method, one of the purposive sampling methods. Purposive sampling is the selection of situations suitable for the purpose of the research (Büyüköztürk et al., 2017). Participants are 21 classroom teachers, 7 women and 14 men who have at least 16-20 years and at most 36-40 years of experience and are between 39 and 62 years old. 12 of the teachers consider themselves professionally competent, 7 consider themselves moderately competent and last 2 teachers consider themselves incompetent.

Data Collection Tools

A semi-structured interview form consisting of 14 questions prepared by the researchers was used to collect the research data. Semi-structured interviews can combine both simple alternative answering and in-depth data collection on the subject under investigation (Büyüköztürk et al., 2017). The interview form created was examined in detail by the researchers and took its final form by taking the opinions of 2 professors and senior classroom teachers.

Reliability and Validity Studies

Two different analyzes were made and compared with each other during the analysis process in order to ensure the reliability of the data. During the coding process of the data obtained as a result of the interviews, 2 different encoder analysis and the percentage of agreement between them (79%) is an issue that increases the reliability. In order to ensure the validity of the interviews with the participants, the interview recorded on the computer during the interview was asked to be read and

approved by the participant. In addition, the opinions of the participants were supported by direct quotations.

Collection of Data

The research data were collected during the 2018-2019 academic year, by having 30 to 45 minutes of interviews with classroom teachers working in primary schools in Samsun, by typing on the researcher's computer.

Analysis of Data

The research data were made meaningful by using the content analysis technique. This analysis method can be defined as a systematic and renewable analysis technique in which a text is summarized with smaller content categories by coding within certain rules (Büyüköztürk et al., 2017). NVivo package program was used to model the findings.

Results

In this part, findings regarding the opinions of classroom teachers on the change of curriculum are included.

Findings Regarding the Features that a Curriculum Should Have

The first question of the research is “What features do you think a curriculum should have?” The answers given by the participants to the question are shown in Figure 1, Figure 2, Figure 3 and Figure 4.

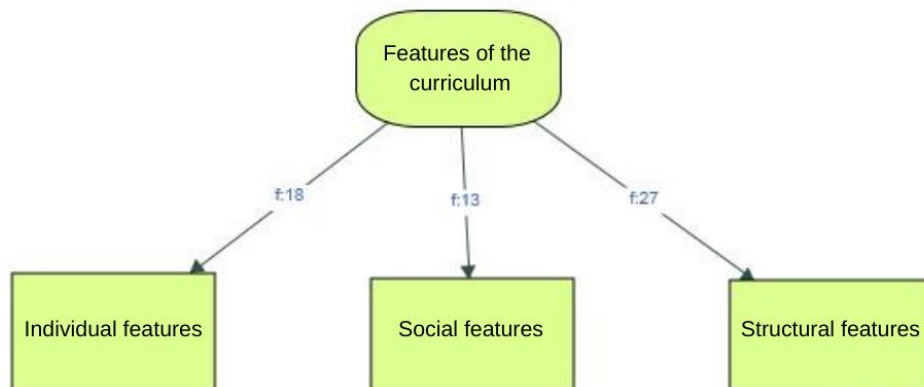


Figure 1. The features that a curriculum should have

According to the answers given by the classroom teachers, the features of the curriculum were divided into three upper categories. These categories are individual features, social features and structural features.

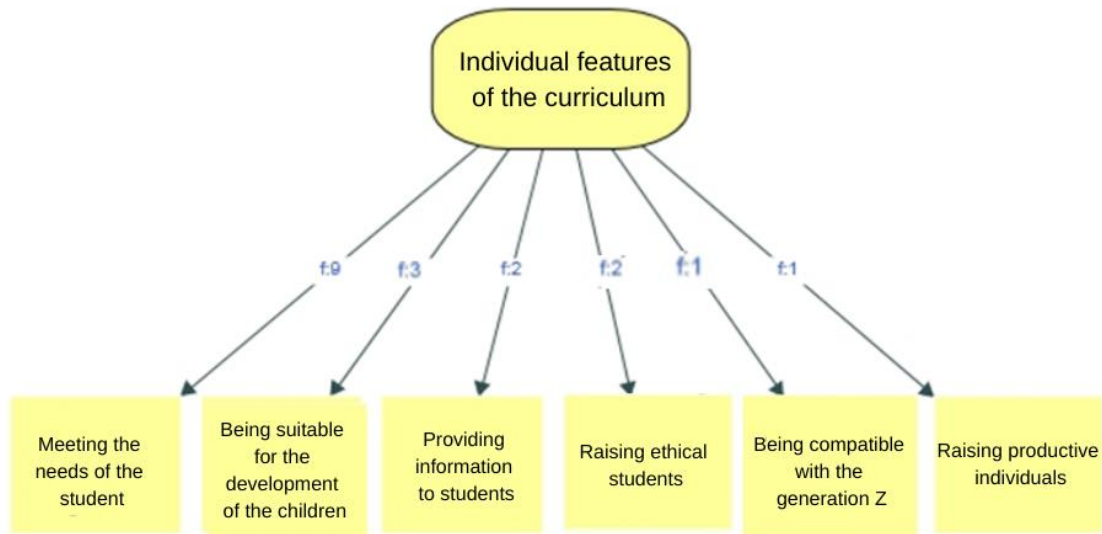


Figure 2. The individual features that a curriculum should have

The individual features of the curriculum according to the participants' answers are; meeting the needs of the student(f:9), being suitable for the development of the children(f:3), providing information to students(f:2), raising ethical students(f:2), being compatible with the generation Z(f:1), raising productive individuals(f:1). Some of the participants who gave their opinions about the individual features of the curriculum are as follows.

(CT-7) *“The curriculum should emphasize the individual characteristics of the student. Raising good individuals is more important than gaining a profession. Curriculums should prioritize raising good moral individuals.”* (Raising ethical students).

(CT-4) *“A curriculum should be suitable for the developmental period of the child. There are great difficulties in achieving the achievements and goals in the curriculums prepared without considering the development period of the student.”* (Suitable for the development of the children).

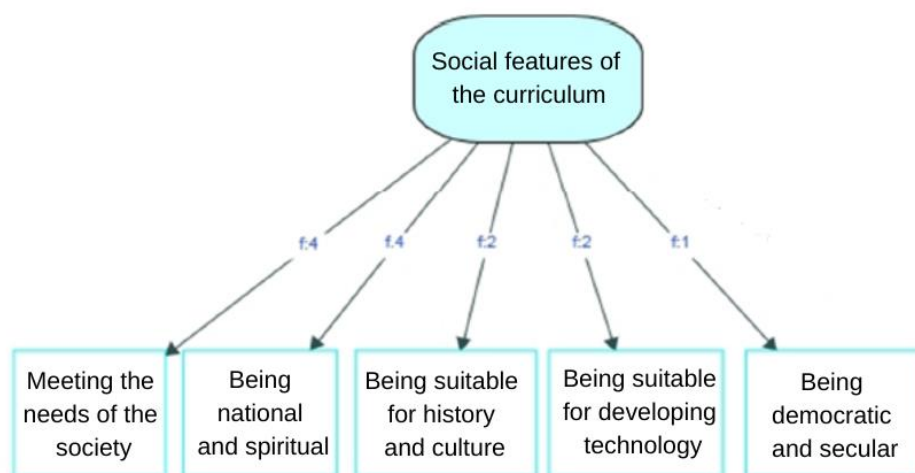


Figure 3. The social features that a curriculum should have

The social features of the curriculum according to the participants' answers are; meeting the needs of the society(f:4), being national and spiritual(f:4), being suitable for history and culture(f:2),

being suitable for developing technology(f:2), being democratic and secular(f:1). Some of the participants who gave their opinions about the social features of the curriculum are as follows.

(CT -9) *“The curriculum should convey the history, culture, living together and the past of the country to the students.”* (being national and spiritual).

(CT -21) *“The curriculum should create a world of philosophy, taking into account the realities, geography, culture, history and ideals of the country.”* (being suitable for history and culture).

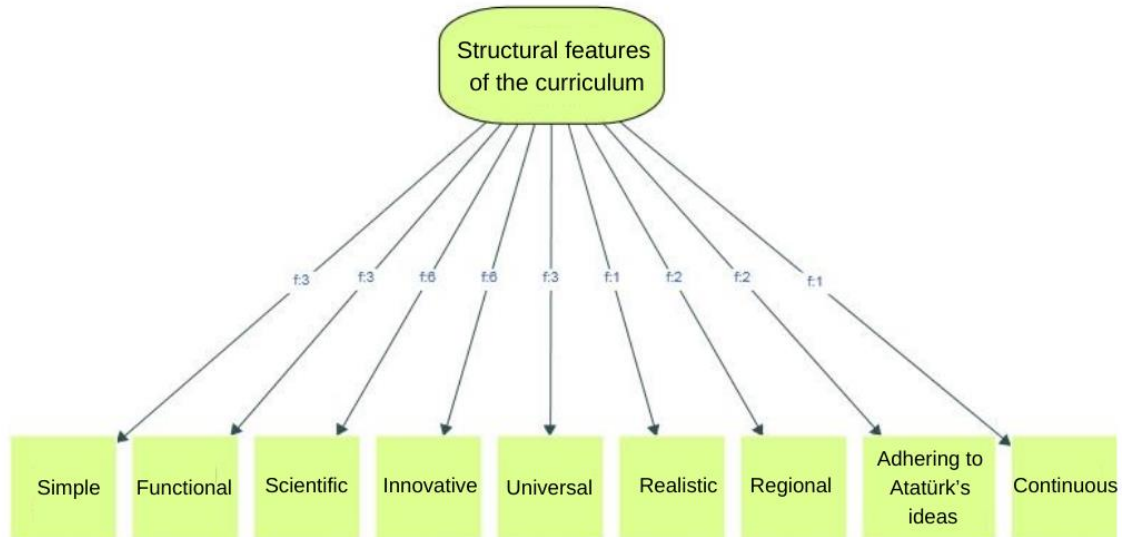


Figure 4. The structural features that a curriculum should have

The structural features of the curriculum according to the participants' answers are; simple(f:3), functional(f:3), scientific(f:6), innovative(f:6), universal(f:3), realistic(f:1), regional(f:2), adhering to Atatürk's ideas(f:2), continuous(f:1). According to the participants, the most repeated opinion was that the curriculums were innovative and scientific. Some of the opinions of the participating classroom teachers are given below.

(CT -10) *“A curriculum should prepare the individual for life, be purified from unnecessary knowledge and skills.”* (functional).

(CT -12) *“The frequency of change in a curriculum is very important. It should not change and it should be continuous.”* (continuous).

Findings Regarding the Implementation Period of the Curriculum

The analysis results of the answers given to the question *“How many years do you think a curriculum should be implemented on average? Why?”* are given in Figure 5.

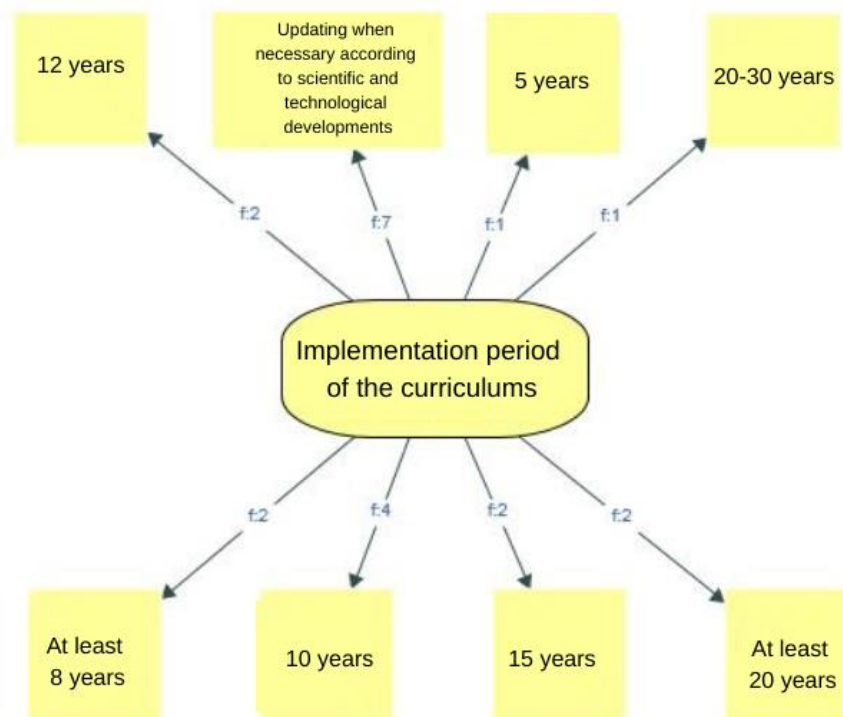


Figure 5. Implementation period of the curriculums

According to the analysis results of the answers given regarding the implementation period of the curriculum, the durations of the implementation of a curriculum are; 12 years(f:2), 5 years(f:1), 20-30 years(f:1), at least 8 years(f:2), 10 years(f:4), 15 years(f:2), at least 20 years(f:2), updating when necessary according to scientific and technological developments(f:7). According to the participants, the most repeated and remarkable opinion was “updating when necessary according to scientific and technological developments”. Some opinions are as follows.

(CT -2) “It must be at least 8 years because children must finish school with the curriculum they started. For example, we started with handwriting, but now we have moved to basic letters. This situation causes children to be badly affected.” (At least 8 years).

(CT -5) “A curriculum should not change for a person from kindergarten to higher education, but it should be updated according to the changing and developing technology and science.” (Updating when necessary according to scientific and technological developments).

Findings regarding the factors to be considered in curriculum changes

The analysis results of the answers given to the question “What factors should be taken into consideration when making a curriculum change?” are given in Figure 6.

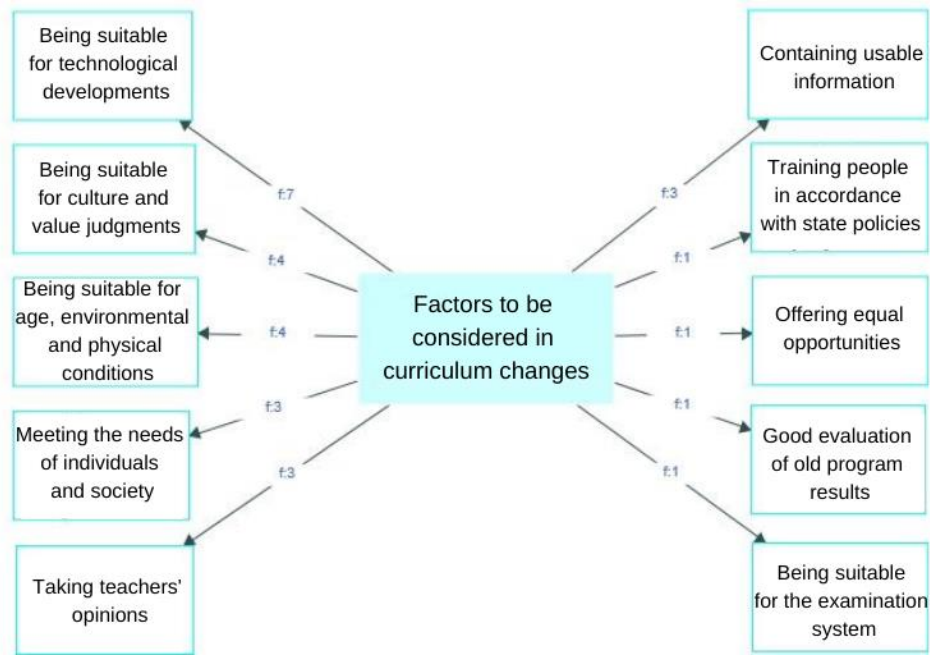


Figure 6. Factors to be considered in curriculum changes

According to the teachers' answers, the most repetitive factor that should be considered in the process of changing the curriculum is “being suitable for technological developments” (f:7). The other factors are; being suitable for culture and value judgments(f:4), being suitable for age, environmental and physical conditions(f:4), meeting the needs of individuals and society(f:3), taking teachers' opinions(f:3), containing usable information(f:3), training people in accordance with state policies(f:1), offering equal opportunities(f:1), good evaluation of old curriculum results(f:1), being suitable for the examination system(f:1). Some opinions regarding the factors to be considered in curriculum changes are as follows.

(CT -1) “It should definitely be in contact with the countryside, not with the central cities. Ideas should be taken from the countryside and there should be dialogue. In other words, the opportunities between the school in Ankara, Çankaya and the school in Samsun, Alaçam are not the same. It does not provide equal opportunity, so it should be suitable for the conditions.” (Offering equal opportunity).

(CT -16) “The cultural structure, folklore and music of the society should be taken into consideration. Foreign countries make a computer game and they can affect your culture badly because of those who play this game. There must be games about our culture and history. It should be the game that digitizes the culture. It should transfer culture using technology.” (Being suitable for culture and value judgments).

Findings Regarding the evaluation of teacher participation in curriculum changes

The analysis results of the answers of the classroom teachers given to the question “How do you evaluate the teacher participation in curriculum changes in Turkey?” are given in Figure 7.

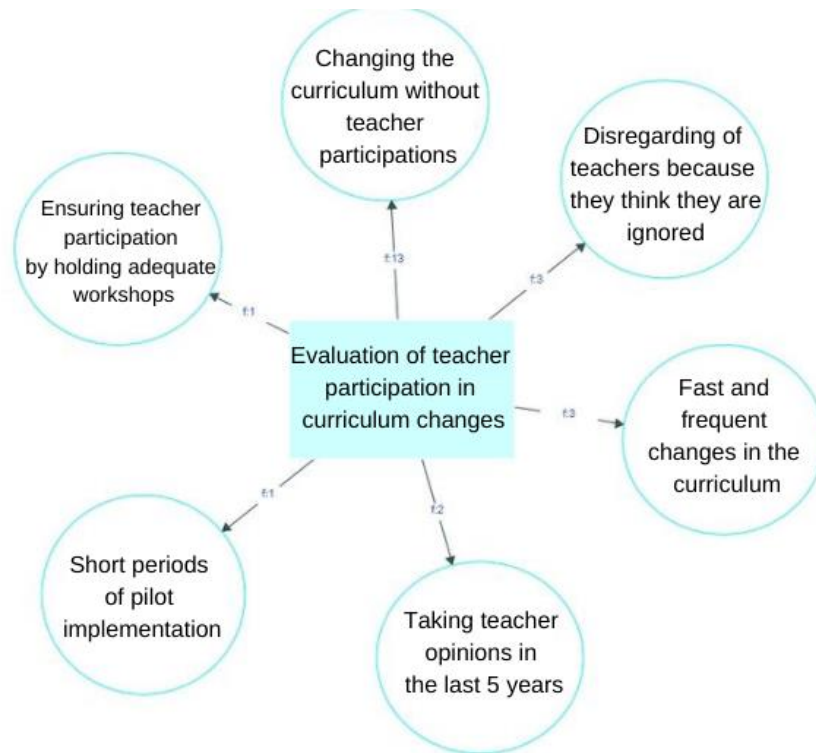


Figure 7. Evaluation of teacher participation in curriculum changes

According to the teachers' answers, the most repetitive opinion about the evaluation of teacher participation in curriculum changes is “changing the curriculum without teacher participations” (f:13). Other opinions are; disregarding of teachers because they think they are ignored(f:3), fast and frequent changes in the curriculum(f:3), taking teacher opinions in the last 5 years(f:2), short periods of pilot implementation(f:1), ensuring teacher participation by holding adequate workshops(f:1). Some thoughts about this topic are below.

(CT -3) “Curriculums are presented to teachers when they are already prepared. We are informed after the curriculum is made. More effective results will occur if the curriculum is presented to us before it changes. Teacher participation is not enough right now ”. (changing the curriculum without teacher participation).

(CT -18) “I think there is no teacher participation. Survey to schools etc. I have never witnessed it.” (changing the curriculum without teacher participation).

Findings regarding the positive aspects of curriculum changes

The analysis results of the answers of the classroom teachers given to the question “Which aspects of curriculum changes do you find positive?” are given in Figure 8.

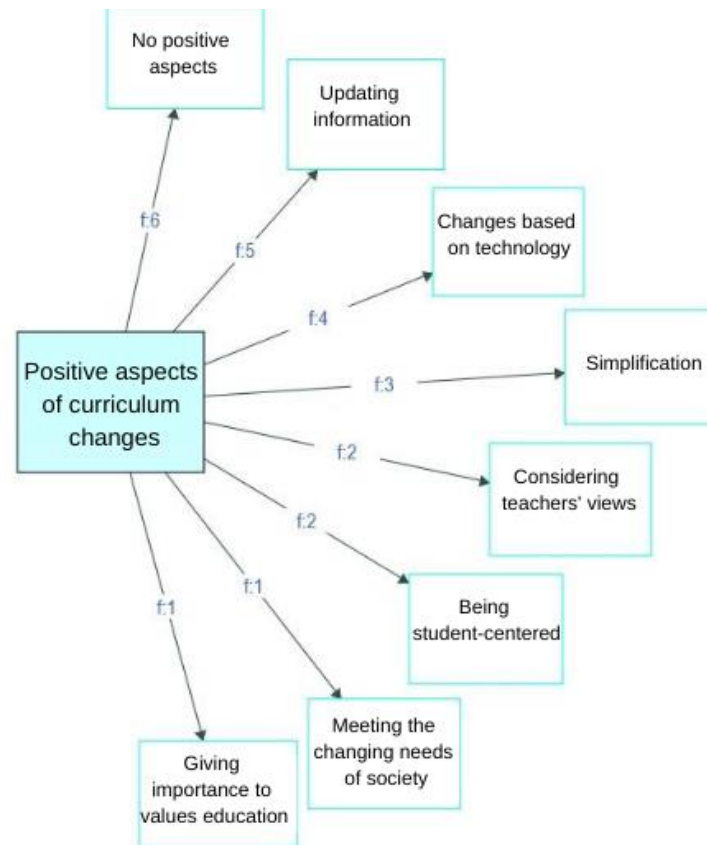


Figure 8. Positive aspects of curriculum changes

According to the opinions of the participants, “no positive aspects” was the most repetitive opinion. Other opinions are; updating information(f:5), changes based on technology(f:4), simplification(f:3), considering teachers' views(f:2), being student-centered(f:2), meeting the changing needs of society(f:1), giving importance to values education(f:1). Some teachers' views on the positive aspects of the curriculum are listed below.

(CT -14) *“I find it positive in terms of updating the information. In other words, updating the available information. I find it positive to remove unnecessary information. We are getting away from stereotyped information.”* (Updating information).

(CT -20) *“There was a huge problem with handwriting. In this country, we find it positive to change the curriculum based on technology, but I find it negative to change it before the product comes out.”* (Changes based on technology).

Findings regarding the causes of curriculum changes in Turkey

The analysis results of the answers of the classroom teachers given to the question *“What are the reasons for curriculum changes in Turkey?”* are given in Figure 9.

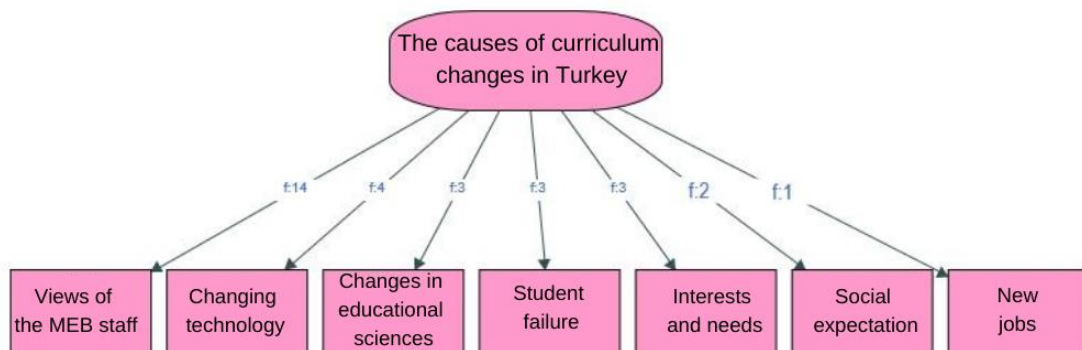


Figure 9. The causes of curriculum changes in Turkey

According to the opinions of teachers about the curriculum changes in Turkey, the most repetitive opinion is “views of the MEB staff” (f:14). In addition to this, changing technology(f:4), changes in educational sciences(f:3), student failure(f:3), interests and needs(f:3), social expectation(f:2), new jobs(f:1) are the other opinions. The remarkable answers given by some participants are as follows.

(CT -15) *“It may be that interests and needs are not met. Curriculums for the formation of social expectations are being changed.”* (Interests and needs).

(CT -20) *“The feedbacks of the education system require updating. The curriculum is changed depending on the minister-oriented education policies. The new curriculum is changing with the new management.”* (Views of MEB staff).

Findings regarding the frequency of curriculum changes

The analysis results of the answers of the classroom teachers given to the question “*How do you evaluate the implementation period of the curriculum and change frequency in Turkey?*” are given in Figure 10.

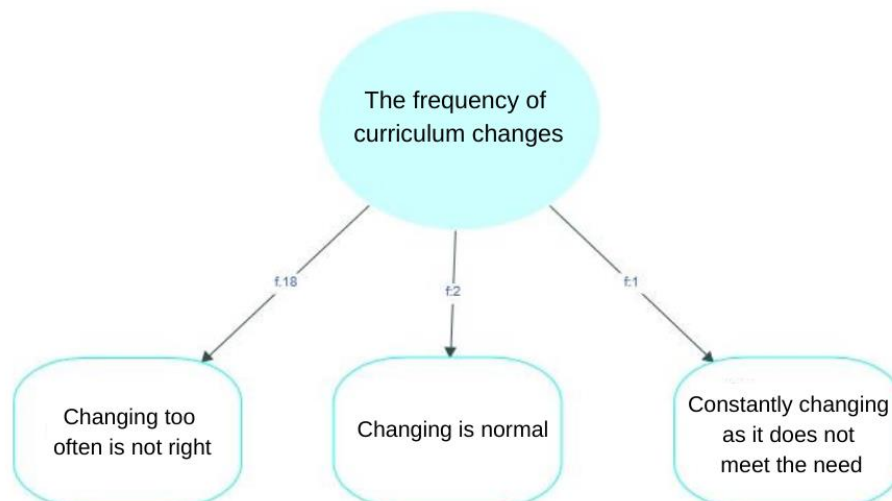


Figure 10. The frequency of curriculum changes

According to the answers of the teachers about the frequency of change in the curriculum, the following results have been found; changing too often is not right(f:18), changing is normal(f:2), constantly changing as it does not meet the need(f:1). The remarkable answers given by some participants are as follows.

(CT -21) “Changes are made very often, but it should not be done this way, existing exam systems may force this change. Because it is interconnected.” (changing too often is not right).

(CT -9) “The curriculum is not suitable for the frequency of change. When curriculums are constantly changing, the results are bad. We academically audit the outcome of the curriculum.” (changing too often is not right).

Findings regarding the suitability for the human qualifications the country needs in the change of curriculum

The analysis results of the answers of the classroom teachers given to the question “How do you evaluate the suitability for the human qualifications the country needs in the change of curriculum?” are given in Figure 11.

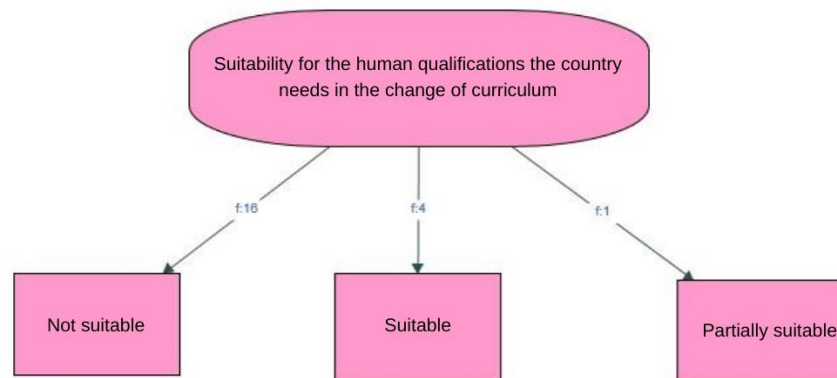


Figure 11. Suitability for the human qualifications the country needs in the change of curriculum

According to the participant answers on this topic, findings are listed as “not suitable(f:16), suitable(f:4), partially suitable(f:1)”. It is an important finding that the majority of the classroom teachers who participated in the research found the suitability for the human qualifications the country needs in the change of curriculum, low or not suitable at all. The remarkable answers given by some participants are as follows.

(CT -11) “First of all, while raising people, the aim should be individuals who will meet the needs of the society. We have enough workforce and we need ethical people to do this job. Curriculums in recent years address this need. Especially putting values education in curriculums is very effective.” (Suitable).

(CT -4) “We are an agricultural society, but we are constantly moving away from agriculture. This situation is not suitable for our education system. There used to be village institutes. Now there are no teachers in the village and the villagers are not trained. The closure of schools in the village had a negative impact on our education system.” (Not suitable).

Findings regarding the problems the curriculum is expected to solve

The analysis results of the answers of the classroom teachers given to the question “Which problems of the country or individuals should curriculums aim to solve?” are given in Figure 12.

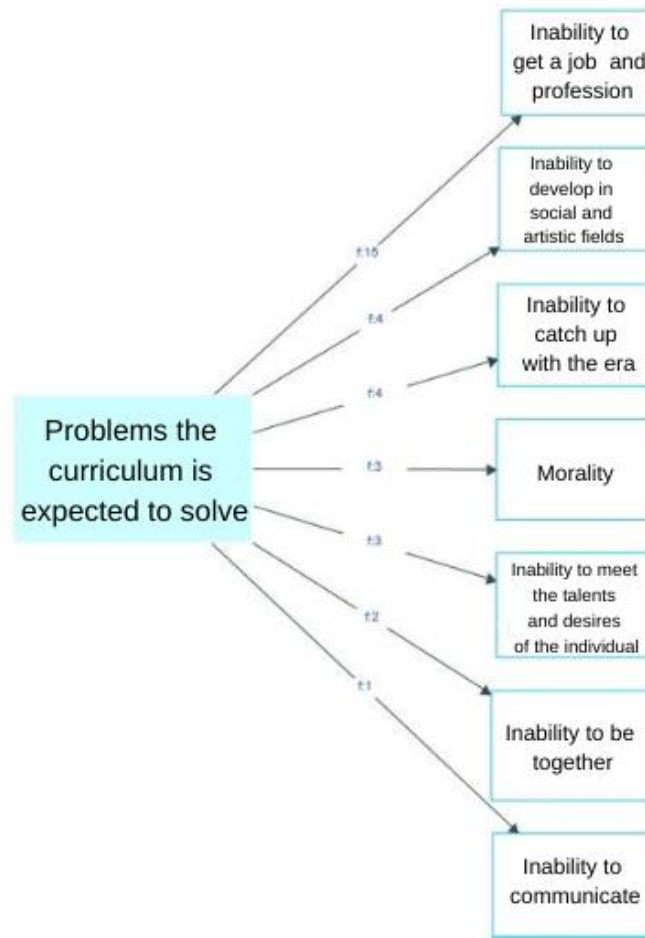


Figure 12. Problems the curriculum is expected to solve

According to the participants, the first problem that curriculum have to solve is inability to get a job and profession(f:15). Other opinions are; inability to develop in social and artistic fields(f:4), inability to catch up with the era(f:4), morality(f:3), inability to meet the talents and desires of the individual(f:3), inability to be together(f:2), inability to communicate(f:1). Some answers given by some participants are as follows.

(CT -5) “We should solve the problem of society's inability to unite and strengthen the unity of people.” (Inability to be together).

(CT -19) “It should be aimed at solving the problems of individuals in the field of acquiring a profession. What professions are there in the developing time and technology? It should be geared towards the professions of the future. First of all, it should solve the job problems.” (Inability to get a job and profession).

Findings regarding the preparation of suitable conditions in schools for the changes in curriculum

The analysis results of the answers of the classroom teachers given to the question “Are suitable conditions prepared in schools for the changed curriculums?” are given in Figure 13.

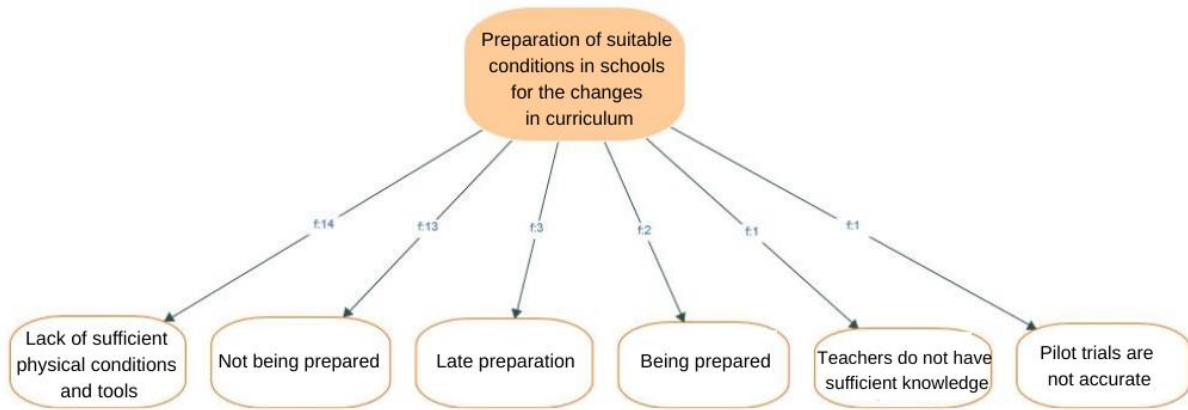


Figure 13. Preparation of suitable conditions in schools for the changes in curriculum

According to teachers' opinions, the most recurring opinion on the preparation of schools for curriculum changes is the lack of sufficient physical conditions and tools(f:14). Other findings are; not being prepared(f:3), late preparation(f:3), being prepared(f:2), teachers do not have sufficient knowledge(f:1), pilot trials are not accurate(f:1). The remarkable answers given by some participants are as follows.

(CT -20) *“Absolutely, appropriate conditions are not prepared in schools. So even if they are prepared, they are late. Tools arrive at schools late. Teachers do not have enough knowledge and skills to use it either.”* (Not being prepared).

(CT -3) *“It is a mistake to try the curriculum developed by choosing a pilot school because this experience cannot be transferred to other schools. It cannot be disseminated with a pilot study. Schools are not prepared for changes. It is taught to a few people from each school, but nobody updates themselves.”* (Pilot trials are not accurate).

Findings regarding the suitability of the new curriculum for scientific and technological developments

The analysis results of the answers of the classroom teachers given to the question *“Are new curriculums suitable for scientific and technological developments?”* are given in Figure 14.

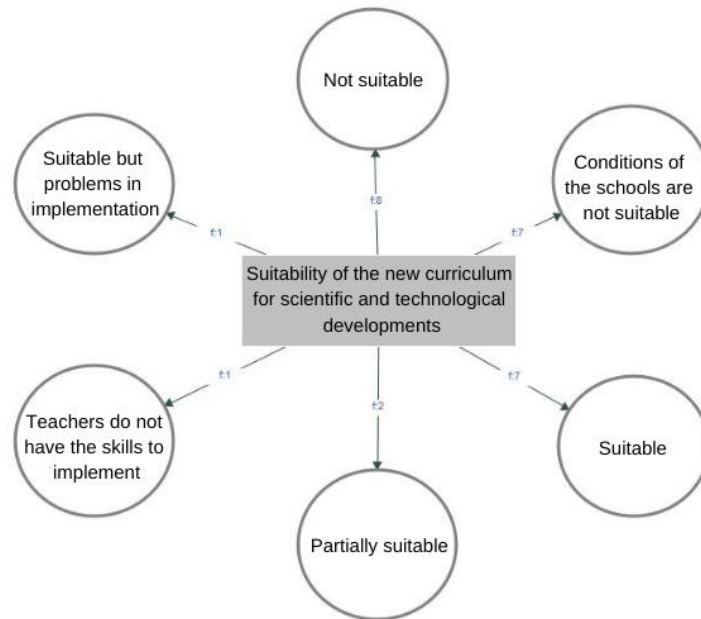


Figure 14. Suitability of the new curriculum for scientific and technological developments

According to the opinions of the participants, the most repetitive opinion is “not suitable(f:8)”. Other opinions are; conditions of the schools are not suitable(f:7), suitable(f:7), partially suitable(f:2), teachers do not have the skills to implement(f:1), suitable but problems in implementation(f:2). The responses of some participants are as follows.

(CT -19) “For example, if we are to explain based on ourselves, science and social studies are suitable. When we look at the themes, there is the answer to the exact question you said. We process technology tools for rights and responsibilities in social studies.” (Suitable).

(CT -2) “New curriculums are suitable, but pardus operating system is used on smart boards. In some cases, trouble happens. Although new curriculums are prepared in accordance with technological development, there are problems in implementation.” (School conditions are not suitable).

Findings regarding the orientation process for the change of the curriculum

The analysis results of the answers of the classroom teachers given to the question “How do you evaluate the orientation process of the curriculum changed?” are given in Figure 15.

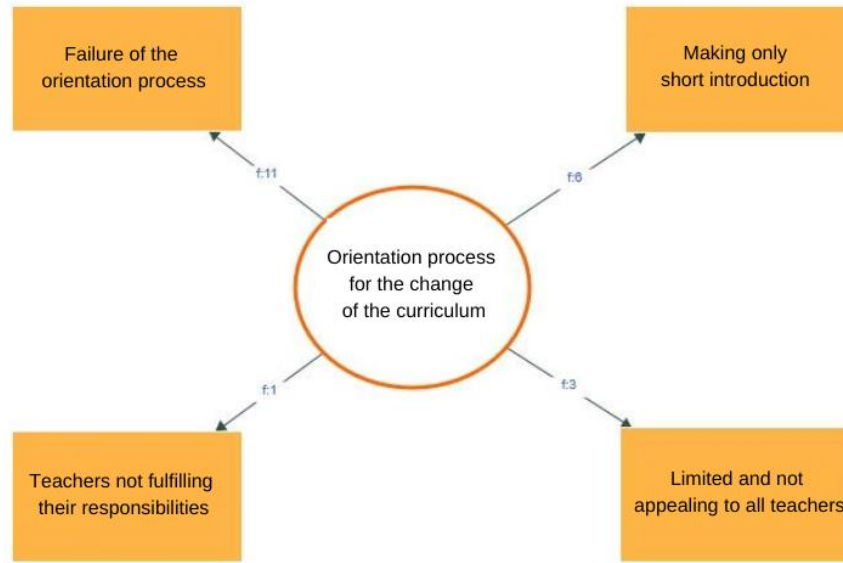


Figure 15. Orientation process for the change of the curriculum

According to the answers of the classroom teachers, most of the teachers think that the stages related to the orientation process in the curriculum change are unsuccessful(f:11). Other views are; making only short introduction(f:6), limited and not appealing to all teachers(f:3), teachers not fulfilling their responsibilities(f:1). Some remarkable answers given by some participants are as follows.

(CT -17) *"It provides in-service training to teachers, but it is limited and not all teachers can be addressed."* (limited and not appealing to all teachers).

(CT -12) *"The change has come from the top. Later, it is applied without teachers being trained. There is a short introduction. There are no application examples. No teacher knows how to implement. There should be advisor teachers. The report should be prepared in the process."* (making only short introduction).

Findings regarding the lessons that need a curriculum change

The analysis results of the answers of the classroom teachers given to the question *"In which lessons are the curriculum changes needed mostly? Why?"* are given in Figure 16.

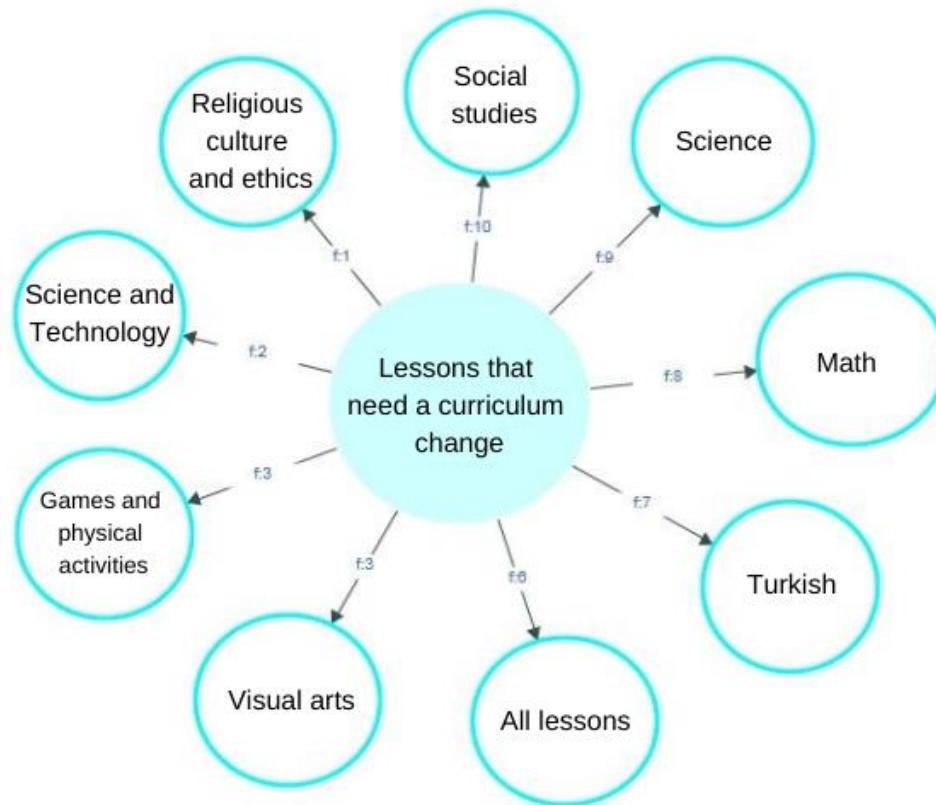


Figure 16. Lessons that need a curriculum change

According to the answers of the classroom teachers, the lesson most in need of a curriculum change is Social studies(f:10). Also, other opinions are; Science(f:9), Math(f:8), Turkish(f:7), Visual arts(f:3), Games and physical activities(f:3), Science and Technology(f:3), Religious culture and ethics(f:1). It is a significant finding that 6 of the participants think that all lessons(f:6) need a change in their curriculums. Some comments of the participants are as follows.

(CT -8) *"It should be done in social studies and science. Society must adapt to today's changing world."* (Social studies, Science).

(CT -1) *"There should be changes in the curriculum mostly in the fields of mathematics and science because mathematics and science are directly related to technology. Since catching up with technology is possible with mathematics and science, these lessons need to be changed."* (Science, Mathematics).

Findings regarding the ideal curriculum

The analysis results of the answers of the classroom teachers given to the question *"How should a curriculum be to say "Yes, this curriculum is definitely for me"?"* are given in Figure 17.

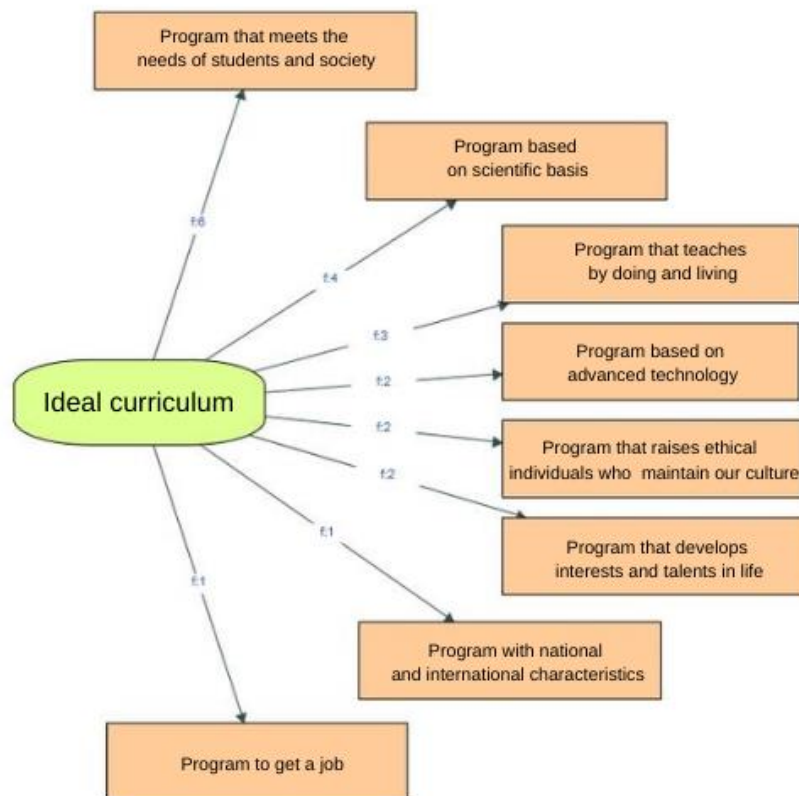


Figure 17. The features an ideal curriculum should have

The most prominent opinion among the opinions of classroom teachers about how the ideal curriculum should be is “program that meets the needs of students and society(f:6)” There are also some classroom teachers who think that the features listed below are also needed; program based on scientific basis(f:4), program that teaches by doing and living(f:3), program based on advanced technology(f:2), program that raises ethical individuals who maintain our culture(f:2), program that develops interests and talents in life(f:2), program with national and international characteristics(f:2), program to get a job(f:1). Some opinions are as follows.

(CT -10) *“It should meet the interests and needs of the society. If it is evaluated in terms of students, it should prepare students for life by considering the values of society. It must meet the family's expectations on the children. The program should guide the family through the child. It should inform. So it should develop the family.”* (Being a program that meets the needs of students and society)

(CT -6) *“The child should be at the forefront, reflect the value of the society, simple language, few gains, and each class should start with the things they need to learn and be built accordingly. The problem of the society must be found and formed to solve problems.”* (Being a program that meets the needs of students and society)”

Discussion, Conclusion and Suggestions

As there are no other study trying to analyze the opinions of teachers, especially classroom teachers, about the change of curriculum was found in the literature, this study has been created and as a result, the features that the curriculum should contain were collected under three main headings. These features are the individual, social and structural features of the curriculum. Considering the individual features of the curriculums, meeting the needs of the student, being suitable for the development of the children, providing information to students, raising ethical students, being compatible with the generation Z and raising productive individuals are emphasized by classroom teachers. In terms of social characteristics, the following features are stated by classroom teachers; meeting the special needs of the society, being national and spiritual, being suitable for history and

culture and for developing technology, being democratic and realistic. And for the structural features that the curriculum should contain according to classroom teachers, the findings are listed as simple, functional, scientific, innovative, universal, realistic, regional, continuous and adhering to Atatürk's ideas.

According to the participants, the most expected features of the curriculums are that they should be scientific and innovative. Rapid changes and developments in social and cultural life, science and technology cause changes in the qualities needed by the society and the individual. This change reveals the need for updating and renewing the curriculum which will ensure the training of individuals who will have the qualities required by the age. (<https://setav.org/>). According to Bal (2008), continuous improvement in technology and knowledge requires change in the field of education as in other fields of societies. Accordingly, individuals should prioritize contemporary values such as being multilingual and cultured, globalization, motivation, lifelong education, multi-channel education and learner-centered education. She stated that the curriculums were affected the most by the changes made in the field of education depending on these situations.

Participant teachers' views on the change frequencies of the curriculum are as follows; 12 years, 5 years, 20-30 years, at least 8 years, 10 years, 15 years, at least 20 years, must be updated when necessary according to scientific and technological developments. While changing the curriculums, following factors need to be considered; being suitable for technological developments, culture and value judgments, age, environmental and physical conditions, meeting the needs of individuals and society, taking teachers' opinions, containing usable information, training people in accordance with state policies, offering equal opportunities, good evaluation of old curriculum results and being suitable for the examination systems. Individuals and society have expectations from curriculums in some basic subjects. In order for individuals to adapt to developing and changing conditions and to protect the cultural and moral values of the society, it is expected that the curriculum will meet these needs. Akengin (2008), emphasized that curriculum should be functional and meet the needs of the society.

According to the classroom teachers, these findings are revealed about the process of change of curriculum; changing the curriculum without teacher participations, disregarding of teachers because they think they are ignored, fast and frequent changes in the curriculum, taking teacher opinions in the last 5 years, short periods of pilot implementation, ensuring teacher participation by holding adequate workshops. According to Başaran(1978), there are many problems in the preparation of curriculums in Turkey. The most important of these is that the Ministry acts alone while preparing the curriculum. The opinions of teachers, universities and parents are not included at all. Understanding and questioning the updated or renewed curriculum by teachers and expressing the difficulties they encounter will help the effective implementation of the curriculum and identify and resolve the difficulties in the curriculum (Karaman and Karaman, 2016).

The positive aspects of the curriculum changes by classroom teachers are as follows; updated information, changes based on technology, simplification, considering teachers' views, being student-centered, meeting the changing needs of society, giving importance to values education. In addition, the most repetitive opinion is that there is no positive aspect of the curriculum changes. In their studies, Akdeniz and Paniç (2012) reveal changes and developments as time goes on with the development of science and technology. Developed countries, who know how important the current experience, knowledge exchange and development is, have revealed that they update their curriculum in this direction every five years.

The reasons for changing the curriculum by the classroom teachers are as follows; in particular, views of the MEB staff, changing technology, changes in educational sciences, student failure), interests and needs, social expectations, new jobs. Changes in the curriculum can take place at various time intervals. The views of the MEB administrators or changes in other fields may cause this. However, according to the developing technology and science, changing the curriculum when needed may be the most efficient curriculum change process for a healthier progress of the education process. The importance of establishing the education system not as a political party or government policy but as a long-term state policy is recognized by everyone. If the Turkish nation determines an education

policy based on these qualities, it can reach the level of contemporary civilization (<http://devlet.com.tr>).

The participants stated that they did not find the frequency of change in the curriculum correct, considering that the curriculum changes very often. In addition, some teachers who gave their opinions on this topic found the frequency of curriculum change to be normal and the curriculum was constantly changing because it did not meet the needs. One of the most important problems that curriculums have to solve is seen as providing individuals with a job and a profession. Other issues need to be solved are; inability to develop in social and artistic fields, inability to catch up with the era, morality, inability to meet the talents and desires of the individual, inability to be together, inability to communicate. Considering the situation of preparing schools for this change while changing the curriculum, first of all, we encountered the lack of sufficient physical conditions and course materials in accordance with the new curriculum in schools. Besides, according to the opinions of classroom teachers, the following views have emerged; schools are not prepared, late preparation, partially prepared, teachers do not have sufficient knowledge and pilot trials are not accurate. Mitchell (2016) emphasized that trainings should be organized including the resources of application and teaching-learning tools related to new curriculums. MEB should not be too hasty in the policies it develops regarding education, it should be very careful, it should think twice in the process it will take a step, when it will make a statement on a subject. Accordingly, it can be said that the counselors and the educators nearby will have a role (<http://www.gonuldergisi.com/>).

Classroom teachers' views about suitability of the curriculum for scientific and technological developments are "not suitable, conditions of the schools are suitable, suitable, partially suitable, teachers do not have the skills to implement and suitable but problems in implementation. Aksu (2008) explained that the lack of physical infrastructure and lack of technological products in the implementation of the curriculum made it difficult to successfully implement the newly developed curriculum. Aksu (2008) explained that the lack of physical infrastructure and lack of technological products in the implementation of the curriculum made it difficult to successfully implement the newly developed curriculum.

Classroom teachers find the adaptation process after the curriculum change unsuccessful. In addition, there are some other opinions for the same topic such as making only short introductions, orientation process is limited and it does not appeal to all teachers and even though the activities are successful, teachers are not fulfilling their responsibilities. Akdeniz and Paniç (2012) stated that putting the curriculum into practice without waiting for teachers to have sufficient knowledge about the curriculum and without in-service training causes teachers to have problems in practice. It is a negativity that the teachers who are the implementers of the curriculum do not receive any training for the new curriculum, and therefore the teachers do not know the system they will implement (Akengin, 2008). Providing teachers with in-service training about the new curriculum and with knowledge and activities are of great importance for the implementation of the curriculum (Aksu, 2008). It should not be forgotten that the most important factor in the implementation of the curriculum is the trained educator, and it should be ensured that the curriculum is introduced with teachers and experts by establishing cooperation with the university and the Ministry of National Education, even if it is late (Duru & Korkmaz, 2010).

Regarding the characteristics of an ideal curriculum, it is the most common opinion among classroom teachers that there should be a curriculum that meets the needs of students and society. In addition, other expected curriculum features are; a program based on scientific basis, a program that teaches by doing and living, a program based on advanced technology, a program that raises ethical individuals who maintain our culture, a program that develops interests and talents in life, a program with national and international characteristics, a program to get a job. Providing vocational training to teachers who are actively continuing their jobs and equipping them with activities and skills related to the new curriculum is very important for the implementation of the newly developed curriculum. It can be argued that the content of the courses taught at universities should be created according to the new curriculum to be implemented and processed in accordance with this content in order to implement the curriculum successfully and in accordance with its purpose. The initial implementation process of new curriculums can be seen as a difficult process which takes time. The fact that the first

implementation processes of new curriculums are a difficult process emerges as problems arising from administrators, teachers, students, curriculums and schools. According to Aksu (2008), projects should be created in cooperation with National Education Directorates and Faculties of Education. It can be thought that it would be beneficial to continuously evaluate the efficiency and effectiveness of the newly implemented curriculums. Continuous feedback should be obtained from the teachers who implement the curriculums, and changes to the curriculums should be made based on this point.

It is very important to associate the old and new curriculum with the continuity of the skills and values desired to be acquired by students. (Demir, 2016). The innovations made in the curriculum, process and application areas of education show that the applied training does not meet the expected needs (Kress, 2000). The role of teachers who are practitioners in the success of the curriculums is very important. While developing curriculums, local differences should be taken into account and adequate publicity with stakeholders is of great importance (Karaman & Karaman, 2016). It is an obligation that talented individuals from all segments of the society participate in the preparation of the curriculums. In particular, teachers are expected to have a say in the process of creating curriculums that they implement (Başaran, 1978). In order for the development and change of new curriculums to be made at certain standards, the teachers who are the implementers of the curriculum should evaluate with integrity and continuity (Butakın & Özgen, 2007). In order for the curriculums to be used with maximum benefit, the infrastructure needs of the teachers should be met, the philosophy of the new curriculum should first be comprehended to the teachers, and the necessary trainings should be organized for the effective use of technological tools and equipment (Gelen & Beyazıt, 2007). Courses and seminars should be organized to enable teachers to use and assimilate new curriculums efficiently, and to evaluate the student correctly in the educational process (Bal, 2008). Although curriculums are sufficient in terms of features such as content, purpose, vision and approaches, they cannot be valid when educational institutions are not sufficient. It is the teachers who will implement the curriculum in educational institutions (Tekbıyık & Akdeniz, 2008). Considering the opinions of classroom teachers on the change of curriculum, suggestions about the change process of the curriculum are presented below.

- While preparing a new curriculum, it should fully meet the needs of the student in order to benefit fully from the curriculum to be developed. For this reason, individual needs of students should be prioritized in curriculums.
- More opinions should be obtained from teachers in order to ensure more participation of teachers in the curriculum change process. The teachers of the courses whose curriculum will be changed should be interviewed using technological possibilities to get an idea about their problems and expectations. Thanks to the developing technology on this subject, the opinions of more teachers should be involved.
- While changing the curriculum, attention should be paid to whether the education system meets the needs or not. In today's world, jobs and professions are changing rapidly. At this point, future jobs and professions should be taken into account while changing the curriculum.
- Prior to changing the curriculum, emphasis should be placed on financial initiatives aimed at improving the conditions of the schools to be implemented. Although the curriculums are suitable for technological developments, schools may not meet these conditions. For this reason, schools should be prepared more for the innovations that the curriculum will bring.
- In order for curriculum to meet the social needs, needs should be investigated in depth before developing a curriculum.
- The curriculum, which is expected to meet the needs, should be strong in terms of simplicity, functionality and scientificity.
- While changing the curriculum, attention should be paid to the developments in the field of science and technology and the most important changes rather than the period applied.
- While the curriculum is changing, care should be taken to consider cultural values together with the requirements of the age.

References

- Akengin, H. (2008). Coğrafya öğretmenlerinin yenilenen lise coğrafya öğretim programı hakkındaki görüşleri. *Marmara Coğrafya Dergisi*, (18), 1-20.
- Akdeniz, A. R. ve Paniç, G. (2012). Yeni fizik öğretim programına ve uygulanmasına yönelik öğretmen görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 42(196), 290-307.
- Aksu, H. H. (2008). Öğretmenlerin yeni ilköğretim matematik programına ilişkin görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 1-10.
- Aykaç, N. (2007). İlköğretim sosyal bilgiler dersi eğitim-öğretim programına yönelik öğretmen görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(22), 46-73.
- Bal, A. P. (2008). Yeni ilköğretim matematik öğretim programının öğretmen görüşleri açısından değerlendirilmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(1), 53-68.
- Baş, G. (2011). Türkiye’de eğitim programlarında yapılandırmacılık: Dün, bugün, yarın. *Eğitim Dergisi*, 32. <http://www.egitirim.gen.tr/tr/index.php/arsiv/sayi-31-40/sayi-32-ekim-2011/739-turkiye-de-egitim-programlarinda-yapilandirmacilik-dun-bugun-yarin>
- Başaran, E. İ. (1978). *Eğitime giriş*. Ankara: Bimş Matbacılık.
- Butakın, V. ve Özgen, K. (2007). Yeni ilköğretim matematik dersi öğretim programının (4. ve 5. sınıf) uygulamalarındaki etkililiğinin değerlendirilmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (8), 82-94.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çıray, F., Küçükyılmaz, E. A. ve Güven, M. (2015). Ortaokullar için güncellenen fen bilimleri dersi öğretim programına yönelik öğretmen görüşleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (25), 31-56.
- Davis, E. A. & Krajcik, J. S. (2005). Designing educative curriculum materials to promote teacher learning. *Educational Researcher*, 34(3), 3-14.
- Demir M. K. (2016). Hayat bilgisi öğretim programının değiştirilme gerekçelerine dair öğretmen adayı görüşleri, *The Journal of Academic Social Science Studies*, 47,157-171.
- Duru, A. ve Korkmaz, H. (2010). Öğretmenlerin yeni matematik programı hakkındaki görüşleri ve program değişim sürecinde karşılaşılan zorluklar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(38), 67-81.
- Egan, K. (1978). What is curriculum? *Curriculum Inquiry*, 8(1), 65-72.
- Erdoğan, M., Kayır, Ç. G., Kaplan, H., Ünal, Ü. Ö. A., ve Akbunar, Ş. (2005). 2005 yılı ve sonrasında geliştirilen öğretim programları ile ilgili öğretmen görüşleri; 2005-2011 yılları arasında yapılan araştırmaların içerik analizi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(1), 171-196.
- Geçit, Y. (2008). Cumhuriyet dönemi lise coğrafya öğretim programları üzerinde bir çalışma. *Marmara Coğrafya Dergisi Sayısı:18 Temmuz – 2008*, 149 – 178.
- Gelen, İ. ve Beyazıt, N. (2007). Eski ve yeni ilköğretim programları ile ilgili çeşitli görüşlerin karşılaştırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 51, 457-476.
- http://devlet.com.tr/makaleler/y338TURK_EGITIM_POLITIKASININ_DEVLET_POLITIKASI_O_ARAK_DUZENLENMESI_IHTIYACI.html adresinden 03/01/2020 tarihinde ulaşılmıştır.
- <https://setav.org/assets/uploads/2019/04/272A.pdf> adresinden 03/01/2020 tarihinde ulaşılmıştır.
- <http://www.gonuldergisi.com/turkiye-egitim-politikalarinin-analizi-yrd-doc-dr-cemtopsakal.html> adresinden 03/01/2020 tarihinde ulaşılmıştır.
- İnal, K. (2006). Neoliberal eğitim ve yeni ilköğretim müfredatının eleştirisi. *Praksis*, 14, 265-287.
- Karadağ, Ö. (2012). Anlama becerileri açısından Türkçe dersi öğretim programı (6, 7, 8. sınıflar)’na eleştirel bir bakış. *Cumhuriyet Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 36(1), 97-110.
- Karaman, P.ve Karaman, A. (2016). Fen bilimleri öğretmenlerinin yenilenen fen bilimleri öğretim programına yönelik görüşleri. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 243-269.
- Kelting-Gibson, L. M. (2005). Comparison of curriculum development practices. *Educational Research Quarterly*, 29(1), 26-36.
- Kress, G. (2000). A curriculum for the future. *Cambridge Journal Of Education*, 30(1), 133-145.
- Mitchell, B. (2016). Curriculum Construction and Implementation. *International Journal of Liberal Arts and Social Science*. 4(4), 45-56.

- Oliva, P. F. (1988). *Developing the curriculum*. New York: Scott, Foresmand & Company.
- Şahin, M. (2009). Cumhuriyetin kuruluşundan günümüze Türkiye’de hayat bilgisi dersi programlarının gelişimi. *The Journal of International Social Research*, 2(8).402-410.
- Sünkür, M. Ö., Arıbaş, S., İlhan, M. ve Sünkür, M. (2012). Tahmin et-açıkla yöntemi ile desteklenmiş yansıtıcı düşünmeye dayalı etkinliklerin 7. Sınıf öğrencilerinin fen ve teknoloji dersine yönelik tutumlarının etkisi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (33), 25-35.
- Tekbıyık, A. ve Akdeniz, A. R. (2008). İlköğretim fen ve teknoloji dersi öğretim programını kabullenmeye ve uygulamaya yönelik öğretmen görüşleri. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 2(2), 23-37.
- Tekşık, H. H. (1992). İlköğretim okullarında program geliştirme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(8). 351-362.
- Yıldız, O. ve Yıldız, T. (2016). Türkiye cumhuriyeti eğitim politikaları. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 24-41.
- Yüksel, İ. (2010). *Türkiye için program değerlendirme standartları oluşturma çabası*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.



EKUAD JETPR

ISSN:2149-7702
e-ISSN:2587-0718

Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi
Journal of Education, Theory and Practical Research



ISSN:2149-7702
e-ISSN:2587-0718

EĞİTİM KURAM VE UYGULAMA ARAŞTIRMALARI DERGİSİ

Cilt: 6


Sayı: 2


Ağustos 2020



**EKUAD
JETPR**
Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi

Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi, dört ayda bir yayınlanan uluslararası hakemli bir dergidir. Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi'nde yayınlanan tüm yazıların, dil, bilim ve hukukî açıdan bütün sorumluluğu yazarlarına, yayın hakları www.ekvad.com'a aittir. Yayıncının yazılı izni olmaksızın kısmen veya tamamen herhangi bir şekilde basılamaz, çoğaltılamaz. Yayın Kurulu dergiye gönderilen yazıları yayınlayıp yayınlamamakta serbesttir.


 Google Scholar

 ASOS Index


 Türk Eğitim İndeksi

 Sobiad


 Index Copernicus


 Eurasian Scientific Journal Index

 DRJI


 Academic Keys

 RI Rootindexing

 International Innovative Journal Impact Factor

 ResearchBib

 Journal Factor


 Sparc Indexing

 i2or

 Scientific Indexing Services


 COSMOS IF

 CiteFactor

 OpenAIRE

 WorldCat

 Journals Directory

 Bielefeld Academic Search Engine (BASE)

 issuu

 idealonline

EĞİTİM KURAM VE UYGULAMA ARAŞTIRMALARI DERGİSİ

Cilt: 6

Sayı: 2

Ağustos 2020

Dergi Sahibi

Prof. Dr. Sabri SİDEKLİ, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye

Baş Editörler

Prof. Dr. Douglas K. HARTMAN, Michigan State University, ABD

Prof. Dr. Firdevs GÜNEŞ, Ankara Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Asuman Seda SARACALOĞLU, Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. M. Cihangir DOĞAN, Marmara Üniversitesi, Türkiye

Sayfa Tasarımı

Doç. Dr. Sayım AKTAY, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye

Dr. Öğr. Üyesi Özkan ÇELİK, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye

Kapak Dizayn

Arş. Gör. Dr. Kahraman KILIÇ, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye

İletişim Adresi

T.C. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü

Merkez Yerleşke - Muğla/TÜRKİYE

Tel: +90 252 211 31 89

E-mail: info@ekvad.com, iletisim@ekvad.com

www.ekvad.com

<http://dergipark.gov.tr/ekvad>

Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi Dört Ayda Bir Yayımlanan Uluslararası Hakemli Bir Dergidir.

Baskı

T.C. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü

Merkez Yerleşke - Muğla/TÜRKİYE

ALAN EDİTÖRLERİ

Prof. Dr. Canan ÇETİNKANAT *Lefke Avrupa Üniversitesi, KKTC*

Prof. Dr. Cheung YIK, *Oxfam, Hong Kong*

Prof. Dr. Chien-Kuo LI, *Shih Chien Üniversitesi, Tayvan*

Prof. Dr. Jack CUMMINGS, *Indiana Üniversitesi, ABD*

Prof. Dr. Kamil ÖZERK, *Oslo Üniversitesi, Norveç*

Prof. Dr. Kathy HALL, *University College Cork, İrlanda*

Prof. Dr. Mary HORGAN, *College Cork Üniversitesi, İrlanda*

Prof. Dr. Micheal BROWN, *Mississippi State Üniversitesi, ABD*

Prof. Dr. Tillotson LI, *Tung Wah College, Hong Kong*

Prof. Dr. Ziad SAID, *College Of The North Atlantic Qatar University, Katar*

Prof. Dr. Ahmet Ali GAZEL *Afyon Kocatepe Üniversitesi, Türkiye*

Prof. Dr. Selma YEL *Gazi Üniversitesi, Türkiye*

Prof. Dr. Vahdettin ENGİN *Marmara Üniversitesi, Türkiye*

Prof. Dr. Mustafa ERGUN *Afyon Kocatepe Üniversitesi, Türkiye*

Prof. Dr. Bekir BULUÇ *Gazi Üniversitesi, Türkiye*

Prof. Dr. Ali YILDIRIM *Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Türkiye*

Prof. Dr. Hayati AKYOL *Gazi Üniversitesi, Türkiye*

Prof. Dr. Şener BÜYÜKÖZTÜRK *Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Türkiye*

Prof. Dr. Ayfer KOCABAŞ *Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye*

Prof. Dr. Çavuş ŞAHİN *Çanakkale 18 Mart Üniversitesi, Türkiye*

Prof. Dr. Ramazan SEVER *Giresun Üniversitesi, Türkiye*

Prof. Dr. Mihaela GAVRILA-ARDELEAN *Universitatea de Vest Vasile Goldiş Arad University, Romanya*

Prof. Dr. Mehmet BAYANSALDUZ *Uşak Üniversitesi, Türkiye*

Prof. Dr. Tolga ERDOĞAN, *Trabzon Üniversitesi, Türkiye*

Prof. Dr. Sabri SİDEKLİ *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye*

Prof. Dr. Emre ÜNAL *Niğde Ömer Halis Demir Üniversitesi, Türkiye*

Doç. Dr. Veli TOPTAŞ *Kırıkkale Üniversitesi, Türkiye*

Doç. Dr. Bayram BAŞ, *Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye*

Doç. Dr. Hamit YOKUŞ, *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye*

Doç. Dr. Murat İSKENDER, *Sakarya Üniversitesi, Türkiye*

Doç. Dr. Süleyman CAN, *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye*

Doç. Dr. Hasan DENİZ, *University of Nevada, ABD*

Doç. Dr. Virginia ZHELYAZKOVA *Vuzf University, Bulgaristan*

Doç. Dr. Shannon MELIDEO, *Marymount University, ABD*

Doç. Dr. Zafer TANGÜLÜ *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye*

Doç. Dr. Yalçın BAY, *Anadolu Üniversitesi, Türkiye*

Doç. Dr. Ahmet GÜNEYLİ, *Yakın Doğu Üniversitesi, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti*

Doç. Dr. Sayım AKTAY *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye*

Dr. Öğrt. Üyesi Matthew A. WILLIAMS, *Kent State University, ABD*

Dr. Öğrt. Üyesi Özkan ÇELİK *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye*

Dr. Fajardo Flores Silvia BERENICE *Universidad de Colima, Meksika*

Dr. Sonya Kostova HUFFMAN *Iowa State University, ABD*

Dr. Gavrilă A. LIVIU *Universitatea de Vest Vasile Goldiş Arad University, Romanya*

Dr. Kimete CANAJ *Kosovo Erasmus Office, Kosova*

Dr. Anna MARINOVA *Vratsa University, Bulgaristan*

Dr. Slavka KRASNA *Institute of Pedagogical and Psychological Sciences, Slovakya*

Dr. Slávka HLÁSNA *Dubnica Institute of Technology, Slovakya*

Dr. Hassan ALI, *The Maldives National University, Maldivler*

Dr. Fajardo Flores Silvia BERENICE, *Universidad De Colima, Meksika*

Dr. Abdullah GÖKDEMİR, *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye*

DİL EDİTÖRLERİ

Prof. Dr. Şevki KÖMÜR, *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye*

Prof. Dr. Muhammet KOÇAK, *Gazi Üniversitesi, Türkiye*

Prof. Dr. Yusuf ŞAHİN, *Giresun Üniversitesi, Türkiye*

Prof. Dr. Onur KÖKSAL, *Selçuk Üniversitesi, Türkiye*

Doç. Dr. Abbas ERTÜRK, *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye*

Dr. Öğrt. Üyesi Mehmet KILDIRIĞLU, *Ardahan Üniversitesi, Türkiye*

Dr. Öğrt. Üyesi Perihan KORKUT, *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye*

DİZGİ EDİTÖRLERİ

Dr. Öğr. Üyesi Özkan ÇELİK, *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye*

Arş. Gör. Dr. Alper YORULMAZ, *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye*

BİLİM KURULU

Prof. Dr. Mustafa SARIKAYA *Gazi Üniversitesi, Türkiye*
Prof. Dr. Jale ÇAKIROĞLU *Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Türkiye*
Prof. Dr. İzzet GÖRGEN *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye*
Prof. Dr. Bahri ATA *Gazi Üniversitesi, Türkiye*
Prof. Dr. Ömer GEBAN *Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Türkiye*
Prof. Dr. Alev DOĞAN *Gazi Üniversitesi, Türkiye*
Prof. Dr. Ali SÜLÜN *Erzincan Üniversitesi, Türkiye*
Prof. Dr. Hasan ŞEKER *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye*
Prof. Dr. Sefa BULUT *İbn Haldun Üniversitesi, Türkiye*
Prof. Dr. Ali GÖÇER *Erciyes Üniversitesi, Türkiye*
Prof. Dr. Ali Fuat ARICI *Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye*
Prof. Dr. Bilal DUMAN *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye*
Prof. Dr. Şendil CAN *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye*
Prof. Dr. Sabahattin DENİZ *İzmir Demokrasi Üniversitesi, Türkiye*
Prof. Dr. Selahattin KAYMAKCI *Kastamonu Üniversitesi, Türkiye*
Prof. Dr. Emre ÜNAL *Niğde Üniversitesi, Türkiye*
Prof. Dr. Levent ERASLAN *Kırkkale Üniversitesi, Türkiye*
Prof. Dr. Ayfer ŞAHİN *Ahi Evran Üniversitesi, Türkiye*
Prof. Dr. Erol DURAN *Uşak Üniversitesi, Türkiye*
Prof. Dr. Nil DUBAN *Afyon Kocatepe Üniversitesi, Türkiye*
Prof. Dr. Mustafa ULUSOY *Gazi Üniversitesi, Türkiye*
Prof. Dr. Hakan AKDAĞ *Gaziantep Üniversitesi, Türkiye*
Doç. Dr. Pusat PİLİTEN *Ahmet Yesevi Üniversitesi, Kazakistan*
Doç. Dr. Yusuf DOĞAN *Gazi Üniversitesi, Türkiye*
Doç. Dr. Burcu ŞENLER *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye*
Doç. Dr. Bayram BAŞ *Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye*
Doç. Dr. Yasin DOĞAN *Adıyaman Üniversitesi, Türkiye*
Doç. Dr. İbrahim COŞKUN *Trakya Üniversitesi, Türkiye*
Doç. Dr. İsmail KARAKAYA *Gazi Üniversitesi, Türkiye*
Doç. Dr. Emine ÇİL *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye*
Doç. Dr. Mustafa KOÇ *Sakarya Üniversitesi, Türkiye*
Doç. Dr. Serdarhan Musa TAŞKAYA *Mersin Üniversitesi, Türkiye*

Doç. Dr. Mehmet KURUDAYIOĞLU *Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Türkiye*
Doç. Dr. Salih RAKAP *Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Türkiye*
Doç. Dr. Aslı TAYLI *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye*
Doç. Dr. Sedat GÜMÜŞ *Necmettin Erbakan Üniversitesi, Türkiye*
Doç. Dr. Aylin ÇAM *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye*
Doç. Dr. Ayşe Derya IŞIK, *Bartın Üniversitesi, Türkiye*
Doç. Dr. Alper KAŞKAYA *Erzincan Üniversitesi, Türkiye*
Doç. Dr. Burçak BOZ YAMAN *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye*
Doç. Dr. Yılmaz KARA *Bartın Üniversitesi, Türkiye*
Doç. Dr. Nesrin BAY *Eskişehir Osman Gazi Üniversitesi, Türkiye*
Doç. Dr. Çiğdem ALDAN KARADEMİR *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye*
Doç. Dr. Erkam Süleyman SULAK *Bartın Üniversitesi, Türkiye*
Doç. Dr. Oğuz GÜRBÜZTÜRK *İnönü Üniversitesi, Türkiye*
Doç. Dr. Oğuzhan KURU *Erzincan Üniversitesi, Türkiye*
Dr. Öğr. Üyesi Yasin GÖKBULUT *Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Türkiye*
Dr. Öğr. Üyesi Semra TİCAN BAŞARAN *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye*
Dr. Öğr. Üyesi Ali Gürsan SARAÇ *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye*
Dr. Öğr. Üyesi Sibel DAL *Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi, Türkiye*
Dr. Öğr. Üyesi Emel GÜVEY AKTAY *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye*
Dr. Öğr. Üyesi Sıtkı ÇEKİRDEKÇİ *Sinop Üniversitesi, Türkiye*
Dr. Öğr. Üyesi Emre ER *Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye*
Dr. Öğr. Üyesi Ezgi AKŞİN YAVUZ *Trakya Üniversitesi, Türkiye*
Dr. Öğr. Üyesi Zeynep KILIÇ *Medipol Üniversitesi, Türkiye*
Dr. Alper YONTAR *Çukurova Üniversitesi, Türkiye*
Dr. Fatma Özge ÜNSAL *Marmara Üniversitesi, Türkiye*
Dr. Hilal İlknur TUNÇELİ *Sakarya Üniversitesi, Türkiye*

SEKRETERYA

Arş. Gör. Dr. Halil ÇOKÇALIŞKAN *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye*
Arş. Gör. Dr. Ahmet VURGUN, *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye*
Arş. Gör. Dr. Güler GÖÇEN KABARAN, *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye*

Arş. Gör. Orçin KARADAĞ, *Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Türkiye*
Arş. Gör. Sedat ALTINTAŞ, *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye*
Arş. Gör. Zeynep Ezgi ERDEMİR, *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye*

İÇİNDEKİLER

Araştırma Makalesi

Büşra USLUOĞLU Veli TOPTAŞ	İlkokul 1 ve 2. Sınıf Matematik Ders Kitaplarındaki Ünite Değerlendirme Sorularının Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre İncelenmesi	136-148
Hamdi KARAMAN Ömer YILAR	Çizgi Filmlerde Halk Bilimi Unsurlarının Kullanımı: Niloya Örneği	149-165
Hatice KAHYAOĞLU SÜT Burcu KÜÇÜKKAYA	Kadın Sağlığı ve Hastalıkları Hemşireliği Dersi Klinik Uygulaması Öncesi Laboratuvarında Verilen Mesleki Beceri Uygulamaları Eğitiminin Öğrencilerin Kaygı Düzeyi Üzerine Etkisi	166-173
Aliye Nur ERCAN GÜVEN	Öğretmen Adaylarının Anlatma Becerilerine Yönelik Kaygı Düzeylerinin İncelenmesi	174-188
Canan ÜNLÜ Burcu ŞENLER	STEM Ebeveyn Farkındalık Ölçeğinin Türkçeye Uyarlaması: Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması	189-198
Yunus DOĞAN Muhammet BAŞTUĞ	Okuduğunu Anlamayı Geliştirmede Kullanılan Stratejilerin Etkililiği: Bir Meta Analiz Çalışması	199-216
Muhammed Serhat SEMERCİOĞLU Ahmet Oğuz AKÇAY	Sınıf Öğretmeni Adaylarının İletişim Kavramına İlişkin Metaforik Algıları	217-224
Rengin ZEMBAT Hilal İlknur TUNÇELİ Ezgi AKŞİN YAVUZ	Okul Öncesi Eğitim Ortamlarının Fiziksel, Psikolojik ve Sağlık Özellikleri Açısından Güvenliğinin İncelenmesi	225-236
Bahar DOĞAN KAHTALI Şeyma ÇELİK	2019 Türkçe Öğretim Programı'nda Ölçme ve Değerlendirme ile Türkçe Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Araçlarını Kullanma Düzeyleri	237-244
Birol SUSAM Mehmet Kaan DEMİR	Öğretim Programlarının Değişimi Üzerine Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerinin Değerlendirilmesi	245-267



İlkokul 1 ve 2. Sınıf Matematik Ders Kitaplarındaki Ünite Değerlendirme Sorularının Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre İncelenmesi

Büşra USLUOĞLU¹, Veli TOPTAŞ²

Öz

Bu çalışmada İlkokul 1 ve 2. sınıf matematik ders kitaplarındaki ünitelerin sonunda yer alan ölçme değerlendirme veya ünite değerlendirme olarak adlandırılan soruları Yenilenmiş Bloom Taksonomisi (YBT) doğrultusunda incelemek, sınıflamalar yapmak ve soruları bilgi ve bilişsel beceri boyutu açısından değerlendirmek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda 2018 yılı MEB matematik öğretim programıyla hazırlanan matematik ders kitaplarındaki ünite değerlendirme soruları YBT ışığında sınıflandırılmıştır. Araştırmada örneklem seçimi için amaçlı örnekleme yöntemlerinden tipik durum örnekleme kullanılmıştır. Böylece çalışmanın örneklemini 2019 yılındaki 1. sınıf matematik ders kitabındaki ölçme değerlendirme sorularında yer alan 42 soru ve 2. sınıf matematik ders kitabındaki ünite değerlendirme sorularında yer alan 60 soru olmak üzere toplamda 102 soru oluşturmaktadır. Araştırmacılar soruları alanında uzman olan bir akademisyenle birlikte müzakere etmişlerdir. Yapılan beyin fırtınası sonucunda alınan ortak kararlardan elde edilen tüm soru sınıflandırmalarını tek bir çatı altında toplamış ve değerlendirmişlerdir. Genel anlamda elde edilen bulgular soruların bilgi boyutunda işlemsel; bilişsel beceri boyutunda ise anlama, hatırlamada olduğu üzerindedir. Bu anlamda çalışmada, hazırlanan ders kitaplarındaki ünite değerlendirme sorularının üstbilişsel bilgi ve yaratma basamaklarındaki eksiklikler gözlemlenmiş ve ders kitapları hazırlayanlara bir ışık tutma amacı güdülmüştür.

Anahtar Kelimeler

İlkokul matematik öğretimi,
Ders kitapları,
Yenilenmiş Bloom
Taksonomisi,
Ünite değerlendirme soruları

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi:16.04.2020

Kabul Tarihi:13.06.2020

E-Yayın Tarihi:31.08.2020

¹ Yüksek Lisans Öğrencisi, Kırıkkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkiye, busrausluoglu38@hotmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-7152-6419>

² Doç. Dr., Kırıkkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkiye, vtoptas@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-8852-1852>

Giriş

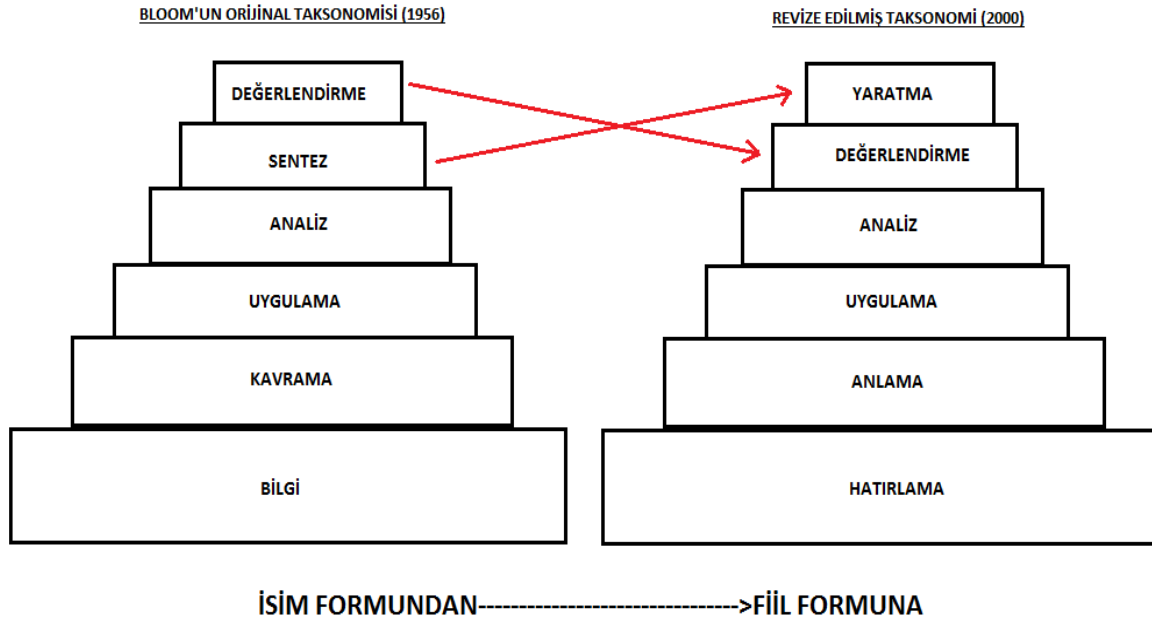
Fitratı gereği insanoğlu her daim yaşamını düzene sokmak için çabalar sarf etmiştir. Bu düzenin oluşturulması ve geliştirilmesi için doğan matematik ve fizik, aslında doğmaktan ziyade var olan yerinde keşfedilmiştir. Dolayısıyla alışverişten iş hayatına kadar hayatın her yerinde matematiğin izlerini görmek mümkündür. İşin aslı matematiğin çocuklar ile okulunda öncesinde, ilk olarak ailede tanıştığını bilmekteyiz. Çocuklar doğaları gereği matematiğe kendileri ihtiyaç duyarlar ve merak ettiklerinin çoğunu matematik ile gidermeye çalışırlar. Okullarda matematik öğretim programı, öğrencilerin matematik okuryazarlık becerilerini geliştirmeleri ve etkin bir şekilde kullanabilmeleri, matematiksel kavramları anlayabilmeleri ve bunları günlük hayata taşıyabilmeleri, problem çözme süreçlerini yürütmeleri, matematiği kullanarak insanlar ile nesnel arasındaki ilişkiyi anlamlandırabilmeleri, üst bilişsel bilgi ve becerilerini geliştirmeleri ve matematiğe yönelik olumlu tutum geliştirmeleri gibi birçok amacı gerçekleştirmeyi amaçlamaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı, 2018 s.9). Matematik öğretimi ile bireyler olaylara farklı perspektiften bakmayı öğrenir ve bu farklılıklardan akıl yürütme ve yorum yapma becerisi kazanırlar (Ocak ve Dönmez, 2010).

Matematik öğretimi okullardaki eğitimin başrolü olan öğrenci, öğretmen, ders programı, kazanımlar ve ders kitaplarının bir araya gelmesiyle yapılmaktadır. Gerek yapılarındaki gerekse kullanım yöntemlerindeki sorunlardan ötürü öğretme öğrenme sürecini dolaylı olarak etkileyen ders kitaplarının önemi ilköğretim birinci kademedede daha büyüktür (Çekirdekci ve Toptaş, 2017). Aslında ders kitapları bir nevi sınıftaki öğrenci ile öğretmen arasında köprü görevi gören ve en kolay tedarik edilen materyallerdir. Dahası ders kitapları soyut düzeyde hazırlanan öğretim programlarını somut hale getiren birer ayna görevindedir (Demirel ve Kıroğlu, 2006). Özellikle ilköğretim döneminde öğretimin nasıl yapıldığına dair hem okulda hem de evde öğrencilere rehber olan ders kitapları sadece öğrenciler için değil aynı zamanda öğretmen ve velilere de yol göstermektedir. Dolayısıyla yapılan öğretimin kuvvetle desteklenmesini sağlayan ders kitaplarını, öğretimin ilerlemesi için incelemek ve geliştirmek eğitim araştırmacılarının her zaman ilgi ve zamanını harcadığı bir konu olmuştur.

Ders kitapları, sınav soruları gibi öğretim materyallerinin incelendiği sınıflandırma tablolarından birisi de 1956 yılında Bloom tarafından geliştirilen ve sonrasında öğretimin ihtiyaçlarını karşılamak için Anderson ve Kratwohl (2001) tarafından tekrar revize edilen Yenilenmiş Bloom Taksonomisi (YBT)'dir. Eğitim hedeflerinin her birini ölçen soru bankalarını oluşturmak ve çeşitli üniversitelerin fakülteleri arasında soru değişimini analiz etmek amacıyla eğitim hedefleri taksonomisi oluşturulmuştur. Benjamin Bloom, Chicago Üniversitesi Sınavlar Dairesi müdürü olduğu zamanlarda taksonominin yıllık kapsamlı sınavları hazırlamada iş yükünü azaltacağını düşünmüştür. Yani sınavların hazırlanmasının artık daha kolay olacağı konusunda fikir ileri sürmüştür. Böylece Bloom 1949 yılında oluşturduğu uzman bir grup ile son düzenlemeleri yaparak 1956 yılında Eğitim Hedeflerinin Aşamalı Sınıflaması: El Kitabı I, Bilişsel Alan (Taxonomy of Educational Objectives Handbook I Cognitive Domain) adlı kitap hazırlanarak yayınlanmıştır (Bloom, 1956). Kitabın 1956 yılında yayınlanmasından sonra David Krathwohl ve Lorin Anderson tarafından oluşturulacak yeni bir grup ile kitap üzerinde güncelleme yapmaya karar vermişler ve çalışmalara başlamışlardır.

Oluşturulan beyin fırtınaları sonucunda Orijinal Bloom Taksonomisinin ilk hali üzerinde bazı güncellemeler yapılmıştır. Bloom taksonomisindeki basamaklar bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme iken YBT'de yapılan değişikliklerin başında bilgi birikimi ve bilişsel süreç olarak iki boyutlu hale gelmesidir. Genel anlamda öğretim ve öğrenim hedeflerini kendi içerisinde özelleştirerek sınıflandıran taksonominin öğrencilerin 'neler'i bildiklerini işleyen bilgi birikimi boyutu kendi içerisinde olgusal bilgi, kavramsal bilgi işlemsel bilgi ve üstbilişsel bilgiyi barındırmaktadır. Ayrıca öğrencilerin öğrendiği bilgileri sınıflandırırken neleri 'nasıl' öğrendiklerini inceleyen süreç ise bilişsel süreç olarak adlandırılmakta ve hatırlama, anlama, uygulama, çözümlenme, değerlendirme ve yaratma basamaklarından oluşmaktadır. Taksonomide yapılan yeniliklerden belki de en önemlisinin Orijinal Bloom Taksonomisindeki sentez basamağının revize edilmiş taksonomide yaratma basamağı olmasını diyebiliriz. Bu değişimin amacı öğrencilerin öğrendiklerini hayata geçirmesini ve öğrendiklerinden yola çıkarak ortaya yeni bir ürün koymasını ölçebilmektir. Ayrıca orijinal taksonominin son basamağındaki değerlendirme, YBT'nin beşinci basamağına yerleştirilmiştir. Taksonomiye revize eden yazarlar öğrencilerin bütün aşamaları geçmesinin ardından önce değerlendirme basamağında yargıya ulaşmasını ardından yaratma basamağında ulaştığı yargılarla

işlevsel bir bütün oluşturabilme yetisi kazanmasını ölçme amacı gütmüşlerdir. Bilgi ve bilişsel boyutlar olarak kendi içerisinde de alt boyutlara ayrılan YBT sınıflandırma yaparken daha kapsamlı ve uygulanabilir hale gelmiştir (Anderson ve Krathworthl, 2001). Anderson ve Krathworthl'un (2000) yaptığı yenilikler ve orijinal haliyle Şekil 1'de gösterilmektedir.



Şekil 1. Bloom Taksonomisinde yapılan değişiklikler

Sorular veya kazanımlar YBT'ye göre değerlendirilirken, bilgi birikimi boyutunda hangi basamağa ve bilişsel süreç boyutunda hangi basamağa yerleşeceğine ayrı ayrı karar verilmektedir. Daha sonra satır kısmındaki bilgi birikimi boyutu ile sütun kısmındaki bilişsel süreç boyutunun kesişim yeri sorunun taksonomideki yerini belirlemektedir (Karaman 2016, s.32). Araştırma bazında kullanılan YBT sınıflama tablosu Ek 1'de yer almaktadır.

Yurt içi ve yurt dışı pek çok çalışmada araştırmacıların yapmış oldukları bazı YBT sınıflandırmalarının hedefinin ders kitapları olurken (Coşar, 2011; Kahramanoğlu, 2013; Sarar Kuzu, 2013; Rohani, Taheri ve Poorzangeneh, 2014; Sivaraman ve Krishna, 2015; Büyükalın Filiz ve Delal Turan, 2018; Susan, Warsoo ve Faridi, 2020); diğer sınıflandırma hedefleri arasında ise öğretim programları, ülke genelinde yapılan sınavlardaki sorular ve öğretim kazanımları yer almaktadır (Ayvacı ve Türkdoğan, 2010; Dalak, 2015; Karaman, 2016; Ardahanlı, 2018; Bangahei, Bagheri ve Yanini, 2020). Yalçın (2020) yaptığı çalışmada örneklem bazında seçtiği 3. sınıf matematik ders kitaplarında yer alan etkinlik ve soruları YBT bazında sınıflandırmış ve Türkiye'de öğrencilerin günlük hayatta üstbilişsel düşünme becerisine büyük etkisi olan matematik öğretiminin önemli materyallerinden biri olan ders kitapları hakkında yeterli düzeyde araştırma yapılmadığını belirtmiştir. Bu çalışmalardan elde edilen en önemli sonuçlardan birisi de, öğretimin sağlam temellere dayandırılması için öğrencilerin öğrenim süreçlerindeki her türlü soru, ders kitabı ve kazanım gibi materyallerin eğitim hedefleri doğrultusunda olup olmadığını ölçülmesinin gerekliliğidir.

Bu çalışma, yapılandırmacı yaklaşım ile değişen öğrenme-öğretme sürecindeki başrollerden birisi olan ders kitaplarında yer alan ünite değerlendirme sorularının YBT doğrultusunda sınıflandırmasını içermektedir. '2019 MEB 1 ve 2. Sınıf Matematik Ders Kitaplarında yer alan ünite değerlendirme sorularının Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'nde bulunan bilgi birikimi boyutu ve bilişsel süreç boyutu basamaklarına göre nasıl dağılım göstermektedir?' problem ifadesine cevap aranan araştırmanın alt problemleri şunlardır:

1. 2019 İlkokul 1. Sınıf Matematik ders kitaplarında yer alan ünite değerlendirme sorularının YBT'de bulunan bilgi ve bilişsel beceri basamaklarına göre dağılımı nasıldır?

2. 2019 İlkokul 2. Sınıf Matematik ders kitaplarında yer alan ünite değerlendirme sorularının YBT’de bulunan bilgi ve bilişsel beceri basamaklarına göre dağılımı nasıldır?

Yöntem

Araştırma Deseni

‘İlkokul Matematik Ders Kitaplarındaki Ünite Değerlendirme Sorularının Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre İncelenmesi’ adlı bu çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma; gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2016 s.41). Araştırmada, nitel araştırma modellerinden belge (doküman) incelemesi kullanılmıştır. Doküman incelemesi “Belgesel tarama olarak belirtilen, geçmişteki olguların izlerini taşıyan resim, film vb. yapıtları, olgularla ilgili olarak yayınlanmış kitap, dergi vb. birtakım yazılı materyalleri analiz etmek için kullanılan nitel araştırma yöntemidir” şeklinde tanımlanmıştır (Karasar, 2008, s.183). Ayrıca çalışma kapsamında Yenilenmiş Bloom Taksonomisi baz alınmış ve araştırma deseni olarak durum çalışması kullanılmıştır. Bassey’e (1999) göre durum çalışması, bir bireyi, durumu ya da kültür durumunu anlama, tanımlama, tahmin etme ya da kontrol etmeyi vurgulayan bir araştırma yaklaşımıdır (Saban ve Ersoy, 2017 s.144). Bu çalışmadaki amaç güncel olan YBT’nin ışığında gerçek yaşam içerisinde yer alan matematik ders kitaplarındaki ünite değerlendirme sorularını irdelemek olmuştur.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunda örneklem seçimi için amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan tipik durum örnekleme kullanılmıştır. Tipik durum örnekleme eğer bir araştırmacı bir yeniliği tanıtmak istiyorsa bu yeniliğin olduğu bir durum arasından en tipik olanı tercih eder (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 120). Bu doğrultuda araştırmanın örneklemini ise 2018 öğretim programı ve hedef içeriğiyle 2019 yıllarında MEB ve Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından onaylanan ve okutulan 1. ve 2. sınıf matematik ders kitapları oluşturmaktadır. Örnekleme oluşturan kitaplar kodlanarak şu şekilde tanımlanmaktadır:

K.1. : 2019 yılı basılan MEB 1. Sınıf İlkokul Matematik Ders Kitabı Devlet Kitapları Ankara: MHG Yayınları

K.2. : 2019 yılı basılan MEB 2. Sınıf İlkokul Matematik Ders Kitabı Devlet Kitapları Ankara: Teknoartı Yayıncılık

Örnek soru kodlama: K.1.2.1

Kodun açılımı:

K.1. : 1. Sınıf Matematik Ders Kitabı

2: Ders Kitabındaki 2. Ünite Değerlendirme Soruları

1: 2. Ünite Değerlendirmede Yer Alan 1. Soru

Veri Toplama ve Analizi

Araştırmacılar, araştırmanın verilerini oluşturan 2019 yıllarında MEB’e bağlı olarak dağıtılan ve okutulan ilkököl 1. ve 2. sınıf Matematik ders kitaplarını incelemiştir. Araştırma için 2019 yılı matematik ders kitaplarına MEB’e bağlı Talim ve Terbiye Kurulu’nun kendi internet sayfası aracılığıyla ulaşmıştır. Araştırmanın veri analizinde betimsel analiz kullanılmıştır. Betimsel analize göre, elde edilen veriler, daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Veriler araştırma sorularının ortaya koyduğu temalara göre düzenlenebileceği gibi, görüşme ve gözlem süreçlerinde kullanılan sorular ya da boyutlar dikkate alınarak da sunulabilir. Bu tür analizlerde amaç, araştırmanın bulguları sistematik bir şekilde düzenlenip yorumlanarak neden-sonuç ilişkileri açık olarak ifade etmektir (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s.239). Ders kitaplarındaki ünite sonlarında bulunan sorular, literatür taramaları sonucunda bulunan ve daha önceden oluşturulmuş olan YBT Bilgi ve Bilişsel Basamaklarına (Krathwohl, 2002 s.216) Göre Düzenlenmiş Belirtke Tablosuna göre sınıflandırılmıştır. Bu tablo,

araştırma öncesinde Özçelik (2014) tarafından çevrilen “Öğrenme Öğretim ve Değerlendirme ile İlgili Bir Sınıflama Bloom'un Eğitimin Hedefleri ile İlgili Sınıflamasının Güncelleştirilmiş Biçimi” adlı kitabında verilen YBT belirtke tabloları ve sınıflandırma örnekleri incelenmiştir. Sonrasında ise soruların YBT Belirtke Tablosuna uygun şekilde yerleştirebilmek için ortak bir YBT belirtke tablosu oluşturulmuş ve sınıflandırmada anahtar tablo (Ek-1) olarak kullanılmıştır. Verilerin analizinde dış güvenilirliğin sağlanabilmesi için Sınıf Eğitimi ve İlkokul Matematik Eğitimi alanında çalışmalar yapmış uzman öğretim görevlisinden destek alınmıştır. Araştırmacılar uzmanla sınıflandırma sürecinin detaylı bir şekilde tartışmış ve uzmanla yapılan beyin fırtınaları ve alınan dönütler ışığında sorular tekrar kontrol edilmiştir. Soruların sınıflamasında alan eğitimi uzmanından yararlanmanın, çalışmanın güvenilirliğini artıracığına inanılmaktadır. Elde edilen veriler tablolaştırılmış ve araştırmanın oluşturulmuş alt problemlere çözüm bulacak şekilde karşılaştırılarak incelenmiştir. Ayrıca araştırmanın analizinde sorular, araştırmacılar ve uzman tarafından birlikte hazırlanan temalar ve belirtke tablosu doğrultusunda yapılan sınıflandırmalar göz önüne alınmış ve bulgular oluşturulmuştur.

Bulgular

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Bu bölümde “2019 İlkokul 1. Sınıf Matematik ders kitaplarındaki ünite değerlendirme sorularının YBT’de bulunan bilgi ve bilişsel beceri basamaklarına göre dağılımı nasıldır?” alt problemine cevap aranmış ve sonuçlar tablolaştırılmıştır. Araştırmada bu alt probleme ait ders kitabı K.1. olarak kodlanmıştır. Araştırma kapsamında 2019 yılında MEB tarafından dağıtılan ve okutulan 1. sınıf Matematik Ders Kitabı’ndaki ölçme değerlendirme toplam 6 ünite ve 42 ünite değerlendirme sorusu tespit edilmiştir. Tablo 1.’de ve araştırmacıların YBT’nin bilgi ve bilişsel beceri boyutunda ortak olarak kesişen sınıflandırması ile elde edilen bulguların dağılımı ve yüzdeler gösterilmektedir. Ayrıca Grafik 1. ve Grafik 2.’de hedef soruların YBT bilgi ve bilişsel beceri boyutundaki sınıflandırmasının yüzdeler dilimi bulunmaktadır.

Tablo 1. K.1. Kodlu Ders Kitabındaki Ünite Değerlendirme Sorularının YBT’de bilgi ve bilişsel beceri boyutuna göre sınıflandırması

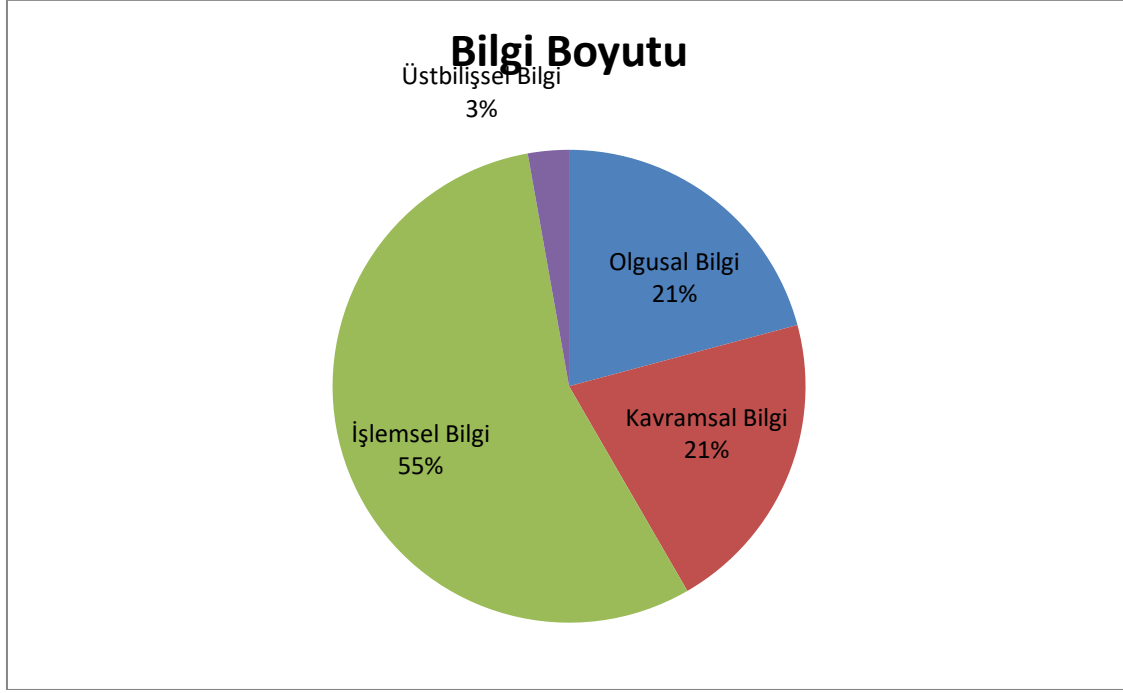
Bilgi/Bilişsel Boyut	Frekans				Toplam	
	Olgusal Bilgi	Kavramsal Bilgi	İşlemsel Bilgi	Üstbilişsel Bilgi	Toplam	%
Hatırlama	5	2	4		11	15.27
Anlama	8	11	16		35	48.61
Uygulama	2		6		8	11.11
Çözümleme			11	2	13	18.05
Değerlendirme		1	2		3	4.16
Yaratma		1	1		2	2.77
Toplam	15	15	40	2		
%	20.83	20.83	55.55	2.77		

Tablo 1. ile K.1. ismiyle kodlanmış olan 2019 yılı 1. Sınıf Matematik ders kitabındaki 6 ünite değerlendirmeden tespit edilen 42 adet sorunun araştırmacıların birlikte sınıflandırılmış oldukları, YBT’nin bilgi ve bilişsel beceri boyutunda kesiştiği ortak noktalar frekans ve yüzdeler dağılımı verilmiştir. K.1. kodlu ders kitabındaki bulunan 42 soruda toplam 72 adet (f=72) bilgi boyutu bulunmaktadır. Sorular bilgi boyutunda incelendiğinde (f=72); 15’i olgusal bilgi, 15’i kavramsal bilgi, 40’ı işlemsel bilgi ve 2’si üstbilişsel bilgi boyutunda sınıflandırılmıştır. Bilgi basamağı boyutundaki yüzdeler (f=72) ise en yüksek oranın %55.55 ile işlemsel bilgi basamağına ait olduğu gözlemlenmiştir. En düşük oranda ise %2.77 ile üstbilişsel bilgi vardır.

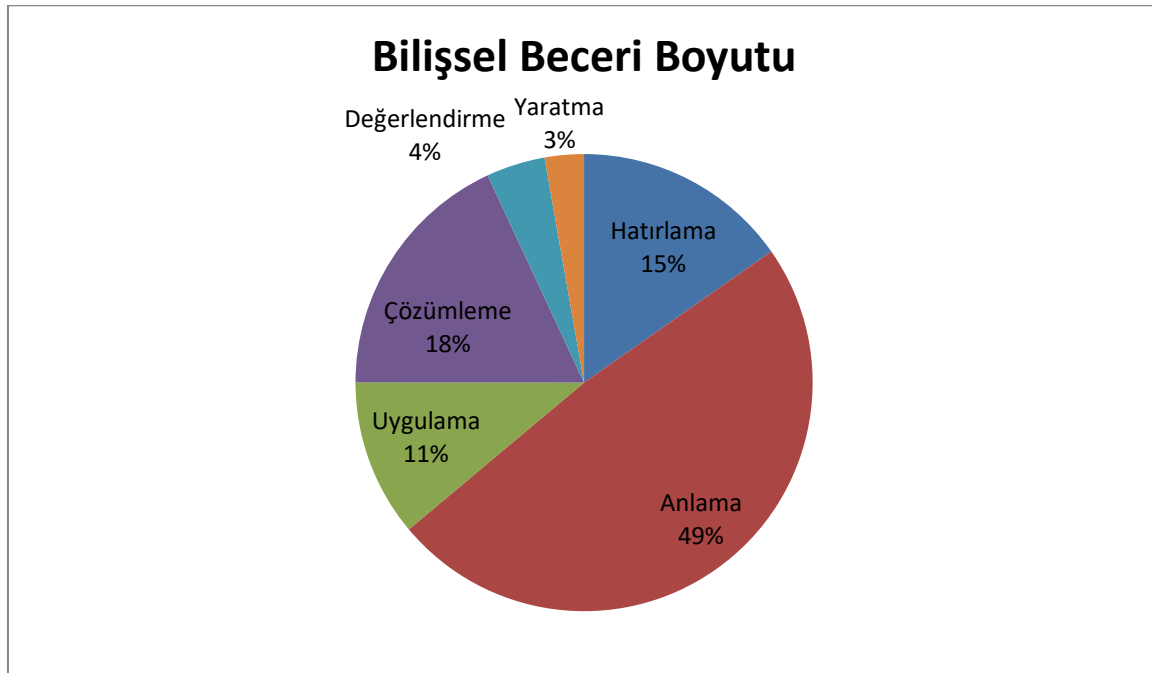
Ayrıca K.1. kodlu ders kitabındaki ünite değerlendirmelerde yer alan 42 soruda toplamda 72 adet (f=72) bilişsel beceri boyutu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sorular bilişsel beceri boyutunda ele alındığında ise toplam (f=72); 11 adet hatırlama, 35 adet anlama, 8 adet uygulama, 13 adet çözümleme, 3 adet değerlendirme ve 2 adet yaratma basamağında sınıflandırılmıştır. Bilişsel beceri boyutundaki

yüzdelerde (f=72) en yüksek oranı %48.61 ile anlama basamağı oluşturmaktadır. En düşük oranda ise %2.77 ile yaratma basamağı vardır.

Grafik 1. ve Grafik 2.'da K.1. kodlu ders kitabındaki ünite değerlendirme sorularının bilgi ve bilişsel beceri boyutundaki yüzdeler dilim oranları gösterilmektedir.



Grafik 1. K.1. Kodlu Ders Kitabındaki Ünite Değerlendirme Sorularının YBT'de bilgi boyutuna göre sınıflandırmasının yüzdeler dilimi gösterimi



Grafik 2. K.1. Kodlu Ders Kitabındaki Ünite Değerlendirme Sorularının YBT'de bilişsel beceri boyutuna göre sınıflandırmasının yüzdeler dilimi gösterimi

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Bu bölümde “2019 İlkokul 2. Sınıf Matematik ders kitaplarındaki ünite değerlendirme sorularının YBT’de bulunan bilgi ve bilişsel beceri basamaklarına göre dağılımı nasıldır?” alt problemine cevap aranmış ve sonuçlar tablolaştırılmıştır. Araştırmada bu alt probleme ait ders kitabı K.2. olarak kodlanmıştır. Araştırma kapsamında 2019 yılında MEB tarafından dağıtılan ve okutulan 2. sınıf Matematik Ders Kitabı’ndaki 6 ünite sonunda yer alan ünite değerlendirmelerde 60 soru tespit edilmiştir. Tablo 2.’de ve araştırmacıların YBT’nin bilgi ve bilişsel beceri boyutunda ortak olarak kesişen sınıflandırması ile elde edilen bulguların dağılımı ve yüzdelik dilimi gösterilmektedir. Ayrıca Grafik 3. ve Grafik 4.’de hedef soruların YBT bilgi ve bilişsel beceri boyutundaki sınıflandırmasının yüzdelik dilimi bulunmaktadır.

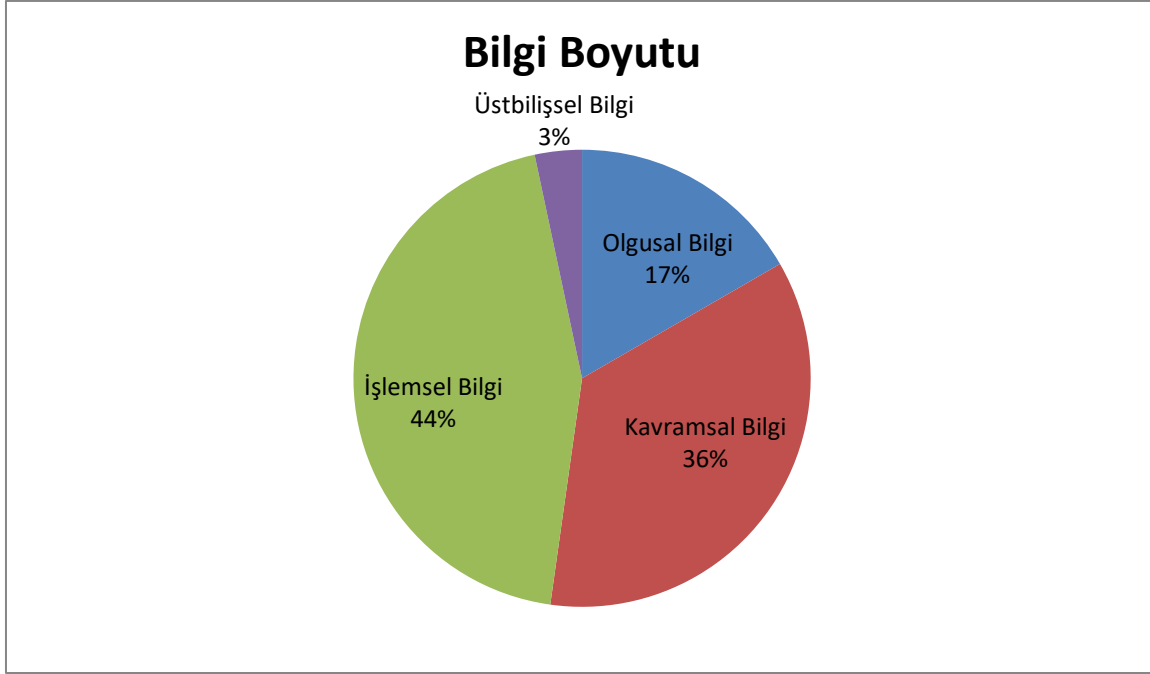
Tablo 2. K.2. Kodlu Ders Kitabındaki Ünite Değerlendirme Sorularının YBT’de bilgi ve bilişsel beceri boyutuna göre sınıflandırması

Bilgi/Bilişsel Boyut	Frekans				Toplam	
	Olgusal Bilgi	Kavramsal Bilgi	İşlemsel Bilgi	Üstbilişsel Bilgi	Toplam	%
Hatırlama	5	6	8	1	20	22.22
Anlama	8	7	12		27	30
Uygulama		7	7	1	15	16.66
Çözümleme	2	6	8		16	17.77
Değerlendirme		6	3	1	10	11.11
Yaratma			2		2	3.33
Toplam	15	32	40	3		
%	16.66	35.55	44.44	3.33		

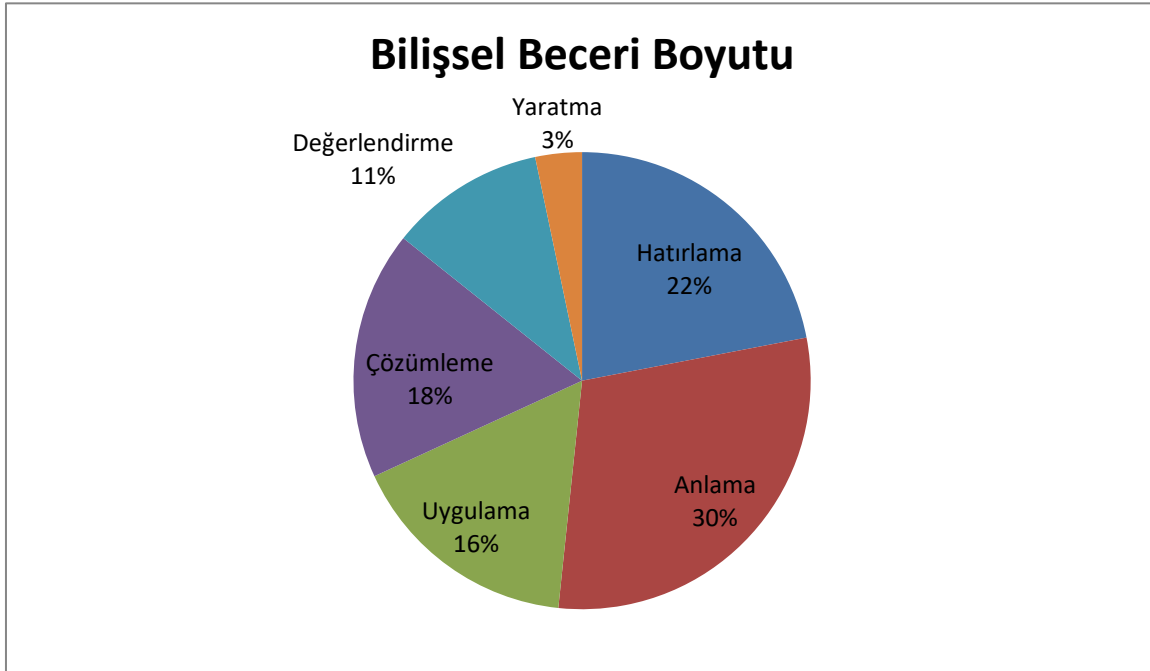
Tablo 2. ile K.2. ismiyle kodlanmış olan 2019 yılı 2. Sınıf Matematik ders kitabında 6 ünite sonundaki değerlendirmelerinde yer alan 60 adet sorunun araştırmacıların birlikte sınıflandırılmış oldukları, YBT’nin bilgi ve bilişsel beceri boyutunda kesiştiği ortak noktalar frekans ve yüzdelik dağılımı verilmiştir. K.2. kodlu ders kitabındaki bu 60 ünite değerlendirme sorusunun toplam 90 adet ($f=90$) bilgi boyutu saptanmıştır. Sorular bilgi boyutundaki sınıflandırmasında ($f=90$); 15 adet olgusal bilgi, 32 adet kavramsal bilgi, 40 adet işlemsel bilgi ve 3 adet üstbilişsel bilgi boyutu olduğu belirlenmiştir. Hedef soruların bilgi basamağı boyutundaki yüzdeliklerde ($f=90$), %44.44 ile işlemsel bilgi basamağının en yüksek oran olduğu ve %3.33 oranı ile üstbilişsel bilginin en düşük oran değerini paylaştığı gözlemlenmiştir.

Bununla birlikte K.2. kodlu ders kitabındaki ünite değerlendirmelerinde yer alan 60 sorunun toplamda 90 adet ($f=90$) bilişsel beceri boyut olduğu tespit edilmiştir. Hedef sorular bilişsel beceri boyutunda sınıflandırıldığında ise ($f=90$); bunlardan 20’sinin hatırlama, 27’sinin anlama, 15’inin uygulama, 16’sinin çözümleme, 10’unun değerlendirme ve 2’sinin yaratma basamağında olduğu belirlenmiştir. Bilişsel beceri boyutundaki yüzdeliklerde ($f=90$) en yüksek oran %22.22 ile anlama basamağı oluşturmaktadır. Ayrıca sınıflandırmanın en düşük oranında 3.33 ile yaratma basamağı yer almaktadır.

Grafik 3. ve Grafik 4.’de K.2. kodlu ders kitabındaki ünite değerlendirme sorularının bilgi ve bilişsel beceri boyutundaki yüzdelik dilim oranları gösterilmektedir.



Grafik 3. K.2. Kodlu Ders Kitabındaki Ünite Değerlendirme Sorularının YBT’de bilgi boyutuna göre sınıflandırmasının yüzdelik dilimi gösterimi



Grafik 4. K.2. Kodlu Ders Kitabındaki Ünite Değerlendirme Sorularının YBT’de bilişsel beceri boyutuna göre sınıflandırmasının yüzdelik dilimi gösterimi

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmanın amacı gereği 2019 yılı MEB tarafından dağıtılan ve okutulan 1. ve 2. sınıf matematik ders kitaplarındaki ünite sonlarında öğrenimin ne ölçüde gerçekleştiğini sınavan toplamda 102 soru YBT’nin bilgi ve bilişsel beceri boyutlarına göre incelenmiş ve analiz edilmiştir. Tablo haline getirilen bulguların yapılan sınıflamadaki dengesiz dağılımı araştırmacıların ulaştığı en önemli sonuçlardan birisidir. Öyle ki bazı sınıflandırmalarda kimi bilgi ya da bilişsel beceri boyutuna ya çok az rastlanıldığı gözlemlenmiştir. Eksik ya da neredeyse hiç olmayan bu bilgi/bilişsel beceri boyutları

akıllarda yapılandırmacı yaklaşımı benimseyerek hazırlanması gereken ders kitaplarında hakkında soru işaretleri oluşturmuştur. Çünkü ders kitapları genel anlamda, bilgi boyutunda işlemsel bilgide; bilişsel beceride ise anlama boyutunda sınıflandırılmıştır. Üstbilişsel bilgi veya değerlendirme ve yaratma basamaklarına bu denli az rastlanması ders kitaplarının, öğrencilere öğrendikleri bilgileri yeni bir ortama aktarma ya da öğrendikleri ile ortaya yeni bir ürün koymaları için yeterli fırsatı vermediğini açıkça belli etmektedir. Sarar Kuzu (2013) yaptığı çalışmada örneklem bazında seçtiği ders kitabındaki soruları YBT bazında sınıflandırdığında üst düzey düşünme beceri basamaklarına oldukça az rastlandığını ifade etmiş ve bu durumun yapılandırmacı yaklaşım anlayışı zayıflattığını belirtmiştir. Krathwohl (2002) üstbilişsel bilgiyi biliş bilgisi yani kendi bilişinin farkında olmak olarak tanımlamıştır. Buradan hareketle yapılan öğretimde, öğrencileri üstbilişsel bilgiye yönlendirecek doğru sorular sorulmadıkça öğrencilerin kendini tanıması ve bildikleri ışığında öğrenmesinin zorlaşma ihtimali kolaylıkla akıllarda soru işareti bırakabilir. Öğretmenlerin hazırladığı matematik ders kazanımları, yazılı sınavları ve merkez sınavlarda sorulan matematik sorularını YBT ile sınıflandırmış önceki çalışmalarda da (Ayvacı ve Türkoğlu, 2010; Gökler, Aypay ve Arı, 2012; Dalak, 2015; Demir, 2015; Kala, 2015; Zorluoğlu, Kızılaslan ve Sözbilir, 2016; Karaman, 2016; Uymaz, 2016; Yakalı, 2016; Çiftçi, 2017; Ulum, 2017; Yunita, 2017; Arı, 2018; Büyükalın Filiz ve Delal Turan, 2018; Çelik, Kul ve Uzun, 2018; Gökdeniz, 2018; Aslan ve Atik, 2018; Ardahanlı, 2018; Kozikoğlu, 2018; Altıparmak ve Palabıyık, 2019; Yolcu, 2019) üstbilişsel bilginin diğer bilgi boyutu oranlarına göre düşük olduğu gözlemlenmiştir. Öğrencileri üstbiliş bilgisine yönlendiren soruların yetersizliği gözlenmiş ve hal böyle iken kendini ve kendi bilişini tanımayan öğrenciler yetiştirdiğimiz durumu yapılan öğretimlerde akıllarda soru işareti oluşturmaktadır. İncelenen ünite değerlendirme sorularında yetersiz sınıflandırmalardan YBT'nin bilişsel beceri boyutlarından değerlendirme ve yaratma basamağına da ait olduğu saptanmıştır. Krathwohl ve Anderson (2014, s.108) değerlendirmenin tanımını ölçütler ya da standartlara dayalı yargılamalar yapmak şeklinde yapmıştır. Ayrıca aynı yazarlar, yaratmayı ise öğeleri bütünlük ve işlevsel bir bütünlük oluşturacak şekilde bir araya getirmek olarak tanımlamışlardır. Yaratma sürecinde dikkate alınması gereken en önemli şeyin orijinallik ya da özgünlükten ziyade öğrencilerin öğrendiklerini yaş ve öğretimlerine uygun şekilde hayata geçirmeleri olduğunu belirtmişlerdir. Ancak çalışma doğrultusunda hedef alınan 1. ve 2. Sınıf matematik ders kitaplarındaki, öğrencinin öğrendiklerini en iyi aktarabileceği sorular olarak bulunması gereken ünite değerlendirme soruları ne yazık ki öğrencilere bu fırsatları vermede oldukça yetersiz kalmıştır.

Bulgular ışığında elde edilen sonuçlardan birisi de işlemsel bilginin örneklem bazında seçilen soruların genelinde olmasıdır. Diğer bilgi boyutlarıyla arasındaki dengesiz dağılımın bu şekilde olması aslında zannedildiği gibi olumsuz bir durum değildir. Krathwohl ve Anderson (2014), genel anlamda işlemsel bilgiyi daha çok alana ilişkin araştırma yapmak ve bu araştırmalarla ne tür algoritma, yöntem veya strateji uygulayacağını bilme becerisi olarak yorumlamışlardır. Bu yüzden ders kitaplarında yer alan ünite değerlendirme sorularının çoğunlukla işlemsel bilgide sınıflandırılması aslında hedef soruların matematik alanında etkili olduğu ve öğretimi alana ilişkin yapmaya çalışıldığının göstergesidir.

Her sınıf öğretmenin eğitim fakültelerinde öğretilen ve okul tecrübeleriyle edinmiş olduğu bilgiler ışığında, okula yeni başlayan öğrenciler henüz oyun çağında olduğu için yapılan öğretimde onların dikkatini en fazla oyun ve uygulamalar ile çekilmesi konusunda hemfikir olduğu söylenebilir. Ballı (2006) ilköğretimdeki çocukların sağlıklı geçirmesi için bu kritik dönemi bilişsel ve duyuşsal gelişim göz önüne alınarak sosyal ve fiziksel açıdan çeşitli uyaranlar ihtiyaç duyduğunu ve bununda en kolay yolu yolunun oyundan geçtiğini belirtmiştir (Akt: Karamustafaoğlu ve Aksoy, 2020). Öğrenciler kendini ne kadar çok uygulama ve etkinliğin içinde bulursa öğrenme de o kadar kolay ve eğlenceli hale gelir. Bu durumda öğretmenler, gerek ders öncesi hazırlıklarla gerekse ders kitaplarının yardımlarıyla öğretimi aktif hale getirmeleri gerektiğinin farkındadırlar. Öğrencilerin aktif olduğu yapılandırmacı yaklaşımla hazırlanan veya hazırlanması gereken ders kitaplarındaki soru ve etkinliklerin de bu durumu göz önüne alması şüphesiz çok önemlidir. Bu durumda, araştırmanın amacı doğrultusunda seçilen ünite değerlendirme sorularının YBT ile sınıflandırıldığında bilişsel beceri boyutundaki uygulama basamağının diğer basamaklara göre yeterli düzeyde olması araştırma için olumlu etki yarattığı söylenebilir. Yapılandırmacı yaklaşımın ortaya konulmasıyla birlikte Piaget (1953) gibi pek çok araştırmacı, oyun çağındaki çocukların uygulamalı etkinliklerle kalıcılığı ve bilgi aktarımını daha kolay yaptığını her daim önemle altını çizmektedir. Mayer ve Wittrock (1996), eğitimin amaçlarından en önemli iki tanesinin öğrenilenlerin kalıcılığının ve transferinin artırılması ve bu ikisinin anlamlı

öğrenmeyi oluşturduğunu belirtmişlerdir (Anderson ve Krathwohl, 2014). Dolayısıyla öğrencinin matematik dersinde etkin olarak ve içerisinde uygulamalar yaparak geçirmesi, ilkökul çağındaki çocukların somut öğrenme dönemi ve anlamlı öğrenme için en iyi işlevlerinden birisi olmaktadır.

Araştırmanın belki de en önemli bulgularından bir diğeri örneklem bazındaki 102 sorunun genel anlamda YBT'nin anlama basamağında toplanmasıdır. Anderson ve Krathwohl (2014) bilişsel beceri boyutlarından biri olan anlamayı kendi içerisinde 7 maddede (yorumlama, örneklendirme, sınıflama, özetleme, sonuç çıkarma, karşılaştırma ve açıklama) açıklamışlardır. Ünite değerlendirme sorularının genelinin anlama boyutunda sınıflandırılması hazırlanan soruların aslında bu yedi maddeyi en fazla içeren sorular olduğunun göstergesidir. Özellikle öğrencilerin yaş özellikleri göz önüne alındığında çocukların bir konuyu anlamak için örnekleme, sınıflama ve karşılaştırma gibi anlamayı içeren biliş çalışmaları yapmalarının öğretimi içselleştirmelerinde bir hayli yardımcı dokunacaktır. Çelik, Kul ve Uzun'un (2018), Matematik Dersi Öğretim Programındaki kazanımları YBT bazında inceledikleri çalışma tespit edilen toplamda 215 kazanımın sınıflandırılmasından elde ettiği sonuçlardan biriside kazanımların bilişsel beceri sürecinde genel anlamda 'anlama' basamağında toplandığıdır.

Araştırmanın sonuç kısmı genel olarak özetlenecek olursa; çalışma kapsamında seçilen 2019 yılı 1. ve 2. sınıf matematik ders kitaplarında yer alan ünite değerlendirme soruları YBT tabloları ile sınıflandırılmış ve elde edilen veriler frekans ve yüzdelik dilimler şeklinde ifade edilmiştir. Bu yüzdelikler incelendiğinde, toplamda 102 sorunun genel olarak bilgi boyutunda işlemsel bilgi ve bilişsel beceri boyutunda ise anlama ile sınıflandırıldığı görülmektedir. Bu anlamda öğretimde öğretilenlerin sonucunu alma veya öğrenilenlerin bir değerlendirmesini yapma yollarından biri olarak hazırlanan ünite değerlendirme sorularının oluşturulma aşamasında daha çok, bilgi boyutunda üstbilişsel bilginin, bilişsel beceri boyutunda ise değerlendirme ve yaratma basamağının eksik olduğu ve yeni hazırlanan kitaplarda bu durumun göz önünde bulundurulması gerektiği düşünülmektedir.

Bu durumda araştırma sonuçlarına dayalı olarak uygulamaya ve gelecek araştırmalara yönelik bazı öneriler getirilebilir:

- Bu çalışmada YBT bazında sınıflandırılan 2019 yılı 1. ve 2. Sınıf matematik ders kitaplarındaki ünite değerlendirme soruları genel anlamda bilgi boyutunda işlemsel bilgide; bilişsel boyutta ise anlama boyutunda bulunmuştur. Bu orantısız dağılım dikkate alınarak ders kitaplarında daha çok üstbilişsel beceri boyutlarından olan çözümlenme, değerlendirme ve yaratma basamakları baz alınarak hazırlanan sorular eklenebilir.
- Ders kitaplarındaki ünite değerlendirme sorularının önemi sınıf öğretmenleri ile görüşmeler yapılarak araştırma konusu olarak ele alınabilir.
- Farklı derslere, yıllara ve sınıf düzeylerine yönelik benzer konuda araştırmalar yapılabilir.

Kaynakça

- Altıparmak, K., ve Palabıyık, E. (2019). 1-8. Sınıf kesirler, kesirlerle işlemler ve ondalık gösterim alt öğrenme alanlarına ait kazanımların Revize Edilmiş Bloom Taksonomisi'ne göre analizi. *İlköğretim Online*, 18(1).
- Anderson, L., & Krathwohl, D. E. (2001). *A Taxonomy for learning teaching and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. New York: Addison Wesley Longman. Erişim Adresi: https://www.researchgate.net/publication/235465787_A_Taxonomy_for_Learning_Teaching_and_Assessing_A_Revision_of_Bloom's_Taxonomy_of_Educational_Objectives
- Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (Ed.). (2014). *Öğrenme öğretim ve değerlendirme ile ilgili bir sınıflama: Bloom'un eğitimin hedefleri ile ilgili sınıflamasının güncelleştirilmiş biçimi*. (D. A. Özçelik, Çev.) (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Aslan, M. ve Atik, U. (2018). 2015 Ve 2017 İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı kazanımlarının revize edilmiş Bloom Taksonomisine göre incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 7 (1), 528-547.
- Ardahanlı, Ö. (2018). *TEOG Sınavı Matematik soruları ile 8.sınıf matematik yazılı sınav sorularının yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

- Arı, T. (2018). *2015 ve 2017 Ortaokul Türkçe Öğretim Programlarındaki kazanımların Yenilenmiş Bloom Taksonomisine ve öğretmen görüşlerine göre incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Ayvacı, H. Ş., ve Türkdöğen, A. (2010). Yeniden yapılandırılan Bloom Taksonomisine göre Fen Ve Teknoloji dersi yazılı sorularının incelenmesi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 7(1), 13-25.
- Baghaei, S., Bagheri, M. S., & Yamini, M. (2020). Analysis of IELTS and TOEFL reading and listening tests in terms of revised bloom's taxonomy. *Cogent Education*, 1720939.
- Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of educational objectives, the classification of educational goals, handbook I: Cognitive Domain*. New York: David McKay Company.
- Büyükalan Filiz, S. ve Delal Turan, S. (2018). 4. Sınıf Öğretmenlerinin temel derslerde sordukları yazılı sınav sorularının Bloom Taksonomisi açısından incelenmesi. *Asya Studies*, 5(5), 11-20.
- Coşar, Y. (2011). *İlköğretim altıncı sınıf matematik dersi çalışma kitabındaki soruların kapsam geçerlik ve yenilenmiş Bloom Taksonomisinin Bilişsel Süreç boyutuna göre analizi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans tezi, Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Çekirdekci, S. ve Toptaş, V. (2017). Bruner'in zihinsel gelişim ilkelerine göre ilköğretim matematik ders ve çalışma kitaplarında geometri. *International Journal of Education Technology and Scientific Researches*, 2, 72-86.
- Çelik, S., Kul, Ü. ve Çalık Uzun, S. (2018). Ortaokul matematik dersi öğretim programındaki kazanımların yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 775-795.
- Çiftçi, M. (2017). *Farklı tür okullarda görev yapan fizik öğretmenlerinin sınavlarında sordukları soruların Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre sınıflandırılması -(Van İli Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.
- Dalak, O. (2015). *Teog sınav soruları ile 8. Sınıf öğretim programlarındaki ilgili kazanımların Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Demir, P. (2015). *Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne göre 2005 yılı Sosyal Bilgiler Öğretim Programında yer alan kazanımlar ve seviye belirleme sınav soruları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Demirel, Ö. ve Kiroğlu, K. Ed.(2006). *Konu Alanı Ders Kitabı İncelemesi*, (2. Baskı). Pegemayayınılık.
- Eroğlu, D. (2013). *6, 7, 8. Sınıf Türkçe çalışma kitaplarındaki dilbilgisi soruları ve kazanımlarının Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi, Başkent Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gökdeniz, M. (2018). *TEOG sınavı İngilizce sorularının İngilizce dersi öğretim programına uygunluğu ve yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre sınıflandırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Gökler, Z. S., Aypay, A., ve Arı, A. (2012). İlköğretim İngilizce dersi hedefleri kazanımları SBS soruları ve yazılı sınav sorularının yeni Bloom Taksonomisine göre değerlendirilmesi. *Eğitimde Politika Analizi Dergisi*, 1(2), 115-133.
- Kahramanoğlu, E. (2013). *İlköğretim Fen ve Teknoloji ders kitaplarının Bloom Taksonomisi açısından değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kala, A. (2015). *KPSS Biyoloji alan bilgisi sorularının alan bilgisi yeterlikleri çerçevesinde Yenilenmiş Bloom Taksonomisi ile analizi: 2013 yılı örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Karaman, M. (2016). *İlköğretim Matematik Öğretmenlerinin Sınav Soruları İle TEOG Matematik Sorularının Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre Analizi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Karamustafaoğlu, O., ve Aksoy, S. (2020). "Canlıların sınıflandırılması" konusunda geliştirilen eğitsel oyunla ilgili öğretmen görüşleri. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 90-109.
- Karasar, N. (2006). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karasar, N. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Krathwohl, D. R. (2002). A revision of Bloom's taxonomy: An overview. *Theory into practice*, 41(4), 212-218.
- Kozikoğlu, İ. (2018). The Examination of alignment between national assessment and english curriculum objectives using revised bloom's taxonomy. *Educational Research Quarterly*, 41(4), 50-77.

- Milli Eğitim Bakanlığı (2018). Matematik Dersi Öğretim Programı. Ankara: MEB.
- Ocak, G. ve Dönmez, S. (2010). İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin matematik etkinliklerine yönelik tutum ölçeği geliştirme. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 3(2), 69-82
- Piaget, J. (1953). The origins of intelligence in children. *Journal of Consulting Psychology*, 17(6), 467-467.
- Roohani, A., Taheri, F. & Poorzangeneh, M. (2013). Evaluating four corners textbooks in terms of cognitive processes using Bloom's Revised Taxonomy. *Research in Applied Linguistics*, 4(2), 51-67.
- Saban, A. Ersoy, A. (2017). *Eğitimde nitel araştırma desenleri*. (Genişletilmiş 2. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık (s.144-145).
- Sarar Kuzu, T. (2013). Türkçe ders kitaplarındaki metin altı sorularının Yenilenmiş Bloom Taksonomisindeki hatırlama ve anlama bilişsel düzeyleri açısından incelenmesi. *Cumhuriyet Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 37(1), 58-76.
- Sivaraman, S. I., & Krishna, D. (2015). Blooms Taxonomy-application in exam papers assessment. *Chemical Engineering (VITU)*, 12(12), 32.
- Susan, S., Warsono, W., & Faridi, A. (2020). The evaluation of exercises compatibility between revised bloom's taxonomy and 2013 curriculum reflected in English textbook. *English Education Journal*, 252-265.
- Ulum, H. (2017). *MEB İlkokul 2, 3 ve 4. sınıf türkçe ders ve çalışma kitaplarında yer alan etkinliklerin yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Uymaz, M. (2016). *Öğretmen yapımı Sosyal Bilgiler Dersi sınav sorularının soru türleri, kapsam geçerliği ve Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Yakalı, D. (2016). *TEOG sınavlarındaki matematik sorularının Yenilenmiş Bloom Taksonomisi ve Öğretim Programına göre değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Yalçın, S. (2020). İlkokul üçüncü sınıf matematik ders kitaplarının içerdiği etkinlikler ve sorular bağlamında incelenmesi. *Erzincan University Faculty of Education Journal*, 22(1), 18-34. doi:10.17556/erziefd.463013
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (Genişletilmiş 10. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık (s.41).
- Yolcu, H. H. (2019). İlkokul öğretim programı 3 ve 4. sınıf fen bilimleri dersi kazanımlarının Revize Edilmiş Bloom Taksonomisi açısından analizi ve değerlendirilmesi. *İlköğretim Online*, 18(1).
- Yunita, Y. (2017). Analisis soal internasional junior olympiade (ijso) sains (kimia) berdasarkan dimensi proses kognitif dan pengetahuan. *EduChemia (Jurnal Kimia dan Pendidikan)*, 2(1), 1-13.
- Zorluoğlu, S. L., Kızılaslan, A., ve Sözbilir, M. (2016). Ortaöğretim Kimya dersi öğretim programı kazanımlarının yapılandırılmış Bloom Taksonomisine göre analizi ve değerlendirilmesi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 10(1).

EK-1: Bir Hedefin Sınıflama Tablosu Sınıflandırması (Anderson ve Krathwohl, 2014, s.41)

Bilgi Birikimi Boyutu	Bilişsel Süreç Boyutu					
	1.HATIRLAMA	2.ANLAMA	3.UYGULAMA	4.ÇÖZÜMLEME	5.DEĞERLENDİRME	6.YARATMA
A.OLGUSAL BİLGİ						
B.KAVRAMSAL BİLGİ						
C.İŞLEMSEL BİLGİ						
D.ÜSTBİLİŞSEL BİLGİ						



Çizgi Filmlerde Halk Bilimi Unsurlarının Kullanımı: Niloya Örneği

Hamdi KARAMAN¹, Ömer YILAR²

Öz

Tarih öncesi dönemlerden itibaren insanlığın maddi ve manevi olarak kültürü, farklı toplumlarla ortak ya da özel bir şekilde, değişmiş, gelişmiş ve günümüze kadar ulaşmıştır. Her toplum, millet geçirdiği bu evreleri merak etmiş ve öğrenmek istemiştir. Halk bilimi bir milletin kendisini ve başka milletleri tanıması için kullanabileceği en önemli kaynaktır. Geçmişte kültürün aktarılmasındaki en önemli rolü halk hikâyeleri ve masallar üstleniyordu. Günümüzde ise bu yükü artık çizgi filmler üstlenmektedir. Eğer bir çizgi film sanatçısı kültürel devamlılığı sağlamak istiyorsa, milletimizin geçmişi ve kökleriyle ilişkilendirilmiş çizgi filmler ortaya çıkarmalıdır. Kültürümüzün aktarılmasında önemli rolü olan kaynakların araştırılması büyük önem arz etmektedir. Bu doğrultuda bu çalışmanın amacı, çocuklarımıza doğrudan hitap eden bir çizgi film olan Niloya'nın halk bilimi unsurları açısından incelenmesidir. Niloya çizgi filminin halk bilimi unsurları açısından incelendiği bu araştırma nitel araştırma yöntemlerinden Doküman Analizi yöntemine göre tasarlanmıştır. Çalışmanın evrenini TRT Çocuk televizyon kanalında yayınlanan Niloya çizgi filminin bütün bölümleri oluşturmaktadır. Örneklemini ise amaçsal örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemiyle seçilen 40 bölüm oluşturmaktadır. Verilerin analiz edilmesi amacıyla içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre Türkiye'nin Karadeniz bölgesinde yaşayan küçük bir kızın ve yakın çevresinin hayatını konu edinen Niloya çizgi filminde bulunduğu yöreye ait Türk kültürünü yansıtan birçok halk bilimi unsurunun varlığı tespit edilmiştir. Niloya çizgi filminin unutulmaya yüz tutmuş halk bilimi unsurlarının gelecek kuşaklara aktarımı ve yaşatılması adına önemli bir rol üstlendiği ve bunların öğretilmesinde kullanılabileceği görülmüştür. Sonuç olarak Niloya çizgi filmi örneğinde olduğu gibi halk bilimi unsurlarının animasyon çizgi filmler aracılığıyla yaşatılabilir, gelecek kuşaklara aktarılabilir ve bu çizgi filmler aracılığıyla öğretilbilir olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler

Halk Bilimi
Çizgi Filmler
Milli Kültür

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 08.06.2020

Kabul Tarihi: 21.06.2020

E-Yayın Tarihi: 31.08.2020

¹ Öğretmen, Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora Öğrencisi, Türkiye, hamdi.karaman@hotmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-6782-4691>

² Doç. Dr., Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, Türkiye, omeryilar25@hotmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-3560-0028>

Giriş

Asırlar boyunca yeryüzünde birçok devlet ve millet var olagelmıştır. Kimi uzun kimi kısa yaşamış, bazıları buldukları coğrafyanın dışına çıkmadan hayat sürmüş bazıları ise dünyanın dört bir tarafına yayılmaya çalışmıştır. Bu devlet ve milletlere bakıldığı zaman her birinin kendine has bir halk kültürüne sahip oldukları görülecektir (Üzer ve Çetin, 2018). Türk Dil Kurumuna (2016) göre kültür, toplumsal ve tarihi olarak gelişim süreci içinde oluşturulan bütün manevi ve maddi değerlerle beraber bunları oluşturmada, gelecek kuşaklara aktarmada kullanılan, bireylerin toplumsal ve doğal olarak çevrelerine hâkimiyetlerini gösteren araçların tamamıdır. Teknolojik gelişmelerle beraber ortaya çıkan küreselleşme beraberinde tek tip kültür şeklinide getirmiştir. Bu tek tip kültür yerel kültürleri tehdit etmeye başlamıştır. Özellikle televizyon ve internet dünyasının başını çekmesiyle beraber, batı medeniyeti temelli kültürel içerikler ulusal halk kültürleri üzerinde yıkıcı etkilere sebep olmuş ve yerel kültürlerin, halk bilimi unsurlarının gelecek kuşaklara aktarımında ciddi endişelerin ortaya çıkmasına yol açmıştır (Aral, 2015).

Halk bilimi çok geniş bir kavramdır ve alanyazında pek çok farklı tanımı yapılmıştır. Umay Günay (1995) halk bilimini, “Milli kültür denilen pek çok unsurdan oluşan birikimin tarihi gelişim içinde bir milletin çeşitli grupları tarafından farklı ölçülerde yaşanan verilerinin varyantlarına ve bu verileri inceleyen ilme verilen isimdir.” şeklinde tanımlamıştır. Sedat Veyis Örnek’e (1995) göre ise, belli bir ülkenin veya bir yörenin toplumuna ilişkin olarak maddi ve manevi bütün kültürel özelliklerini konusunun içine alan, bütün bunları kendine has bir takım yöntemler ile derleme, çözümleme, sınıflama ve yorumlama yapan bir bilimdir. Halk biliminin amacı; tarihin çok öncesinden çağımıza kadar gelen kültür mirasını araştırıp inceleyerek, onu geliştirmek ve sonuçlar ortaya koyarak sosyal bilimlere veri kaynağı oluşturmaktır (Yılar, 2017).

Halk biliminin işlevi ise teorisyen W. Bassom’a (2003) göre şu şekilde sıralanmıştır (Akt., Yılar, 2017):

- İnsanların güzel vakit geçirmeleri, eğlenmeleri ve eğlendirilmeleri,
- Toplumsal, dini, ahlaki ve hukuki kurumların desteklenmesi,
- İnsanların eğitilmesi ve kültürün nesilden nesile iletilerek eğitilmesi,
- İnsanların kişisel ve toplumsal olarak uğradıkları baskılardan kurtulabilmesini sağlayan bir liman olabilmesi işlevidir.

Tarih öncesi dönemlerden itibaren insanlığın maddi ve manevi olarak kültürü, farklı toplumlarla ortak ya da özel bir şekilde, değişmiş, gelişmiş ve günümüze kadar ulaşmıştır. Her toplum, millet geçirdiği bu evreleri merak etmiş ve öğrenmek istemiştir. Halk bilimi bir milletin kendisini ve başka milletleri tanıması için kullanabileceği en önemli kaynaktır.

Halk biliminin içerdiği konuların yeterli, tam ve herkesin üzerinde anlaşabileceği şekilde bir çerçeve çizilmesi her ne kadar zor olsa da, Sedat Veyis Örnek (1995) çok iddialı olmadığını belirterek 25 başlık ve alt maddelerden oluşan bir sıralama yapmıştır. Aşağıda alt maddeleri olmadan yapılan sıralama gösterilmiştir.

- 1) Köy, Kasaba ve Kent Yaşamı (Monografiler)
- 2) Yerleşim-Yerleşim Türleri.
- 3) Barınak-Konut (Halk Mimarisi).
- 4) Aydınlanma, Isınma.
- 5) Taşıtlar Taşıma Teknikleri
- 6) Ekonomi Türleri
- 7) Halk Ekonomisi
- 8) Beslenme-Mutfak-Kiler
- 9) Ölçme, Tartma, Hesaplama Birimleri; (Zaman ve Mesafe Kavramları)
- 10) Halk sanatları ve Zanaatları
- 11) Giyim-Kuşam-Süs
- 12) Halk Bilgisi
- 13) Töreler, Adetler, Gelenekler, Görenekler
- 14) Geçiş Dönemleri
- 15) Bayramlar-Karşılamlar-Uğurlamalar

- 16) Kalıp Hareketler (Tavırlar, Jestler, Mimikler)-Kalıp Sözcükler ve Sesler
- 17) Dernekler, Kuruluşlar; Dayanışma ve Yardımlaşma
- 18) Dinsel-Büyüsel İçerikli İnançlar, İşlemler
- 19) Halk_Edebiyatı
- 20) Halk Tiyatrosu (Geleneksel_Tiyatro)
- 21) Halk Oyunları (Dansları)
- 22) Halk Müziği ve Müzik Araçları
- 23) Çocuk Oyunları ve Oyuncaklar
- 24) Halk Eğlenceleri; Sporlar
- 25) Adlar

Milli kültürümüzün benimsenmesinde, nesilden nesile aktarılmasında çocukların yeri çok önemlidir. Milli kültürümüzün teknolojik gelişmelere ve değişen zamana karşı dimdik ayakta durmasını sağlayabilmek için halk biliminin hayatımızda vücut bulması ve çocuklara bu şekilde rehberlik edebilmemiz çok önemlidir. Bu toplumumuzdaki en hayati görevlerimiz arasında olmalıdır. Bizim çocuklara örnek olurken, onların yaşam tarzlarını etkileyecek olan diğer unsurları da unutmamamız gerekmektedir. Bunların başında televizyon ve internet gelmektedir. Özellikle bu iki kaynaktan da kullanılabilen çizgi filmler bu konuda oldukça etkili olmaktadır. Çizgi filmler, hareket halinde ve canlı olacak şekilde, üç boyutlu nesnelere, resimleri, çizimleri ve kuklaları gösteren bir sinema tekniğidir (Hacıbektaşoğlu, 2014). Türk Dil Kurumu'na (2016) göre ise; durağan nesnelere veya resimleri gösterim sırasında hareket halindeymiş gibi düzenleyebilme ve onu bir filme aktarabilme işidir.

Yapılan araştırmalar incelendiği zaman çizgi filmler çocukların vakit geçirdikleri program türlerinde genelde ilk sırayı almaktadırlar. Çocuklar özellikle günümüzde bir günün 3-4 saatini televizyon karşısında geçirmektedirler. Bu bir yıla vurulduğunda ise 1500 saat yapmaktadır ve okulda geçirilen zamandan fazla olduğu görülmektedir (Öktem, Sayıl ve Çelenk Özen, 2006). Teknoloji çok hızlı bir şekilde geliştiği için bireyler çok erken yaşlarda televizyon, telefon ve bilgisayar gibi araçlarla tanışmaktadırlar. Bunlar içinde ise ilk olarak televizyon ile tanışırlar. Çocukların çok küçük yaşlarda seslere, renklere ve hareketlere olan içgüdüsel duyarlılıkları sayesinde, televizyonun sihirli dünyasıyla tanışırlar (Yağlı, 2013).

Geçmişte kültürün aktarılmasındaki en önemli rolü halk hikâyeleri ve masallar üstleniyordu. Günümüzde ise bu yükü artık çizgi filmler üstlenmektedir. Eğer bir çizgi film sanatçısı kültürel devamlılığı sağlamak istiyorsa, milletimizin geçmişi ve kökleriyle ilişkilendirilmiş çizgi filmler ortaya çıkarmalıdır. Ancak bu şekilde geleneklerimizin, adetlerimizin, milli kültürümüzün yerelden evrensel taşıyabilecek bir manada çizgi filmler meydana getirebilirler (Taş Alicenap, 2015). Bu sebeple çocuklarımızın hayatında bu kadar önemli bir yere sahip olan çizgi filmleri içinde bulundurdıkları halk bilimi unsurları bakımından araştırmak oldukça önemli görülmektedir. Zira bir çizgi film köklerimizden ve geçmişimizden gelen halk bilimi unsurlarını ne kadar barındırıyor ise o kadar bizden ve o kadar faydalı olacağı düşünülmektedir.

Türkiye'de son yıllarda halk bilimini içeren çizgi filmlerin varlığı artış göstermiş ve araştırmacılarında bu yapımları halk bilimi yönüyle araştırmaya başladıkları görülmüştür (Bayraktar, 2014; Taş Alicenap, 2015; Karakuş, 2016; Eşitti, 2016; Selanik Ay ve Korkmaz, 2017; Çetin ve Üzer, 2018; Aslan ve Yılar, 2019). Araştırmacıların seçtikleri çizgi filmler halk bilimi açısından zengin ve izlenme sayısı olarak çocukların daha çok tercih ettiği çizgi filmlerden oluşmaktadır. Niloya çizgi filmde çok izlenen çizgi filmler arasındadır. Çizgi film kendi youtube kanalında 1 milyon izlenme sayısını geçerek en çok izlenen çizgi film olmuş ve çocuklar tarafından ne kadar beğenildiğini göstermiştir (Fırat, 2019). İzlenme sayılarına bakıldığında Niloya çizgi filminin ne kadar büyük bir kitleyi etkileme gücü olduğu görülmektedir. Bu açıdan bakıldığında çocukları olumlu veya olumsuz olarak doğrudan etkileyebilecek olan bir yapının halk bilimini yeterince içermesi kültürümüzün gelecek kuşaklara aktarılabilmesi açısından son derece önem arz etmektedir.

Milli kültürümüzü korumak ve yaşatmak her geçen gün daha da zorlaşmaktadır. Bu bakımdan çocuklarımıza milli kültürümüzün aktarılmasında önemli rolü olan kaynakların araştırılması büyük önem arz etmektedir. Bu doğrultuda bu çalışmanın amacı, çocuklarımıza doğrudan hitap eden bir çizgi

film olan Niloya'nın halk bilimi unsurları açısından incelenmesidir. Bu ana amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır;

1. Niloya çizgi filminde hangi halk bilimi unsurları bulunmaktadır?
2. Niloya çizgi filminde bulunan halk bilimi unsurlarının kullanımı nasıldır?

Yöntem

Niloya çizgi filminin halk bilimi unsurları açısından incelendiği bu araştırma nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi yöntemine göre tasarlanmıştır. Doküman incelemesi yöntemine göre hedeflenen olgu ve olaylarla ilgili olarak bilgi içeren yazılı belgelerin yanı sıra video, fotoğraf, film, resim gibi dijital ve görsel dokümanlarında analiz edilebilmesi sağlanabilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013; Creswell ve Clark, 2007). Doküman incelemesi yöntemi kullanılarak Niloya çizgi filminin 40 bölümü araştırmanın amacı doğrultusunda oluşturulan sorulara cevap aramak için incelenmiştir.

Araştırma Grubu

Çalışmanın evrenini TRT Çocuk televizyon kanalı ve bazı sosyal paylaşım sitelerinde yer alan Niloya çizgi filminin bütün bölümleri oluşturmaktadır. Örneklemini ise amaçsal örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemiyle seçilen 40 bölüm oluşturmaktadır. Bu yöntemde incelenecek olay ve olgular arasında örnekleme karşılayacak olanlar seçilirler (Sönmez ve Alacapınar, 2011). Örnekleme için seçilen bölümler ve nereden elde edildikleri Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1. İncelen bölümler

Sıra	Bölüm	Kaynak
1	Kemençe	https://www.youtube.com/watch?v=YQyd_OmqC8&list=PLyhMzyW9Hd-1L0KaLtX_TQo-eFYhykKIV&index=6
2	Sahur	https://www.youtube.com/watch?v=uhorf42fcB4&list=PLyhMzyW9Hd-1L0KaLtX_TQo-eFYhykKIV&index=8
3	Süt	https://www.youtube.com/watch?v=E5kAm6o6p8o&list=PLyhMzyW9Hd-1L0KaLtX_TQo-eFYhykKIV&index=14
4	Bakarsan Bağ Bakmazsan Dağ Olur	https://www.youtube.com/watch?v=EL0W1UWI_0k&list=PLyhMzyW9Hd-1L0KaLtX_TQo-eFYhykKIV&index=15
5	Mısır Ekmeği	https://www.youtube.com/watch?v=oiqKExDJ5U&list=PLyhMzyW9Hd-1L0KaLtX_TQo-eFYhykKIV&index=16
6	Birlikte Oynayalım	https://www.youtube.com/watch?v=NWU5CeGpdVs&list=PLyhMzyW9Hd-1L0KaLtX_TQo-eFYhykKIV&index=17
7	İlkbahar	https://www.youtube.com/watch?v=j2tHVqkxWE&list=PLyhMzyW9Hd-1L0KaLtX_TQo-eFYhykKIV&index=19
8	Hikâye	https://www.youtube.com/watch?v=LUXUSQfR_PM&list=PLyhMzyW9Hd-1L0KaLtX_TQo-eFYhykKIV&index=25
9	Karagöz ve Hacivat	https://www.youtube.com/watch?v=RQ5vvDneKH4&list=PLyhMzyW9Hd-1L0KaLtX_TQo-eFYhykKIV&index=30
10	Buzağı	https://www.youtube.com/watch?v=gyyOxPTNj8&list=PLyhMzyW9Hd-1L0KaLtX_TQo-eFYhykKIV&index=32
11	Damlaya Damlaya Göl Olur	https://www.youtube.com/watch?v=Tot76RGpQ_c&list=PLyhMzyW9Hd-1L0KaLtX_TQo-eFYhykKIV&index=34
12	Mendil Kapmaca	https://www.youtube.com/watch?v=R05ju8CxsY&list=PLyhMzyW9Hd-1L0KaLtX_TQo-eFYhykKIV&index=40
13	Bülbül Şarkısı	https://www.youtube.com/watch?v=6F4qY6YfmRk&list=PLyhMzyW9Hd-1L0KaLtX_TQo-eFYhykKIV&index=45
14	Karadeniz'de Bir Gemi	https://www.youtube.com/watch?v=0wMfmiK5wV0&list=PLyhMzyW9Hd-1L0KaLtX_TQo-eFYhykKIV&index=48
15	Fındık Zamanı	https://www.youtube.com/watch?v=bRfsj3IwYX8&list=PLyhMzyW9Hd-1L0KaLtX_TQo-eFYhykKIV&index=53
16	Karadeniz Orkestrası	https://www.youtube.com/watch?v=TXPkH_bXYdY&list=PLyhMzyW9Hd-1L0KaLtX_TQo-eFYhykKIV&index=54
17	23 Nisan	https://www.youtube.com/watch?v=Sv6L1T5_9J0&list=PLyhMzyW9Hd-1L0KaLtX_TQo-eFYhykKIV&index=55
18	Oyun	https://www.youtube.com/watch?v=QcfFz3d7vLo&list=PLyhMzyW9Hd-1L0KaLtX_TQo-eFYhykKIV&index=59

19	Ramazan Bayramı	https://www.youtube.com/watch?v=M4txr1V-iLA&list=PLyhMzyW9Hd-1L0KaLtX_TQo-eFYhykKIV&index=72
20	İftar	https://www.youtube.com/watch?v=NaCO7y55ExU&list=PLyhMzyW9Hd-1L0KaLtX_TQo-eFYhykKIV&index=75
21	Çuval Yarışı	https://www.youtube.com/watch?v=3X-4okpmXAo&list=PLyhMzyW9Hd-1L0KaLtX_TQo-eFYhykKIV&index=77
22	Yumurta	https://www.youtube.com/watch?v=HqXmPtQ1BSE&list=PLyhMzyW9Hd-1L0KaLtX_TQo-eFYhykKIV&index=79
23	Soğan	https://www.youtube.com/watch?v=xCRVrIpbRbo&list=PLyhMzyW9Hd-1L0KaLtX_TQo-eFYhykKIV&index=82
24	Masal	https://www.youtube.com/watch?v=MAa-AvUerkO&list=PLyhMzyW9Hd-1L0KaLtX_TQo-eFYhykKIV&index=84
25	Sarı Yapraklar	https://www.youtube.com/watch?v=-iZJqY0-9UE&list=PLyhMzyW9Hd-1L0KaLtX_TQo-eFYhykKIV&index=88
26	Misafir Mete	https://www.youtube.com/watch?v=4Xs1sc8usTM&list=PLyhMzyW9Hd-1L0KaLtX_TQo-eFYhykKIV&index=91
27	Çoban Mete	https://www.youtube.com/watch?v=922iaPDm2dk&list=PLyhMzyW9Hd-1L0KaLtX_TQo-eFYhykKIV&index=93
28	Sıcak Bir Çorba	https://www.youtube.com/watch?v=1jzRkT1LUeo&list=PLyhMzyW9Hd-1L0KaLtX_TQo-eFYhykKIV&index=99
29	Yoğurt	https://www.youtube.com/watch?v=3NTbcTasVnY&list=PLyhMzyW9Hd-1L0KaLtX_TQo-eFYhykKIV&index=100
30	Karadeniz Hazinesi	https://www.youtube.com/watch?v=QV2spj1LpfU&list=PLyhMzyW9Hd-1L0KaLtX_TQo-eFYhykKIV&index=102
31	Çilek Reçeli	https://www.youtube.com/watch?v=B-XwviZREbg&list=PLyhMzyW9Hd-1L0KaLtX_TQo-eFYhykKIV&index=107
32	Çoban Köpeği	https://www.youtube.com/watch?v=Zcsp_neGmN4&list=PLyhMzyW9Hd-1L0KaLtX_TQo-eFYhykKIV&index=115
33	Ağaç Doktoru	https://www.youtube.com/watch?v=e-Jkwt165U8&list=PLyhMzyW9Hd-1L0KaLtX_TQo-eFYhykKIV&index=123
34	Pazartesi	https://www.youtube.com/watch?v=xo2TDnRyhBs&list=PLyhMzyW9Hd-1L0KaLtX_TQo-eFYhykKIV&index=117
35	Minişi Gezdiriyorum	https://www.youtube.com/watch?v=4uEc0D1_baU&list=PLyhMzyW9Hd-1L0KaLtX_TQo-eFYhykKIV&index=106
36	Tiyatro	https://www.youtube.com/watch?v=JoN1R806O_U&list=PLyhMzyW9Hd-1L0KaLtX_TQo-eFYhykKIV&index=95
37	Küsleri Barıştıralım	https://www.youtube.com/watch?v=cp3u_eSsd0o&list=PLyhMzyW9Hd-1L0KaLtX_TQo-eFYhykKIV&index=90
38	Rüzgar Gülü	https://www.youtube.com/watch?v=SHhZ4wK49Og&list=PLyhMzyW9Hd-1L0KaLtX_TQo-eFYhykKIV&index=73
39	Zambak	https://www.youtube.com/watch?v=nq52UdLo5Pk&list=PLyhMzyW9Hd-1L0KaLtX_TQo-eFYhykKIV&index=78
40	Kar	https://www.youtube.com/watch?v=LQFCvbqfTIE&list=PLyhMzyW9Hd-1L0KaLtX_TQo-eFYhykKIV&index=89

Verilerin Toplanması ve Analizi

Çalışmada verilerin toplanmasında TRT çocuk televizyon kanalının videolar bölümünden, Niloya çizgi filminin resmi internet sayfasından ve resmi youtube kanalından yararlanılmıştır. Bölümler amaçsal örneklem yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemiyle belirlenmiş ve tek tek incelenmiştir.

Verilerin analiz edilmesi amacıyla içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi; dokümanların içerdiği mesajı anlam veya dilbilgisi olarak nesnel ve sistematik bir biçimde sınıflandırma, sayısallaştırma, çıkarım yapma yollarıyla gerçeği araştıran bilimsel bir yaklaşımdır (Tavşancıl ve Aslan, 2001). Bu yöntem sadece metinler üzerinde kullanılmaz, aynı zamanda resimler, televizyon programları gibi çekim yapımlarının üzerinde de kullanılmaktadır (Büyüköztürk, Kılıç

Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014; Tavşancıl ve Aslan, 2001). İçerik analizin amacı, benzer verileri bazı kavram ve temalar çevresinde yan yana getirerek, bu kategorilerin dokümanda var olma durumunu belirleyip, bunların okuyucunun anlayacağı bir şekilde yorumlayıp betimlemiş bir resim ortaya çıkarmaktır (Özdemir, 2010; Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu çalışmada bütün bu durumlar dikkate alınarak içerik analizi türlerinden kategorik analiz yöntemi kullanılmıştır. Kategorik analizin temel amacı elde edilen verileri açıklayabilmek için gerekli olan kavram ve ilişkilere ulaşmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu analizde veriler önceden belirlenmiş kategorilere göre gruplandırılmaktadır. Bu çerçevede Niloya adlı çizgi filmin ulaşılan 40 bölümü araştırma sürecine dâhil edilmiştir. Her bir bölüm araştırma problemleri içerisindeki sorulara cevaplar bulabilmek amacıyla kategorik analize tabi tutulmuştur. Elde edilen verilerin kategorize edilmesinde ise Sedat Veyis Örnek'in (1995) oluşturduğu ve çalışmanın giriş bölümünde de açıklanmış olan 25 maddelik halk bilimi çalışma konuları esas alınmıştır.

Güvenilirliği sağlamak amacıyla veriler araştırmacılar tarafından ayrı ayrı incelenmiş ve kodlanmıştır. Görüş birliği ve ayrılığı olan kodlamalar tespit edilmiş ve araştırmanın güvenilirliğine etkisi Miles ve Huberman'ın (1994) formülünden ($\frac{\text{Görüş birliği}}{\text{Görüş birliği} + \text{Görüş ayrılığı}} \times 100$) faydalanılarak hesaplanmıştır. Yapılan inceleme sonucuna göre uyum yüzdesi % 92 olarak hesaplanmıştır. Bu uyum yüzdesinin 70 ve üzeri olması oluşturulan kodlamaların güvenilir olduğunu göstermektedir (Miles ve Huberman, 1994; Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Bulgular

Bu kısımda yapılan içerik analizi sonucunda, çizgi filmlerde halk bilimi unsurlarının kullanımı: Niloya örneği adlı çalışmamıza ait bulgular başlıklar halinde açıklanmıştır.

Niloya Çizgi Filminin Başlıca Karakterleri

Bu kısımda Niloya çizgi filmine ait başlıca karakterler tablo ve görsel olarak tanıtılmıştır. Karakterler çizgi filmin resmi internet sayfasından (<http://www.niloya.com/>) alınmıştır. Karakterler hakkındaki bilgilerde internet sayfasındaki verilerden oluşmuştur. Niloya çizgi filmi TRT televizyon kanalında yayınlanan, okul öncesi dönemindeki çocuklara hitap eden yerli yapım tematik bir çizgi filmidir. Niloya çizgi filmine ait başlıca karakterlerin fiziksel ve duygusal özellikleri Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2. Niloya çizgi filmindeki başlıca karakterler

Karakter	Özellik
Niloya	2009 yılında doğmuştur. Koca gözlü, fındık burunlu, şirin bir görünümü vardır. En yakın arkadaşları Tospik, Mete ve abisi Murat'tır. Nehirde yüzmeyi, keşfetmeyi, öğrenmeyi ve macerayı sevmektedir. Beklemeyi, yanlış anlamayı ve mutsuz olmayı sevmez. Niloya ismini mutluluktan almaktadır. Annesi kızının isminin Nil olmasını babası ise oya olmasını istemiştir. Dedesi her ikisinde istediği olsun der ve adını Niloya koyar.
Tospik	Kendi halinde bir kaplumbağa olan Tospik Niloya'nın en yakın arkadaşlarından biridir. Nehirde yüzmeyi, saklambaç oynamayı ve uyumayı çok seven Tospik, Niloya'nın onu boyamasından ise hiç hoşlanmamaktadır. Kendisini çok seven Niloya gibi bir dostu sahip olduğu için kendisini çok şanslı hissetmektedir.
Murat	2007 yılında doğmuştur. Meraklı bakışlı, koyu saçlı ve Niloya'dan biraz daha uzun bir görünüme sahiptir. Top oynamayı, koşturmayı ve fındık toplamayı çok seven Murat, mızıkçılığı ve topunun ağaca çıkmasını ise sevmemektedir. Niloya'yı çok seven Murat, onun bir şeyleri yanlış anlamasıyla çok eğleniyor.
Mete	Koca gözlü sevimli bir görünüme sahip olan Mete Niloya ile aynı yaştadır. Oyuncaklarını dağıtmayı ve kemeçe dinlemeyi çok seven Mete, eşyalarını kaybetmeyi ve aradığını bulamamayı ise hiç sevmez.
Dede	Niloya'nın dedesi 1950 doğumludur. Beyaz sakallı, biraz yaşlı ve ton ton bir görünüme sahiptir. Ailesini, yaylaya gitmeyi ve balık tutmayı çok seven dedemiz çocukların üzülmesinde hiç dayanamaz. Niloya'nın dedesi ayrıca diğer bütün karakterler için bir akıl hocasıdır.
Babaanne	Yaşlı ve şirin bir görünüme sahip olan babaanne 1952 doğumludur. Geliniyle yemek yapmayı, ailesini, torunlarını, fındık toplamayı çok seven babaanne, sevdiklerinin üzülmesine ise hiç dayanamaz.
Anne	1976 doğumlu olan anne uzun boylu, dinç ve güzel bir hanımdır. Ekinleri, yaylayı, çocukları ile vakit geçirmeyi ve temizliği çok seven anne, pasaklılığı ve gürültüyü ise hiç sevmez.
Baba	1974 doğumlu olan baba oldukça güler yüzlü bir insandır. Tarlayı, denizi ve balıkları çok seven baba, tembelliği ve doğaya saygısızlık yapılmasını ise hiç sevmez. Mutlu bir yuvaya sahip olan baba, kızının ve oğlunun düşlediği güçlü ve iyi bir baba olmak için elinden geleni yapmaktadır.

**Görsel 1.** Niloya çizgi filmi başlıca karakterler

Köy Kasaba ve Kent Yaşamı

Niloya çizgi filminde daha çok köy hayatı anlatılmaktadır. Tipik bir Karadeniz Bölgesi köyünde geçen normal bir hayat resmedilmektedir. Ekonomisi, aile ve sosyal hayatı, doğası vb. tüm yönleri ile bu ortaya konmaktadır. Geleneksel bir Karadeniz köyü olan Niloya'nın köyü; yeşillikler içinde doğa ile birleşmiş bir şekilde, evlerin tabiatın bir parçasıymış gibi inşa edildiği, yaşayan insanların doğanın onlara verdikleri ile şükrederek mutlu birer hayat sürdürdükleri bir yerleşim yeridir.

Yerleşim ve Yerleşim Türleri

Yerleşim, evlerin birbirine çok yakın olmadığı, doğanın yerleşimine göre şekillenmiş evlerden oluşan tipik bir geleneksel Karadeniz köyü formatındadır. Evlerin önünde hayvancılık ve tarımla alakalı barınaklar ve bahçeler bulunmaktadır. Bahçelerin etrafı ise çitlerle çevrelenmiştir. İçinden derelerin aktığı, köyün çok yakınlarında ormanların ve dağların bulunduğu bu köy içinde yaşayan insanların ve diğer bütün canlıların mutlu bir şekilde hayatlarını sürdürdükleri yaşam alanlarıdır.

Barınak-Konut (Halk Mimarisi)

Konutlar normal bir köyde olduğu gibi müstakil olarak tasarlanmıştır. Konut yapıları ise Karadeniz yöresine özgü şekilde yapılandırılmış, önünde kendi bahçesi, samanlığı, ahır vb. yapılarla donatılmıştır. Evler birbirinden farklı renklerle boyanmış, doğanın renginede genelde uyum sağlamayı başarmıştır. Evlerin yapı malzemesi olarak ağaçların ve taşların kullanıldığı görülmektedir. Evlerin içinde yine yöresel unsurlar kullanılmıştır. Evlerin duvarlarında aile büyüklerinin ve aile üyelerinin bulunduğu resim tabloları, yöresel çalgılar (kemençe) mevcutken, evin içlerinde yöreye özgü masa örtüleri, halılar, perdeler, gaz lambaları, kitaplık gibi eşyaların olduğu görülmektedir. Yine evlerin duvarlarında bahçede yetiştirilen ürünlerin kurutulmuş olarak asılı halde durduğunu görmek mümkünken, onların hemen yanında yöresel elekte bulunmaktadır. Evlerin pencerelerinin manzarası genelde gökyüzü ve ağaçlıklara yemyeşil çayırarla resmedilmiştir. Evin yanından geçen nehirde ise Karadeniz Bölgesinde geleneksel olarak yapılan kemerli tarihi bir köprü mevcuttur.

Aydınlanma ve Isınma

Evlerin çatılarında bacalar ve tüten dumanlar resmedilmiştir. Buradan o yörenin insanların soba ile ısındığı anlaşılmaktadır. Ancak bacaların mutfaktan çıktığı görülmemektedir zira mutfakta yapılan yemeklerin tüplü ocakta pişirildiği incelenen bölümlerden bilinmektedir. Sobalar mutfakta değil evin başka bir bölümünde konumlandırılmışlardır.

Aydınlanmada ise sokaklarda elektrik direklerindeki ampuller, evlerde ise daha küçük boylu ampuller ve elektrik kesintisine karşı geleneksel gaz lambaları bulunmaktadır.

Ekonomi Türleri ve Halk Ekonomisi

Bölümlerde yöresel halkın ekonomisine oldukça vurgu yapılmaktadır. Özellikle bölgeye uyumlu bir şekilde tarım ve hayvancılıktan bahsedilmektedir. Karadeniz balıkçılığına, fındık bahçelerine, mısır tarlalarına, inekler ve keçilere kadar yöresel ekonomi bölümlerin konuları ile hep iç içedir. Niloya'nın babası ve dedesi balıkçıdır ama aynı zamanda ahırdaki hayvanlar ve arazideki fındık ve sebze gibi tarım ürünleri ile de ilgilenmektedirler. Ayrıca Niloya'nın annesi ve ninesi de ev ekonomisine tarla ve hayvanların bakımındaki yardımları ile destek olmaktadır. Niloya'nın ailesin geleneksel bir köy hayatında olduğu gibi inekleri, keçileri ve tavukları bulunmaktadır. Onlardan süt ve yumurta temin etmektedirler. Örneğin "süt" adlı bölümde Niloya'nın hasta olan abisi için ninesinin inekten geleneksel olarak süt sağması anlatılmaktadır ve yine başka bir bölümde Niloya ve abisi Murat'ta dâhil bütün ailenin fındık bahçesine gidip fındık topladığı görülmektedir. Niloya'nın evindeki herkes, evin ekonomisi için üzerine düşen bütün görevleri yapmaktadırlar.

Bölümlerde buğday unundan ziyade mısır unundan bahsedilmektedir. Yöresel olarak mısır buğdaya göre daha fazla üretilmektedir ve dolayısıyla mısır unu daha fazladır. Hatta "mısır ekmeği" adlı bölümde mısır ununun nasıl yapıldığı Niloya'nın en yakın arkadaşı Mete'nin babasının değirmeninde gösterilmiştir. "Rüzgârgülü" adlı bölümde ise bir yel değirmeninin buğdaylardan un yaptığı

anlatılmıştır. Görüldüğü gibi bölümlerde halkın genelde geleneksel olarak o yörenin ekonomik hayatını nasıl ortaya koyduğu açık bir şekilde anlatılmıştır.

Beslenme

Çizgi filmin genelinde olduğu gibi beslenmede de yöreye özgü besinler ağır basmaktadır. Beslenmede fındık, mısır, mısır ekmeği, balık, süt, yoğurt ve yumurta gibi yörenin geleneksel ve doğal ürünlerinden oldukça bahsedilmektedir. Beslenmede kullanılan ürünler market ve bakkallarda satılan yapay malzemelerden değil genelde içinde bulunulan doğada halkın geleneksel yöntemlerle kendi ürettikleri ürünlerdir. Yemekler genelde mutfaktaki masada yenilmektedir. Yemeklerin yanında masada genelde çay bardakları da dolu halde bulunmaktadır. Ekmek olarak genelde mısır ekmeği tüketilmektedir. Yumurta çoğu kahvaltıda haşlanmış ya da tavada yapılmış olarak bulunmaktadır. Bu yumurtalar evin kendi tavuklarının yumurtalarıdır. Normal öğünlerde yapılan yemekler evin bahçesinden toplanan fasulye, domates gibi sebzelerden yapılan yöresel yemekler olmaktadır. Hamur işi yiyeceklerde bazı bölümlerde kullanılmıştır. Örneğin “Neşeli Kurabiyeler” bölümünde Niloya’nın annesi kurabiye yapmış ve evin etrafında oynayan bütün çocuklara dağıtmıştır.

Evin mutfağında normal mutfak eşyaları ve bir yemek masası bulunmaktadır. Sebzeler ve meyveler ayrı bir kilerde değil mutfağın dolaplarında saklanmadır. Mutfağın duvarlarında kurutulmuş sebzeler, elek ve Karadeniz bölgesinin geleneksel çalgısı olan kemençe bulunmaktadır.

Ölçme Tartma ve Hesaplama Birimleri

Niloya çizgi filminde zaman birimleri bir ders programı gibi “pazartesi” adlı bölümde anlatılmıştır. Ayrıca zamanı evlerinde bulunan saatlere bakarak öğrenmektedirler. Ramazanda ise top patlayınca akşam olduğunu, sabah ezanı okununcada sabah olduğunu “sahur” adlı bölümden görmekteyiz.

Halk Sanatları ve Zanaatları

Bölümlerde görüldüğü üzere geleneksel olarak yapılmış olan işlemeli örtüler evlerin içinde masa, viskoz gibi yerlerin üzerlerinde bulunmaktadır. Evde porselenden ve kilden yapılmış mutfak ve süs eşyaları da görülmektedir. Ayrıca özellikle kadın karakterlerin giysilerinde el işçiliği ön plana çıkmaktadır. Başlarına taktıkları tokalarda ve yazmalarda bu daha fazla görülmektedir. Niloya’nın baba ve dedesi ise köyde veya kendi evlerinde çıkan herhangi bir sorunda bir inşaat ustası gibi bütün sorunların üstesinden gelmektedirler.

Giyim-Kuşam-Süs

Çizgi filmde kıyafetler genelde Karadeniz yöresinin geleneksel kıyafetleridir. Gündelik kıyafetlerde özellikle Niloya’nın dedesi ve ninesinde bu geleneksel kıyafetler oldukça kendini belli etmektedir. Tablo 3’te Niloya çizgi filminin karakterlerinin giyim kuşam durumu belirtilmiştir.

Tablo 3. Karakterlerin giyim ve kuşamları

Karakter	Giyim-Kuşam
Niloya	Kahverengi saçları ikiye ayrılmış, kurdele ile bağlanmış şekilde; elbisesi askılı, üstünde sarı bir tişört, çiçek desenli, genelde tek ve canlı bir renk; ayakkabısı bağciksiz kırmızı renkli.
Murat	Kahverengi saçları yana taranmış şekilde, üstünde açık mavi gömlek üzerinde kahverengi süveter, altında ise yine açık mavi pantolon ve açık renk ayakkabı.
Mete	Sarı saçları düz taranmamış bir şekilde, üzerinde açık mavi bir tişört, altında ise kahverengi bir şort ve bağcıklı mavi renkli bir ayakkabı.
Anne	Geriye taranmış kahverengi ve çok uzun olmayan saçları, saçında çiçekli tokası, üstünde pembe bir gömlek ve onun üzerinde mavi bir yelek, altında mor bir etek ve onun üzerinde sarı renkli desenli bir iş önlüğü, açık renkli bir bağciksiz bir ayakkabı.
Baba	Siyah saçları ortaya yakın yana taranmış bir şekilde ve bıyıklı, üzerinde yakalı kırmızı bir tişört, altında açık mavi renkli bir pantolon ve tişörtün üzerinde kemerli bir şekilde, bağciksiz mavi bir ayakkabı.
Dede	Başında genelde o yörede hacıların taktığı bere, yüzü beyaz ve sakallı, üstünde açık mavi gömlek ve onun üzerinde mor renkli düğmeli bir yelek, altında açık mavi bir pantolon, açık kahverengi ayakkabılar.

Nine	Başında açık mor işlemeli bir yazma, beyaz yüzünde küçük bir gözlük, üstünde açık renkli bir buluz ve onun üzerinde pembe renkli düğmeli bir yelek, altında kare desenli mavi bir etek ve açık kahverengi bağciksiz bir ayakkabı.
------	---

Tablo 3'te görüldüğü üzere özellikle aile büyüklerinde daha çok geleneksel kıyafetlerin kullanılmış olduğu görülmektedir. Renkler genelde birbirine benzer şekilde resmedilmiştir. Karakterlerin kıyafetleri genelde bu şekilde olsa da mevsime, yapılan işe ve hava durumuna göre bazen farklı kıyafetler giyildiği de görülmektedir.



Görsel 2. Çizgi filmdeki başlıca karakterlerin giyim ve kuşamları

Çizgi filmde normal günlük kıyafetler yanında bazı bölümlerde geleneksel kıyafetlerinde ara giyildiği görülmektedir. Bölümün konusuna göre Karadeniz bölgesinin geleneksel kıyafetlerinde bolca kullanılmaktadır. Tablo 4'te bu kıyafetlere örnekler verilmiştir.

Tablo 4. Çizgi filmde giyilen geleneksel ve yöresel kıyafetler

Sıra	Kıyafet
1	Horon Kıyafetleri
2	Bayram Kıyafetleri
3	Çoban Kıyafetleri
4	Dağcı Kıyafetleri
5	Tiyatro Kıyafetleri
6	Sporcu Kıyafetleri
7	Denizci Kıyafeti
8	Postacı Kıyafetleri

Geleneksel kıyafetlere baktığımızda daha çok kendi kültürümüze ait olduğu açık bir şekilde görülmektedir. Niloya'nın aşağıdaki görsellerde görüldüğü gibi giydiği horon ve gemi kaptanı kıyafetleri vb. bunlara örnektir. Karadeniz yöresinin geleneksel kıyafetlerinin yanı sıra yerleşim yerinin köy olmasından kaynaklanan kıyafetlerinde kullanıldığı görülmektedir.



Görsel 3. Niloya çizgi filminde kullanılan yerel geleneksel kıyafetlere örnekler

Halk Bilgisi

Niloya çizgi filminde halk bilgisi genelde halk hekimliği, halk botaniği, halk meteorolojisi gibi alanlarda görülmektedir. Örneğin “Sıcak Bir Çorba” bölümünde Niloya’nın hasta olan annesi için babasının yapmaya çalıştığı çorbanın hastalığa iyi geleceği konusu işlenmiştir. Aynı şekilde “Süt” bölümünde ise Niloya’nın hasta olan abisi için ballı sütün gerektiği belirtilmiştir.

Niloya çizgi filmi Karadeniz’de bir köy hayatını işlediği için insanlar, hayvanlar ve bitkilerle iç içedir. Bu sebeple birçok bölümde halk bahçelerdeki sebze ve meyveler, ormanlardaki ağaçlar ve çiçekler gibi bitkilerin her türlü özellikleri işlenmiştir. Bitkilerin yeşermesi, olgunlaşması, sararması, yaprak dökmesi gibi durumlar bazı bölümlerin konusunu oluşturmuştur. Bu bölümlerde özellikle Niloya’nın yaşadığı yörenin kendine has olan bitkileri seçilmiştir.

Niloya çizgi filminde mevsimlerin bitkiler ve yaşam tarzı üzerindeki etkisini gösteren birçok örnekte mevcuttur. Hatta bazı bölüm isimleri bile bizzat böyledir (İlkbahar, Sarı yapraklar, Kar). Bu bölümlerde özellikle halkın meteoroloji ile ilgili bildiği halk bilgisi ortaya konulmaktadır.

Töreler, Adetler, Gelenekler, Görenekler

Niloya çizgi filmi töreler, adetler, gelenekler ve görenekler bakımından oldukça zengin bir çizgi filmidir. Çizgi filmin genelinde töreler, adetler, gelenek ve görenekler serpiştirilmiş bir vaziyette bulunmaktadır. Tablo 5’te çizgi filmde saptanan töreler, adetler, gelenek ve göreneklere örnekler gösterilmiştir.

Tablo 5. Çizgi filmde geçen töreler, adetler, gelenekler, görenekler

Sıra	Töreler, Adetler, Gelenekler ve Görenekler
1	Evin duvarlarına kurutulmuş sebzeler asmak
2	Köyde ortaya çıkan durumlarda imece usulü yardımlaşmak
3	Bayramlarda el öpmek
4	Bayramlarda hediyeleşmek
5	Bayramlarda ziyaretler yapmak
6	Büyükleri sevmek ve onlara saygılı olmak
7	Sahurda davul çalarak halkı uyandırmak
8	İftar için sofrada top patlamasını beklemek
9	Bayram sabahı yeni elbiseler giymek
10	Misafirlığe gitmek, giderken hediyeler götürmek
11	Gelen misafire ikramlarda bulunmak
12	Bitkilerden oyuncaklar yapmak
13	Küsleri barıştırmak
14	Ramazanda sahura kalkıp ezanı beklemek
15	Kardan adam yapmak, kartopu oynamak
16	Köyde çuval yarışı şenliği düzenlemek
17	Kardeşine sahip çıkmak
18	Büyüklerden hikâye ve masallar dinlemek
19	Verilen hediyeler karşılık hediye vermek
20	Başkasının eşyasını alırken izin almak
21	Bütün işlerde aile üyelerinin yardımlaşması
22	İhtiyacı olanlara yardım etmek
23	Yöresel çalgıları çalmak
24	Hastalar için doğal çözümler bulmak

Tablo 5'ten görüleceği üzere çizgi filmde töreler, adetler, gelenekler ve görenekler yoğun bir şekilde görülmektedir. Bunlar çizgi filmin geneline yayılmış, bütün bölümlerde konuların içine yerleştirilmiştir. Bunların genelde çizgi filmin büyük karakterleri tarafından çocuklara anlatıldığı veya bu karakterlerin direkt olarak hayatın içinde örnek oldukları görülmektedir. Büyüklerinin anlattıkları ya da onlardan örnek aldıkları inançları/davranışları çocukların kendi aralarında da yaşattıkları görülmektedir.

Geçiş Dönemleri

Çizgi filmde geçiş dönemleri üzerine yoğunlaşma olmamıştır ancak bir bölümde Niloya'nın ailesinin inekleri olan "Benekli"nin doğumu konu edinmiştir. Bu doğum sahnesi ile beraber doğum yaşam gibi kavramlar çocuklara anlatılmakta ve seyirciye aksettirilmektedir.

Bayramlar, Karşılamlar, Uğurlamalar

Çizgi filmde bayramlar tam anlamıyla Karadeniz ve Türk kültürü ile yoğurularak anlatılmaya çalışılmıştır. Örneğin çocuk karakterlerin bayram öncesi alınan yeni kıyafetleri heyecanla bayram sabahı giymeleri, büyüklerin ellerini öpmeleri ve onlardan hediyeler almaları gibi durumlar işlenmiştir. Ayrıca köydeki çocukların bütün evleri gezerek bayram kutlaması yapması ve şeker toplamasıda hem çizgi filmin geçtiği yörenin hem de Türk kültürünün ayrılmaz parçalarıdır. Karşılamlar heyecanlı ve sevinçli, uğurlamalar ise genelde hüznü bir şekilde verilmiştir.

Kalıp Hareketler, Kalıp Sözler, Sesler

Çizgi filmde herkes genelde güler yüzlüdür. Bu güler yüzlülüğü en çok Niloya'da görmekteyiz. Niloya ve arkadaşları genelde heyecanlı, meraklı, paylaşımcı, sevimli olarak görülmektedirler. Çizgi filmdeki büyük karakterler ise küçüklere karşı daima sabırlı ve sevgi doludurlar. Çoğu zaman güler yüzlüdürler ve bazen gözleri dolsa bile genelde sevinç gözyaşları olmaktadır.

Kalıplaşmış günlük yaşantılar; hayvanların bakımı, tarımsal faaliyetler, balığa çıkmak, çocuk oyunları vb. gibi geleneksel Karadeniz köy yaşamı ile ilgilidir. Örneğin balığa giderken yağmurluk

giymek, bisiklete binerken kask ve dirseklik takmak gibi yapılan işe göre kalıplaşmış hareketler bulunmaktadır.

Dinsel İnanışlar, İnançlar

Niloya'nın köyünde bütün köy için bir cami ve bir imam bulunmaktadır. Özellikle ramazan ayının ve bayramların anlatıldığı bölümlerde bu motifler çokça kullanılmışlardır. Bu motiflere ek olarak oruç tutmak, sahura kalkmak, iftar yapmak, sahura kalkmak için davul çalmak vb. gibi İslami motifler çizgi filmde çokça kullanılmıştır. Ayrıca yağın yağmurların ve yemeklerimizi paylaşmanın bereket getireceği gibi inançlarda mevcuttur.

Halk Edebiyatı

Çizgi filmin birçok bölümünde Halk Edebiyatı unsurları kullanılmıştır. Özellikle “damlaya damlaya göl olur” ve “Masal” gibi bazı bölümlerde ise direkt olarak bölüm isimleri Halk Edebiyatını konu edinmiştir. Halk edebiyatı ürünleri bazen senaryonun akışı içinde örtük bir şekilde verilmekte iken bazende direkt olarak senaryonun konusunu oluşturmuştur. Örneğin “bakarsan bağ bakmazsan dağ olur” adlı bölümde Niloya'nın atasözünü duyup yanlış anlamasını ve doğrusunu öğrenirken yaşadıklarını konu edinmiştir. Tablo 6'da çizgi filmde kullanılan Halk Edebiyatı ürünlerine örnekler verilmiştir.

Tablo 6. Çizgi filmde geçen halk edebiyatı ürünlerine örnekler

Atasözü	“davulun sesi uzaktan hoş gelir” “bakarsan bağ bakmazsan dağ olur” “damlaya damlaya göl olur” “iyi olacak hastanın doktor ayağına gelir”
Deyimler	“ayıp bayılmak” “numara yapmak” “güle güle kullanmak” “gönül almak” “ilham almak” “canı sıkılmak” “aklına gelmek” “turp gibi olmak”
Hikâye	“nehir kenarında yaşayan küçük kızın hikâyesi” “Karadeniz gemisi”
Masal	“ağaçların içinde yaşayan küçük insanlar”
Mani	“ramazan davulcusunun söylediği maniler”
Efsane	“rüzgârgülü oyuncağının annesi olduğuna ilişkin efsane”
Halk şiiri	“Murat'ın kendi yazdığı 23 Nisan şiiri”

Halk Tiyatrosu

Çizgi filmde halk tiyatrosu ile ilgili olarak gölge oyunu, tiyatro ve seyirlik gösteriler kullanılmıştır. “Tiyatro” ve “Karagöz ve Hacivat” bölümleri hem isim hem de konu olarak halk tiyatrosunu ele almışlardır. Tiyatro adlı bölümde Niloya ve arkadaşı Mete kültürümüzün bir halk kahramanı olan Keloğlan ve onun annesini canlandırmışlar ve köylülerde onları izlemişlerdir. Karagöz ve Hacivat bölümünde ise Niloya ve arkadaşı Mete köy çeşmesinin akmama sorununa ilişkin çözümlerini büyüklerin dinlemesini sağlamak için gölge oyununu kullanmışlar ve başarılı olmuşlardır. Niloya ve arkadaşlarının diğer bazı bölümlerde de köylü karşısında performanslar sergiledikleri görülmüştür. Görsel 5'te köy halkının Niloya ve arkadaşı Mete'nin gösterisini izlediğini gösteren bir örnek verilmiştir.



Görsel 4. Niloya ve arkadaşlarının yaptığı tiyatro gösterisi

Halk Oyunları

Halk oyunları olarak daha çok “horon” üzerine yoğunlaşmıştır. Özellikle geleneksel çalgı olan kemençe ile beraber Niloya ve arkadaşlarının geleneksel kıyafetler giyerek horon oynadıkları görülmektedir. Geleneksel oyunların oynandığı bölümlerde yine geleneksel çalgılar olan tulum ve kemençe kullanılmaktadır.

Halk Müziği ve Müzik Araçları

Niloya çizgi filmde halk müziği ve müzik araçları genelde o yörenin geleneksel ürünleri olmaktadır. Çalgılar yoksa genelde radyolar kullanılmakta ve o yörenin geleneksel müzikleri dinlenmektedir. Karadeniz yöresinin müzik aletleri olan tulum ve kemençe bölümlerde en çok işlenen kültürel unsurlardır. Hatta bir bölümün ismi “kemençe” dir. Kemençe adlı bölümde mutfakta her zaman asılı duran kemençeyi gören Niloya onu alır ve çalmaya başlar. Çalmayı beceremediği için çıkan sestten herkes rahatsız olur. Ancak Niloya’nın dedesi kemençeyi alarak nasıl çalması gerektiğini gösterir. “Karadeniz Orkestrası” adlı bölümde de Niloya’nın annesinin dinlediği radyo bozulunca, Niloya ve arkadaşları annesi için kemençe, tulum ve davulla bir orkestra oluştururlar.

Çocuk Oyunları, Oyuncakları

Niloya çizgi filmde çocuklara yönelik olarak geleneksel oyunlardan çokça görmekteyiz. Bu oyunlara arasında hem “paten” gibi modern zaman oyunları hem de “çuval yarışı” gibi eski geleneksel oyunlar bulunmaktadır. Tablo 7’de çizgi filmde geçen oyunlara örnekler verilmiştir.

Tablo 7: Çizgi filmde geçen çocuk oyunları

Sıra	Oyun
1	İstop
2	Çuval yarışı
3	Bisiklet sürmek
4	Misafircilik
5	Misket
6	Futbol
7	Sek sek
8	Kartopu
9	Uçurtma uçurmak
10	Mendil kapmaca
11	Yakar top
12	Körebe
13	Kızakla kaymak

Tablo 7’de görüldüğü üzere çocuk oyunları çizgi filmde yoğun bir şekilde işlenmiştir ve bu oyunlar yoğunlukla hem o yöreye özgü geleneksel hem de eski oyunlardır. Oyunlarda genellikle eğlence, yardımlaşma ve ders alma konuları işlenmektedir.

Çocuk oyuncakları olarak futbol topu, oyuncak arabalar, uçurtmalar, rüzgar gülleri vb. gibi oyuncaklar kullanılmıştır. Ayrıca Niloya’nın köyünde yetişen doğanın herhangi bir ürününde çocuk oyunları için kullanılma potansiyeline sahiptir.

Halk Eğlenceleri

Çizgi filmde halk eğlenceleri daha çok çocuklar ve onların seyirlik gösterileri üzerinden anlatılmıştır. Çoğu zaman Niloya ve Mete’nin iki kişilik gösterileri (gölge oyunu, tiyatro) veya daha fazla çocuğun yaptığı yarışmalar (çuval yarışı-çocuk şenlikleri) köylü tarafından hep beraber izlenilmektedir.

Adlar

Niloya ve arkadaşlarının isimleri genelde mevcuttur ancak aile üyelerinin ismi çizgi filmde belirtilmemektedir. Anne, baba, dede ve nine gibi isimlendirmeler yapılmıştır. Niloya’nın arkadaşlarının anne ve babalarının isimleride bölümlerde geçmektedir. Ayrıca Niloya’nın ailesinin sahip olduğu hayvanlarında isimleri vardır (miniş, benekli). Niloya’nın köyüne ait olan okul bazı bölümlerde görülmekte (örneğin Paten bölümünde), okulun tabelasında “Şirintepe ilkokulu” yazmaktadır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Türkiye’nin Karadeniz bölgesinde yaşayan küçük bir kızın ve yakın çevresinin hayatını konu edinen Niloya çizgi filminde bulunduğu yöreye ait Türk kültürünü yansıtan birçok halk bilimi unsuru tespit edilmiştir. Halk bilimi unsurları tespit edilirken kullanılan Sedat Veyis Örnek’in (1995) 25 maddelik halk bilimi çalışma konuları, büyük çoğunlukla çizgi filmde bulunmaktadır. Bir millete ait kültür değerlerinin yaşatılması ve kuşaktan kuşağa aktarılması için kodlarının yinelenmesi ve yeniden üretilmesi gerekmektedir. Teknolojinin son zamanlarda gelişmesiyle beraber büyük kitleleri sinema salonlarına çeken animasyonlar, kültürel mirasın gelecek nesillere iletilmesinde önemli bir rol üstlenmişlerdir (Taş Alicenap, 2015). Bu bağlamda halk bilimi unsurları açısından çok zengin bir yapıya sahip olan Niloya çizgi filminin kültürümüzün gelecek nesillere iletilmesinde önemli bir role sahip olduğu söylenebilir.

Kültürümüzde “Halil İbrahim Sofrası” olarak adlandırılan eve gelen konukları ağırlama kültürü vardır. Bu kültür sayesinde konuklar ve ihtiyaç sahipleri için hazırlanan yemeklerin sofraya bereketini artıracığı düşünülmektedir (Gündüzöz, 2016). Aslan ve Yılar’ın (2019) yaptığı çalışmada bu inanışın Rafadan Tayfa çizgi filminde bu kültüre ait geleneklerin yaşatıldığı tespit edilmiştir. Bu çalışmayla paralel olarak Niloya çizgi filminde özellikle Niloya’nın annesinin birçok bölümde yaptığı lezzetli yemek ve yöresel hamur işi ürünleri evin önünde oynayan bütün çocuklara dağıttığı görülmektedir.

Bayraktar (2014), keloğlan masalları adlı çizgi filmi araştırmış ve sözel kültür ürünlerinin, dijital ortamlara taşınmasıyla beraber kültürümüzün farklı ortamlarda yeniden icra edilmesi ve geleneğimizin güncellenmesi noktasında çizgi filmi başarılı bulmuştur. Niloya çizgi filminde de sözlü kültür unsurları oldukça yer bulmaktadır. Özellikle şiir, hikâye, masal, atasözü, deyim vb. gibi halk edebiyatı ürünleri çizgi filmin birçok bölümünde işlenmiştir. Bu sayede sözlü kültür ürünlerimiz farklı ortamlarda yeniden icra edilme ve gelenekten geleceğe yolculuk etme şansı bulmuşlardır.

Selanik Ay ve Korkmaz (2017) Küçük Hezarfen adlı çizgi filmdeki kültür öğelerini araştırmışlardır. Çizgi filmde sözlü kültür öğeleri, sosyal ortamlar, doğal ve tarihi yerler, gelenekler, kıyafetler, yemekler, mimari yapı, Türk büyükleri, el sanatları, oyunlar, müzik aletleri, kutlamalar ve bayramlar vb. şeklinde kültür unsurlarına rastlanılmıştır. Çetin ve Üzer (2018) ise aynı çizgi filmde bulunan milli kültür unsurlarını incelemişlerdir. Çalışmanın sonuçları yukarıdaki çalışmayla uyumlu olmakla beraber 23 farklı kültür unsuru tespit edilmiştir. Bu çalışmalardan elde edilen sonuçların araştırmamızın sonuçları ile benzer olduğu görülmektedir. Niloya çizgi filminde de Sedat Veyis Örnek’in (1995) 25 maddelik halk bilimi çalışma konularının tüm maddelerine örnek kültürel halk bilimi unsurları tespit edilmiştir.

Karakuş (2016) yörüklerin hayatının anlatıldığı Maysa ve Bulut adlı animasyon çizgi filminden 20 bölüm incelemiştir. Çizgi filmde örf, adet, gelenek ve görenekler başlığı altında 30 kültürel unsur tespit edilmiştir. Sonuç olarak araştırmacıya göre çizgi filmin kültür aktarımı yönünden önemli bir yapım olduğu düşünülmektedir. Çalışmamızda elde edilen sonuçlarda bu araştırma ile benzer sonuçlar içerdiğinden, Niloya çizgi filminde kültür aktarımında önemli bir rolü olduğunu söyleyebiliriz.

Eşitti (2016) çalışmasında Pepee çizgi filminin daha çok yöresel kültürü ve bu kültüre ait değerleri, hayat tarzını seyredenlere aktardığını ortaya çıkarmıştır. Bu çalışmanın sonuçlarının çalışmamızla uyumlu olduğu görülmektedir. Niloya çizgi filmi, Karadeniz'in tipik bir köyündeki birçok yöresel kültürel unsuru ve o yöreye ait hayat tarzını çocukların anlayacağı seviyede seyirciye aktarmaktadır. Bu sayede kültürün gelecek nesillere aktararak yaşatılmasında önemli bir rol oynamaktadır.

Aslan ve Yılar (2019) çalışmalarında, rafadan tayfa adlı çizgi filminden 42 bölüm incelemiştir. Çalışmanın sonuçlarına göre birçok halk bilimi unsuru tespit edilmiştir. Ayrıca halk bilimi unsurlarının çocuklara çizgi filmlerle beraber aktarılacağı, gelenek ve göreneklerimiz çizgi filmler yoluyla öğretilbileceği vurgulanmıştır. Bu çalışmanın sonuçlarıyla çalışmamızın sonuçları oldukça örtüşmektedir. Niloya çizgi filminde birçok halk bilimi unsuru, gelenekler, adetler, görenekler, kültürel unsurlar mevcuttur. Bu bakımdan Niloya çizgi filminin kültürümüzün, halk biliminin gelecek kuşaklara aktarılmasında ve bunların öğretilmesinde kullanılabileceği düşünülmektedir.

Son yıllarda halk bilimi içeren yerli çizgi film yapımlarının çoğalmasıyla beraber araştırmacıların ilgilerinin bu yönde arttığı görülmüştür. Çizgi filmlerle ilgili olarak yapılan çalışmalar incelendiğinde, araştırmacıların çizgi filmlerdeki halk bilimi unsurlarının varlığı ve bunların gelecek kuşaklara aktarılması üzerine çalışmalar yaptıkları görülmüştür. Senaryosunda halk bilimi konularının bulunduğu çizgi filmlerin ve bunlarla ilgili bilimsel araştırmaların yapılması ve bunların sayılarının giderek artması geleceğimizin inşası adına hem bilimsel hem kültürel olarak oldukça önemlidir. Bu durum hem kültürümüzün gelecek kuşaklara aktarılmasında hem de halk biliminin yaşatılmasında önem arz etmektedir.

Niloya çizgi filmi Türk kültürüne ait halk bilimi unsurları açısından oldukça zengin bir yapıdadır. Halk Edebiyatından Halk Mimarisine, Halk İnanışlarından Halk Bilgisine, Halk Ekonomisinden Beslenmeye halk bilimi çalışma konuları büyük oranda çizgi filmde yerini almıştır. Özellikle son yıllarda şehirleşmenin hızlı bir şekilde artması teknolojinin gelişmesiyle beraber unutulmaya yüz tutmuş geleneksel Karadeniz köy hayatı bu çizgi film sayesinde yaşatılmaya çalışılmıştır. Karadeniz köy hayatında aile, ekonomi, mimari, sosyal hayat, eğitim, gelenek ve görenekler, inanışlar, sözlü ve yazılı unsurlar vb. çocukların anlayacağı sade bir şekilde izleyiciye yansıtılmaya çalışılmıştır. Niloya çizgi filminin sosyal paylaşım platformlarında ve televizyon kanallarında milyonlar tarafından izlendiğini ve beğenildiğini göz önünde bulundurulursa, unutulmaya yüz tutmuş halk bilimi unsurlarının gelecek kuşaklara aktarımı ve yaşatılması adına ne kadar önemli bir rol üstlendiği daha iyi anlaşılacaktır. Sonuç olarak kültürümüzü anlatan çizgi filmlerin çoğalması, teknolojinin ve küreselleşmenin çocuklar üzerindeki olumsuz etkilerinin çok hızlı olduğu günümüzde çok önemlidir. Zira Oğuz'un (2009) dediği gibi; birçok referans kaynağımız unutulabilir, onların yerini kitle kültürünün ortaya çıkardığı örnekler alabilir. Örneğin; Nardaniye Hanım'ın yerini Pamuk Prenses, Köroğlu'nun yerini Robin Hood, Kerem ile Aslı'nın yerini Romeo ve Juliet, Boz Atlı Hızır'ın yerini Noel Baba alacaktır. Bu sonuçlar doğrultusunda aşağıdaki öneriler oluşturulmuştur;

1. Farklı çizgi filmlerde benzer şekilde incelenerek alandaki çalışmalarla karşılaştırılabilir,
2. Çocuklar için, içinde halk bilimi unsurları bulunan yeni alternatif çizgi film senaryoları hazırlanabilir,
3. Kültürel halk bilimi unsurlarının öğretiminde Niloya çizgi filmi kullanılabilir,
4. Kültürümüzün aktarımında eğitim öğretimde kullanılması amacıyla çizgi filmlerden etkili bir şekilde yararlanmaya ilişkin atölyeler ve hizmet içi eğitimler tasarlanabilir.

Kaynakça

Aral, A. (2015). Uygulamalı halk bilimi açısından eğitim sürecinde dede korkut. *Türk Dünyası İncelemeleri Dergisi*, 15 (2) , 123-138.

- Aslan, O. ve Yılar, Ö. (2019). Halk bilimi unsurlarının gelecek kuşaklara aktarımında çizgi filmlerin rolü: rafadan tayfa örneği. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 9 (2), 646-669.
- Bayraktar, Z. (2014). Geleneğin güncellenmesi bağlamında masaldan çizgi filme keloğlan tipi üzerine. *İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Dergisi*, 49(49), 19-51.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (Geliştirilmiş 4. baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Creswell, J. W. & Clark, P. (2007). *Designingn an conducting mixed method research*. USA: SAGE Publications.
- Eşitti, Ş. (2016). Çizgi filmlerde küresel ve yerel kültürün inşası: Caillou ve Pepee örneği. *Karadeniz Uluslararası Bilimsel Dergisi*, (32), 125-144.
- Günay, U. (1995). Folklor Nedir? *Ülkü Ocağı Dergisi*, 5(1), 18.
- Gündüzöz, G. (2016). Osmanlı tekke mutfak kültürü ve mecmuâ-ı fevâid. *Cumhuriyet İlahiyat Dergisi*, 20 (2), 175-205.
- Fırat, H. (2019). Çizgi filmlerde çocuk gerçekliği: Niloya örneği. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 8 (2) , 1007-1033.
- Hacıbektaşoğlu, E. S. (2014). *Kültürel çalışmalar ve çizgi filmlerin çocuk izleyici üzerindeki etkileri araştırmaları*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Arel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Miles, B. M. & Huberman, A. M. (1994) *Qualitative data analysis: An Expanded Source book*. Second Edition. London: Sage.
- Oğuz, M. Ö. (2009). Somut olmayan kültürel miras ve kültürel ifade çeşitliliği. *Milli Folklor Dergisi*, 82, 6-12.
- Öktem, F., Sayıl, M. ve Çelenk Özen, S. (2006). *Kodlayıcı eğitim kitapçığı*, Ankara: RTÜK yayını.
- Örnek, S. V. (1995). *Türk halk bilimi*. (1.Baskı). Ankara: Kültür Bakanlığı.
- Özdemir, M. (2010). Nitel veri analizi: sosyal bilimlerde yöntembilim sorunsalı üzerine bir çalışma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1), 323-343.
- Selanik Ay, T. ve Korkmaz, Ç. (2017). Sosyal bilgiler programında yer alan değerler ve kültürel öğeler bağlamında “küçük hezarfen” çizgi filmi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(2), 49-62.
- Sönmez, V. ve Alacapınar, F. G. (2011). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Taş Alicenap, Ç. (2015). Kültürel mirasın çizgi film senaryolarında kullanılması, *Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi*, 37, 10-26.
- Tavşancıl, E. ve Aslan, E. (2001). *Sözel, yazılı ve diğer materyaller için içerik analizi ve uygulama örnekleri*. Epsilon Yayınları: İstanbul.
- Türk Dil Kurumu. (2016). *Türkçe sözlük*. Ankara: TDK.
- Üzer, M, Çetin, Ş. (2018). Küçük hezarfen çizgi filminde yer alan millî kültür unsurlarının incelenmesi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 7 (3) , 2049-2079.
- Yağlı, A. (2013). Çocuğun eğitiminde ve sosyal gelişiminde çizgi filmlerin rolü: caillou ve pepee örneği. *Turkish Studies*, 8(10), 707-719.
- Yılar, Ö. (2017). *Halk bilimi ve eğitim*.(5.Baskı).Ankara: Pegem Akademi.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.



Kadın Sağlığı ve Hastalıkları Hemşireliği Dersi Klinik Uygulaması Öncesi Laboratuvarda Verilen Mesleki Beceri Uygulamaları Eğitiminin Öğrencilerin Kaygı Düzeyi Üzerine Etkisi

Hatice KAHYAOĞLU SÜT¹, Burcu KÜÇÜKKAYA²

Öz

Bu çalışmada, Kadın Sağlığı ve Hastalıkları Hemşireliği Dersi klinik uygulaması öncesi laboratuvarda verilen mesleki beceri uygulamaları eğitiminin öğrencilerin kaygı düzeyi üzerine etkisini incelemek amaçlanmıştır. Kesitsel tipteki bu araştırma, Ekim 2018-Mart 2019 tarihleri arasında bir Devlet Üniversitesinin Sağlık Bilimleri Fakültesi Hemşirelik Bölümü'nde Kadın Sağlığı ve Hastalıkları Hemşireliği dersini alan 3. sınıf n=124 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Araştırma verileri araştırmacılar tarafından literatür incelenerek oluşturulan "Anket Formu" ve "Durumluk Kaygı Ölçeği" ile toplanmıştır. Verilerin değerlendirilmesinde tanımlayıcı istatistik ve Paired T-test kullanılmıştır. Hemşirelik öğrencilerinin yaş ortalaması 20,8±1,2 olup %81,5'inin cinsiyeti kadındır. Öğrencilerin %79,8'i dersin mesleki beceri laboratuvar uygulamasına kendini hazır hissetmediğini, %48,4'ü dersin mesleki beceri laboratuvar uygulaması öncesi heyecanlı olduğu ve %38,7'si dersin mesleki beceri laboratuvar uygulaması öncesi hissedilen duygunun nedeninin teorik bilgiyi uygulayamama endişesi olduğunu ifade etmiştir. Öğrencilerin laboratuvar uygulaması öncesi Durumluk Kaygı Ölçeği puan ortalaması 42,1±8,8 ve laboratuvar uygulaması sonrası yapılan kliniğe çıkan öğrencilerin Durumluk Kaygı Ölçeği puan ortalaması 34,1±12,1 olarak bulunmuştur. Dersin mesleki beceri laboratuvar uygulaması öncesi ve sonrası Durumluk Kaygı Ölçeği toplam puan ortalamaları arasında anlamlı fark saptanmıştır (p<0,001). Kadın Sağlığı ve Hastalıkları Hemşireliği dersi mesleki beceri laboratuvar uygulaması öncesi öğrencilerin durumluk kaygı düzeyi orta düzeydedir. Laboratuvar uygulaması sonrası ise kliniğe çıkan öğrencilerin kaygı düzeylerinde anlamlı olarak azalma görülmektedir. Kadın Sağlığı ve Hastalıkları Hemşireliği dersi klinik uygulaması öncesi öğrencilere laboratuvar uygulamasının yaptırılması, öğrencilerin kliniğe ve uygulamalara ilişkin kaygı düzeyini azaltarak, klinik uygulamanın daha etkin olmasını sağlayacaktır.

Anahtar Kelimeler

Kadın sağlığı ve hastalıkları
Hemşirelik dersi
Laboratuvar uygulaması
Öğrenci
Kaygı

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 05.02.2020

Kabul Tarihi:31.05.2020

E-Yayın Tarihi:31.08.2020

¹ Doç. Dr., Trakya Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Türkiye, haticesut@yahoo.com, <https://orcid.org/0000-0001-8840-6846>

² Arş. Gör., Trakya Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Türkiye, burcukucukkaya1992@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-3421-9794>

Giriş

Günümüzde hızla değişmekte olan bilgi teknolojileri geleneksel eğitimi değiştirmiştir. Öğrenciler her yerde ve her zaman bilgiye kapsamlı erişim sağlamaktadır (Chang, Lai ve Hwang, 2018). Sağlık Profesyonellerinin Bağımsız Global Eğitim Komisyonu; 21. yüzyılda sağlık eğitim kurumlarını, bilgi teknolojileri destekli öğrenmeyi benimseyerek teorik ve klinik eğitimi güçlendirmek için mevcut eğitim ve müfredat tasarımını yeniden düzenlemeye yönlendirmektedir (Frenk ve diğ., 2010). Hemşirelik eğitimcileri de öğrenciyi, eğitimin başlangıcından mezuniyet aşamasına kadar yenilikçi öğretim ve öğrenme yöntemleri konusunda sürekli zorlamaktadırlar (Butt, Kardong-Edgren ve Ellertson, 2018; Irwin ve Coutts, 2015). Bu nedenle hemşirelik eğitiminin teorik kısmının laboratuvar uygulamaları ile desteklenmesi öğrencilerin kliniğe hazırlanmasında önemlidir (Chang, Lai ve Hwang, 2018; Frenk ve diğ., 2010; Fealy ve diğ., 2019).

Hemşirelik eğitiminin amacı, öğrencilere profesyonel klinik yeterlilik sağlamak amacıyla bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanlarda optimal düzeyde bilgi, beceri ve tutum kazandırmak ve güvenli, kaliteli hemşirelik bakımı sunumunu arttırmaktır (Forsberg, Georg, Ziegert ve Fors, 2011; Tseng, Chou, Wang, Ko, Jian ve Weng, 2011). Uygulamaya yönelik bir meslek olarak hemşirelik eğitimi, sadece sınıflarda tartışılan teorik içeriği kapsamaz, aynı zamanda beceri gelişimine ve teorik içeriğin uygulamaya entegre edilmesine olanak sağlamak için yeterli düzeyde klinik uygulamaları da gerektirmektedir. Hemşirelik öğrencileri sınıf ve laboratuvar uygulamalarında öğrendiklerini, klinikte vakalar üzerinde gerçekleştirilebilmektedir (Salifu, Gross, Salifu ve Ninnoni, 2019). Teorik bilgilerin uygulamaya yetersiz aktarılması sırasında meydana gelen eksiklikler nedeniyle teoriğin uygulama boşluğu ortaya çıkmaktadır (Salifu, Gross, Salifu ve Ninnoni, 2019). Teorik uygulama boşluğuyla birlikte yaşanan hayal kırıklıkları ve uygulamadaki zorluklar, büyük ölçüde öğrenci hemşireler ve mezun hemşirelerin mesleki profesyonelleşmeleri üzerinde olumsuz bir etkiye sahip olabilmektedir (Salifu, Gross, Salifu ve Ninnoni, 2019; Jamshidi, 2012; Monaghan, 2015). Geniş bir teorik uygulama boşluğu sonrası yaşanan gerçeklik şoku, öğrenci hemşireler arasında uygulamada hata yapma, karar verme, hastaları bütüncül ve fiziksel değerlendirme yetersizliği, stres ve kaygı yaşama oranlarını artırmaktadır. Yaşanan teorik uygulama boşluğu, eğitim sisteminde laboratuvar uygulamalarıyla giderilmeye çalışılmaktadır. Laboratuvar uygulamaları, sağlık profesyonellerinin yetiştirilmesi için etkili bir pedagojidir ve lisans hemşireliği eğitiminde yaygın olarak kullanılmaktadır (Alexander & et al., 2015). Ulusal Hemşirelik Kurulları Konseyi (NCSBN), hemşirelikte lisans programlarında klinik uygulama sürelerinin kalitesi için mesleki beceri laboratuvar uygulamalarının ve simülasyonların eklenmesini desteklemektedir (Alexander ve diğ., 2015; National Organization of Nurse Practitioner Faculties, 2013; Nye, Campbell, Hebert, Short ve Thomas, 2019).

Mesleki beceri laboratuvar uygulaması sonrası çıkılan klinik eğitim, öğrencinin hastane, aile sağlığı merkezleri gibi gerçek ortamlarda hemşirelik klinik becerilerini uygulayarak öğrenmesini sağlamaktadır. Mesleki beceri laboratuvar uygulamalarında sağlanan deneyimler, teorik bilginin uygulamaya aktarılmasının yanında öğrencinin psikomotor gelişimini arttırmakta ve mesleki sosyalizasyonunu sağlamaktadır (Şendir ve Acaroğlu, 2008). Klinik uygulama esnasında gerçek vakalar ile karşılaşan öğrenciler çeşitli aşamalarda, kaygı ve stres yaratan çok sayıda durumla baş etmek zorunda kalır. Kaygı ve stres, hemşirelik eğitimi boyunca öğrencinin akademik başarısını ve mesleki uyumunu etkileyen faktörler arasındadır (Kartal ve Yazıcı, 2017; Karaca, Yıldırım, Ankaralı, Açıkgöz ve Akkuş, 2015).

Klinik uygulamalarda öğrenciler; hasta bireyin bakımı, yetersiz rehber eğitmen yeterince desteği, özgüven eksikliği, yanlış yapma korkusu ve klinik sağlık çalışanları ile ilişkiler sonucunda kaygı ve stres yaşamaktadır (Salifu, Gross, Salifu ve Ninnoni, 2019; Prymachuk ve Richards, 2007; Lo, 2002; Levett-Jones, Lathlean, Higgins ve McMillan, 2009). Hemşirelik öğrencilerinin, eğitimleri boyunca uzun süreli ve kontrol edilemeyen stres yaşamalarının hem profesyonel kimlik gelişimleri hem de sağlıkları üzerinde olumsuz risk oluşturduğu ulusal ve uluslararası düzeyde yapılan çalışmalar sonucunda belirlenmiştir (Seyedfatemi, Tafreshi ve Hagani, 2007; Özkan ve Yılmaz, 2010; Edwards, Burnard, Bennett ve Hebden, 2010).

Kaygı düzeyi yüksekliğinin, öğrencinin klinik uygulama becerisi ve klinik performansını etkilediği düşünülmektedir (Bayar, Çadır ve Bayar, 2009). Hemşirelik öğrencilerinin klinik

uygulamalarda, yaşam döngüsünde birçok biyolojik, fizyolojik, sosyolojik ve psikolojik değişim yaşayan kadına yönelik hemşirelik yaklaşımında klinik uygulama deneyimlerini kullanarak kaygı düzeylerini kontrol edebilmesi önemlidir. Hemşirelik öğrencilerinin eğitimleri sürecinin bir parçası olan Kadın Sağlığı ve Hastalıkları Hemşireliği (KSH) dersinin mesleki beceri laboratuvar uygulamalarının, öğrencilerin kadın hastalıkları ve doğum alanında klinik uygulamaya çıkmadan önce kaygı düzeylerini azaltıcı yönde olumlu etkisi olabileceği düşünülmektedir. Bu çalışmada, KSH Hemşireliği Dersi klinik uygulaması öncesi laboratuvarda verilen mesleki beceri uygulamaları eğitiminin öğrencilerin kaygı düzeyi üzerine etkisini incelemek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırmada aşağıda yer alan sorulara cevap aranmıştır:

1. KSH Hemşireliği Dersinin mesleki beceri laboratuvar uygulamaları eğitimi öncesi öğrencilerin kaygı düzeyi nedir?
2. KSH Hemşireliği Dersinin mesleki beceri laboratuvar uygulamaları eğitimi sonrası öğrencilerin kaygı düzeyi nedir?
3. KSH Hemşireliği Dersi klinik uygulaması öncesi verilen mesleki beceri laboratuvar uygulamaları eğitimi öğrencilerin kaygı düzeyini azaltmakta mıdır?

Yöntem

Bu çalışmada, kesitsel tipte olup bir Devlet Üniversitesinin Sağlık Bilimleri Fakültesi Hemşirelik Bölümü'nde eğitim gören 3. sınıf öğrencileri üzerinde Ekim 2018-Mart 2019 tarihleri arasında yürütülmüştür.

Araştırma Grubu

Araştırmanın evrenini, Hemşirelik Bölümü'nde eğitim alan 3. sınıf öğrencilerinin tümü (n=134) oluşturmuştur. Çalışma grubunun sayısı hesaplanmadan, araştırmaya katılmaya gönüllü n=124 öğrenci araştırmaya dahil edilmiş olup, evrenin %92,5'ine ulaşılmıştır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada “Anket Formu” ve “Durumluk Kaygı Envanteri” kullanılmıştır.

Anket Formu: Araştırmacılar tarafından literatür taranarak oluşturulmuş olup, hemşirelik öğrencilerinin kişisel özelliklerini içeren 6 soru ve KSH Hemşireliği Dersi mesleki beceri laboratuvar uygulaması ile ilgili duyu ve düşüncelerinin içeren 5 soru olmak üzere toplam 11 sorudan oluşmaktadır (Nye, Campbell, Hebert, Short & Thomas, 2019; Kartal & Yazıcı, 2017).

Durumluk Kaygı Envanteri: 1964 yılında Spielberger ve ark., durumluk kaygı seviyelerini belirlemek amacıyla geliştirilmiş olan ve kısa ifadelerden oluşan kişinin kendini kaygı durumu açısından değerlendirmesine olanak sağlayan envanterdir. 1998 yılında ise Öner ve Le Compte tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Durumluk Kaygı Ölçeği, kişinin o anda hissettiklerini ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçek, 20 maddeden oluşmaktadır ve dörtlü likert tiptedir ((1) Hiç, (2) Biraz, (3) Çok ve (4) Tamamıyla) uygulanmaktadır. Ölçeklerde hem düz hem de tersine olmak üzere iki türlü ifade bulunmaktadır. Durumluk Kaygı Ölçeği'nde, 10 soru (1, 2, 5, 8, 10, 11, 15, 16, 19 ve 20. maddeler) tersine dönmüş ifadelerdir. Durumluk Kaygı Ölçeği'nde değişmeyen değer 50'dir. Ölçekten elde edilen puanlar kuramsal olarak 20 ile 80 arasında değişir. Yüksek puan yüksek kaygı seviyesini, düşük puan düşük kaygı seviyesini belirtmektedir. Puanlar yüzdelik sırasına göre yorumlanırken de aynı durum geçerlidir. Yani düşük yüzdelik sıra (1, 5, 10) kaygının az olduğunu göstermektedir (Spielberger, Gorsuch ve Lushene, 1970; Öner ve Le Compte, 1998).

Verilerin Toplanması ve Analizi

Veri toplanmasına başlanmadan önce katılımcılara çalışmanın amacı hakkında bilgi verilmiş olup, çalışmaya katılmayı kabul eden öğrencilerin anket formunu doldurmaları yaklaşık 10 dk sürmüştür. Verilerin analizinde; tanımlayıcı istatistikler (ortalama (ort.) ± standart sapma (SS) ile kategorik sonuçları ise sayı (n) ve yüzde (%) ve Paired T-test kullanılmıştır. Çalışmada elde edilen bulgular değerlendirilirken, istatistiksel analizler için istatistik paket programı Statistical Package for the Social Sciences (SPSS Inc.; Chicago, IL, ABD) 23,0 kullanılmıştır. İstatistiksel değerlendirmede anlamlılık düzeyi $p < 0,05$ olarak kabul edilmiştir.

Araştırmanın Etik Yönü

Araştırmanın etik uygunluğu için çalışmanın yürütüleceği üniversitenin Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu'ndan etik onay (2018/358) ve verilerin toplanması için aynı üniversitenin Sağlık Bilimleri Fakültesi Hemşirelik Bölüm Başkanlığı'ndan yazılı izin ve çalışmaya katılmayı kabul eden öğrencilerden sözlü onam alınmıştır.

Bulgular

Hemşirelik öğrencilerinin kişisel özellikleri Tablo 1'de gösterilmiştir. Hemşirelik öğrencilerinin yaş ortalaması $20,8 \pm 1,2$, %81,5'inin kadın, %69,4'ünün Anadolu Lisesi mezunu, %66,1'inin geliri giderine eşit, %73,4'ünün annesinin eğitim durumu ilköğretim ve altı, %55,6'sının babasının eğitim durumu ilköğretim ve altı olduğu bulunmuştur.

Tablo 1. Hemşirelik öğrencilerinin kişisel özellikleri

Değişkenler		Ort±SS	
Yaş		20,8±1,2	
		Frekans (f)	Yüzdelerik (%)
Cinsiyet	Kadın	101	81,5
	Erkek	23	18,5
Mezun Olunan Lise	Düz Lise	15	12,1
	Anadolu Lisesi	86	69,4
	Meslek Lisesi	6	4,8
	Diğer	17	13,7
Gelir Düzeyi	Gelir giderden az	25	20,2
	Gelir gidere eşit	82	66,1
	Gelir giderden fazla	17	13,7
Anne Eğitim Durumu	İlköğretim ve altı	91	73,4
	Lise ve üstü	33	26,6
Baba Eğitim Durumu	İlköğretim ve altı	69	55,6
	Lise ve üstü	55	44,4
Toplam		124	100,0

Hemşirelik öğrencilerinin KSH Hemşireliği Dersi mesleki beceri laboratuvar uygulaması ile ilgili duygu ve düşünceleri Tablo 2'de gösterilmiştir. Hemşirelik öğrencilerinin laboratuvar uygulaması öncesi duygu ve düşüncelerini sorguladığımızda; öğrencilerin %79,8'inin KSH Hemşireliği Dersi mesleki beceri laboratuvar uygulamasına kendini hazır hissetmediği, %91,9'unun KSH Hemşireliği Dersi mesleki beceri laboratuvar uygulaması için teorik bilgisinin yetersiz olduğunu düşündüğü, %72,6'sının KSH Hemşireliği Dersi mesleki beceri laboratuvar uygulamasında uygulamaktan endişelendiği beceri bulunmadığı, %48,4'ünün KSH Hemşireliği Dersi mesleki beceri laboratuvar uygulaması öncesi heyecanlı olduğu ve %38,7'sinin KSH Hemşireliği Dersi mesleki beceri laboratuvar uygulaması öncesi hissedilen duygunun nedeninin teorik bilgiyi uygulayamama endişesi olduğunu ifade ettiği bulunmuştur.

Tablo 2. Hemşirelik öğrencilerinin KSH Hemşireliği Dersi mesleki beceri laboratuvar uygulaması ile ilgili duygu ve düşünceleri

Değişkenler		Frekans (f)	Yüzdelik (%)
KSH Hemşireliği Dersi mesleki beceri laboratuvar uygulamasına kendinizi hazır hissediyor musunuz?	Evet	25	20,2
	Hayır	99	79,8
KSH Hemşireliği Dersi mesleki beceri laboratuvar uygulaması için teorik bilginiz yeterli mi?	Evet	10	8,1
	Hayır	114	91,9
KSH Hemşireliği Dersi mesleki beceri laboratuvar uygulamasında uygulamaktan endişelendiğiniz beceri bulunmakta mıdır?	Evet	34	27,4
	Hayır	90	72,6
KSH Hemşireliği Dersi mesleki beceri laboratuvar uygulaması öncesi ne hissediyorsunuz?	Heyecan	60	48,4
	Mutlu	11	8,9
	Stres	34	27,4
	Kaygı	10	8,1
	Korku	3	2,4
	Diğer	6	4,8
KSH Hemşireliği Dersi mesleki beceri laboratuvar uygulaması öncesi hissedilen duygunun sizce nedeni nedir?*	Hastaya zarar verme korkusu	37	29,8
	Hekim ve hemşirelerin tutumu	48	38,7
	Hastane prosedürlerinde yanlış yapma korkusu	17	13,7
	Teorik bilgiyi uygulayamama endişesi	51	41,1
	Hastaya yanlış bilgi verme korkusu	32	25,8
	Öğrenci hemşireye güven duymama	28	22,6
	Hata yapma endişesi	42	33,9
	Diğer	4	3,2
Toplam		124	100,0

*Birden fazla seçenek işaretlenmiştir.

Hemşirelik öğrencilerinin KSH Hemşireliği Dersi mesleki beceri laboratuvar uygulaması öncesi ve sonrası Durumluk Kaygı Ölçeği sonuçlarının karşılaştırılması Tablo 3'te gösterilmiştir. Hemşirelik öğrencilerinin KSH Hemşireliği Dersi mesleki beceri laboratuvar uygulaması öncesi Durumluk Kaygı Ölçeği puan ortalaması $42,1 \pm 8,8$ ve laboratuvar uygulaması sonrası kliniğe çıkan öğrencilerin Durumluk Kaygı Ölçeği puan ortalaması $34,1 \pm 12,1$ olarak bulunmuştur. Dersin mesleki beceri laboratuvar uygulaması öncesi ve sonrası Durumluk Kaygı Ölçeği toplam puan ortalamaları arasında anlamlı fark saptanmıştır ($p < 0,001$).

Tablo 3. Hemşirelik öğrencilerinin KSH Hemşireliği Dersi mesleki beceri laboratuvar uygulaması öncesi ve sonrası Durumluk Kaygı Ölçeği sonuçlarının karşılaştırılması

Değişkenler	Mesleki Beceri Laboratuvar Uygulaması Öncesi	Mesleki Beceri Laboratuvar Uygulaması Sonrası	p
	Ort±SS	Ort±SS	
Durumluk Kaygı Ölçeği	42.1±8.8	34.1±12.1	<0.001 t=5.870*

*Paired T-test

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Öğrenci hemşirelerin mezun olmadan önce farklı klinik alanlarda, birbirine benzerlik gösteren beceri uygulamaları olduğu kadar, birbirinden farklılık gösteren temel hemşirelik becerilerini de uygulamaları gerekmektedir. Hemşirelik eğitim programına göre öğrencilerin 2. veya 3. sınıfta öğrendikleri temel hemşirelik becerilerinin uygulaması büyük oranda kaygı yaratmaktadır. Bu aşamaya kadar, hemşirelik öğrencileri sınıf ortamında sadece rol yaparak veya mesleki beceri laboratuvar uygulamaları gibi öğretim tekniklerini kullanarak hemşirelik becerileri ve yeterliliklerini deneyimlemektedirler (Sun, Long, Tseng, Huang, You ve Chiang, 2016; Arabacı, Korhan, Tokem ve Torun, 2015). Gerçek klinik alana çıkmadan önce öğrencilerin alana özgü hemşirelik uygulamaları ve bakımını tecrübe edebilmesi amacıyla yürütülen mesleki beceri laboratuvar uygulamaları yaşanan kaygıyı azaltıcı yönde etkili olabilmektedir.

Çalışmada, hemşirelik öğrencilerinin çoğunun KSH Hemşireliği Dersi mesleki beceri laboratuvar uygulamasına kendini hazır hissetmediği, büyük çoğunluğunun laboratuvar uygulaması için teorik bilgisinin yetersiz olduğunu düşündüğü, çoğunun laboratuvar uygulamasında uygulamaktan endişelendiği beceri bulunmadığı, yarıya yakınının laboratuvar uygulaması öncesi heyecanlı olduğu ve laboratuvar uygulaması öncesi hissedilen duygunun nedeninin teorik bilgiyi uygulayamama kaygısı olduğunu ifade ettiği bulunmuştur (Tablo 2). Arabacı ve ark.'nın (2015) yaptıkları çalışmada, öğrencilerin yarıdan fazlasının klinik uygulama öncesi heyecan hissettiği ve duygularının yeni şeyler öğreniyor olmalarından kaynaklandığı belirlenmiştir. Hemşirelik bölümü öğrencilerinin klinik uygulama öncesi kendilerini heyecanlı veya kaygılı hissettiği söylenebilir.

Hemşirelik öğrencilerinin KSH Hemşireliği Dersi mesleki beceri laboratuvar uygulaması öncesi orta düzeyde, sonrasında ise anlamlı derecede azalan düzeyde kaygı yaşadığı saptanmıştır. Klinik uygulama öncesi öğrencilere verilen mesleki beceri laboratuvar eğitiminin kaygı düzeyini azaltmada etkili olduğu bulunmuştur (Tablo 3). Smith ve ark.'nın (2019) klinik simülasyonda aktif ve pasif rol gruplarının kaygı düzeylerini inceledikleri çalışmada, mesleki beceri laboratuvarı kullanan uygulama grubunun beceri öncesi ve sonrası kaygı düzeyinin hafif olduğu, beceri sonrasında yaşanan kaygı düzeyinde daha da azaldığı bulunmuştur. Sun ve ark.'nın (2016) lisans hemşirelik öğrencilerinin ilk klinik uygulamaları sırasında yaşadıkları kaygı deneyimlerini inceledikleri çalışmada, tüm öğrencilerin temel hemşirelik becerileri uygulamasını tamamladıktan sonra hissettikleri kaygı düzeyinin azaldığı belirtilmiştir. Khalaila'nın (2014) öğrencilerin ilk klinik uygulamalarındaki sonuçlarını simülasyon uygulamasıyla birlikte değerlendirdiği çalışmasında, öğrencilerin ilk klinik uygulama öncesi ve sonrası kaygı düzeyi hafif olup, beceri sonrasında yaşanan kaygı düzeyinde beceri öncesine göre azalmanın anlamlı olduğu saptanmıştır. Kiraz ve ark.'nın (2019) yaptıkları çalışmada, maket üzerinde eğitim verilen öğrencilerin ilk klinik uygulama öncesinde, beceri öncesi ve sonrası kaygı düzeyi hafif olup, beceri sonrasında yaşanan kaygı düzeyinde beceri öncesine göre azalmanın anlamlı olduğu saptanmıştır. Çelik ve Eşer'in (2017) yaptıkları çalışmada, öğrencilerin klinik uygulama öncesi orta ve sonrası hafif düzeyde kaygı yaşadığı saptanmıştır. Yapılan çalışmaların sonuçlarına göre beceri uygulamasının öncesine göre sonrasında kaygı düzeyinin azaldığı görülmektedir. Ancak literatürde farklı sonuçlara da ulaşılmıştır. Mert ve Terzioğlu (2015) yaptıkları çalışmada, mesleki beceri laboratuvarını kullanan öğrencilerin postpartum kanamanın yönetimini deneyimlemeden önce, beceri öncesine göre sonrasında artan şekilde orta düzeyde kaygı yaşadığı saptanmıştır. Karagözlü ve ark.'nın (2014) yaptıkları çalışmada, öğrencilerin ilk klinik uygulama öncesi hafif ve sonrasında artan şekilde orta düzeyde kaygı yaşadığı belirlenmiştir. Arabacı ve ark.'nın (2015) yaptıkları çalışmada, öğrencilerin ilk klinik uygulama öncesine göre sonrasında artan şekilde orta düzeyde kaygı yaşadığı tespit edilmiştir. Bazı çalışmalarda kaygı düzeyinin azaldığı, bazı çalışmalarda ise arttığı görülmektedir. Öğrencilerin sınıf düzeyinin ve yapılan uygulamanın kaygı düzeyi değişiminde etkili olabileceği düşünülmektedir.

Çalışma sonuçlarımız gösteriyor ki; KSH Hemşireliği dersi alan hemşirelik öğrencilerinin mesleki beceri laboratuvar uygulaması öncesi orta düzeyde, sonrasında ise anlamlı şekilde azalan düzeyde kaygı yaşadığı; klinik uygulama öncesi öğrencilere verilen mesleki beceri laboratuvar eğitiminin kaygı düzeyini azaltmada etkili olduğu bulunmuştur. Bu sonuçlar doğrultusunda; KSH Hemşireliği dersinin klinik uygulaması öncesi öğrencilere mesleki beceri laboratuvar uygulamasının yaptırılması, öğrencinin kendini yeterli düzeyde hissedinceye ve yaşadığı kaygı düzeyi azalınca kadar uygulamayı tekrarlama olanağının sağlanması önerilmektedir.

Kaynakça

- Alexander, M., Durham, C. F., Hooper, J. I., Jeffries, P. R., Goldman, N., & et al. (2015). NCSBN simulation guidelines for prelicensure nursing programs. *Journal of Nursing Regulation*, 6(3), 39-42.
- Arabacı, L. B., Korhan, E. A., Tokem, Y. ve Torun, R. (2015). Hemşirelik birinci sınıf öğrencilerinin ilk klinik deneyim öncesi-sırası ve sonrası anksiyete ve stres düzeyleri ve etkileyen faktörler. *Hacettepe Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Dergisi*, 2(1), 1-16.
- Bayar, K., Çadır, G. ve Bayar, B. (2009). Hemşirelik öğrencilerinin klinik uygulamaya yönelik düşünce ve kaygı düzeylerinin belirlenmesi. *TAF Preventive Medicine Bulletin*, 8(1), 37-42.
- Butt, A. L., Kardong-Edgren, S., & Ellertson, A. (2018). Using game-based virtual reality with haptics for skill acquisition. *Clinical Simulation in Nursing*, 16, 25-32.
- Chang, C. Y., Lai, C. L., & Hwang G. J. (2018). Trends and research issues of mobile learning studies in nursing education: a review of academic publications from 1971 to 2016. *Computers & Education*, 116, 28-48.
- Çelik, G. G. ve Eşer, İ. (2017). Dokunmanın intravenöz kateterizasyon beceri eğitimi sırasında hemşirelik öğrencilerinin anksiyetesine ve uygulama becerisine etkisi. *Journal of Human Sciences*, 14(2), 1820-1830.
- Edwards, D., Burnard, P., Bennett, K., & Hebden, U. (2010). A longitudinal study of stress and self-esteem in student nurses. *Nurse Education Today*, 30, 78-84.
- Fealy, S., Jones, D., Hutton, A., Graham, K., McNeill, L., Sweet, L., & Hazelton, M. (2019). The integration of immersive virtual reality in tertiary nursing and midwifery education: A scoping review. *Nurse Education Today*, 79, 14-19.
- Forsberg, E., Georg, C., Ziegert, K., & Fors, U. (2011). Virtual patients for assessment of clinical reasoning in nursing: A pilot study. *Nursing Education Today*, 31, 757-762. doi:10.1016/j.nedt.2010.11.015
- Frenk, J., Chen, L., Bhutta, Z. A., Cohen, J., Crisp, N., Evans, T., Kelley, P., & et al. (2010). Health professionals for a new century: transforming education to strengthen health systems in an interdependent world. *Lancet*, 376(9756), 1923-1958.
- Irwin, P. & Coutts, R. (2015). A systematic review of the experience of using second life in the education of undergraduate nurses. *Journal of Nursing Education*, 54(10), 572-577.
- Jamshidi, L. (2012). The challenges of clinical teaching in nursing skills and lifelong learning from the standpoint of nursing students and educators. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 46, 3335-3338.
- Karaca, A., Yıldırım, N., Ankaralı, H., Açıkgöz, F., ve Akkuş, D. (2015). Hemşirelik öğrencileri için algılanan stres, biyo-psiko-sosyal cevap ve stresle başetme davranışları ölçeklerinin Türkçe'ye uyarlanması. *Psikiyatri Hemşireliği Dergisi*, 6(1), 15-25.
- Karagözoğlu, Ş., Özden, D., Türk, G., ve Yıldız, F. T. (2014). Anxiety, stress levels experienced by nursing students studying in the classical and integrated curriculum in their first clinical practice and some affecting factors. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 7(4), 266-274.
- Kartal, Y. A. ve Yazıcı, S. (2017). Ebelik öğrencilerinin ilk klinik deneyim başlangıcı ve sonunda anksiyete ve stres düzeylerinin belirlenmesi. *Sağlık Bilimleri ve Meslekleri Dergisi*, 4(3), 190-195.
- Khalaila, R. (2014). Simulation in nursing education: an evaluation of students' outcomes at their first clinical practice combined with simulations. *Nurse Education Today*, 34(2), 252-258.
- Kiraz, E. D. E., Türk, G., Denat, Y., Bulut, S., Şahbaz, M., Tuğrul, E., ve Gerçek, E. (2019). Beceri eğitiminde simülasyon kullanımının öğrencilerin anksiyete, öğrenme tutumları ve beceri düzeylerine etkisi. *Hemşirelik Bilimi Dergisi*, 2(1), 17-22.
- Levett-Jones, T., Lathlean, J., Higgins, I., & McMillan, M. (2009). Staff-student relationships and their impact on nursing students' belongingness and learning. *Journal of Advanced Nursing*, 65, 316-324.
- Lo, R. (2002). A longitudinal study of perceived level of stress, coping and self-esteem of undergraduate nursing students: an Australian case study. *Journal of Advanced Nursing*, 39, 119-126.
- Mert, M. (2015). Postpartum kanamanın yönetiminde hemşirelik öğrencilerinin bilgi ve becerilerinin geliştirilmesinde farklı simülasyon yöntemlerinin etkinliğinin değerlendirilmesi. Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Doğum ve Kadın Hastalıkları Hemşireliği Programı. Ankara.
- Monaghan, T. (2015). A critical analysis of the literature and theoretical perspectives on theory-practice gap amongst newly qualified nurses within the United Kingdom. *Nurse Education Today*, 35, 1-7.
- National Organization of Nurse Practitioner Faculties. (2013). NP education today, NP education tomorrow. Executive summary. Retrieved from http://c.ymcdn.com/sites/nonpf.siteym.com/resource/resmgr/Docs/Executive_SummaryNov2013.pdf

- Nye, C., Campbell, S. H., Hebert, S. H., Short, C., & Thomas, M. (2019). Simulation in advanced practice nursing programs: A north-american survey. *Clinical Simulation in Nursing*, 26(C), 3-10.
- Öner, N. ve Le Compte, A. (1998). Süreksiz Durumluk/Sürekli Kaygı Envanteri el kitabı. 1. Baskı. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi.
- Özkan, S. ve Yılmaz, E. (2010). Üniversite öğrencilerinin üniversite ortamına uyum durumları (Bandırma Örneği). *Fırat Sağlık Hizmetleri Dergisi*, 5, 153-170.
- Pryjmachuk, S. & Richards, D. A. (2007). Predicting stress in pre-registration nursing students. *British Journal of Health Psychology*, 12, 125-144.
- Salifu, D. A., Gross, J., Salifu, M. A., & Ninnoni, J. P. (2019). Experiences and perceptions of the theory-practice gap in nursing in a resource-constrained setting: A qualitative description study. *Nursing Open*, 6(1), 72-83.
- Seyedfatemi, N., Tafreshi, M., & Hagani, H. (2007). Experienced stressors and coping strategies among Iranian nursing students. *BMC Nursing*, 6, 11.
- Smith, T. S., Hogewood, C., Etheridge, S., Britt, S., & Vance, D. E. (2019). Anxiety of Active and Passive Role Groups in Clinical Simulation: A Pilot Study. *Nursing Education Perspectives*, 40(1), 46-47.
- Spielberger, C. D., Gorsuch, R. L., & Lushene, R. E. (1970). Manual for Stait-Trait Anxiety Inventory. California: Consulting Psychologist Press.
- Sun, F. K., Long, A., Tseng, Y. S., Huang, H. M., You, J. H., & Chiang, C. Y. (2016). Undergraduate student nurses' lived experiences of anxiety during their first clinical practicum: A phenomenological study. *Nurse Education Today*, 37, 21-26.
- Şendir, M. & Acaroğlu, R. (2008). Reliability and validity of turkish version of clinical stress questionnaire. *Nurse Education Today*, 28(6), 737-43.
- Tseng, H. C., Chou, F. H., Wang, H. H., Ko, H. K., Jian, S. Y., & Weng, W. C. (2011). The effectiveness of problem-based learning and concept mapping among Taiwanese registered nursing students. *Nurse Education Today*, 31, 41-46.



Öğretmen Adaylarının Anlatma Becerilerine Yönelik Kaygı Düzeylerinin İncelenmesi

Aliye Nur ERCAN GÜVEN¹

Öz

Anlatma becerileri; bireyin bir düşünceyi, duyguyu, bilgiyi vb. karşısındakine aktarma sürecinde kullanılan konuşma ve yazmadır. Branşı ne olursa olsun her öğretmenin konuşma ve yazmada başarılı olması beklenir. Çünkü bilgi aktarımı, beceri kazandırımı gibi tüm hususlarda ancak bu becerilerdeki başarıları düzeyleri paralelinde verimli olabilirler. Bu çalışmanın genel amacı; öğretmen adaylarının anlatım becerilerine yönelik kaygı düzeylerini tespit etmek ve bu düzeyleri belirlenen değişkenler açısından incelemektir. Çalışma, betimsel tarama yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmada analiz edilen veriler, 2019-2020 eğitim öğretim yılı güz yarıyılı'nın son haftasında Türkiye'de bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinde, birinci sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarından toplanmıştır. Çalışmada kullanılan veri toplama araçları; Kinay ve Özkan'ın (2014) *Öğretmen Adayları İçin Konuşma Kaygısı Ölçeği* ile Karakaya ve Ülper'in (2011) *Yazma Kaygısı Ölçeği*'dir. Veriler, SPSS 25.0 yardımıyla analiz edilmiştir. Çalışmada, İlişkisiz Örneklem t Testi ve Tek Yönlü ANOVA kullanılmıştır. Analiz sonuçları, öğretmen adaylarının anlatım becerilerine yönelik kaygı düzeylerinin hem konuşma hem de yazma becerisi için düşük düzeyde olduğu yönündedir. Çalışma sonucunda; cinsiyetin, konuşma kaygısının fizyolojik belirtiler alt boyutunda ve yazma kaygısı üzerinde anlamlı derecede etkisi olduğu belirlenmiştir. Öğretmen olmayı isteme durumunun ve bir yılda okunan ortalama kitap sayısının konuşma kaygısının toplam puanı ile bazı alt boyutlarda farklılaşmaya neden olurken yazma kaygısını etkilemediği anlaşılmıştır. Çalışma sonuçları, öğretmen adaylarının diksiyonlarının düzgün olduğunu düşünme ve daha önce topluluk önünde konuşma durumlarının konuşma kaygısı üzerinde; yazma alışkanlıkları, ortaokulda ve lisede yazılı anlatım yapma sıklığının ise yazma kaygısı üzerinde etkili olduğunu göstermektedir. Konuşma kaygısı ile yazma kaygısının öğretmen adaylarının eğitim aldıkları ana bilim dallarına göre farklılaşmadığı söylenebilir. Yapılan analizler, yazma kaygısı ile konuşma kaygısının orta düzeyde ve anlamlı derecede ilişkili olduğu yönündedir.

Anahtar Kelimeler

Öğretmen adayları
Anlatma becerileri
Konuşma kaygısı
Yazma kaygısı

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 20.04.2020

Kabul Tarihi: 13.05.2020

E-Yayın Tarihi: 31.08.2020

¹ Arş. Gör. Dr., Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkiye, anercan@ogu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-3646-0231>

Giriş

İnsanoğlunun temel anlaşma ve iletişim aracı olan dil, dört temel beceri alanından oluşmaktadır. Bu alanlar öğrenim sırasına göre; dinleme, konuşma, okuma ve yazmadır. Beceri alanları; anlama ve anlatma becerileri olarak iki ana grupta da toplanabilir. Anlama becerileri, okuma ve dinleme olup bireyin bir olay, durum, kavram vb. hakkında bilgi edinip çeşitli zihinsel süreçlerle bilgiyi anlamlandırması ve yapılandırması olarak açıklanabilir. Anlatma becerileri ise, kişinin bir düşünceyi, duyguyu, bilgiyi vb. karşısındakine aktarma sürecinde kullandığı konuşma ve yazma becerileridir.

Konuşma yoluyla düşünceler, duygular sesler aracılığıyla karşısındakine iletilir ancak konuşma, sadece bir seslendirme işlemi olarak görülmemelidir. Konuşma, zihinde başlayan ve düşüncelerin sözle ifade edilmesiyle sonlanan bir süreçtir (Güneş, 2016). Birey ve toplum hayatında önemli bir yeri olan konuşma, eğitim ve iş hayatındaki başarıyı belirleyen etmenlerden de biridir (Temizkan, 2016). Nitelikli konuşmacı; planlı, konuşacağı konuya hâkim, dinleyiciyi tanıyan, gözlem yapan, süreyi etkili ve verimli kullanan, heyecanını kontrol eden, sesinin sınırlarını bilen, Türkçeye hâkim, eleştirilere açık, beden dilini kullanan, üslubu doğru, sağlam bir karaktere ve kişiliğe sahip ve görgü kurallarına dikkat eden kişidir (Topçuoğlu-Ünal ve Özden, 2018, s. 106-111). Katrancı ve Melanlıoğlu (2013), öğretmen adaylarının lisans eğitimi sırasında konuşma becerisinde yetkin duruma gelmelerinin sağlanmasının ilerleyen yıllarda örgün eğitim kurumlarında verecekleri eğitimin niteliğini etkileyeceğini belirtirler.

Anlatma becerilerinin diğeri olan yazma da özellikle eğitim öğretim hayatının vazgeçilmezi olan bir beceri alanıdır. Yazma becerisi, diğeri beceri alanlarına nazaran daha geç kazanılan ve onlara nispeten daha zor bir beceridir. Güneş (2016) yazmayı, zihnimizde yer alan düşünceleri, duyguları vb. belirli kurallara uygun şekilde çeşitli semboller kullanarak aktarma eylemi olarak tanımlar.

Bireye üzüntü, endişe ve gerginlik gibi duygular veren kaygı, gerek günlük hayatı gerekse eğitim ve iş hayatlarını olumsuz yönde etkileyebilecek bir histir. Dil becerilerine karşı duyulan yüksek düzeyde kaygı da kişinin anlama, anlatma ve paylaşma durumlarına zarar verebilecek bir durumdur. Breakey (2005), büyüklüğü ne olursa olsun, bir topluluk karşısında konuşmanın genellikle çoğu kişinin sevmediği ve kaçındığı bir eylem olduğunu dile getirir. Bir öğretmenin dersini kaygılı bir konuşma ile sürdürmesinin ise, öğrencilerin dikkatinin dağılmasına, öğretmenin onlara yanlış örnek olmasına ve ders süresinin verimsiz geçmesine neden olacağı düşünülebilir (Katrancı ve Kuşdemir, 2015). Yazmaya karşı duyulan kaygı ise, genellikle yazılan ürünlere ve yazma esnasındaki tutum ve davranışlara yansır (Daly ve Wilson, 1983). Ayrıca “konuşma ve yazma kaygısı, öğrenme süreçlerinin niteliğini düşüren, bireye engel teşkil eden duygu durumları” (Barutcu, 2020, s. 86-87) oluşturabilir.

Öğretmenler, öğrencilerin rol modelleri olduklarından nasıl ve ne şekilde konuştukları ya da yazdıkları öğrencileri için önemlidir. Öğretmenler, öğrencilere iyi ve doğru olanı tavsiye etmenin yanı sıra göstererek de söylediklerini desteklemelidirler. Ayrıca Bodie'nin (2010) de belirttiği gibi, eğitimcilerin öğrencilerinin konuşma korkularını aşmada onlara yardımcı olma yükümlülükleri de bulunmaktadır. Bu durumun yazma korkusunu yenmede de gerekli olduğu düşünülebilir.

Branşı ne olursa olsun her öğretmenin anlatma becerileri olan konuşma ve yazmada başarılı olması beklenir. Çünkü öğrencilerine bilgi aktarımları, kazanım edindirmeleri, beceri kazandırmaları gibi tüm hususlarda ancak bu becerilerdeki başarı düzeyleri paralelinde verimli olabilirler. Geleceğin öğretmenleri olan öğretmen adaylarının da kendilerini bahsi geçen alanlarda geliştirmeleri bu bağlamda önem arz eder.

Öğretmen adaylarının konuşma kaygılarına ilişkin alanyazın tarandığında, araştırmacıların genellikle Türkçe öğretmeni adaylarının konuşma kaygılarını ele alan çalışmalar (Baki ve Kahveci, 2017; Baki ve Karakuş, 2015; İşcan ve Karagöz, 2016; Kardeş, 2015; Lüle-Mert, 2015; Şen, 2017) yaptıkları anlaşılmaktadır. Ayrıca sadece sınıf öğretmeni adaylarının (Deringöl, 2018; Tolun, 2019) ya da sadece sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının (Durmuş ve Baş, 2016) konuşma kaygılarını inceleyen çalışmalar da mevcuttur. Bunların yanı sıra uygulamasını iki farklı ana bilim dalıyla yapan araştırmalar (Gömleksiz ve Koç-Deniz, 2019; Temiz, 2013) da bulunur. Öğretmen adaylarının konuşma kaygılarına yönelik alanyazında tespit edilebilen, ikiden fazla ana bilim dalından veri

toplanan çalışmalar ise sınırlı sayıda olup bunların üç tanesi tarama (Özkan ve Kinay, 2015; Suroğlu-Sofu, 2012; Temiz, 2015), biri de deneysel yöntemli (Katrancı ve Kuşdemir, 2015) araştırmalardır.

Öğretmen adaylarının yazma kaygılarına ilişkin alanyazın taraması sonucunda da yapılan çalışmaların genellikle Türkçe öğretmeni adaylarıyla (Demir ve Çiftçi, 2019; İşeri ve Ünal, 2012; Ürün-Karahan, 2017), sınıf öğretmeni adaylarıyla (Kuşdemir, Şahin ve Bulut, 2016) ya da iki grubun bir arada ele alınmasıyla (Kalaycı ve Erdoğan, 2017) gerçekleştirildiği anlaşılmıştır. Üç farklı ana bilim dalıyla uygulama yapıldığı tespit edilen tek çalışma ise, Karakaya ve Ülper'e (2011) ait olup Türkçe ve sınıf öğretmeni adaylarının yanı sıra ilköğretim matematik öğretmeni adaylarının da yer aldığı bir araştırmadır. Bahsi geçen çalışmada, yazma kaygısının incelenmesinin yanı sıra aynı zamanda bu araştırmada da kullanılan ölçek geliştirilmiştir.

Tüm bu çalışmalar göz önüne alındığında, öğretmen adaylarının konuşma ve yazma becerisindeki kaygı düzeylerinin sınırlı sayıda ve özellikle Türkçe eğitimi ana bilim dalına uygulandığı görülmektedir. Ayrıca araştırmacılar yalnızca konuşma ya da yalnızca yazma becerisine yönelik kaygı düzeylerini belirleyip bazı değişkenler açısından incelemeler yapmışlardır. Oysaki konuşma ve yazma, birbirine paralel nitelikli olup anlatma becerileri olarak bir arada düşünüldüğünde; birine karşı duyulan kaygı diğeri ile de ilişkili olabilir.

Bu bağlamda çalışmanın genel amacı; öğretmen adaylarının anlatım becerilerine yönelik kaygılarının ne düzeyde olduğunu tespit etmek ve bu düzeylerin belirlenen değişkenler açısından durumunu ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda cevap aranan sorular şu şekilde sıralanmıştır:

1. Öğretmen adaylarının konuşma ve yazma kaygıları ne düzeydedir?
2. Öğretmen adaylarının konuşma ve yazma kaygıları; cinsiyetlerine, ana bilim dallarına, öğretmen olmayı isteme durumlarına ve bir yılda okudukları ortalama kitap sayısına göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
3. Öğretmen adaylarının konuşma kaygıları; diksiyonlarının düzgün olduğunu düşünme ve daha önce topluluk önünde konuşma durumlarına göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
4. Öğretmen adaylarının yazma kaygıları; yazma alışkanlıklarına, ortaokulda yazılı anlatım yapma sıklığına ve lisede yazılı anlatım yapma sıklığına göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
5. Öğretmen adaylarının konuşma ve yazma kaygıları arasında anlamlı düzeyde bir ilişki var mıdır?

Yöntem

Bu çalışma, betimsel araştırma niteliğinde olup tarama yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. Karakaya (2014), tarama araştırmalarının sosyal bilimlerde yaygın olarak kullanıldığını, araştırmacıların tarama araştırmaları ile var olan bir durumu ayrıntısıyla betimlediklerini belirtir.

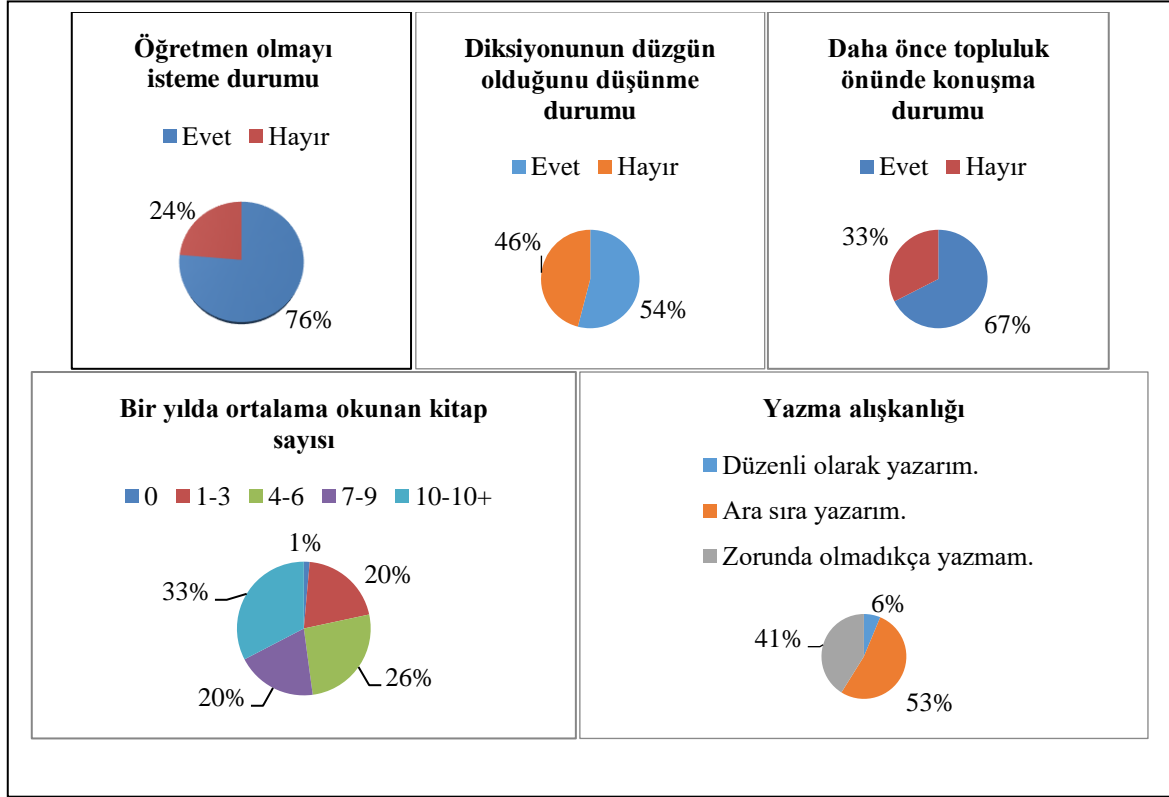
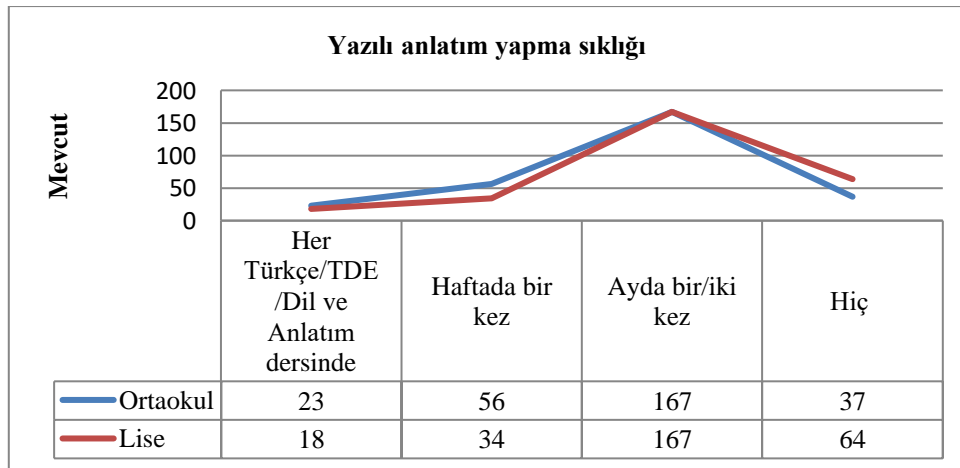
Evren ve Örneklem

Çalışmanın evreni Türkiye'deki üniversitelerin eğitim fakültelerinden farklı ana bilim dallarında öğrenim gören öğretmen adaylarıdır. Çalışma için örneklem grubu seçiminde kolay ulaşılabilen örnekleme tercih edilmiştir. Bahsi geçen türdeki örnekleme; "yakın çevrede bulunan ve ulaşılması kolay, elde mevcut ve araştırmaya katılmak isteyen gönüllü bireyler üzerinde yapılır" (Erkuş, 2019, s.145). Araştırmanın örneklemini; Türkiye'de bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinde, birinci sınıfta öğrenim gören ve bir dönem boyunca Türk Dili I dersini aynı öğretim elemanından almış öğretmen adayları oluşturmaktadır.

Çalışmanın örneklemini olan öğretmen adaylarının çeşitli değişkenlere göre dağılımı Tablo 1, Şekil 1 ve Şekil 2'de verilmiştir:

Tablo 1. Öğretmen adaylarının cinsiyet ve ana bilim dallarına göre dağılımı

	Kız	Erkek	Toplam
Fen Bilgisi Öğretmenliği	46	8	54
İngilizce Öğretmenliği	33	19	52
Matematik Öğretmenliği	33	16	49
Okul Öncesi Öğretmenliği	21	10	31
Özel Eğitim Öğretmenliği	35	35	70
Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	14	13	27
Toplam	182	101	283

**Şekil 1.** Öğretmen adaylarının çeşitli değişkenlere göre dağılımı**Şekil 2.** Öğretmen adaylarının ortaokul ve lisede yazılı anlatım yapma sıklığı

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada, araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formunun yanı sıra geçerlik ve güvenilirliği belirlenmiş iki farklı ölçek kullanılmıştır. Kullanılan ölçeklere dair bilgiler şu şekildedir:

Kinay ve Özkan (2014) tarafından geliştirilen *Öğretmen Adayları için Konuşma Kaygısı Ölçeği*, 3 boyuttan oluşan ve 40 madde içeren bir ölçektir. Ölçeğin alt boyutları; *fizyolojik belirtiler* (11 madde), *beceri ile ilgili kaygı* (6 madde) ve *psikolojik durum* (23 madde) şeklindedir. Bu üç alt boyut, toplam varyansın %42.34'nü açıklamaktadır. Ölçekteki maddelerin faktör yükleri .444 ile .716 arasında bulunmuştur. Doğrulayıcı faktör analizi ile ölçeğin uyum indeksleri incelenmiş ve Ki-kare değerinin ($\chi^2= 1925.70$, $N=336$, $sd= 737$, $p=0.00$) anlamlı olduğu görülmüştür. Uyum indeksi değerleri araştırmacılar tarafından (RMSEA; 0.069, SRMR; 0.059, CFI; 0.96, IFI; 0.96, NFI; 0.93, NNFI;0.96, $\chi^2/df=2.61$) olarak verilmiştir. Ölçeğin güvenilirlik katsayısı ise; tüm maddeler için .942 ve ölçeğin alt boyutları için .785 ile .927 arasında hesaplanmıştır. Ölçeğin test-tekrar test güvenilirliği de hesaplanmış ve ölçeğin tümü için .835 ve alt boyutları için .627 ile .788 bulunmuştur.

Karakaya ve Ülper (2011) tarafından geliştirilen *Yazma Kaygısı Ölçeği*, 35 maddeden oluşan tek boyutlu bir ölçektir. Tek faktör, toplam varyansın %48.90'ını açıklamaktadır. Ölçekteki madde yükleri çoğunlukla .60'ın üzerindedir. Ölçeğin uyum indeksleri (RMSEA; 0.009, SRMR; 0.061, CFI; 0.95, NFI; 0.95, NNFI;0.97) şeklinde verilmiştir. Araştırmacılar tarafından ölçeğin güvenilirlik katsayısı .970 olarak hesaplanmıştır. Ölçek, “Her zaman, Çoğu zaman, Ara sıra, Çok seyrek, Hiçbir zaman” şeklinde beşli likert tipinde hazırlanmıştır. Puanlaması dereceli olarak azalan ölçeğin, “Her zaman” seçeneği için 5 puan verilmiştir. Ölçekten alınan toplam puan, kaygı düzeyi ile doğru orantılıdır.

Uygulanan ölçeklerden; *Yazma Kaygısı Ölçeği*, 35 madde olup ölçekten alınabilecek en düşük puan 35, en yüksek puan 175'tir. *Öğretmen Adayları İçin Konuşma Kaygısı Ölçeği* ise, 40 maddeden oluşmakta olup ölçekten alınabilecek en düşük puan 40, en yüksek puan 200'dür. Ölçeklerden alınan puanların yüksek olması, kaygı düzeyinin de yüksek olduğunun göstergesidir.

Kaygı düzeylerinin yorumlanacağı değer aralıklarının belirlenmesinde Tekin'in (2019) “dizi genişliği/yapılacak grup sayısı” formülünden faydalanılmıştır. Tablo 2, ölçeklerden alınabilecek en yüksek ve en düşük puanlar ile alınan puanların değer aralıklarını göstermektedir:

Tablo 2. Ölçek puanlarının değer aralıkları

Ölçek ve alt ölçekler	Madde sayısı	En düşük puan	En yüksek puan	Kaygı düzeyleri ve değer aralıkları				
				Çok düşük	Düşük	Orta düzeyde	Yüksek	Çok yüksek
Yazma kaygısı	35	35	175	35-63	64-91	92-119	120-147	148-175
Konuşma kaygısı	40	40	200	40-72	73-104	105-136	137-168	169-200
Fizyolojik belirtiler	11	11	55	11-19,8	19,9-28,6	28,7-37,4	37,5-46,2	46,3-55
Beceri ile ilgili kaygı	6	6	30	6-10,8	10,9-15,6	15,7-20,4	20,5-25,2	25,3-30
Psikolojik durum	23	23	115	23-41,4	41,5-59,8	59,9-78,2	78,3-96,6	96,7-115

Verilerin Toplanması ve Analizi

Bu çalışma için, araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu ile birlikte her iki ölçek öğretmen adaylarına uygulanmıştır. Veriler, 2019-2020 eğitim öğretim yılı güz yarıyılıının son haftasında bir ders saati içinde toplanmıştır.

Öğretmen adaylarından toplanan anlatım becerilerine yönelik kaygı verileri SPSS 25.0 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Bu çalışmada uygulanan Yazma Kaygısı Ölçeğinin, Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı ($\alpha= ,960$); Öğretmen Adayları İçin Konuşma Kaygısı Ölçeğinin, Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı ise ($\alpha= ,942$) düzeyinde bulunmuştur. Bu durum, verilerin yüksek derecede güvenilir olduğunu belirtmektedir.

Çalışmada elde edilen verilerin dağılımı normallik gösterdiğinden, değişkenlere yönelik yapılacak incelemelerde parametrik testlerden yararlanılmıştır. İki kategorili olan değişkenler için İlişkisiz Örneklem t Testi, üç ve daha çok kategorili olan değişkenler için ise Tek Yönlü ANOVA kullanılmıştır. ANOVA testi sonucunda anlamlı çıkan puanlar için ise –varyansların homojenliği ve gruplardaki örneklem sayıları arasındaki farklar dikkate alınarak- Scheffe testi tercih edilmiştir.

Cohen ve Manion (1998), veriler üzerinde istatistiksel analiz yapacak birçok araştırmacının, örneklem büyüklüğü olarak en az otuz sayısında hemfikir olduklarını belirtirler. Bu nedenle çalışmada, analiz yapılacak değişkenlerde otuz kişinin altında kalan gruplar analiz dışı bırakılmıştır. Anlatım becerilerinin arasındaki ilişkinin tespitinde ise, yine veriler normal dağıldığından, Pearson Korelasyon analizine başvurulmuştur.

Bulgular

Öğretmen adaylarının anlatım becerileri olan konuşma ve yazmaya yönelik kaygı düzeylerinin tespiti ile aralarındaki ilişki durumu ve bu düzeylerin alt problemlerde belirtilen değişkenlere göre analiz bulguları şu şekildedir:

Tablo 3. Öğretmen adaylarının anlatım becerilerine yönelik kaygı düzeyleri

	N	En düşük puan	En yüksek puan	χ	S	Kaygı düzeyi*
Yazma kaygısı	283	35	144	79,35	24,75	Düşük
Konuşma kaygısı	283	44	148	92,37	24,22	Düşük
Fizyolojik belirtiler	283	11	41	22,96	6,78	Düşük
Beceri ile ilgili kaygı	283	6	28	16,20	4,64	Orta düzeyde
Psikolojik durum	283	23	91	53,21	15,62	Düşük

* Yorumlamada Tablo 2’de verilen değer aralıkları göz önünde bulundurulmuştur.

Tablo 3 incelendiğinde, öğretmen adaylarının hem konuşma hem de yazma becerisine yönelik kaygı düzeylerinin düşük olduğu görülmektedir. Sonuçlar yalnızca konuşma kaygısının beceri ile ilgili kaygı alt boyutunda orta düzeyde bir kaygı olduğunu göstermektedir.

Tablo 4. Anlatım becerilerine yönelik kaygı düzeylerinin cinsiyete göre analizi

	Cinsiyet	N	χ	S	sd	t	p
Yazma kaygısı	Kadın	182	81,67	25,18	281	2,13	.034*
	Erkek	101	75,16	23,50			
Konuşma kaygısı	Kadın	182	93,93	24,51	281	1,45	.147
	Erkek	101	89,56	23,54			
Fizyolojik belirtiler	Kadın	182	23,74	6,84	281	2,62	.009**
	Erkek	101	21,55	6,48			
Beceri ile ilgili kaygı	Kadın	182	16,32	4,76	281	0,59	.557
	Erkek	101	15,98	4,43			
Psikolojik durum	Kadın	182	53,87	15,80	281	0,95	.342
	Erkek	101	52,03	15,29			

* p < .05, ** p < .01

Anlatım becerilerine yönelik kaygı düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre ele alındığı Tablo 4 incelendiğinde, bu değişkenin yazma kaygısı ve konuşma kaygısının fizyolojik belirtiler alt boyutunda anlamlı bir farklılaşmaya yol açtığı söylenebilir. Ortalamalar incelendiğinde, yazma kaygısının kadın öğretmen adaylarında erkeklere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Bunun yanı sıra, konuşmaya ilişkin kaygıdaki fizyolojik belirtiler alt boyutunda da yine kadın öğretmen adaylarının daha fazla kaygı düzeyine sahip oldukları söylenebilir.

Tablo 5. Anlatım becerilerine yönelik kaygı düzeylerinin ana bilim dallarına göre analizi

	Varyansın kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Yazma kaygısı	Gruplar arası	1928,760	4	482,190	0,808	.521	Fark yok
	Gruplar içi	149867,678	251	597,082			
	Toplam	151796,437	255				
Konuşma kaygısı	Gruplar arası	3255,736	4	813,934	1,490	.206	Fark yok
	Gruplar içi	137114,124	251	546,271			
	Toplam	140369,859	255				
Fizyolojik belirtiler	Gruplar arası	320,905	4	80,226	1,884	.114	Fark yok
	Gruplar içi	10685,904	251	42,573			
	Toplam	11006,809	255				
Beceri ile ilgili kaygı	Gruplar arası	289,808	4	72,452	3,536	.008**	İngilizce ve Matematik ($\eta^2=0,053$)
	Gruplar içi	5143,630	251	20,493			
	Toplam	5433,438	255				
Psikolojik durum	Gruplar arası	964,963	4	241,241	1,044	.385	Fark yok
	Gruplar içi	57980,877	251	231,000			
	Toplam	58945,840	255				

** p < 0.01

Öğretmen adaylarının anlatım becerilerine yönelik kaygı düzeyleri, eğitim aldıkları ana bilim dallarına göre incelendiğinde, sadece konuşma kaygısının beceri ile ilgili kaygı alt boyutunda bir farklılaşma olduğu anlaşılmıştır. Yapılan Scheffe testi sonucu bu farklılığın İngilizce ile Matematik öğretmenliği adayları arasında olduğu görülmektedir. Hesaplanan etki büyüklüğü ise ($\eta^2=0,053$) olup orta düzeydedir.

Tablo 6. Kaygı düzeylerinin ana bilim dallarına göre ortalama puanları

	Ana bilim dalları+	N	χ	S
Beceri ile ilgili kaygı	Fen bilgisi eğitimi	54	16,24	4,42
	İngilizce eğitimi	52	14,54	4,77
	Matematik eğitimi	49	17,71	3,84
	Okul öncesi eğitimi	31	17,16	5,27
	Özel eğitim eğitimi	70	15,93	4,51
	Toplam	256	16,20	4,62

+ Çalışmaya sosyal bilgiler eğitimi ana bilim dalından 27 öğrenci katıldığından, bu gruptaki öğretmen adayları ana bilim dalına göre yapılan karşılaştırmalarda analiz dışı bırakılmıştır.

Beceri ile ilgili kaygı alt boyutuna ait ortalamalar karşılaştırıldığında ise, Matematik öğretmenliği adaylarının İngilizce öğretmeni adaylarından daha yüksek düzeyde kaygı sahibi oldukları söylenebilir.

Tablo 7. Anlatım becerilerine yönelik kaygı düzeylerinin öğretmen olmayı isteme durumuna göre analizi

	Öğretmen olmayı isteme durumu	N	χ	S	sd	t	p
Yazma kaygısı	Evet	216	79,10	25,36	281	0,30	.766
	Hayır	67	80,13	22,81			
Konuşma kaygısı	Evet	216	90,73	23,95	281	2,06	.041*
	Hayır	67	97,66	24,51			
Fizyolojik belirtiler	Evet	216	22,74	6,90	281	0,97	.335
	Hayır	67	23,66	6,37			
Beceri ile ilgili kaygı	Evet	216	16,19	4,65	281	0,05	.958
	Hayır	67	16,22	4,64			
Psikolojik durum	Evet	216	51,80	15,14	281	2,77	.006**
	Hayır	67	57,78	16,37			

* p < .05, ** p < .01

Tablo 7 değerlendirildiğinde, öğretmen olmayı istemediği hâlde öğretmenlik eğitimi alan adayların konuşma kaygılarının öğretmenliği isteyerek bu eğitimi alan adaylardan anlamlı derecede

yüksek olduğu söylenebilir. Ayrıca, yine öğretmenliğe isteyerek gelmeyen adayların konuşmadaki psikolojik kaygı durumları da diğer adaylardan anlamlı derecede yüksektir.

Tablo 8. Anlatım becerilerine yönelik kaygı düzeylerinin bir yılda okunan ortalama kitap sayısına göre analizi

	Varyansın kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Yazma kaygısı	Gruplar arası	1747,556	3	582,519	0,946	.419	Fark yok
	Gruplar içi	168738,707	274	615,835			
	Toplam	170486,263	277				
Konuşma kaygısı	Gruplar arası	6693,628	3	2231,209	3,886	.010*	1-3 ila 10-10+ ($\eta^2=0,041$)
	Gruplar içi	157336,286	274	574,220			
	Toplam	164029,914	277				
Fizyolojik belirtiler	Gruplar arası	230,876	3	76,959	1,661	.176	Fark yok
	Gruplar içi	12695,833	274	46,335			
	Toplam	12926,709	277				
Beceri ile ilgili kaygı	Gruplar arası	197,659	3	65,886	3,085	.028*	1-3 ila 10-10+ ($\eta^2=0,033$)
	Gruplar içi	5851,852	274	21,357			
	Toplam	6049,511	277				
Psikolojik durum	Gruplar arası	2962,230	3	987,410	4,181	.006**	1-3 ila 10-10+ ($\eta^2=0,044$)
	Gruplar içi	64707,601	274	236,159			
	Toplam	67669,831	277				

* p < .05, ** p < .01

Tablo 8'e göre, öğretmen adaylarının bir yılda okudukları ortalama kitap sayılarının konuşma kaygısının toplam puanı ile, beceri ile ilgili kaygı ve psikolojik durum alt boyutlarında anlamlı düzeyde farklılık oluşturduğu söylenebilir. Yapılan Scheffe testleri, bu farklılıkların bahsi yılda 1-3 kitap okuyanlar ile 10 ya da daha fazla kitap okuyanlar arasında olduğunu göstermektedir. Etki büyüklüklerinin ise ($\eta^2=0,041$), ($\eta^2=0,033$) ve ($\eta^2=0,044$) orta düzeye ve birbirlerine yakın değerler olduğu söylenebilir.

Analiz sonucu farklılık belirlenen grupların ortalamalarına ilişkin bilgiler Tablo 9'da yer almaktadır:

Tablo 9. Kaygı düzeylerinin bir yılda okunan kitap sayısına göre ortalama puanları

	Kitap sayısı+	N	\bar{X}	S
Konuşma kaygısı	1-3 kitap	57	99,95	24,53
	4-6 kitap	74	94,63	24,36
	7-9 kitap	55	91,25	23,37
	10-10+ kitap	92	86,68	23,64
	Toplam	278	92,42	24,33
Beceri ile ilgili kaygı	1-3 kitap	57	17,33	4,16
	4-6 kitap	74	16,81	4,59
	7-9 kitap	55	15,82	4,81
	10-10+ kitap	92	15,22	4,80
	Toplam	278	16,19	4,67
Psikolojik durum	1-3 kitap	57	58,26	16,22
	4-6 kitap	74	54,30	14,92
	7-9 kitap	55	53,34	14,95
	10-10+ kitap	92	49,28	15,42
	Toplam	278	53,26	15,63

+ Çalışmaya katılan öğretmen adaylarından yalnızca 4 kişi hiç kitap okumadığını belirttiğinden, bu kişiler kitap okuma sayısına göre yapılan karşılaştırmalarda analiz dışı bırakılmıştır.

Ortalamalar ele alınarak farklılıkların yönü tespit edildiğinde, yılda 1-3 kitap okuyanların 10-10'dan fazla kitap okuyanlara göre daha fazla kaygı sahibi olduğu görülür. Bu durum daha az kitap okuyanların kaygı düzeylerinin daha yüksek olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 10. Konuşmaya yönelik kaygı düzeylerinin diksiyonunun düzgün olduğunu düşünme durumuna göre analizi

	Diksiyonunun düzgün olduğunu düşünme durumu	N	χ	S	sd	t	p
Konuşma kaygısı	Evet	153	86,90	23,83	281	4,24	.000**
	Hayır	130	98,81	23,14			
Fizyolojik belirtiler	Evet	153	21,86	6,66	281	3,01	.003**
	Hayır	130	24,25	6,72			
Beceri ile ilgili kaygı	Evet	153	15,08	4,42	281	4,53	.000**
	Hayır	130	17,51	4,56			
Psikolojik durum	Evet	153	49,96	15,43	281	3,90	.000**
	Hayır	130	57,05	15,02			

** p < 0.01

Tablo 10 ile, öğretmen adaylarından diksiyonunun düzgün olmadığını düşünenlerinin konuşma kaygılarının toplam puanı ile tüm alt boyutlarında diksiyonunun düzgün olduğunu düşünen öğretmen adaylarından anlamlı derecede daha fazla kaygı düzeyine sahip oldukları görülmektedir.

Tablo 11. Konuşmaya yönelik kaygı düzeylerinin daha önce topluluk önünde konuşma durumuna göre analizi

	Daha önce topluluk önünde konuşma durumu	N	χ	S	sd	t	p
Konuşma kaygısı	Evet	191	88,71	25,10	217,2	4,03	.000**
	Hayır	92	99,98	20,37			
Fizyolojik belirtiler	Evet	191	22,42	6,81	281	1,92	.056
	Hayır	92	24,06	6,62			
Beceri ile ilgili kaygı	Evet	191	15,56	4,82	215,7	3,64	.000**
	Hayır	92	17,52	3,94			
Psikolojik durum	Evet	191	50,72	16,11	215,4	4,25	.000**
	Hayır	92	58,39	13,19			

** p < 0.01

Tablo 11 değerlendirildiğinde, öğretmen adaylarından daha önce topluluk önünde konuşma durumlarının konuşma kaygılarının toplam puanı ve beceri ile ilgili kaygı ve psikolojik durum alt boyutlarında anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir. Ortalamalar incelendiğinde, daha önce bir topluluk önünde konuşma yapmamış olan öğretmen adaylarının kaygı düzeylerinin daha yüksek olduğu anlaşılır.

Tablo 12. Yazmaya yönelik kaygı düzeylerinin yazma alışkanlığına göre analizi

	Yazma alışkanlığı+	N	χ	S	sd	t	p
Yazma kaygısı	Ara sıra yazarım	142	72,44	20,70	206,8	5,87	.000**
	Zorunda olmadıkça yazmam	111	90,13	25,94			

+ Düzenli olarak yazdığını söyleyen 17 öğretmen adayı olduğundan bu kişiler analizin dışında bırakılmıştır.

** p < 0.01

Tablo 12'de, yazma alışkanlığının yazma kaygısını anlamlı derecede etkilediği görülmektedir. Bulgular, zorunda olmadıkça yazı yazmayan öğretmen adaylarının yazma kaygılarının ara sıra yazan öğretmen adaylarından daha yüksek olduğu yönündedir.

Öğretmen adaylarının yazma kaygıları, ortaokulda yaptıkları yazılı anlatım sıklığına göre ele alınmıştır. Tablo 13, bu amaçla yapılan analizin sonuçlarını vermektedir:

Tablo 13. Yazmaya yönelik kaygı düzeylerinin ortaokulda yazılı anlatım yapma sıklığına göre analizi

	Varyansın kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Yazma kaygısı	Gruplar arası	13643,141	2	6821,570	12,305	.000**	Haftada bir kez ila hiç, Ayda bir/iki kez ila hiç ($\eta^2=0,087$)
	Gruplar içi	142470,844	257	554,361			
	Toplam	156113,985	259				

** p < .01

Tablo 13 incelendiğinde, ortaokulda yapılan yazılı anlatımların sıklığının öğretmen adaylarının yazma kaygısı üzerinde anlamlı derecede etkisi olduğu görülmüştür. Yapılan Scheffe testiyle, bu farklılığın ortaokulda haftada bir kez yazılı anlatım yapanlarla hiç yapmayanlar arasında ve ayda bir/iki kez yazılı anlatım yapanlarla hiç yapmayanlar arasında olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 14. Kaygı düzeylerinin ortaokulda yazılı anlatım yapma sıklığına göre ortalama puanları

	Ortaokulda yazılı anlatım yapma sıklığı	N	χ	S
Yazma kaygısı	Haftada bir kez	56	72,79	24,85
	Ayda bir/iki kez	167	79,58	23,44
	Hiç	37	97,08	21,94
	Toplam	260	80,61	24,55

Tablo 14'te yer alan ortalamalara göz atıldığında, ortaokulda hiç yazılı anlatım yapmayanların en yüksek yazma kaygısı düzeyine sahip oldukları anlaşılmaktadır.

Öğretmen adaylarının yazma kaygıları, lisede yaptıkları yazılı anlatım sıklığına göre de ele alınmıştır. Tablo 15'de yapılan analizin sonuçları bulunmaktadır:

Tablo 15. Yazmaya yönelik kaygı düzeylerinin lisede yazılı anlatım yapma sıklığına göre analizi

	Varyansın kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Yazma kaygısı	Gruplar arası	14040,737	2	7020,368	12,291	.000**	Haftada bir kez ila hiç, Ayda bir/iki kez ila hiç ($\eta^2=0,086$)
	Gruplar içi	149650,003	262	571,183			
	Toplam	163690,740	264				

** p < .01

Tablo 15'e göre, öğretmen adaylarının yazma kaygıları lisede yapılan yazılı anlatımın sıklığına göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için yapılan Scheffe testi neticesinde, ortaokulda yapılan yazılı anlatımın sıklığında olduğu gibi, haftada bir kez yazılı anlatım yapanlar ile hiç yapmayanlar ve ayda bir/iki kez yazılı anlatım yapanlar ile hiç yapmayanlar arasında olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Tablo 16. Kaygı düzeylerinin lisede yazılı anlatım yapma sıklığına göre ortalama puanları

	Lisede yazılı anlatım yapma sıklığı	N	χ	S
Yazma kaygısı	Haftada bir kez	34	66,85	19,87
	Ayda bir/iki kez	167	77,92	23,96
	Hiç	64	90,81	25,61
	Toplam	265	79,61	24,90

Tablo 16'da yer alan ortalamalar incelendiğinde, lisede hiç yazılı anlatım yapmamış olan öğretmen adaylarının yazma kaygılarının diğer gruplardan oldukça yüksek olduğu görülmektedir.

Araştırmada, öğretmen adaylarının yazma kaygıları, konuşma kaygıları ve bu kaygının tüm alt boyutları arasındaki ilişkileri incelemek için Pearson moment çarpım korelasyonundan yararlanılmıştır. Yapılan analizin bulguları Tablo 17'deki gibidir:

Tablo 17. Anlatım becerilerine yönelik kaygı düzeylerinin aralarındaki ilişki düzeyinin analizi

N: 283	Yazma kaygısı	Konuşma kaygısı	Fizyolojik belirtiler	Beceri ile ilgili kaygı	Psikolojik durum
Yazma kaygısı	1	0,571	0,484	0,501	0,527
		.000**	.000**	.000**	.000**
Konuşma kaygısı	0,571	1	0,798	0,822	0,960
	.000**		.000**	.000**	.000**
Fizyolojik belirtiler	0,484	0,798	1	0,586	0,629
	.000**	.000**		.000**	.000**
Beceri ile ilgili kaygı	0,501	0,822	0,586	1	0,722
	.000**	.000**	.000**		.000**
Psikolojik durum	0,527	0,960	0,629	0,722	1
	.000**	.000**	.000**	.000**	

** p < .01

Tablo 17 değerlendirildiğinde, yazma kaygısı ile konuşma kaygısının orta düzeyde ve anlamlı derecede ilişkili olduğu söylenebilir. Yine yazma kaygısı, konuşma kaygısının tüm alt boyutlarıyla da orta düzeyde ve anlamlı derecede ilişkilidir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Çalışma sonucunda, öğretmen adaylarının anlatım becerilerine yönelik kaygı düzeylerinin hem konuşma hem de yazma becerisi için düşük düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Bu sonucun, öğretmen adaylarını geleceğin öğretmenleri olarak düşündüğümüzde memnuniyet verici olduğu söylenebilir. Öğretmen adaylarının konuşma kaygılarına ilişkin alanyazında yer alan araştırmalara göz atıldığında şu sonuçlarla karşılaşılmaktadır: Temiz'in (2015) bulguları, farklı branşlarda pedagojik formasyon alan öğretmen adaylarının konuşma kaygılarının çok az düzeyde olduğu şeklindedir. Çalışma grubu sadece Türkçe öğretmeni adaylarından oluşan farklı çalışmalarda da araştırmacılar (Kardaş, 2015; Lüle-Mert, 2015; Şen, 2017), Türkçe öğretmeni adaylarının konuşma kaygılarının düşük olduğunu belirlemişlerdir. Deringöl (2018) ve Tolun'un (2019) sınıf öğretmeni adaylarıyla, Durmuş ve Baş'ın (2016) ise sosyal bilgiler öğretmeni adaylarıyla yaptıkları araştırmaların sonuçları da adayların düşük bir düzeyde konuşma kaygısı yaşadıkları yönündedir. Suroğlu-Sofu (2012) ise, öğretmen adaylarının konuşma kaygılarını incelediği çalışmasında, adayların orta düzeyde konuşma kaygısı yaşadıkları sonucuna ulaşmıştır.

Araştırma sonucunda, öğretmen adaylarının konuşma kaygıları gibi yazma kaygılarının da düşük seviyede olduğu dile getirilmiştir. Öğretmen adaylarının yazma kaygılarının araştırıldığı diğer çalışmaların sonuçları ise şu şekildedir: İşeri ve Ünal (2012) ile Demir ve Çiftçi (2019), Türkçe öğretmeni adaylarının; Kalaycı ve Erdoğan (2017) ise hem Türkçe hem de sınıf öğretmeni adaylarının yazma kaygılarının düşük olduğunu tespit etmişlerdir. Ürün-Karahan'ın (2017) bulguları ise, Türkçe öğretmeni adaylarının yazma kaygılarının yüksek olduğu şeklindedir. Kuşdemir, Şahin ve Bulut (2016) ise, sınıf öğretmeni adaylarının yazma kaygılarının orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Çalışmada, cinsiyetin öğretmen adaylarının konuşma kaygılarının toplam puanı üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, Özkan ve Kinay'ın (2015) bulgularıyla örtüşmektedir. Ayrıca Türkçe öğretmeni adaylarının konuşma kaygıları üzerinde yapılan araştırmaların (Baki ve Karakuş, 2015; Kardaş, 2015; Lüle-Mert, 2015; Şen, 2017) sonuçları da konuşma kaygısının cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı yönündedir. Durmuş ve Baş'ın (2016) sosyal bilgiler öğretmeni adaylarıyla ve Deringöl'ün (2018) sınıf öğretmeni adaylarıyla yürüttükleri çalışmalarda da cinsiyetin konuşma kaygısına anlamlı bir etkisi olmadığı görülür. Suroğlu-Sofu (2012) ile Baki ve Kahveci'nin (2017) sonuçları ise, kadın öğretmen adaylarının konuşma kaygılarının erkek öğretmen adaylarından anlamlı derecede daha yüksek olduğunu göstermektedir.

Ancak bu çalışmada, konuşma kaygısının fizyolojik belirtiler alt boyutunda cinsiyete göre bir farklılaşma görülmektedir. Ortalamalara göre, kadın öğretmen adayları, konuşmanın fizyolojik boyutunda erkek öğretmen adaylarından daha yüksek kaygı düzeyine sahiptir. Bu sonuç, Gömleksiz ve Koç-Deniz'in (2019) Türkçe ve ilköğretim matematik öğretmeni adaylarıyla, Tolun'un (2019) ise sınıf

öğretmeni adaylarıyla yürüttükleri çalışmaların bulgularıyla bire bir örtüşmektedir. Bahsi geçen çalışmalarda da cinsiyete dayalı farklılaşma sadece fizyolojik belirtiler alt boyutunda olup kadın öğretmen adaylarının daha fazla konuşma kaygısına sahip oldukları şeklindedir.

Çalışma sonucunda, cinsiyetin öğretmen adaylarının yazma kaygıları üzerinde anlamlı derecede etkisi olan bir değişken olduğu anlaşılmıştır. Sonuçlar, kadın öğretmen adaylarının erkeklere göre daha fazla yazma kaygısına sahip olduğu şeklindedir. Demirel'in (2019) çalışmasının sonuçları ise, bu sonucun tersi yönde olup erkek öğretmen adaylarının daha fazla yazma kaygısına sahip olduğu şeklindedir. Alanyazında yer alan ve genellikle Türkçe ve/veya sınıf öğretmeni adaylarıyla gerçekleştirilen birçok çalışmada (Demir ve Çiftçi, 2019; İşeri ve Ünal, 2012; Kalaycı ve Erdoğan, 2017; Karakaya ve Ülper, 2011; Kuşdemir, Şahin ve Bulut, 2016) ise cinsiyetin yazma kaygısını anlamlı derecede etkilemeyen bir değişken olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma sonucunda, konuşma kaygısı ile yazma kaygısının öğretmen adaylarının eğitim aldıkları ana bilim dallarına göre farklılaşmadığı söylenebilir. Konuşma kaygılarına ilişkin alanyazındaki farklı çalışmalarda (Suroğlu-Sofu, 2012; Temiz, 2015) da benzer şekilde öğretmen adaylarının alanlarının konuşma kaygılarına anlamlı bir etkisi olmadığı görülür. Çalışmada farklı bölümlerde eğitim alan öğretmen adaylarının kaygı düzeyleri için hesaplanan tek anlamlı farklılık; konuşma kaygısının beceri ile ilgili kaygı alt boyutundadır. Sonuçlar, bahsi geçen bu alt boyutta, matematik öğretmenliği adaylarının İngilizce öğretmeni adaylarından daha yüksek kaygı düzeyine sahip olduklarını göstermektedir. Gömleksiz ve Koç-Deniz (2019), ilköğretim matematik öğretmeni adayları ile Türkçe öğretmen adaylarının konuşma kaygılarını karşılaştırmışlardır. Bu çalışmadan farklı olarak, araştırmacılar karşılaştırma sonucunda beceri ile ilgili kaygı düzeyinde bir farklılık saptamazken konuşma kaygısının toplam puanı ve fizyolojik belirtiler ile psikolojik durum alt boyutlarında bir farklılaşma tespit etmişlerdir. Bulguları, ilköğretim matematik öğretmeni adaylarının kaygı düzeylerinin daha yüksek olduğu şeklindedir. Ancak Türkçe öğretmeni adayları bu çalışmaya dâhil edilmediğinden sonuçlarda bire bir bir kıyaslama yapmak doğru olmayacaktır. Diğer taraftan şu da söylenebilir ki konuşmaya yönelik kaygı düzeyi; iki çalışmada da sayısal grupta bulunan bir ana bilim dalı ile dil eğitimi verecek öğretmen adayları arasında farklılaşmış ve sayısal gruptakilerin daha yüksek kaygı düzeyine sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Özkan ve Kinay'ın (2015) sonuçları, alanların konuşma kaygısının toplam puanı ile beceri ile ilgili kaygı ve psikolojik durum alt boyutlarında etkili olduğu yönündedir. Çalışmalarında, tüm boyutlar için en düşük kaygı düzeyinin dil eğitimi alan öğretmen adaylarında olduğunu belirtirler. Temiz'in (2013) müzik öğretmeni adayları ile Türkçe öğretmeni adaylarının konuşma kaygılarını karşılaştırdığı çalışmasında ise, Türkçe öğretmeni adaylarının anlamlı derecede daha fazla kaygı düzeyine sahip olduğu saptanmıştır.

Araştırma sonuçları, yazma kaygısının öğretmen adaylarının ana bilim dallarına göre farklılaşmadığı yönündedir. Bu sonuç Kalaycı ve Erdoğan'ın (2017) bulgularıyla örtüşmektedir. Demirel (2019) ise, Türkçe öğretmeni adaylarının yazma kaygılarının diğer öğretmen adaylarına göre anlamlı derecede daha düşük olduğunu belirtir.

Çalışma sonucunda, öğretmen olmayı istemedikleri hâlde öğretmenlik eğitimi alan adayların konuşma kaygıları ile konuşma kaygısının alt boyutlarından psikolojik duruma ilişkin kaygılarının anlamlı derecede yüksek olduğu anlaşılmıştır. Öğretmen olmayı isteme durumu öğretmen adaylarının yazma kaygısı üzerinde ise anlamlı bir fark oluşturmamaktadır.

Çalışmanın sonuçları, öğretmen adaylarının bir yılda okudukları ortalama kitap sayılarının konuşma kaygısının toplam puanı ile beceri ile ilgili kaygı ve psikolojik durum alt boyutlarında etkili olduğunu göstermektedir. Daha az kitap okuyan öğretmen adaylarının kaygı düzeylerinin daha yüksek olduğu anlaşılmıştır. Kardeş'in (2015) çalışmasında da ikinci dili Türkçe olan çok dilli Türkçe öğretmeni adaylarının konuşma kaygılarının bir yılda okudukları kitap sayısına göre farklılaştığı tespit edilmiştir. Şen (2017) ise çalışmasında, okuma sıklığının Türkçe öğretmeni adaylarının konuşma kaygıları üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Araştırmadaki sonuçlar, öğretmen adaylarının yazma kaygılarının bir yılda okudukları ortalama kitap sayısına göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı şeklindedir. İşeri ve Ünal'ın (2012) bulguları da okunan kitap sayısının Türkçe öğretmeni adaylarının yazma kaygılarına etkisi olmadığı yönündedir.

Araştırmanın sonuçları, diksiyonun düzgün olmadığını düşünen öğretmen adaylarının konuşma kaygılarının, tüm alt boyutlarda ve toplam puanda, daha yüksek düzeyde olduğu yönündedir. Akkaya (2012), öğretmen adaylarının konuşma sorunlarını belirlediği çalışmasında, bu sorunların büyük bir bölümünün ses, ton, vurgu ve telaffuz yanlışlarından kaynaklandığını tespit etmiştir. Bu sonuçlardan hareketle, branşı ne olursa olsun lisans eğitimi sırasında öğretmen adaylarına diksiyon ve/veya güzel konuşma derslerinin verilmesinin faydalı olabileceği söylenebilir. Çünkü her bir öğretmen adayı, öğretmenliği sırasında etkili ve güzel konuşmaya, kelimeleri doğru telaffuz etmeye, ses tonunu iyi kullanıp doğru vurgu yapmaya ihtiyaç duyacaktır. Alacakları bu eğitimle diksiyonları konusunda daha çok öz güven duyabilecekler ve bu durum da konuşma kaygılarının azalmasına vesile olabilecektir.

Sonuçlar değerlendirildiğinde, daha önce bir topluluk önünde konuşma yapmamış olan öğretmen adaylarının kaygı düzeylerinin, konuşma kaygısının toplam puanı ile beceri ile ilgili kaygı ve psikolojik durum alt boyutlarında daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Özkan ve Kinay'ın (2015) sonuçları da daha önce herhangi bir resmî törende konuşma yapmamış olan öğretmen adaylarının konuşma kaygı puanlarının tüm alt boyutlarda ve toplam puanda yüksek olduğu yönündedir. Akkaya (2012) çalışmasında, topluluk karşısında konuşurken heyecanlanmanın öğretmen adaylarının en fazla belirttiği konuşma sorunlarından olduğunu tespit etmiştir. İşcan ve Karagöz (2016) ise, Türkçe öğretmeni adaylarının topluluk karşısında konuşmada yeterli pratiğe sahip olmamalarının konuşma kaygılarının yüksek çıkmasının nedenlerinden biri olabileceğini belirtir. Bu bağlamda, meslek hayatlarını bir grup öğrenci önünde konuşarak yürütecek olan öğretmen adaylarının topluluk önünde konuşmayı lisans yıllarında tecrübe etmelerinin fayda sağlayacağı söylenebilir. Eğitim fakültesinde tüm ana bilim dallarının ilk yıl müfredatında yer alan Türk Dili I ve Türk Dili II derslerinin haftada bir saatinin uygulamaya çevrilmesi öğretmen adaylarına bu açıdan yarar sağlayabilir.

Çalışma sonuçları, yazma alışkanlığının yazma kaygısı üzerinde etkili olduğunu göstermektedir. Zorunda olmadıkça yazı yazmayan öğretmen adaylarının yazma kaygılarının ara sıra yazan öğretmen adaylarından daha yüksek bulunmuştur. İşeri ve Ünal (2012) da Türkçe öğretmeni adaylarıyla yürüttükleri çalışmalarında, yazma sıklığı azaldıkça yazma kaygısının arttığını tespit etmişlerdir. Bu sonuçlar, yazma kaygısı bulunan öğretmen adaylarının vakit buldukça yazma aktivitesi yaparak bu kaygıyı düşürebilecekleri şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmada, ortaokul ve lise yıllarında yapılan yazılı anlatımın sıklığının öğretmen adaylarının yazma kaygıları üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Her iki eğitim dönemi için de yapılan yazılı anlatım etkinliği sayısı arttıkça yazma kaygılarının düştüğü görülmektedir. Bahsi geçen yıllarda hiç yazılı anlatım çalışması yapmamış olan öğretmen adaylarının ise en yüksek düzeyde yazma kaygısına sahip oldukları anlaşılmaktadır. Bu sonuçlar da yine fazlaca yapılan yazma çalışmalarının yazma kaygısını düşüreceğini belirtir niteliktedir.

Çalışmanın sonuçları, yazma kaygısı ile konuşma kaygısının orta düzeyde ve anlamlı derecede ilişkili olduğu yönündedir. Ayrıca yazma kaygısı, konuşma kaygısının tüm alt boyutlarıyla da orta düzeyde ve anlamlı derecede ilişkilidir.

Kaynakça

- Akkaya, A. (2012). Öğretmen adaylarının konuşma sorunlarına ilişkin görüşleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(20), 405-420.
- Baki, Y. ve Kahveci, G. (2017). Türkçe öğretmeni adaylarının konuşma kaygılarının etkili konuşma becerileri üzerindeki etkisi: bir yapısal eşitlik modellemesi. *Turkish Studies*, 12(4) (Prof. Dr. Tahsin Aktaş Armağanı), 47-70. doi: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.11373>.
- Baki, Y. & Karakuş, N. (2015). A research on speech anxiety of prospective Turkish teachers. *Anthropologist*, 21(1,2), 271-276.
- Barutcu, T. (2020). Yazma kaygısı. S. Alyılmaz ve B. Ürün-Karahan (Ed.), *Yazma eğitimi içinde* (s. 87-113). İstanbul: Kriter.
- Bodie, G. D. (2010) A racing heart, rattling knees, and ruminative thoughts: defining, explaining, and treating public speaking anxiety. *Communication Education*, 59(1), 70-105. doi: 10.1080/03634520903443849.
- Breakey, L. K. (2005). Fear of public speaking - the role of the SLP. *Seminars in Speech and Language*, 26(2), 107-117.

- Cohen, L. & Manion, L. (1998). *Research methods in education* (4. bs.). London: Routledge.
- Daly, J. A & Wilson, D. A. (1983). Writing apprehension, self-esteem, and personality. *Research in the Teaching of English*, 17(4), 327-341.
- Demir, S. ve Çiftçi, Ö. (2019). Türkçe öğretmen adaylarının yazma kaygısı düzeyleri ve nedenleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 8(4), 2215-2239.
- Demirel, A. (2019). Öğretmen adaylarının yazma kaygıları ile yaratıcı yazma başarıları arasındaki ilişki üzerine bir inceleme. *International Journal of Language Academy*, 7(4), 210-220. doi: <http://dx.doi.org/10.29228/ijla.30174>.
- Deringöl, Y. (2018). Sınıf öğretmeni adaylarının konuşma kaygıları. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(3), 23-35. doi: 10.18026/cbayarsos.465705.
- Durmuş, E. ve Baş, K. (2016). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının konuşma kaygılarının incelenmesi. *Turkish Studies*, 11(19), 325-336. doi: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.9981>.
- Erkuş, A. (2019). *Davranış bilimleri için bilimsel araştırma süreci* (6. bs.). Ankara: Seçkin.
- Gömlüksiz, M. N. ve Koç-Deniz, H. (2019). Türkçe ve ilköğretim matematik öğretmeni adaylarının konuşma kaygıları. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 7(3), 1-13. doi: 10.29228/ijlet.23517.
- Güneş, F. (2016). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller* (4. bs.). Ankara: Pegem.
- İşcan, A. ve Karagöz, B. (2016). Türkçe öğretmeni adaylarının konuşma kaygılarının incelenmesi (Gaziosmanpaşa Üniversitesi örneği). *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 17(3), 193-206.
- İşeri, K. ve Ünal, E. (2012). Türkçe öğretmen adaylarının yazma kaygı durumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 67-76.
- Kalaycı, D. & Erdoğan, T. (2017). Sınıf ve Türkçe öğretmeni adaylarının yazma kaygılarının incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(64), 1480-1495.
- Karakaya, İ. (2014). Bilimsel araştırma yöntemleri. A. Tanrıoğen (Ed.), *Bilimsel araştırma yöntemleri* içinde (s. 57-84). (4. bs.). Ankara: Anı.
- Karakaya, İ. ve Ülper, H. (2011). Yazma kaygısı ölçeğinin geliştirilmesi ve yazma kaygısının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(2), 691-707.
- Kardaş, M. N. (2015). İkinci dili Türkçe olan çok dilli Türkçe öğretmeni adaylarının Türkçe konuşma kaygıları ve bu kaygıların bazı değişkenlerle ilişkisi. *Turkish Studies*, 10(7), 541-556. doi: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.7960>.
- Katranç, M. ve Kuşdemir, Y. (2015). Öğretmen adaylarının konuşma kaygılarının incelenmesi: sözlü anlatım dersine yönelik bir uygulama. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 415-445.
- Katranç, M. ve Melanlıoğlu, D. (2013). Öğretmen adaylarına yönelik konuşma öz yeterlik ölçeği: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(6), 651-665. doi: <http://dx.doi.org/10.9761/JASSS1407>.
- Kinay, İ. ve Özkan, E. (2014). Öğretmen adayları için konuşma kaygısı ölçeği (ÖAKKÖ) geliştirilmesi: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Turkish Studies*, 9(5), 1747-1760.
- Kuşdemir, Y., Şahin, D. ve Bulut, P. (2016). Sınıf öğretmeni adaylarının yazma kaygılarının incelenmesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(7), 100-109.
- Lüle-Mert, E. (2015). Türkçe öğretmeni adaylarının konuşma kaygılarına ilişkin bir inceleme. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(37), 784-789.
- Özkan, E. ve Kinay, İ. (2015). Öğretmen adaylarının konuşma kaygılarının incelenmesi (Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Örneği). *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 4(3), 1290-1301.
- Suroğlu-Sofu, M. (2012). *Öğretmen adaylarının konuşma kaygıları* (Yüksek lisans tezi). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/giris.jsp>.
- Şen, Ü. (2017). Türkçe öğretmeni adaylarının konuşma kaygılarının değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkoloji Araştırmaları ve İncelemeleri Dergisi*, 2(2), 70-84.
- Tekin, H. (2019). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (27. bs.). Ankara: Yargı.
- Temiz, E. (2013). Speech anxiety of music and Turkish language teacher candidates. *Journal of Educational and Instructional Studies in the World*. 3(2), 101-105.
- Temiz, E. (2015). Pedagojik formasyon alan öğretmen adaylarının konuşma kaygıları. *Turkish Studies*, 10(3), 985-992. doi: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.7767>.

- Temizkan, M. (2016). Konuşma becerisi. *Konuşma eğitimi (sözlü anlatım)* içinde (s.200-244). (6. bs.). Ankara: Pegem.
- Tolun, K. (2019). *Sınıf öğretmeni adaylarının konuşma kaygularının farklı değişkenler açısından incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/giris.jsp>.
- Topçuoğlu-Ünal, F. ve Özden, M. (2018). *Diksiyon ve konuşma eğitimi* (4. bs.). Ankara: Pegem.
- Ürün-Karahan, B. (2017). Türkçe öğretmeni adaylarının yazma kaygıları ile yazma alışkanlıkları arasındaki ilişki. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 6(5), 3065-3075.



STEM Ebeveyn Farkındalık Ölçeğinin Türkçeye Uyarlaması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Canan ÜNLÜ¹, Burcu ŞENLER²

Öz

STEM, fen (Science), teknoloji (Technology), mühendislik (Engineering) ve matematik (Mathematics) alanlarına ait bilgi ve becerilerin farklı bilim dallarını bir araya getirerek ve bu bilim dalları arasında ilişki kurarak öğrenmenin çok boyutlu gerçekleşmesini sağlayan yeni bir eğitim yaklaşımıdır. Küçük yaşlardan itibaren bireylere STEM'i oluşturan disiplinlere ilgi uyandırarak STEM'e ilişkin farkındalık oluşturmak, STEM'i sevdirmek ve STEM'e ilişkin olumlu bir tutum oluşmasını sağlamak için ebeveynlere önemli bir rol düşmektedir. Bu bağlamda ülkemizin eğitim ve ekonomisi için ebeveynlerin STEM ile ilgili bilgi ve becerilerin farkında olması önem taşımaktadır. Bu doğrultuda bu çalışmanın amacı, Yun, Cardella, Purzer, Hsu ve Chae (2016) tarafından geliştirilen Gonyea (2017) tarafından uyarlanan STEM Ebeveyn Farkındalık Ölçeği'nin Türkçe uyarlamasının yapılarak, geçerlik ve güvenilirliğine ilişkin doğruluğunu incelemektir. Bilgi ve tutum olmak üzere iki alt boyuttan oluşan ölçek için uzmanların desteğiyle çeviri işlemleri ve gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Son halini alan ölçek 6-18 yaş arası çocuğu olan 207 (131 kadın, 76 erkek) ebeveyne uygulanmıştır. Akabinde madde-toplam korelasyonları hesaplanmış ve korelasyon değerleri .55 ile .86 arasında olduğu görülmüştür. Madde ayırt edicilik özelliği için %27 alt ve %26 üst grup ortalamaları bağımsız t-testi ile karşılaştırılmış ve tüm test maddeleri için $p < .001$ düzeyinde anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Bilgi ile tutum alt boyutları arasındaki korelasyon değeri .51 olup $p < .001$ düzeyinde anlamlı olduğu saptanmıştır. Yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda uyum indeksleri değerlerinin kabul edilebilir değer sınırları içinde olduğu gözlenmiştir. Son olarak, ölçeğin iç tutarlığı için Cronbach's Alpha katsayıları hesaplanmıştır. Cronbach's Alpha katsayıları bilgi alt boyutu için .96, tutum alt boyutu için .97 ve toplam ölçek için .96 olarak saptanmıştır. Sonuç olarak, STEM Ebeveyn Farkındalık Ölçeği'nin Türkçe uyarlamasının yeterli zihinsel özelliklere sahip olduğu, ilkokuldan yükseköğretim düzeyine kadar çocuğu olan ebeveynlerin, bilgi ve tutumlarını ölçmek amacıyla Türkiye'de kullanılabileceği görülmektedir.

Anahtar Kelimeler

STEM
Farkındalık
Ebeveyn
Ölçek

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 04.12.2019

Kabul Tarihi: 09.04.2020

E-Yayın Tarihi: 31.08.2020

¹ Yüksek Lisans Öğrencisi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkiye, cananunlu95@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-2650-4453>

² Doç. Dr., Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkiye, bsenler@mu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-8559-6434>

Giriş

21. yüzyılda küreselleşme ile birlikte ekonomi, teknolojik gelişmeler, savunma sanayi gün geçtikçe daha da önemli hale gelmiştir. Küreselleşmenin getirdiği bu gelişmelerle birlikte eğitimde kalitenin artması için toplumun tüm kesimlerine yayma düşüncesiyle eğitimde reformlar uygulanmaya başlanmıştır. Amerika Birleşik Devletleri (ABD) bu alanda önemli bir etken olmuştur. Küreselleşmenin getirdiği yarışta ABD'nin diğer ülkeleri bir tehdit olarak görmesiyle birlikte mühendislik ve teknolojik gelişmeler alanında yatırım yapmaya yönelmiştir. Ekonomik alanda gelişebilmenin bilim ve teknoloji alanında girişimcilik faaliyetiyle mümkün olabileceği düşünülerek STEM eğitimi Amerika Birleşik Devletleri'nde girişimci ve yaratıcı bireylerin yetişmesini sağlamak amacıyla ortaya çıkmıştır (Martin-Paez, Aguilera, Perales-Palacios ve Vilchez-Gonzales, 2019). Next Generation Science Standards (NGGS, 2012) adı altındaki öğretim programı olan Achieve Inc. ilettilerek STEM destek görmüş ve ABD başta olmak üzere dünyanın birçok ülkesinde yaygınlaşmıştır (Akgündüz vd., 2015).

Dugger (2010) ve Thomas (2014) uzmanların STEM ile ilgili görüş birliğine varıp ortak bir tanımının olmadığını belirterek literatürde bu kavramın birden çok ifade ile tanımlandığını söylemişlerdir (Eroğlu ve Bektaş, 2016). En kabul edilebilir şekilde, STEM eğitimi, farklı bilim dallarının bir araya gelmesini sağlayarak ve bu bilim dalları arasında ilişki kurarak öğrenmenin çok yönlü olarak gerçekleşmesini sağlamaktadır (Smith ve Karr-Kidwell, 2000). STEM eğitimi üzerinde durulmasının ilk önce SMET kısaltması ile 1990 yılından sonra olduğu fakat bu kısaltmanın telaffuzda zorluklara neden olmasıyla STEM olarak değiştirildiği söylenmektedir (Derin, Aydın ve Kırkıç, 2017). STEM, "Fen (Science), Teknoloji (Technology), Mühendislik (Engineering) ve Matematik (Mathematics)" sözcüklerinin baş harflerinden oluşan bir kısaltmadır (Yıldırım ve Altun, 2015). Ülkemizde STEM eğitiminin kısaltması olarak, Fen, Teknoloji, Mühendislik ve Matematik alanlarının ilk harflerinden oluşan FeTeMM kısaltması da kullanılmaktadır (Yılmaz, Yiğit Koyunkaya, Güler ve Güzey, 2017). ABD'li öğrencilerin fen, matematik ve mühendislik alanlarına olan ilgilerinin zaman geçtikçe kaybolması STEM eğitiminin ortaya çıkış nedenini oluşturmaktadır (Ostler, 2012).

Fen, Teknoloji, Mühendislik ve Matematik (STEM) eğitimi, 21. yüzyıl becerilerinin gelişiminde önemli rol oynamaktadır. STEM eğitimi küreselleşen bir dünyada başarı elde edebilmek için ihtiyaç duyulacak eleştirel düşünme, işbirliği, yaratıcılık ve iletişim gibi 21. yüzyıl becerilerini kapsar ve bu becerilerin yaşantısal olmasını sağlayarak geliştirilmesine imkan sağlar (Akaygün ve Aslan Tutak, 2016). 21.yüzyılda bireylerin beklenen özellikler doğrultusunda bu becerileri ortaya çıkarabilecek bir eğitim sürecine dahil olmaları gerekli görülmektedir. Bireylerin bu becerilerini ortaya çıkarabilmesi için STEM eğitimi uygulamalarına dahil olması gerekmektedir. STEM eğitimi, farklı disiplinleri bir araya getiren bütünleştirici yapısıyla bireylerin bu becerilerinin gelişmesini sağlamaktadır. Bireylerin iş hayatına dahil olduklarında da bu beceriler sayesinde iş hayatına sorunsuz bir şekilde adapte olabilecekleri düşünülmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018).

Bilim, teknoloji, mühendislik ve matematik disiplinlerinin entegrasyonunu sağlayan STEM eğitimi, yenilikçi bir yaklaşım olmakla birlikte, STEM okuyazarı bireylerin yetiştirilmesini sağlamaktadır (Bybee, 2013). Yıldırım ve Altun (2015) STEM eğitimi, farklı bilim dallarını bir araya getirerek, günlük hayatta bilgiyi kullanmayı sağlayan, günlük yaşamda kullanılacak becerilerini artmasını sağlayan ve eleştirel düşünmeyi içeren bir eğitim olarak düşünülebileceğini aktarmışlardır. STEM teriminin farklı bilim dallarını bir araya getirmesine rağmen, uzmanlar STEM alanının açık olmadığını ifade ederek bazı disiplinlerin bu alanın içinde ya da dışında tutulmasının sorun oluşturabileceğini söylemektedirler (Yıldırım ve Altun, 2015). Buradan hareketle bu alanların birbiri üzerindeki etkileri incelendiğinde disiplinlerarası yaklaşımın gerçekleşmesinin kaçınılmaz olduğu söylenebilir.

Türk Sanayici ve İş Adamları Derneği'ne (TÜSİAD) göre, Türkiye'de STEM iş sahalarında çalışacak olan işgücü için 2023 yılı mezunlarının doğru ve etkin bir şekilde iş alanlarında yer alması gerekmektedir. PwC analiz sonuçlarına göre, 2023 yılı için Türkiye'de yaklaşık 34 milyon toplam işgücünün yaklaşık 3.5 milyonunun STEM alanlarında olacağı, 2016-2023 döneminde STEM alanında işgücü ihtiyacının 1 milyona yaklaşacağı ve bu ihtiyacın giderilmesinde lisans ve yüksek lisans mezunları temel alındığında yaklaşık %31 değerinde bir açık oluşacağı tahmin edilmektedir. STEM

becerilerine sahip iş gücünün artacak olması sebebiyle STEM alanlarının desteklenmesini gerekli kılmaktadır (TÜSİAD, 2017).

Diğer yandan çocuğun doğduğu andan itibaren bakımı ve eğitiminden büyük bir sorumluluğu olan ailelerin, eğitimin bir parçası olmaları, çocukların gelişimi açısından çok önemlidir. Bu yüzden eğitimcinin çocuğu ve ailesini tanması kadar ailenin de okulu ve çocuğu tanması, çocukların psikolojik ve eğitsel gelişimlerini etkileyen önemli faktörler oldukları için iki kurumun iş birliği içerisinde olması oldukça önemlidir. Bireylerin zamanında uyarılması, onların gelişimine katkı sağlayacağı ortamların yaratılması, manevi ihtiyaçların giderilmesi bilinçli gerçekleşmesi gereken davranışlardır. Ülkemizde öğrencilerimizin entelektüel, kültürel dünyalarını zenginleştirmekle birlikte 21. yüzyıl becerileri olarak isimlendirilen takım çalışması, eleştirel düşünme, yaratıcılık ve problem çözme gibi becerilerini geliştirmeyi amaçlayan STEM eğitime bu açıdan bakıldığında küçük yaşlardan itibaren bireylerle STEM'i oluşturan disiplinlere karşı ilgi uyandırarak STEM'e ilişkin farkındalık oluşmasını sağlamak, STEM'i sevdirmek ve STEM'e ilişkin olumlu bir tutum geliştirmelerini sağlamak için ebeveynlere önemli bir rol düşmektedir (Azgın, 2019). Bu bağlamda ülkemizin eğitim ve ekonomisi için ebeveynlerin STEM ile ilgili bilgi ve becerilerin farkında olması önem gerektirmektedir.

STEM çalışmalarına yönelik alanyazın incelendiğinde STEM eğitimi tutum ölçeğine (örn. Aydın, Saka ve Güzey, 2017; Derin, Aydın ve Kırkıç, 2017; Yılmaz, Koyunkaya ve Güler, 2017), STEM öğretimine yönelik ölçeğine (örn. Hacıömeroğlu ve Bulut, 2016), öğretmenlerin STEM yaklaşımına yönelik farkındalıklarına (örn. Çevik, 2017; Karakaya, Ayçin ve Çimen, 2018), öğrencilerin STEM yaklaşımına yönelik farkındalıklarına (örn. Buyruk ve Korkmaz, 2014) ilişkin çeşitli ölçek geliştirme ve uyarlama çalışmaları yapılmakla birlikte ebeveynlerin STEM farkındalıklarını ölçen bir ölçeğe rastlanılmamıştır. Bu çalışmada uyarlanan ölçek ile ebeveynlerin STEM farkındalık düzeyleri ölçülebilecektir. Bu bilgiler ekseninde bu ölçeğin ilgili alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu çalışmanın amacı STEM Ebeveyn Farkındalık Ölçeği'nin ebeveynlerden oluşan örnekleme Türkçe'ye uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik çalışmasını yapmaktır.

Yöntem

Örnekleme

Çalışmanın örneklemini Ege Bölgesi'nde yer alan bir ilçede zaman, para ve işgücü kaybı gibi sınırlılıklar nedeniyle uygun örnekleme yöntemi kullanılarak ulaşılabilen ve gönüllü olan 207 ebeveyn (131 kadın, 76 erkek) oluşturmaktadır. Örnekleme katılan ebeveynlerin yaşı ortalama 38,85'tir. Ebeveynlerin sahip oldukları çocukların 164'ü kız, 168'i erkektir.

Veri Toplama Aracı

Veri toplama aracı olarak Yun, Cardella, Purzer, Hsu ve Chae (2010) tarafından Purdue Ebeveyn Mühendislik Farkındalık Ölçeği olarak geliştirilen Gonyea (2017) tarafından STEM Ebeveyn Farkındalık Ölçeği şeklinde uyarlanan ölçme aracı kullanılmıştır. Orijinal ölçek verileri okul öncesi dönemden üniversite dönemine kadar çocuğu olan ebeveynlerden toplanmıştır. STEM Ebeveyn Farkındalık Ölçeği için orijinal ölçekte yer alan "mühendislik" kelimelerinden uygun olanları "STEM" kelimesi ile değiştirilmiş ve gerekli uyarlama çalışmaları yapılmıştır. STEM için uyarlama yapılırken, ölçek lise döneminde çocuğu olan ebeveynlere uygulanmıştır. 5'li likert türü (5-kesinlikle katılıyorum, 4-katılıyorum, 3-kararsızım, 2-katılmıyorum, 1-kesinlikle katılmıyorum) olan STEM Ebeveyn Farkındalık Ölçeği'nin bilgi alt boyutunda 16, tutum alt boyutunda 22 olmak üzere toplam 2 alt boyut ve 38 maddeden oluşmaktadır. Geliştirilen ve STEM için uyarlanan ölçeğin güvenilirlik katsayıları Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Geliştirilen ve uyarlanan ölçeğin güvenilirlik katsayıları

	Geliştirilen (Yun, Cardella, Purzer, Hsu ve Chae, 2010)	STEM için uyarlanan (Gonyea, 2017)
Bilgi	.94	.94
Tutum	.91	.90

İşlem

STEM Ebeveyn Farkındalık Ölçeği'nin Türkçe'ye uyarlama çalışmasının ilk aşaması olarak ölçeği STEM için uyarlayan Dr. Gonyea ile iletişime geçilerek ölçeğin Türkçe uyarlama çalışması için izin alınmıştır. Ardından ölçeğin maddeleri Türkçe'ye çevrilmiştir. Ölçeğin kaynak dil olan İngilizce'den Türkçe'ye çevirisi İngilizce ve Türkçe'yi iyi düzeyde bilen ve alan bilgisi yeterliliğine sahip olan araştırmacılarından biri tarafından yapılmıştır. Çeviri, yine Türkçe ve İngilizce yeterliliği iyi düzeyde olan fen eğitimi alanında uzman iki akademisyene incelenmiştir. İnceleme sonunda gerekli düzenlemeler sağlandıktan sonra dilin kullanımı ve dil bilgisi açısından iki formun aynı niteliğe sahip olabilmesi için, bir İngiliz Dili uzmanı ölçek maddelerinin kaynak dil olan İngilizce'ye geri çeviri işlemini tamamlamıştır. İki ölçek arasında anlam farklılığı olmadığı tespit edilmiştir. Çevirisi tamamlanan ölçeğin Türkçe'ye uygunluğunun kontrolü sağlanması için ölçek Türk Dili uzmanı tarafından kontrol edildikten sonra uzmanın düzenlenmesini gerekli gördüğü dilbilgisi kuralları ve kelimeler yönünden düzenlemeler yapılmıştır. Hazırlanan ölçek maddeleri dört ebeveyn ile tartışılmıştır. Son haline getirilen ölçeğin kapsam geçerliği için STEM üzerine çalışmaları olan iki fen eğitimcisinin görüşlerine başvurulmuştur. Onlarla yapılan görüşmeler sonucunda MEB programına ve okullardaki uygulamalara uygun olmadığı için bir madde ölçekten çıkarılmıştır.

Ölçek örnekleme uygulandıktan sonra elde edilen verilerle madde analizi ve yapı geçerliği için birçok analiz yapılmış olup ilk olarak madde analizi yapılarak maddelerin madde ayırt ediciliği tespit edilmiştir. Bu amaçla Pearson çarpım momentler korelasyon analizi yapılarak alt %27'lik ve üst %27'lik grupların puanları bağımsız t-testi ile karşılaştırılmıştır. Ayrıca ölçeği oluşturan alt boyutlar arası korelasyon hesaplanmıştır. Ardından ölçeğin yapı geçerliği için doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Ölçeğin güvenilirliği için ise Cronbach's Alpha katsayıları incelenmiştir.

Bulgular

Ölçeğin Türkçe uyarlamasında yer alan maddelerin ayırt edicilik düzeyleri için madde analizi ile her maddenin kendi faktörü için düzeltilmiş madde-toplam Pearson çarpım moment korelasyon değerleri hesaplanmıştır. Tablo 2'de görüldüğü gibi tutum alt boyutunda yer alan madde 17 ve madde 18 hariç diğer maddelerin korelasyon değerleri .55 ile .86 arasındadır. Korelasyon katsayısı $r < .30$ olan bu iki madde ölçme aracından çıkarılarak işlemlere devam edilmiştir.

Tablo 2. Pearson Çarpım Moment Korelasyon analizi sonuçları

Alt boyutlar	Maddeler	Düzeltilmiş Madde Toplam r
Bilgi	Madde 1	.76
	Madde 2	.81
	Madde 3	.78
	Madde 4	.55
	Madde 5	.85
	Madde 6	.85
	Madde 7	.87
	Madde 8	.85
	Madde 9	.85
	Madde 10	.85
	Madde 11	.86
	Madde 12	.83
	Madde 13	.60
	Madde 14	.78
	Madde 15	.71
	Madde 16	.67
Tutum	Madde 1	.74
	Madde 2	.79
	Madde 3	.80
	Madde 4	.78
	Madde 5	.79
	Madde 6	.83
	Madde 7	.68
	Madde 8	.73
	Madde 9	.85
	Madde 10	.87
	Madde 11	.85
	Madde 12	.76
	Madde 13	.81
	Madde 14	.76
	Madde 15	.86
Madde 16	.79	
Madde 17	.20	
Madde 18	.17	
Madde 19	.76	
Madde 20	.67	
Madde 21	.80	

Bir diğer madde analizi yöntemiyle ölçekten elde edilen ham puanlar küçükten büyüğe doğru sıralanmıştır. Bu sıralama sonucuna göre alt %27 ve üst %27'lik grupların madde puanlarının bağımsız t-testi ile karşılaştırılmasına ilişkin sonuçları Tablo 3'te verilmiştir. Bağımsız t testlerinin sonuçlarına göre üst %27'lik grupta yer alanların puanları alt %27'lik grupta yer alanların puanlarından anlamlı olarak farklıdır.

Tablo 3. Bağımsız t-testleri sonuçları

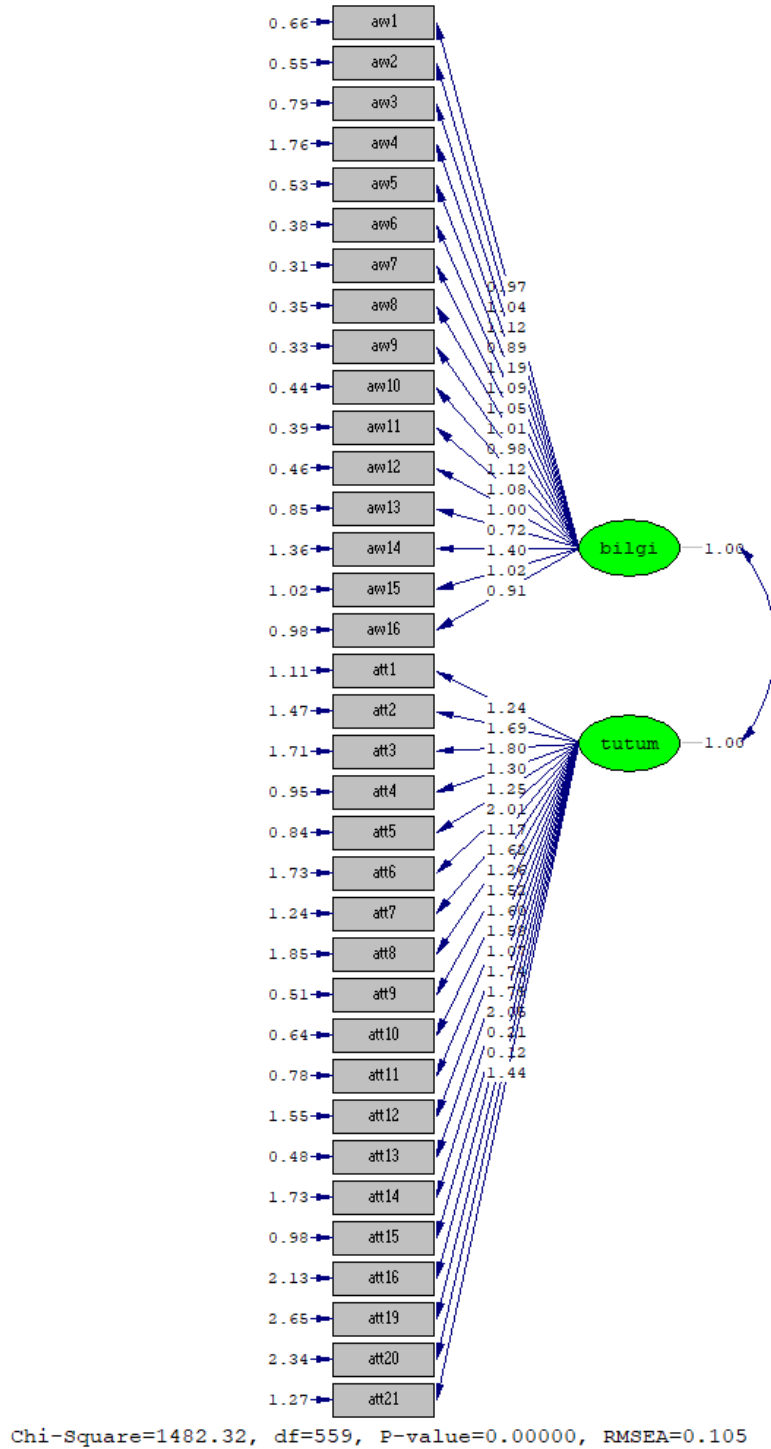
Bilgi		Ort	SS	t	Tutum		Ort	SS	t
Madde 1	Alt %27	1.62	.48	-29.75*	Madde 1	Alt %27	2.57	.65	-26.92*
	Üst %27	4.30	.46			Üst %27	4.98	.13	
Madde 2	Alt %27	1.67	.47	-29.83*	Madde 2	Alt %27	2.58	.68	-22.99*
	Üst %27	4.26	.44			Üst %27	4.89	.31	
Madde 3	Alt %27	1.75	.54	-26.66*	Madde 3	Alt %27	2.75	.83	-20.12*
	Üst %27	4.33	.47			Üst %27	5.00	.00	
Madde 4	Alt %27	2.58	.91	-18.80*	Madde 4	Alt %27	2.83	.82	-19.56*
	Üst %27	4.94	.22			Üst %27	5.00	.00	
Madde 5	Alt %27	1.78	.56	-26.28*	Madde 5	Alt %27	2.62	.61	-28.67*
	Üst %27	4.42	.49			Üst %27	5.00	.00	
Madde 6	Alt %27	1.71	.45	-29.75*	Madde 6	Alt %27	2.57	.70	-24.97*
	Üst %27	4.32	.47			Üst %27	4.98	.13	
Madde 7	Alt %27	1.71	.45	-29.75*	Madde 7	Alt %27	2.50	.68	-25.28*
	Üst %27	4.32	.47			Üst %27	4.94	.22	
Madde 8	Alt %27	1.71	.45	-29.75*	Madde 8	Alt %27	2.71	.59	-22.70*
	Üst %27	4.32	.47			Üst %27	4.83	.37	
Madde 9	Alt %27	1.64	.48	-29.68*	Madde 9	Alt %27	3.12	.81	-17.31*
	Üst %27	4.32	.47			Üst %27	5.00	.00	
Madde 10	Alt %27	1.55	.50	-30.11*	Madde 10	Alt %27	2.94	.77	-19.88*
	Üst %27	4.30	.46			Üst %27	5.00	.00	
Madde 11	Alt %27	1.60	.49	-24.65*	Madde 11	Alt %27	3.19	.77	-17.46*
	Üst %27	4.24	.63			Üst %27	5.00	.00	
Madde 12	Alt %27	1.62	.48	-29.72*	Madde 12	Alt %27	2.76	.53	-26.24*
	Üst %27	4.33	.47			Üst %27	4.91	.28	
Madde 13	Alt %27	2.07	.62	-22.55*	Madde 13	Alt %27	3.26	.75	-17.27*
	Üst %27	4.50	.50			Üst %27	5.00	.00	
Madde 14	Alt %27	1.98	.75	-20.30*	Madde 14	Alt %27	2.85	.84	-19.07*
	Üst %27	4.42	.49			Üst %27	5.00	.00	
Madde 15	Alt %27	1.92	.65	-22.93*	Madde 15	Alt %27	3.32	.78	-15.92*
	Üst %27	4.46	.50			Üst %27	5.00	.00	
Madde 16	Alt %27	1.58	.49	-29.76*	Madde 16	Alt %27	3.26	.84	-15.39*
	Üst %27	4.32	.47			Üst %27	5.00	.00	
					Madde 17	Alt %27	3.42	.82	-14.20*
						Üst %27	5.00	.00	
					Madde 18	Alt %27	2.46	.73	-25.72*
						Üst %27	5.00	.00	
					Madde 19	Alt %27	2.96	.89	-17.04*
						Üst %27	5.00	.00	

*p<.001

Ölçeğin alt boyutları olan bilgi ile tutum arasındaki korelasyon hesaplanmıştır. Bilgi ile tutum arasındaki korelasyon değeri .51 olup p<.001 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlıdır.

Yapı Geçerliği

Ölçeğin yapı geçerliği Şekil 1’de görüldüğü üzere LISREL programı kullanılarak doğrulayıcı faktör analizi ile test edilmiştir. Yapılan ilk doğrulayıcı faktör analizinin uyum indeksleri incelendiğinde değerlerin kabul edilebilir değer sınırları içinde olduğu belirlenmiştir. Uyum indeksleri sırasıyla şu şekildedir: $\chi^2/df=2.48$, NNFI=.96, CFI=.96, RMSEA=.11, PGFI=.57.



Şekil 1. Doğrulayıcı faktör analizinin grafiksel gösterimi

Güvenirlilik

STEM Ebeveyn Farkındalık Ölçeğinin iç tutarlılığını tespit etmek amacıyla katsayıları hesaplanmıştır. Cronbach's Alpha katsayıları bilgi alt boyutu için .96, tutum alt boyutu için .97, toplam ölçek için .96 olarak saptanmıştır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada Gonyea (2017) tarafından uyarlanan STEM Ebeveyn Farkındalık Ölçeği Türkçe'ye uyarlanmıştır. 207 ebeveyn ile yürütülen bu çalışmada ilk olarak çeviri işlemleri yapılmış ve kapsam geçerliği incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda MEB programına ve okullardaki uygulamalara

uygun olmayan bir madde ölçekten çıkarılmıştır. Akabinde, çevrilen ölçeğin yapı geçerliğine bakılmıştır. Buna göre ilk önce madde analizleri yapılmıştır. Madde analizi için her maddenin kendi faktörü için düzeltilmiş madde-toplam korelasyon değerleri hesaplanmıştır. Madde analizi için kabul edilir düzeltilmiş madde-toplam korelasyon değerleri $\geq .30$ 'dur (Nunnally ve Bernstein, 1994). Hesaplanan korelasyon değerleri bu referans değerinin altında olan iki madde ölçekten çıkarılmıştır. Diğer maddelerin korelasyon değerleri .55 ile .86 arasında olup bu maddelerin ayırt edici olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Madde analizi için ayrıca başka bir yöntem kullanılarak alt %27 ve üst %27'lik gruplarda yer alanların puan ortalamaları bağımsız t-testi ile karşılaştırılmıştır. Bağımsız t-testi sonuçlarından hareketle tüm maddeler için $p < .001$ düzeyinde anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Bu bilgiler ekseninde ölçeğin madde ayırt edicilik düzeyinin yüksek olduğu ve yüksek ile düşük puan alanları ayırt ettiği söylenebilir.

Yapı geçerliğini incelemek için ölçeğin alt boyutlar arası korelasyon değerleri hesaplanarak sonucun $p < .001$ düzeyinde anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Bunun yanında yapılan doğrulayıcı faktör analizinin uyum indeksleri $\chi^2/df = 2.48$, NNFI = .96, CFI = .96, RMSEA = .11, PGFI = .57, PNFI = .88'dir. Model uyumu için, $\chi^2/df < 5$ olması modelin uygun olduğunu göstermektedir (Wheaton, Muthen, Alwin ve Summers, 1977). Bunun yanında, NNFI ve CFI değerleri .90'dan (Bentler ve Bonet, 1980; Hu ve Bentler, 1999), PGFI ve PNFI değerleri .50'den büyük (Meyers, Gamst ve Guarino, 2006) ve RMSEA değeri .08'den küçük olmalıdır (Browne ve Cudeck, 1993). Tüm bu değer sınırları ile çalışmada ulaşılan değerler karşılaştırıldığında RMSEA değeri dışında ölçeğin Türkçe uyarlamasının faktör yapısının özgün ölçeğin faktör yapısıyla benzer olduğu şeklinde yorum yapılabilir. RMSEA değeri örneklem sayısından etkilendiği için (Chen, Curran, Bollen, Kirby ve Paxton, 2008), çalışmanın RMSEA değerinin referans değerinden yüksek çıkmasının nedeni örneklem sayısının küçük olması olabilir.

Güvenirlilik çalışması ise Cronbach's Alpha katsayıları hesaplanarak incelenmiştir. Alanyazında güvenirlik için kabul edilen değer $> .7$ 'dir (Nunnally, 1978). Alt boyutlarda .96 ile .97, toplam ölçek için .96 olan Cronbach's Alpha katsayıları sonuçlarına bakıldığında ölçeğin güvenilir olduğu söylenebilir.

Sonuç olarak, STEM Ebeveyn Farkındalık Ölçeği'nde ters madde olmayıp, ölçekten alınabilecek minimum puan ise 35, maksimum puan 175'tir. Ölçme aracının uygulanma süresi yaklaşık 20 dakikadır. Ölçeğin ilkokuldan yükseköğretim düzeyine kadar çocuğu olan ebeveynlerin STEM farkındalıklarını ölçmede kullanılabilirliği düşünülmektedir.

Kaynakça

- Akaygün, S., Aslan Tutak, F. ve Tezsezen, S. (2017). İşbirlikli FeTeMM (fen-teknoloji-mühendislik ve matematik) eğitimi uygulaması: Kimya ve matematik öğretmen adaylarının FeTeMM farkındalıklarının incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(4),794-816.
- Akgündüz, D., Aydeniz, M., Çakmakçı, G., Çavaş, B., Çorlu, M.S., Öner T., ve Özdemir, S. (2015). *STEM eğitimi Türkiye raporu: "Günümüz modası mı yoksa gereksinim mi?"*. İstanbul: STEM Merkezi ve Eğitim Fakültesi, İstanbul Aydın Üniversitesi.
- Aydın, G., Saka, M. ve Guzey, S. (2017). 4-8.sınıf öğrencilerinin fen, teknoloji, mühendislik, matematik (FeTeMM) tutumlarının incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2),787-802.
- Azgin, A. O. (2019). *İlkokulda STEM: Öğrencilerin kariyer ilgileri ve tutumları ile öğretmenlerin yönelimleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.
- Bentler, P. M., & Bonnet, D. C. (1980). Significance tests and goodness of fit in the analysis of covariance structures. *Psychological Bulletin*, 88(3), 588-606.
- Browne, P.M., & Cudeck, R. (1993).Alternative ways of assessing model fit. In.K.A. Bollen& J.S. Long (Eds.), *Testing structural equation models* (pp.136-162). Newbury Park, CA: Sage.
- Buyruk, B. & Korkmaz, Ö. (2014). FeTEMM farkındalık ölçeği (FFÖ): geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*,13(2),61-76.
- Bybee, R. W. (2013). *The case for STEM education: Challenges and opportunities*. Arlington, VA: National Science Teachers.
- Chen,F., Curran, P. J., Bollen, K. A., Kirby, J., & Paxton, P. (2008). An empirical evaluation of the use of fixed cutoff points in RMSEA test statistic in structural equation models. *Sociological Methods & Research*, 36,462-494.

- Çevik, M. (2017). Ortaöğretim öğretmenlerine yönelik FeTeMM farkındalık ölçeği (FFÖ) geliştirme çalışması. *Journal of Human Sciences*, 14(3), 2436-2452
- Derin, G., Aydın, E. & Kırkıç, K. A. (2017). STEM (Fen-Teknoloji-Mühendislik-Matematik) Eğitimi Tutum Ölçeği. *El-Cezerî Fen ve Mühendislik Dergisi*, 4(3), 547-559.
- Eroğlu, S. ve Bektaş, O. (2016). STEM eğitimi almış fen bilimleri öğretmenlerini STEM temelli ders etkinlikleri hakkındaki görüşleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 4(3),43-67.
- Gonyea, M. (2017). *Evaluating parental STEM knowledge and awareness as a predictor of advanced level course enrolment*. Yayınlanmamış doktora tezi. Carson-Newman University, USA.
- Hacıömeroğlu, G., & Bulut, A. S. (2016). Integrative STEM Teaching İntention Questionnaire: A validity and reliability study of the Turkish form. *Journal of Theory and Practice in Education*, 12(3), 654-669.
- Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6(1), 1-55.
- Karakaya, F., Ünal, A., Çimen, O. & Yılmaz, M. (2018). Fen bilimleri öğretmenlerinin STEM yaklaşımına yönelik farkındalıkları. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 124-138.
- Martin-Paez, T., Aguilera, D., Perales- Palacios, F. J. & Vilchez-Gonzalez., J. M. (2019). What are we talking about when we talk about STEM education? A review of literature. *Science Education*, 103(4), 799-822.
- Meyers, L. S, Gamst, G. & Guarino, A. J. (2006). *Applied multivariate research: Design and interpretation*. London: SAGE Publications.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). *İlköğretim fen bilimleri dersi (3,4,5,6,7 ve 8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: MEB Yayınevi.
- Nunnally, J.C. (1978). *Psychometric Theory*, 2nd ed. New York: McGraw-Hill.
- Nunnally, J.C. & Bernstein, I.H. (1994). *Psychometric theory (3rd ed.)*. New York: McGraw-Hill.
- Ostler, E., (2012). 21st century STEM education: A tactical model for long-range success. *International Journal of Applied Science and Technology*, 2(1), 28-33.
- Smith, J., & Karr-Kidwell, P. J. (2000). The interdisciplinary Curriculum: A literary review and a manual for administrators and teachers. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED443172.pdf> adresinden alınmıştır.
- Türk Sanayiciler ve İşadamları Derneği. (2017). 2023'e doğru Türkiye'de STEM gereksinimi. İstanbul: TÜSİAD. Erişim adresi <https://tusiad.org/tr/yayinlar/raporlar/item/9735-2023-e-dog-ru-tu-rkiye-de-stem-gereksinimi>
- Wheaton, B., Muthen, B., Alwin, D., & Summers, G. F. (1977), Assessing reliability and stability in panel models. *Sociological Methodology*, 8(1), 84-136.
- Yıldırım, B., ve Altun, Y. (2015). STEM eğitim ve mühendislik uygulamalarının fen bilgisi laboratuvar dersindeki etkilerinin incelenmesi. *El-Cezerî Fen ve Mühendislik Dergisi*, 2(2), 28-40. Erişim adresi <http://dergipark.gov.tr/ecjse/issue/4899/67132>
- Yılmaz, H., Yiğit Koyunkaya, M., Güler, F. & Güzey, S. (2017). Fen, Teknoloji, Mühendislik, Matematik (STEM) Eğitimi Tutum Ölçeği'nin Türkçe'ye uyarlanması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(5), 1787-1800.
- Yun, J., Cardella, M., Purzer, S., Hsu, M., & Chae (2010). Development of the Parents' Engineering Awareness Survey (PEAS) according to the knowledge, attitude and behavior framework. *Proceedings, 2010 ASEE Annual Conference*, American Society for Engineering Education, Washington, DC.

EK 1- STEM FARKINDALIK ÖLÇEĞİ

	Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
1. STEM alanlarında çalışanların mühendislik tasarım ilkelerini nasıl kullandıklarını biliyorum.					
2. STEM alanlarında çalışanların problem çözme stratejilerini nasıl kullandıklarını biliyorum.					
3. STEM alanlarında çalışanların neler yaptığını biliyorum.					
4. Mühendisliğin fen bilimleri, matematik ve teknoloji ile nasıl ilişkili olduğunu biliyorum.					
5. Toplumla faydalı olmak için STEM'i nasıl kullanılabileceğimi biliyorum.					
6. STEM'in fen bilimlerinden farklı yanlarını biliyorum.					
7. STEM'in matematikten farklı yanlarını biliyorum.					
8. STEM'in teknolojiden farklı yanlarını biliyorum.					
9. Çocuğuma STEM becerilerini nasıl öğretebileceğimi biliyorum.					
10. STEM ile ilgili kavramları günlük hayatımda nasıl kullanabileceğimi biliyorum.					
11. Çocuğuma STEM ile ilgili kavramları nasıl açıklayabileceğimi biliyorum.					
12. Çocuğumun STEM ile ilgili fikirlerini ve becerilerini geliştirmesinde ona nasıl yardımcı olabileceğimi biliyorum.					
13. Problemleri nasıl tanımlayacağımı ve çözeceğimi biliyorum.					
14. Çocuğumun STEM hakkında daha fazla bilgi edinmesi için gerekli kaynakları nasıl bulacağımı biliyorum.					
15. STEM ile ilgili daha fazla bilgiyi nerede bulacağımı biliyorum.					
16. Çocuğumun okulunda yapılan STEM etkinliklerinin farkındayım.					
1. STEM'in yaşam kalitemizi iyileştirmede rol oynadığına inanıyorum.					
2. STEM alanında yapılan çalışmaların hayatımızı daha kolay hale getirdiğine inanıyorum.					
3. STEM çalışmaya değerdir.					
4. STEM toplumumuzu geliştirir.					
5. STEM alanındaki çalışmaların insanlara yardım ettiğini düşünüyorum.					
6. STEM alanında yapılan çalışmaların, çocuğumun hayatını kolaylaştırdığına inanıyorum.					
7. Çocuğumun STEM alanlarından birinde meslek sahibi olmasını isterim.					
8. Çocuğum üniversitede STEM alanında eğitim almaktan keyif alacaktır.					
9. STEM ile ilgili fikirleri ve becerileri öğrenmenin çocuğum için iyi olacağına inanıyorum.					
10. STEM becerileri çocuğumun kariyeri için faydalı olacaktır.					
11. Çocuğumun okulu, STEM kavramlarını ve becerilerini öğretmelidir.					
12. Çocuğum, eğitim hayatı boyunca (okul öncesinden üniversiteye kadar) STEM öğrenmekten hoşlanacaktır.					
13. Eğitim hayatında STEM öğrenmesi, çocuğumun fen bilimleri, matematik ve teknoloji gibi diğer konuları daha iyi anlamasını sağlar.					
14. Eğitim hayatında STEM öğrenmesi, çocuğumun daha iyi bir yaşam kalitesine sahip olmasını sağlar.					
15. Çocuğumun STEM becerilerini öğrenmesini istiyorum.					
16. Çocuğumun STEM alanında çalışanların ne yaptığını anlamasını istiyorum.					
17. Kız ve erkek çocukların STEM öğrenmeleri eşit derecede önemlidir.					
18. Çocuğumun okulunda yapılan STEM atölyelerine katılmak isterim.					
19. STEM alanları hakkında mümkün olduğunca erken yaşta bilgi edinmek gerektiğini düşünüyorum.					



Okuduğunu Anlamayı Geliştirmede Kullanılan Stratejilerin Etkililiği: Bir Meta Analiz Çalışması¹

Yunus DOĞAN², Muhammet BAŞTUĞ³

Öz

Bu çalışmada okuduğunu anlamayı geliştirmede kullanılan strateji, yöntem ve tekniklerin okuduğunu anlama başarısına etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma meta-analiz yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya 2000-2016 yılları arasında okuduğunu anlamayı geliştirmede kullanılan strateji, yöntem ve tekniklerin okuduğunu anlamaya etkisini test eden deneysel çalışmalar dâhil edilmiştir. Başlangıçta dâhil edilme kriterlerini sağlayan yüksek lisans tezi, doktora tezi ve makale olmak üzere 37 adet çalışmaya yer verilmiştir. Yayın yanlılığına neden olan çalışmaların çıkarılmasından sonra 19 adet çalışma meta-analiz yöntemi kullanılarak birleştirilmiştir. Araştırma sonucuna göre okuduğunu anlama strateji, yöntem ve tekniklerine ait genel etki büyüklüğü 0,896 olarak hesaplanmıştır. Bu değer Cohen's ölçütlerine göre geniş bir etki büyüklüğüdür. Çalışmaların uygulandığı yayın türüne göre (yüksek lisans tezi, doktora tezi, makale) en büyük etkinin 1,042 (geniş düzey) ile makale türünde olduğu bulunmuştur. Doktora tezlerinin etki büyüklüğü 0,975 (geniş düzey) ve yüksek lisans tezlerinin etki büyüklüğü 0,636 (orta düzey) olarak bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler

Okuduğunu anlama
Anlama stratejileri
Meta-analiz

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 04.07.2020

Kabul Tarihi: 21.07.2020

E-Yayın Tarihi: 31.08.2020

¹ Bu çalışma yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

² Öğretmen, Millî Eğitim Bakanlığı, Türkiye, yunusdogan642@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-0235-6425>

³ Doç. Dr., İstanbul-Cerrahpaşa Üniversitesi, Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi, Türkiye, mbastug33@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-5949-6966>

Giriş

Öğrenme alanları içerisinde okuma becerisinin hem okul hem de okul dışındaki yaşam açısından kritik öneme sahip olduğu düşünülmektedir. Çünkü okuma akademik başarının en önemli göstergelerinden biri olarak sayılmakta ve eğitim içerikleri yoğun olarak okuma üzerine kurulmaktadır. Bu bakımdan ilkokulun ilk yıllarından itibaren sıklıkla öğrencilere etkili bir okuma becerisinin nasıl kazandırılacağı üzerinde durulmaktadır (Baştuğ ve Çelik, 2015).

Okulda birinci sınıftan itibaren başlayan okuma becerisi öğretiminde başlangıçta tanıma, seslendirme, ayırt etme ve hız unsurları temele alınmaktadır. Bu durum okumadaki akıcılığın geliştirilmesi yani temel okuma becerilerinin öğretilmesi ile ilgilidir. Fakat ilerleyen sınıflarda okuma becerisinin bu unsurları bir araç haline gelmekte ve anlamının gerçekleşmesi amacına hizmet etmektedir. Edinilen okuma ve anlama becerileri ise öğrencinin bundan sonraki öğrenim hayatı boyunca tüm derslerde, okuldan sonra ise iş yaşamında, günlük yaşamın her alanında onu başarıya taşıyacak bir unsur olmaktadır.

Akyol (2013: 33), okuma ve okunandan anlam kurma becerilerini kazandırmanın, insanın hayatını anlamlı hale getirmesine en büyük katkı olarak eğitim programlarında ve öğretim sürecinde yerini aldığını ifade etmektedir. MEB Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından Türkçe dersi (1-8. sınıflar) 2015 Öğretim Programı'na göre basılı materyaller ile çoklu medya kaynaklarından bilgiye erişme, bilgiyi kullanma ve üretme; bilgiyi araştırma, keşfetme, yorumlama ve zihinde yapılandırma gibi genel amaçlar belirlenmiş ve bu amaçlara ulaşmadaki öğrenme alanı olarak "okuma" belirlenmiştir (MEB, 2015). Türkçe öğretim programı ve diğer öğretim programlarındaki bu değişimlerin nedeni olarak küreselleşen dünyaya paralel ortak eğitim çıktularına sahip olma isteği gösterilebilir. Nitekim ülkemiz bu amaçla uluslararası düzeyde yapılan PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) ve PISA (The Programme for International Student Assessment) gibi ölçme ve değerlendirme çalışmalarına katılmaktadır.

PISA Ulusal Nihai Raporu'na göre 2003, 2006, 2009 yıllarında Türkiye ortalaması hem okuma hem de diğer alanlar da OECD ülkelerinin lehine anlamlı farklılık göstermektedir. Yine 2012 yılında yapılan PISA sınavında okuma becerileri alanında ülkemiz 475 puan alarak 34 OECD üye ülkesi arasında 31. sırada, 65 toplam katılımcı arasında ise 41. sırada yer alarak OECD üye ülkeler ortalamasının altında kalmıştır (MEB, 2015).

Uluslararası düzeyde öğrencilerin okuma becerilerini ölçen bir diğer sınav PIRLS projesinde, Türkiye uluslararası başarı ortalamasının 51 puan gerisinde kalarak 35 ülke içinde 28. sırada yer almıştır (MEB, 2003).

Türkiye'nin uluslararası düzeyde girmiş olduğu bu sınavların sonuçlarına bakarak okuma becerisinin geliştirilmesinde hala eksikliklerin olduğundan söz edilebilir. Bu durum okuma, okumanın çıktısı olan anlama üzerinde yeniden tanımlamalar yapılmasını ve bu becerilerin öğretiminde daha etkili stratejiler kullanılmasını gerektirmektedir.

Keskin ve Baştuğ'a (2012) göre okuma; geçmişten günümüze önemini kaybetmeyen bir beceri olup, teknolojinin gelişimine bağlı olarak niteliklerinde değişme olan bir beceridir. Bu aynı zamanda gelecekte de okumanın tanımının ve niteliğinin değişeceği anlamını da taşımaktadır. Günümüzde ise okumanın birçok tanımı ve nasıl olması gerektiği ile ilgili çalışmalara rastlamaktayız. Bunların içinde en kapsamlı olanları aşağıda verilmiştir.

"Okuma yazar ile okuyucu arasında aktif ve etkili iletişimi gerekli kılan, dinamik bir anlam kurma sürecidir" (Akyol, 2013: 33) ve başarılı okuyucular dinamik bir süreç olan okumanın gereği olarak okuma stratejilerini kullanırlar (Akyol, 2009: 16).

Güneş (2013: 128) okumayı "bireyin ön bilgileriyle metindeki bilgileri bütünleştirerek yeni anlamlar ürettiği aktif bir süreç" olarak tanımlamakta ve okumanın "bir öğrenme alanı olarak çeşitli beceri ve teknikleri içeren geniş bir alan" olduğunu ifade etmektedir.

Baştuğ'a (2012) göre ise okuma; fiziksel ve zihinsel süreçleri içeren, okuyucu ve metin arasındaki etkileşimi gerektiren, anlama amacını taşıyan aktif bir etkinliktir ve anlama amacına ulaşmada okuyucu ön bilgileri ile okuma stratejilerini kullanmaktadır.

Okuma ile ilgili olarak yapılan tanımlardan çıkarılabilecek genel sonuç, iyi bir okuyucu okuma sürecinde ön bilgilerini ve zihinsel becerilerini kullanarak hem verilen metni anlar hem de verilen metinden yeni anlamlara ulaşır. Bunları yaparken de okuduğunu anlamaya yönelik stratejileri kullanır. Güngör ve Ün Açıköz'e (2006) göre de okuduğunu anlama sürecinin geliştirilmesi, okuduğunu anlama stratejilerinin bilinmesine bağlıdır. Çünkü bu stratejiler okuyucuların bir işlemi nasıl kavradıklarına, okuduklarından nasıl anlam çıkardıklarına ve okuduklarını anlamadıklarında ne yaptıklarına işaret etmektedir (Temizkan, 2008). Bu durumda öğrencilerin yaşam boyu kullanacakları ve bağımsız öğrenmelerini destekleyecek olan okuduğunu anlama stratejilerinden hangilerinin daha etkili olduğu önem kazanmaktadır.

Uygun stratejinin saptanmasında öğretici elbette ki daha önceden etkililiği test edilmiş bir strateji tercih edecektir. Fakat bu kez etkililiği test edilmiş stratejilerden hangisi daha etkili sorusu akla gelecektir. Bu durum ilgili alanda yapılması gereken meta-analiz çalışmasına işaret etmektedir. Bu çalışma alanda çalışan araştırmacılar ve uygulayıcılar açısından okuduğunu anlamayı geliştirmede kullanılan strateji, yöntem ve tekniklerin etki düzeylerini karşılaştırmalı olarak görmelerine imkân sağlayacaktır. Deneysel çalışmaların birleştirilmesiyle elde edilecek bu meta-analiz sonucunun bu boşluğu doldurması bakımından ilgili alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu doğrultuda bu araştırmanın amacı, okuduğunu anlamada kullanılan stratejilerin okuduğunu anlama başarısına etkisi hakkında (meta-analiz yöntemi kullanarak) genel bir görüş elde etmek olarak belirlenmiştir. Bu genel amaç çerçevesinde aşağıda verilen alt amaçlara cevap aranmıştır.

1. Okuduğunu anlama stratejilerinin etkililiği karşılaştırıldığında, okuduğunu anlama başarısı yönünden öğrencilerin sınıf düzeylerine göre aralarında anlamlı farklılıklar var mıdır?
2. Okuduğunu anlama stratejilerinin etkililiği karşılaştırıldığında, yayın türlerine göre (makale, yüksek lisans tezi, doktora tezi) okuduğunu anlama başarısı yönünden aralarında anlamlı farklılıklar var mıdır?

Yöntem

Araştırmada literatür tarama yöntemlerinden biri olan meta-analiz yöntemi kullanılmıştır. Meta-analiz, farklı araştırmacılar tarafından yapılmış olan çalışmalardan elde edilen sonuçların birleştirilerek genel bir sonuç elde edilmesi için yapılan istatistiksel analiz yöntemidir (Dinçer, 2014). Mevcut araştırmada literatür tarama yöntemlerinden biri olan meta-analiz yöntemi kullanılarak, okuduğunu anlamada kullanılan strateji, yöntem ve tekniklerin okuduğunu anlama başarısına etkililiği incelenmiştir. Meta-analiz yönteminin tercih edilme sebebi, okuduğunu anlamada kullanılan stratejilerin okuduğunu anlama başarısı üzerine etkisinin incelendiği bir çalışma yerine, konu ile ilgili yapılmış çalışmaları birleştirerek okuduğunu anlamada strateji kullanımının etkililiğini araştırmaktır.

Meta-analizin Aşamaları

Her bilimsel araştırma yöntemi gibi meta-analiz yönteminin de belirli bir standarttı olmasa da kendine özgü bir süreci vardır (Dinçer, 2014: 10). Bu meta-analiz çalışmasında;

- Meta-analiz için ilgili çalışmaların toplanması,
- Araştırmaya dâhil edilecek olan çalışmaların belirlenmesi,
- Dâhil edilme kriterlerini karşılayan çalışmaların kodlanarak etki büyüklükleri hesaplanması adımları izlenmiştir.

İlgili Çalışmaların Toplanması

Okuduğunu anlamada kullanılan stratejilerin okuduğunu anlama başarısına etkisini belirleyebilmek amacıyla, 2000-2016 yılları arasında okuduğunu anlama ile ilgili yapılmış olan bilimsel makaleler, yüksek lisans ve doktora tezlerinden nicel olan çalışmalar araştırma kapsamında incelenmiştir. Veri toplamak amacıyla aşağıdaki adımlar izlenmiştir:

- Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK) Ulusal Tez Merkezi'nden araştırma konusuyla ilgili olan tezlerin taraması yapılmıştır.
- Ulusal Akademik Ağ ve Bilgi Merkezi (ULAKBİM), Türkiye'deki üniversite kütüphanelerinin elektronik katalogları, Google Akademik internet arama motoru ve ulaşılabilen benzer çalışmaların kaynakçaları üzerinden konuyla ilgili bilimsel makalelere ulaşılmıştır.

- İlgili tüm çalışmalara ulaşabilmek amacıyla gerektiğinde çalışmanın yazarı ile iletişime geçilmiştir.
- Tarama işlemi boyunca; “okuma”, “anlama”, “okuduğunu anlama”, “okuduğunu anlama stratejileri “okuduğunu anlama strateji, yöntem ve tekniklerinin okuduğunu anlamaya etkisi“, “okuma becerilerinin geliştirilmesi”, “okuma eğitimi” anahtar kelimeleri kullanılmıştır.
- Anahtar kelimeler ile yapılan tarama sonucunda 226 adet çalışmaya ulaşılmıştır. Ulaşılan bu çalışmalardan deneysel olmayanlar, kontrol grubuna sahip olmayanlar ve gerekli istatistiksel verilere sahip olmayanlar çalışmaya dâhil edilmemişlerdir.
- Okuduğunu anlama stratejisi kullanımının okuduğunu anlama başarısına etkisini inceleyen ve dâhil edilme ölçütlerini karşılayan toplam 37 çalışma araştırmanın örneklemini oluşturmuştur.
- Yapılan yayın yanlılığı testinden sonra bu çalışmalardan 18 tanesi yayın olduğu gerekçesiyle çalışmadan çıkarılmıştır. Son durumda araştırmaya 19 çalışma dâhil edilmiştir.
- Dâhil edilme kriterlerini sağlayan çalışmalardan Epçaçan’a (2008) ait doktora çalışmasında iki farklı okuduğunu anlama stratejisinin etkililiğinin test edildiği ve strateji etkililiğine ilişkin farklı sonuçlar üretildiği belirlenmiştir. Bu nedenle bu çalışmada etkisi ayrı ayrı test edilen stratejiler meta-analizde iki farklı çalışma gibi değerlendirilmiştir.

Çalışma Karakteristiklerinin Belirlenmesi

Meta analiz çalışmasına etki ettiği düşünülen bağımsız değişkenlerin etki boyutunu belirlemek için çalışma karakteristikleri belirlenmiştir. Bu çalışmada kullanılan karakteristikler başlıca şu şekilde sıralanabilir:

- Çalışmanın yayın türü
- Çalışmaya katılan öğrencilerin okuduğu sınıf düzeyi

Dâhil Edilme Kriterleri

Araştırmaya dâhil edilen çalışmaların seçiminde kullanılan ölçütler aşağıda sunulmuştur:

- Çalışmaların 2000-2016 yılları içerisinde yapılmış olması,
- Çalışmada okuduğunu anlama stratejisinin okuduğunu anlama başarısına etkisinin ölçülmesi.
- Deneysel çalışmalardan elde edilmiş bulgulara yer verilmesi.
- Okuduğunu anlama stratejilerini uygulayan, ön test-son test, kontrol grup modeli kullanan deneysel çalışma olması,
- Çalışmanın standartlaştırılmış etki büyüklüğünün hesaplanması için yeterli veriye (aritmetik ortalama, standart sapma, deney grubu ve kontrol grubu örneklem sayıları) sahip olması,
- Çalışma örnekleminin ilkökul veya ortaokul düzeyinde olması.
- Yayınlanmış veya yayımlanmamış yüksek lisans, doktora tezleri ve bilimsel makale olması,
- Çalışmaların Türkiye’de yapılmış olması ve Türkçe yazılmış olması.

Kodlama Yöntemi

Meta analiz için toplanan verilerin dâhil edilme kriterlerini sağlamanın ardından sonraki adımlarda çalışmalar arasındaki karşılaştırmalarda kullanılabilmesi için araştırmaların özelliklerini sürekli veya kategorik değişkenlere dönüştürecek bir kodlama yöntemi geliştirilmesi gerekmektedir. Bu amaçla meta-analize dâhil edilen araştırmalarla ilgili mümkün olduğunca açık ve detaylı bir kodlama formu geliştirilmelidir. Araştırmada kullanılan kodlama sistemi üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm çalışma kimliğidir. Bu bölümde çalışmanın; kimlik numarası, adı, yazar veya yazarların adı, yapıldığı yıl, yayın türü gibi bilgilere yer verilmiştir. İkinci bölüm çalışmanın içeriğidir. Bu bölümde okuduğunu anlama stratejilerinin uygulandığı grubun sınıf düzeyi, deneyde kullanılan okuduğunu anlama stratejileri gibi bilgilere yer verilmiştir. Üçüncü bölüm çalışma verileridir. Bu bölümde çalışmalarda deney ve kontrol grubundan elde edilen örneklem büyüklüğü, ortalamaları ve standart sapma değerleri hakkında bilgiler verilmiştir.

Verilerin Analizi

Literatür taramasında belirlenen çalışmalar, niteliksel olarak incelenerek meta-analize dâhil edilecek çalışmalar belirlenir. Sonraki aşamada bu çalışmalardan elde edilecek sonuçların istatistiksel olarak birleştirilmesi gerekir. Meta-analizde araştırma verilerine göre istatistiksel meta-analiz modeli de farklılaşabilir (Yıldız, 2002). Meta analizde, sabit etkiler modeli ve rastgele etkiler modeli olarak iki tür istatistiksel modele göre analizler yapılabilmektedir. Bu çalışmayı oluşturan veriler homojen yapıda olduğu için istatistiksel analizler sabit etkiler modeline göre gerçekleştirilmiştir.

Etki Büyüklüğünün Hesaplanması

Meta-analizin doğasını oluşturan temel terim etki büyüklüğüdür. Etki büyüklüğü, bir çalışmada bağımsız değişkenin, bağımlı değişkeni olumlu ya da olumsuz ne ölçüde etkilediği hakkında bilgi veren ölçü birimidir (Dinçer, 2014: 16). Meta-analizde her bir çalışma için ayrı ayrı etki büyüklüğü değeri hesaplanmaktadır. Bu çalışmada öncelikle her bir çalışmaya ait etki büyüklükleri hesaplanmıştır. Etki büyüklükleri hesaplanırken Hedges's g kullanılmıştır.

Meta-analiz çalışmalarında ilk olarak, her çalışma için ayrı ayrı iki gruplu deneylerin etki büyüklüklerinin hesaplanması gerekir. Daha sonra ise, bu çalışmaların etki büyüklükleri kullanılarak genel etki büyüklüğünün hesaplanması gerekir (Tarım, 2003). Cohen, etki derecesini "d" olarak adlandırmıştır. Cohen'in d'si deney grubu ve kontrol grubu aritmetik ortalamaları arasındaki farkın iki gruptan birinin standart sapmasına bölünmesiyle bulunur. Cohen etki derecesini "d = 0.2 olduğunda küçük", "d = 0.5 olduğunda orta" ve "d = 0.8 olduğunda büyük" olarak nitelemiştir (Demir, 2013).

Çalışmaların etkisi sınıflandırılırken genellikle aşağıdaki ölçek kullanılmaktadır. Bu ölçek Cohen's d için verilmiş olmasına rağmen Hedges's g için de kullanılabilir (Dinçer, 2014: 33).

- $-.15 \leq$ Etki derecesi $< .15$ önemsiz düzeyde
- $.15 \leq$ Etki derecesi $< .40$ küçük düzeyde
- $.40 \leq$ Etki derecesi $< .75$ orta düzeyde
- $.75 \leq$ Etki derecesi < 1.10 geniş düzeyde
- $1.10 \leq$ Etki derecesi < 1.45 çok geniş düzeyde
- $1.45 \leq$ Etki derecesi mükemmel düzeyde.

Meta-analizde etki derecesi ve varyanslar hesaplandıktan sonra, çalışmanın asıl boyutu olan homojenlik testlerine geçilebilir. Etki derecelerinin bir çalışmadan diğerine nasıl değiştiği "homojenlik testi" ile tespit edilir. Bu analiz etki derecelerindeki varyansın, beklenen örneklem hatası farklılıklarını tespit etmeyi amaçlamaktadır (Kaşaracı, 2013). Meta-analiz çalışmalarında, homojenlik testi hesaplanan p değeri ve Q değeri ile test edilir. P değerinin 0,05'ten küçük olması, bireysel çalışmalar arasında anlamlı bir farkın olduğunu gösterir. Bu anlamlı fark çalışmanın heterojen yapıda olduğunu gösterir. Eğer p değeri 0,05'den büyük çıkarsa, çalışmanın homojen yapıda olduğu anlamına gelir. Homojenliğin bir diğer ölçütü ise, Q değeridir. Q değeri X² tablosunda df değerine karşılık gelen değerden büyük ise, meta-analiz uygulamasının heterojen bir yapıda olduğu anlamına gelir. Tam tersi durumda ise, meta-analiz uygulamasının homojen bir yapıda olduğu anlamına gelir (Dinçer, 2014: 71).

Meta-analiz çalışmalarında, uygulama yapısı homojense, sabit etkiler modeli ile analize devam edilir. Yok, eğer heterojen yapıda ise, rastgele etkiler modeli ile analize devam edilir. Sabit etkiler modeli, toplanan çalışmaların hepsinin tamamen aynı etkiyi tahmin etmesi varsayımına dayanır (Küçükönder, 2007). Bu model, çalışma sonuçları arasındaki varyansın birbirleriyle ilişkili verilerden kaynaklandığını varsaymaktadır (Okursoy, 2009). Rastgele etkiler modeli ise, gerçek etki büyüklüğü çalışmadan çalışmaya değişir varsayımına dayanır. Bu model çalışmaların kendi içlerindeki varyansını ve çalışmalar arası varyansı dikkate alarak bir değerlendirme yapmaktadır (Okursoy, 2009). Bu çalışmada, p değeri ve Q istatistiklerinden elde edilen sonuçlara göre çalışmaların homojen yapıda olduğu tespit edilmiştir. Bu sebeple genel etki büyüklüğünün hesaplanması sabit etkiler modeline göre gerçekleştirilmiştir.

Bulgular

Bu bölümde, meta-analiz araştırmasına dâhil edilen çalışmalara ait bulgulara yer verilmiştir. Öncelikle meta-analize ait betimleyici bilgiler verilmiş daha sonra hesaplanan etki büyüklüğü değerleri

ile bunların yorumlarına yer verilmiştir. Etki büyüklüğü değerleri hesaplanmadan önce, araştırmaya dâhil edilen çalışmalar için yayın yanlılığı analizi gerçekleştirilmiştir.

Betimsel İstatistiklere İlişkin Bulgular

Çalışmanın bu bölümünde, okuduğunu anlamada kullanılan stratejilerin okuduğunu anlama başarısına etkisini konu alan araştırmaların, meta-analiz sonucunda elde edilen bulgularına yer verilmiştir. Öncelikle meta-analize dâhil edilen çalışmalara ait betimleyici bilgiler verilmiş, daha sonra hesaplanan Hedges's etki büyüklüğü değerleri ve alt kategorilerdeki her grup için hesaplanan etki büyüklüğü değerlerinin anlamlı olup olmadığı incelenmiştir.

Araştırmada, belirlenen kriterlere uygun ve Türkiye'de yapılmış olan 19 adet çalışma meta-analiz yöntemi ile birleştirilmiştir. Çalışma kapsamında;

1. Okuduğunu anlama stratejilerinin etkililiği karşılaştırıldığında, okuduğunu anlama başarısı yönünden öğrencilerin sınıf düzeylerine göre aralarında anlamlı farklılıklar var mıdır,

2. Okuduğunu anlama stratejilerinin etkililiği karşılaştırıldığında, yayın türlerine göre (makale, yüksek lisans tezi, doktora tezi) okuduğunu anlama başarısı yönünden aralarında anlamlı farklılıklar var mıdır, soruları cevaplanmaya çalışılmıştır.

Meta-analize dâhil edilen çalışmaların istatistiksel anlamlılık düzeyi $p = .05$ olarak kabul edilmiştir. Araştırmaya dâhil edilen çalışmalara ait tablolar aşağıda verilmiştir.

Tablo 1. Araştırmaya dâhil edilen çalışmalar

Yazar ve Yayın Yılı	Sınıf Düzeyi	Yayın Türü
Aslan Ali, 2006	4	Yüksek Lisans
Balta Elif Emine, 2011	8	Doktora
Baştuğ M, Keskin H. K. 2011	5	Makale
Bozpolat Ebru, 2012	5	Doktora
Bulut Berker, 2013	4	Yüksek Lisans
Çayır Necla Belkıs, 2011	4	Yüksek Lisans
Epçaçan Cevdet1, 2008*	5	Doktora
Epçaçan Cevdet2, 2008*	5	Doktora
Hamzadayı Ergün, 2010	8	Doktora
Kanmaz Ahmet, 2012	5	Doktora
Karasu Mehmet, 2013	4	Doktora
Kırkkılıç vd. 2011	8	Makale
Kocaarslan Mustafa, 2015	4	Doktora
Koç Canan, 2007	8	Doktora
Kuşdemir Yasemin, 2014	4	Doktora
Küçükavşar Aslıhan, 2010	6	Doktora
Pilten Gülhiz, 2007	5	Doktora
Sulak Süleyman Erkam, 2014	4	Doktora
Şahin İlhami, 2012	5	Yüksek Lisans

*Bu çalışmalarda yöntem etkililiğine ilişkin farklı sonuçlar üretilmiştir. O yüzden her biri ayrı bir yöntem olarak ayrı çalışma gibi değerlendirilmiştir.

Tablo 1' e göre meta-analize dâhil edilen 19 çalışma vardır.

Tablo 2. Çalışmaların yıllarına ilişkin frekansları

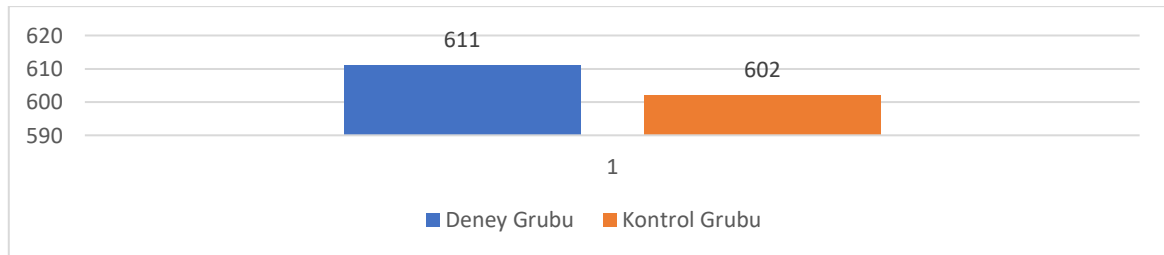
Çalışma Yılı	Frekans	%
2006	1	5%
2007	2	11%
2008	2	11%
2010	2	11%
2011	4	21%
2012	3	16%
2013	2	11%
2014	2	11%
2015	1	5%
TOPLAM	19	100%

Tablo 2’de araştırmaya dâhil edilen çalışmaların yıllara göre dağılımı verilmiştir. Çalışmaların frekansları incelendiğinde, en çok çalışmanın yapıldığı yılın, %21’lik pay ile 2011 yılı olduğu görülmektedir. Araştırmaya dâhil edilen çalışmaların yayın türüne göre frekans dağılımları Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. Çalışmaların yayın türüne göre frekansları

Yayın Türü	Frekans	%
Yüksek Lisans Tezi	4	21%
Doktora Tezi	13	68%
Makale	2	11%
TOPLAM	19	100%

Tablo 3’e göre, çalışmaların yayın türüne göre frekans dağılımları; yüksek lisans tezi 4, doktora tezi 13 ve makale 2 şeklindedir. Buna göre araştırmaya dâhil edilen çalışma türlerinden en fazla paya sahip olan çalışma %68’lik bir pay ile doktora tezleridir.

**Şekil 1.** Deney ve kontrol grupları toplam örneklem dağılımına ait sütun grafiği

Şekil 1’ye göre meta-analize dâhil edilen çalışmaların örneklem büyüklüklerini 611’i deney ve 602’si kontrol grubu olmak üzere toplam 1213 kişi oluşturmuştur.

Tablo 4. Araştırmaya dâhil edilen çalışmaların, örneklem büyüklükleri

Katılımcı sayısı	Frekans	%
$n < 30$	16	42%
$30 \leq n < 40$	16	42%
$40 \leq n$	6	16%

Tablo 4'te araştırmaya dâhil edilen çalışmaların, örneklem büyüklükleri ve meta-analizdeki oranlarına ilişkin bulgular verilmiştir. Tablo 4'e göre "n" çalışmaların deney ve kontrol gruplarındaki toplam katılımcı sayısını ifade etmektedir. Çalışmaların örneklem yoğunluğu 30 kişi altı 16 çalışma (%42), 30 ile 40 kişi arası 16 çalışma (42%) ve 40 kişi üzeri 6 çalışma (16%) şeklindedir.

Yayın Yanlılığına İlişkin Bulgular

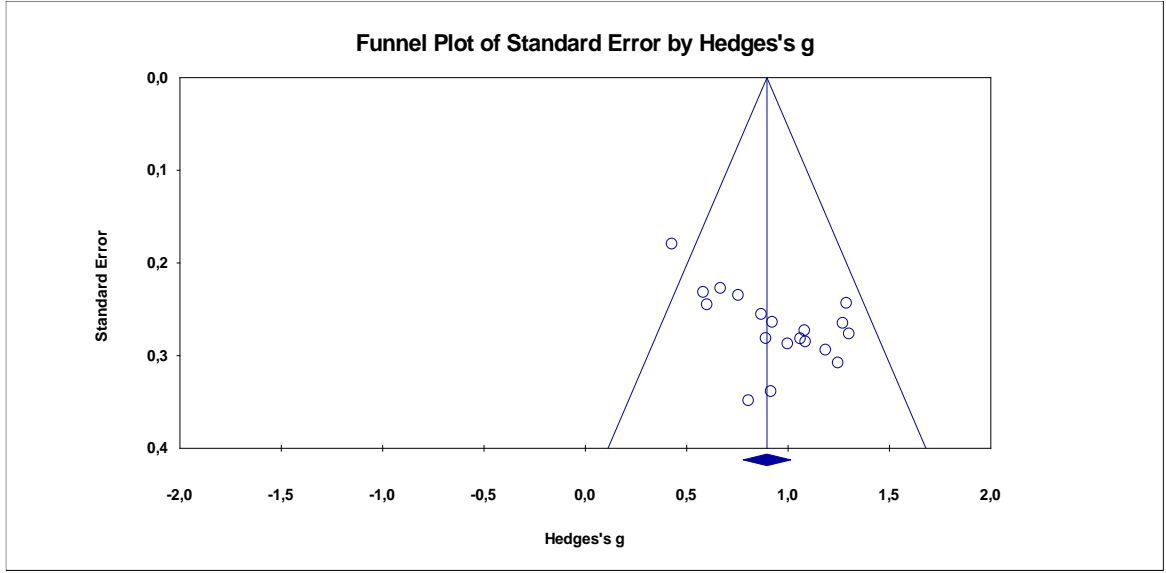
Meta-analiz çalışmalarındaki en büyük endişelerden biri, meta-analize dâhil edilen çalışmaların yanlı çıkma düşüncesidir. Meta-analize dâhil edilen çalışmalar büyük oranda yayımlanan çalışmalardan seçilmektedir. Yayımlanan çalışmaların ise genellikle anlamlı farklılık çıkan çalışmalar olması varsayımı, meta-analize dâhil edilecek çalışmalarda belli bir yöne yığılmaların görüleceği düşüncesini ortaya çıkarmaktadır (Long, 2001).

Örneklem meylinin ortadan kalkması, yani dağılımın normale dönmesi, diğer bir deyişle manidarlığın ortadan kalkması için konu hakkında etki büyüklüğü sıfırı veren kaç tane daha çalışmanın meta-analize katılması gerektiğini hesaplamak gerekmektedir. Hesaplanan bu sayıya hata koruma sayısı (Fail-Safe N) denir. Bu sayı meta-analizin güvenilirliğini göstermek amacıyla hesaplanan yayımlanma yanlılığıdır. Sonuçları tersine çevirecek, çalışma sayısıdır (Long, 2001). Yani, Classic Fail-Safe N istatistikinde çalışmanın gücü ve p-değerinin alfa değerinden büyük olması için analize dâhil edilmesi gereken çalışma sayısı öğrenilebilir. Bu meta-analiz çalışması için hesaplanan hata koruma sayısı (Fail-Safe N) 5538 çıkmıştır. Yani, alfa değerinin 0,05 çıkması için 5538 bireysel çalışmaya daha ihtiyaç duyulmaktadır. Bu ise çalışmanın çok güvenilir olmadığını, çalışmada yayın yanlılığı bulunduğunu ifade etmektedir. Daha gerçekçi yorum için Tau kat sayısı hesaplanmıştır. Tau kare kat sayısı, gerçek etki büyüklüğünün varyansı olarak tanımlanmaktadır. Yayın yanlılığı durumunun olmaması için, bu istatistik sonucunda Tau değerinin 1'e yakın ve p değerinin 0,05'ten büyük olması beklenmektedir. Hesaplanan Tau: 0,53, p-değeri: 0,000 bu istatistiksel analiz de çalışmada yayın yanlılığı bulunduğunu göstermektedir.

Rosenthal yöntemine göre hata koruma sayısı 902.2 çıkmıştır. Bu demek oluyor ki 37 çalışmadan oluşan bu meta-analiz çalışmasının bulgularının geçersiz sayılabilmesi için literatürde en az 902.2 adet, eldeki bulgulara zıt verilere sahip çalışma olması gerekir.

Elde edilen bulgulara göre meta-analiz gerçekleştirilecek 37 çalışma için yayın yanlılığı bulunmaktadır. Bu durumda yayın yanlılığına neden olan çalışmalar veri setinden çıkarılarak meta-analiz gerçekleştirilmiştir. Yayın yanlılığı oluşturan çalışmaların veri setinden çıkarılması sonucunda hesaplanan yayın yanlılığı analizine göre, 19 çalışma için hesaplanan Tau: 0,32, p-değeri: 0,054 olarak bulunmuştur. Bu istatistiksel analiz de çalışmada yayın yanlılığı bulunmadığını göstermektedir.

Bunun yanında yayın yanlılığının olup olmadığı Şekil 2'te verilen huni grafiği (funnel plot) yardımıyla da yorumlanabilir.



Şekil 2. Huni grafiği

Çalışmada yayın yanlılığı olması durumunda huni grafiğindeki etki büyüklükleri (daireler ile gösterilen şekiller) asimetrik bir şekilde yer alacaklardır. Yayın yanlılığı olmaması durumunda ise etki büyüklükleri simetrik dağılım gösterirler. Şekil 2’te daireler bireysel çalışmalara ait etki büyüklüklerini, grafiğin alt bölümünde yer alan elmas şekli ise genel etkiyi temsil etmektedir. Şekil 2’ten de anlaşılacağı üzere 19 çalışma için yayın yanlılığı durumu güçlü gözükmemektedir.

Bu durumda araştırmaya dâhil edilen çalışmalar gerek çalışma dizaynı gerekse değişkenler bakımından benzerlik gösterdiğinden sabit etkiler modeli kullanılmıştır. Verilerin analizinde CMA istatistiksel analiz yazılımı kullanılmıştır. Meta-analiz için, etki derecesi ve varyanslar hesaplandıktan sonra, homojenlik testi Q istatistikleri hesaplanmıştır. Etki derecelerinin istatistiksel bakımdan anlamlı düzeyde heterojen ($QB > \chi^2_{.95}$; $p < .05$) olduğu görülen durumlarda heterojenlik derecesini belirlemek amacıyla I2 istatistik değeri göz önünde bulundurulmuştur.

Araştırmaya Dâhil Edilen Bütün Çalışmaların Etki Büyüklüğü Analizinin Bulguları

Araştırmaya dâhil edilen çalışmalardan elde edilen aritmetik ortalama, standart sapma ve örneklem sayıları verileri ile okuduğunu anlamada kullanılan strateji, yöntem ve tekniklerin okuduğunu anlama başarısına etkililiği incelenmiştir. CMA yazılımı ile verilerin analizi gerçekleştirilerek, analiz sonucunda elde edilen; Hedges’s etki büyüklüğü, standart hata, varyans ve %95 güven aralığı için minimum ve maksimum değerler Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5. Hesaplanan etki büyüklüğü analizi bulguları (yayın yanlılığına neden olan çalışmalar çıkarılmadan önce)

Çalışma	(Hedges'g)		Standart Hata	Varyans	%95 GA	
	Etki Büyüklüğü	Etki Büyüklüğü Düzeyi			Min Değer	Max Değer
Şahin, 2012	1,000	Geniş	0,288	0,083	0,436	1,564
Belet, 2005	1,460	Mükemmel	0,338	0,114	0,797	2,123
Kırkkılıç vd, 2011	1,187	Çok geniş	0,294	0,087	0,610	1,764
Arı, 2014	-0,042	Önemsiz	0,249	0,062	-0,530	0,446
Kocaarslan, 2015	0,892	Geniş	0,282	0,079	0,340	1,445
Koç, 2007	0,917	Geniş	0,339	0,115	0,253	1,582
Kuşdemir, 2014	1,248	Çok geniş	0,308	0,095	0,644	1,852
Hamzadayı, 2010	1,063	Geniş	0,282	0,080	0,510	1,615
Kuşdemir, 2007	0,351	Küçük	0,229	0,052	-0,097	0,800
Epçaçan1, 2008*	0,584	Orta	0,232	0,054	0,129	1,038
Epçaçan2, 2008*	0,756	Geniş	0,235	0,055	0,295	1,217
Bozpolat, 2012	0,870	Geniş	0,256	0,065	0,369	1,371
Aslan, 2006	0,669	Orta	0,228	0,052	0,223	1,115
Bozkurt, 2005	1,498	Mükemmel	0,381	0,145	0,751	2,244
Özaslan, 2006	1,630	Mükemmel	0,459	0,211	0,730	2,530
Kaya, 2006	1,563	Mükemmel	0,356	0,127	0,866	2,261
Piltin, 2007	1,272	Çok Geniş	0,265	0,070	0,752	1,792
Çakıroğlu, 2007	1,974	Mükemmel	0,418	0,175	1,155	2,793
Temizkan, 2007	1,459	Mükemmel	0,321	0,103	0,831	2,088
Ayçin, 2009	2,563	Mükemmel	0,379	0,143	1,821	3,305
Özyılmaz, 2010	0,228	Küçük	0,239	0,057	-0,240	0,697
Küçükavşar, 2010	0,602	Orta	0,245	0,060	0,121	1,083
Yıldırım, 2010	0,133	Önemsiz	0,298	0,089	-0,451	0,716
Balta, 2011	1,083	Geniş	0,273	0,075	0,548	1,619
Çayır, 2011	0,807	Geniş	0,349	0,122	0,123	1,491
Hacıoğlu, 2011	0,445	Orta	0,200	0,040	0,053	0,837
Coşkun, 2011	292,916	Mükemmel	20,214	408,610	253,297	332,535
Kanmaz, 2012	1,088	Geniş	0,285	0,081	0,528	1,647
Bulut, 2013	0,429	Orta	0,180	0,032	0,076	0,781
Karasu, 2013	1,290	Çok Geniş	0,244	0,059	0,812	1,768
Sulak, 2014	1,303	Çok Geniş	0,277	0,077	0,760	1,845
Epçaçan, 2010	1,770	Mükemmel	0,312	0,097	1,158	2,382
Tok, 2008	0,489	Orta	0,251	0,063	-0,003	0,980
Baştuğ ve Kağan, 2011	0,924	Geniş	0,264	0,070	0,406	1,442
Top, 2014	0,516	Orta	0,252	0,063	0,022	1,009
Çelikçi, 2000	1,807	Mükemmel	0,236	0,056	1,344	2,270
Tuna, 2016	11,273	Mükemmel	1,043	1,088	9,229	13,317
Toplam Etki Büyüklüğü	1,169	Çok Geniş	0,164	0,027	0,849	1,490
$Z_{\text{Toplam}} = 7,151, Q = 436,946, sd = 36, p = 0,0000$						

* Bu çalışmalarda yöntem etkililiğine ilişkin farklı sonuçlar üretilmiştir. O yüzden her biri ayrı bir yöntem olarak ayrı çalışma gibi değerlendirilmiştir.

Yayın yanlılığına neden olan çalışmalar çıkarılmadan önce yapılan homojenlik testi sonucunda QB değeri 436,946, serbestlik derecesi 36 ve p değeri 0,000 olarak bulunmuştur. Tablo 5'teki sonuçlara göre yapılan analizler sonucunda çalışmaların heterojen yapıda olduğu (df=36, Q-değeri= 436,946, p= 0,000), bu nedenle araştırmaya dâhil edilen çalışmalar için rastgele etkiler modeline göre hesaplamaların yapılması gerektiği anlaşılmıştır. Rastgele etkiler modeline göre yapılan meta-analiz sonucunda, ortalama standart hata 0,164, varyans 0,027 ve % 95'lik güven aralığında 0,849 alt sınırı ve 1,490 st sınırında hesaplanan genel etki büyüklüğü 1,169 olarak bulunmuştur. Hesaplanan 1,169 etki büyüklüğü değeri, okuduğunu anlamada kullanılan strateji, yöntem ve tekniklerin okuduğunu anlama başarisına pozitif yönde ve çok geniş düzeyde bir etkiye sahip olduğunu gösterir. Z değeri 7,151, olarak bulunmuştur. Bulunan bu değerler istatistiksel olarak anlamlıdır (p= 0,000).

Tablo 5'e göre yayın yanlılığına neden olan çalışmalar çıkarılmadan önce araştırmaya dâhil edilen çalışmaların etki düzeyleri; 2 çalışmanın önemsiz, 2 çalışmanın küçük, 7 çalışmanın orta, 10 çalışmanın geniş, 5 çalışmanın çok geniş ve 11 çalışmanın ise mükemmel düzeydedir.

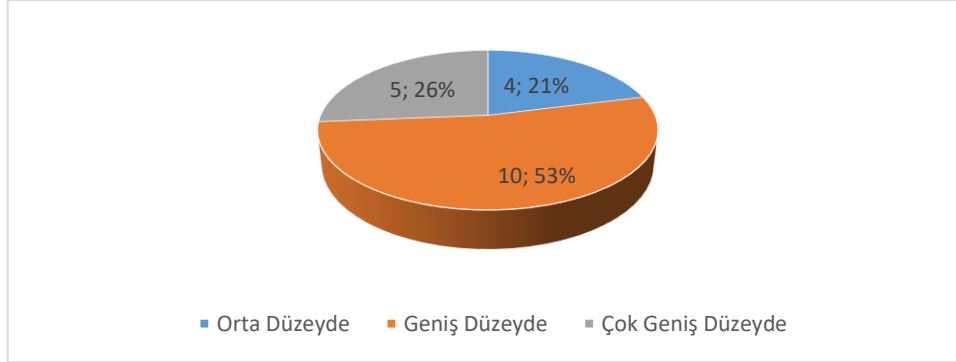
Tablo 6. Araştırmaya dâhil edilen çalışmaların etki büyüklüğü analizi bulguları (yayın yanlılığına neden olan çalışmalar çıkarıldıktan sonra)

Çalışma	(Hedges'g)				%95 GA		Ağırlık (%)	Kullanılan Strateji
	Etki Büy.	Etki Büy. Düzeyi	Stand. hata	Varyans	Min Değ.	Max Değ.		
Sulak, 2014	1,303	Çok Geniş	0,277	0,077	0,76	1,845	4,31	Süreçsel Model
Karasu, 2013	1,29	Çok Geniş	0,244	0,059	0,812	1,768	6,06	Diyaloğa Dayalı Öğretim
Pilten, 2007	1,272	Çok Geniş	0,265	0,07	0,752	1,792	5,10	Ana Fikir Bulma Stratejisi
Kuşdemir, 2014	1,248	Çok geniş	0,308	0,095	0,644	1,852	5,96	Doğrudan Öğretim Modeli
Kırkkılıç vd. 2011	1,187	Çok geniş	0,294	0,087	0,61	1,764	4,12	Kavram Haritası
Kanmaz, 2012	1,088	Geniş	0,285	0,081	0,528	1,647	4,38	İSOAT (İncele, Sorgula, Oku, Anlat, Tekrarla)
Balta, 2011	1,083	Geniş	0,273	0,075	0,548	1,619	4,79	Waldmann Modeli
Hamzadayı, 2010	1,063	Geniş	0,282	0,08	0,51	1,615	4,49	Büt. Öğrenme-Öğretme Yaklaşımı
Şahin, 2012	1	Geniş	0,288	0,083	0,436	1,564	4,67	Hikâye Haritası
Baştuğ ve Keskin, 2011	0,924	Geniş	0,264	0,07	0,406	1,442	5,13	Bilgi Verici Metin Yapısı Öğretimi
Koç, 2007	0,917	Geniş	0,339	0,115	0,253	1,582	4,49	Aktif Öğrenme
Kocaarslan, 2015	0,892	Geniş	0,282	0,079	0,34	1,445	3,06	Zihinsel İmaj Oluşturma
Bozpolat, 2012	0,87	Geniş	0,256	0,065	0,369	1,371	5,48	BİOK ile Kullanılan Hikâye Haritası
Çayır, 2011	0,807	Geniş	0,349	0,122	0,123	1,491	2,88	Çoklu Zekâ Kuramı
Epçaçan2, 2008*	0,756	Geniş	0,235	0,055	0,295	1,217	6,50	TİÖD(Tahmin, İnceleme, Özetleme, Örgütlenme, Değ.)
Aslan, 2006	0,669	Orta	0,228	0,052	0,223	1,115	6,95	Zihin Haritası
Küçükavşar, 2010	0,602	Orta	0,245	0,06	0,121	1,083	3,74	Yapılandırmacı Model
Epçaçan1, 2008*	0,584	Orta	0,232	0,054	0,129	1,038	6,69	İşbirlikli Öğrenme-Tartışma Sorgulama
Bulut, 2013	0,429	Orta	0,18	0,032	0,076	0,781	11,21	Etkin Dinleme
Toplam Etki Büyüklüğü	0,896	Geniş	0,060	0,004	0,778	1,013		

$$Z_{\text{Toplam}} = 14,956, Q = 22,139, sd = 18, p = 0,2259$$

Homojenlik testi sonucunda QB değeri 22,139, serbestlik derecesi 18 ve p değeri 0,226 olarak bulunmuştur. Tablo 6'daki sonuçlara göre yapılan analizler sonucunda çalışmaların homojen yapıda olduğu (df=18, Q-değeri= 22,139, p= 0,226), bu nedenle araştırmaya dâhil edilen çalışmalar için sabit etkiler modeline göre hesaplamaların yapılması gerektiği anlaşılmıştır. Sabit etkiler modeline göre yapılan meta-analiz sonucunda, ortalama standart hata 0,060, varyans 0,004 ve % 95'lik güven

aralığında 0,778 alt sınırı ve 1,013 üst sınırında hesaplanan genel etki büyüklüğü 0,896 olarak bulunmuştur. Hesaplanan 0,896 etki büyüklüğü değeri, okuduğunu anlamada kullanılan strateji, yöntem ve tekniklerin okuduğunu anlama başarısına pozitif yönde ve geniş düzeyde bir etkiye sahip olduğunu gösterir. Ayrıca bireysel çalışmalar için bütün etki değerleri pozitif çıkmıştır. Bu durum 19 çalışmanın hepsinin de deney grubu lehine etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Z değeri 14,956, olarak bulunmuştur. Bulunan bu değerler istatistiksel olarak anlamlıdır ($p=0,000$). Çalışmaların bireysel bazda etki sınıflandırmaları şekil 5'te verilmiştir.



Şekil 3. Çalışmaların etki büyüklük düzeylerine göre dağılımı pasta grafiği

Şekil 3'te yer alan pasta grafiğine göre, araştırmaya dâhil edilen çalışmaların etki düzeyleri; 4 çalışmanın orta, 10 çalışmanın geniş, 5 çalışmanın çok geniş düzeyde olduğu şeklindedir.

Çalışmaların Sınıf Düzeyine Göre Etki Büyüklüğüne Ait Bulgular

Tablo 7. Yayın yanlılığı testi yapılmadan önce ve yayın yanlılığı testi yapıldıktan sonra sınıf düzeyine göre araştırmaya dâhil edilen çalışmaların frekansları

Sınıf Düzeyi	Yayın Yanlılığı Testi Yapılmadan Önceki Frekans	Yayın Yanlılığı Testi Yapıldıktan Sonraki Frekans
1. Sınıf	0	0
2. Sınıf	0	0
3. Sınıf	2	0
4. Sınıf	9	7
5. Sınıf	13	7
6. Sınıf	2	1
7. Sınıf	4	0
8. Sınıf	7	4

Tablo 7'ye göre yayın yanlılığına neden olan çalışmalar meta-analizden çıkarılmadan önce 2. Sınıf düzeyinde 0 adet, 3. sınıf düzeyinde 2 adet, 4. sınıf düzeyinde 9 adet, 5. sınıf düzeyinde 13 adet, 6. sınıf düzeyinde 2 adet, 7. sınıf düzeyinde 4 adet, 8. sınıf düzeyinde 7 adet çalışmaya rastlanmıştır. Yayın yanlılığı olduğu anlaşılan çalışmaların meta-analizden çıkarılmasından sonra 4. sınıf düzeyinde 7 adet, 5. sınıf düzeyinde 7 adet, 6. sınıf düzeyinde 1 adet, 8. sınıf düzeyinde 4 adet çalışma dâhil edilmiştir. 2. Sınıf düzeyinde yayın yanlılığı testi öncesinde ve sonrasında dâhil edilme kriterlerini sağlayan bir çalışmaya rastlanılmamıştır. 3. ve 7. sınıf düzeyindeki çalışmaların ise tamamı çikartılmıştır. 6. Sınıf düzeyinde 1 adet çalışma kalması bu sınıf düzeyinde karşılaştırma yapmaya olanak olmadığı anlamına gelmektedir. Ayrıca 2., 3. ve 7. Sınıf düzeyinde araştırmaya dâhil edilme kriterlerini sağlayan bir çalışma olmaması bu sınıf düzeylerinde de karşılaştırma yapılmasına imkan vermemektedir. Tüm bu nedenlerden dolayı okuduğunu anlamada kullanılan strateji, yöntem ve tekniklerin etkililiği sınıf düzeyine göre karşılaştırılmamıştır.

Çalışmaların Yayın Türüne Göre Etki Büyüklüğüne Ait Bulgular

Araştırmaya dâhil edilen çalışmalardan elde edilen aritmetik ortalama, standart sapma ve örneklem sayıları verileri ile okuduğunu anlamada kullanılan stratejilerin okuduğunu anlama başarısına etkisi, yayın türüne göre incelenmiştir. CMA yazılımı ile verilerin analizi gerçekleştirilerek, analiz sonucunda elde edilen; Hedges's etki büyüklüğü, standart hata, varyans ve %95 güven aralığı için minimum ve maksimum değerleri Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8. Okuduğunu anlamada kullanılan strateji, yöntem ve tekniklerin okuduğunu anlama başarısına, etkililiğinin yayın türüne göre incelenmesi

Yayın Türü	N	(Hedges'g)		Standart Hata	Varyans	%95 GA	
		Etki Büyüklüğü	Etki Büyüklüğü Düzeyi			Min Değer	Max Değer
Yüksek Lisans Tezi	4	0,636	Orta	0,119	0,014	0,403	0,870
Doktora Tezi	13	0,975	Geniş	0,074	0,005	0,830	1,120
Makale	2	1,042	Geniş	0,197	0,039	0,656	1,427
Toplam Etki Büyüklüğü	19	0,896	Geniş	0,060	0,004	0,778	1,013
$Z_{\text{Toplam}}= 14,964, Q_B= 5,866, sd=2, p=0,053$							

Tablo 8'e göre, okuduğunu anlamada kullanılan strateji, yöntem ve tekniklerin okuduğunu anlama başarısı üzerine etki büyüklük değerleri, yayın türüne göre pozitif yöndedir.

Gerçekleştirilen homojenlik testi sonucunda QB değeri 5,866, serbestlik derecesi 2 ve p değeri 0,053 olarak bulunmuştur. Tablo 8'deki sonuçlara göre çalışmaların homojen yapıda olduğu ($df=2, Q\text{-değeri}=5,866, p=0,053$), bu nedenle araştırmaya dâhil edilen çalışmalar için sabit etkiler modeline göre hesaplamaların yapılması gerektiği anlaşılmıştır. Sabit etkiler modeline göre yapılan meta-analiz sonucunda, ortalama standart hata 0,060, varyans 0,004 ve % 95'lik güven aralığında 0,778 alt sınırı ve 1,013 üst sınırında hesaplanan genel etki büyüklüğü 0,896 olarak bulunmuştur. Hesaplanan 0,896 etki büyüklüğü değeri, okuduğunu anlamada kullanılan strateji, yöntem ve tekniklerin okuduğunu anlama başarısı üzerine (çalışmanın yayın türüne göre) pozitif yönde ve geniş düzeyde bir etkiye sahip olduğunu gösterir. Z değeri 14,964, olarak bulunmuştur. Bulunan bu değerler istatistiksel olarak anlamlıdır ($p=0,000$).

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada okuduğunu anlamayı geliştirmede strateji, yöntem ve teknik kullanımının okuduğunu anlama başarısına etkisini incelemek amacıyla, bu konuda yapılmış deneysel çalışmalar incelenmiş ve bulguları sayısal olarak bir araya getirilmiştir.

Okuduğunu anlama stratejilerinin okuduğunu anlama başarısına olan genel etkisinin pozitif yönde ve geniş düzeyde olduğu bulunmuştur. Meta-analize dâhil edilen çalışmaların toplam deney grubu (611 kişi) ve toplam kontrol grubu (602 kişi) karşılaştırıldığında ortaya okuduğunu anlamada strateji kullanan deney grubu lehine anlamlı farklılık çıktığı tespit edilmiştir. Sidekli ve Çetin (2017) tarafından yapılan meta-analiz çalışmasında okuduğunu anlama stratejilerinin okuduğunu anlama başarısına etkisinin çok geniş düzeyde, pozitif ve anlamlı olduğu bulunmuştur. Konuyla ilgili ulaşılan bireysel çalışmalar da (Baştuğ ve Kağan, 2011; Balta, 2011; Bozpolat, 2012; Çayır, 2011; Sidekli, 2012; Hamzadayı, 2010; Kanmaz, 2012; Kocaarslan, 2015; Koç, 2007; Şahin, 2012) strateji, yöntem ve teknik kullanımının okuduğunu anlama başarısına olumlu yönde etki ettiğini göstermektedir. Dolayısıyla bu meta-analiz çalışmasının sonucunun ilgili literatürle oldukça tutarlı olduğu söylenebilir. Bu durum okuduğunu anlamayı geliştirmede farklı strateji, yöntem ve teknikler kullanmanın okuduğunu anlama başarısını artıracaklarını göstermektedir.

Meta-analize dâhil edilen bireysel çalışmaların etki büyüklüklerine, kullanılan stratejiler açısından bakıldığında; en yüksek pozitif etki düzeyine (çok geniş düzey) sahip ilk dört stratejinin sırasıyla süreçsel model, diyaloga dayalı öğretim (karşılıklı öğretim) modeli, ana fikir bulma stratejisi ve doğrudan öğretim modeli (ana fikir bulma stratejisinin doğrudan öğretim modeli ile uygulanması)

olduğu görülmektedir. Dört stratejinin hepsinde metnin ön bilgiler ışığında incelenmesi, metne yönelik tahminlerde bulunulması, metnin bölüm bölüm incelenerek yardımcı fikirlerin analiz edilmesi, yardımcı fikirlerin birbiriyle ilişkilendirilmesi, ana fikre ulaşılması ve ana fikrin okuyucunun bakış açısıyla ele alınması (çıkartım yapma) ortak noktalar. Meta-analiz sonucuna göre etki düzeyi en yüksek çıkan bu dört stratejinin temel prensiplerinin ortak olduğu ve aynı çerçeveye sahip oldukları söylenebilir. Sidekli ve Çetin'in (2017) yapmış olduğu meta-analiz çalışmasında okuduğunu anlamada en etkili stratejilerin sırasıyla çoklu zeka kuramına dayalı işbirlikli öğrenme, İSOTEG tekniği, üstbilişsel strateji olduğu bulunmuştur. Davis' in (2010) yaptığı meta-analiz çalışması sonucuna göre en etkili okuduğunu anlama stratejileri; karşılıklı öğretim, akran destekli öğrenme, düşünmeye yönelik eğitim, işlemsel stratejileri eğitimi ve kavram odaklı okuma öğretimi çıkmıştır. Swanson'ın (1999) meta-analiz sonucuna göre ise en etkili okuduğunu anlama stratejileri Bilişsel ve doğrudan öğretim stratejisi olarak bulunmuştur.

Okuduğunu anlamada kullanılan strateji, yöntem ve tekniklerin okuduğunu anlama başarısı üzerine etkisi, çalışmaların yayın türlerine bağlı olarak anlamlı bir farklılık oluşturmuştur. Oluşturulan gruplarda makale ve doktora tezi türündeki gruplar geniş etki düzeyine, yüksek lisans tezi grubundaki çalışmalar ise orta düzeyde bir etkiye sahiptir. Makale ve doktora tezlerinin etki büyüklüklerinin yüksek lisans tezlerine kıyasla daha yüksek olduğu görülmektedir. Sidekli ve Çetin'in (2017) yaptığı meta-analiz sonucuna göre de okuduğunu anlama stratejilerinin okuduğunu anlamaya etkisini test eden bireysel çalışmalar incelendiğinde, doktora tezlerinin yüksek lisans tezlerinden daha etkili olduğu bulunmuştur.

Bu meta-analiz çalışmasında, kriterleri sağlayan 15 yüksek lisans tezi, 18 doktora tezi ve 4 makale analiz edilmiştir. Analiz sonuçları incelendiğinde hesaplanan Tau değerinin 0,53 ve p-değerinin 0,000 çıkması çalışmada yayın yanlılığı bulunduğunu göstermiştir. Yayın yanlılığı durumunun olmaması için, Tau değerinin 1'e yakın ve p değerinin 0,05'ten büyük olması beklenmektedir. Elde edilen bu bulgulara göre yayın yanlılığına neden olan 18 çalışma meta-analizden çıkartılmıştır. Yayın yanlılığına neden olan çalışmalar veri setinden çıkartıldıktan sonra kalan 19 çalışma için hesaplanan Tau değeri 0,32 ve p değeri 0,054 olarak bulunmuştur. Bu sonuç meta-analize dâhil edilen 19 çalışma için yayın yanlılığı bulunmadığını göstermiştir. Seçilen çalışmalardan meta-analize dâhil edilme kriterlerine uygun 19 adet çalışma (4 yüksek lisans tezi, 13 doktora tezi ve 2 makale) meta-analiz yöntemiyle birleştirilmiştir.

Sonraki aşamada sabit etkiler modeline göre yapılan meta-analiz sonucunda, ortalama standart hata 0,060, varyans 0,004 ve % 95'lik güven aralığında 0,778 alt sınırı ve 1,013 üst sınırında hesaplanan genel etki büyüklüğü 0,896 olarak bulunmuştur. Hesaplanan 0,896 etki büyüklüğü değeri, okuduğunu anlamada kullanılan stratejilerin okuduğunu anlama başarısına pozitif yönde ve geniş düzeyde bir etkiye sahip olduğunu göstermiştir. Bireysel çalışmalar için bütün etki değerlerinin pozitif çıkması da 19 çalışmanın hepsinin deney grubu lehine etkiye sahip olduğunu göstermiştir. Z değeri 14,956, olarak bulunmuştur. Bulunan bu değerler istatistiksel olarak anlamlıdır (p= 0,000).

Meta-analize dâhil edilen çalışmaların bireysel etki büyüklüklerine kullanılan stratejiler açısından bakıldığında; en yüksek etki düzeyine (çok geniş düzeyde ve pozitif) sahip stratejilerin sırasıyla Süreçsel Model (Sulak, 2014), Diyaloga Dayalı Öğretim (Karasu, 2013), Ana Fikir Bulma Stratejisi (Pilten, 2007), Doğrudan Öğretim Modeli (Ana Fikir Bulma Stratejisi'nin Doğrudan Öğretim Modeli ile öğretimi) (Kuşdemir, 2014) ve Kavram Haritası (Kırkkılıç vd., 2011) olduğu tespit edilmiştir. En düşük etki düzeyine (orta düzeyde ve pozitif) sahip stratejinin ise Etkin Dinleme Stratejisi (Bulut, 2013) olduğu tespit edilmiştir.

Yayın yanlılığı olduğu anlaşılan çalışmaların meta-analizden çıkarılmasından sonra 4. sınıf düzeyinde 7 adet, 5. sınıf düzeyinde 7 adet, 6. sınıf düzeyinde 1 adet, 8. sınıf düzeyinde 4 adet çalışma meta-analize dâhil edilmiştir. 3. ve 7. sınıf düzeyindeki çalışmaların ise tamamı çıkartılmıştır. 6. sınıf düzeyinde bir karşılaştırma yapılabilmesi için bu sınıf düzeyinde 1'den daha fazla çalışma olması gerektiği anlaşılmıştır. Bu durum okuduğunu anlamada kullanılan stratejilerin etkililiğinin sınıf düzeyine göre bir karşılaştırma yapmaya elverişli olmadığını göstermiştir. Sınıf düzeyine göre bir karşılaştırma yapılabilmesi için farklı sınıf düzeylerinde daha fazla deneysel çalışma sonuçlarına ihtiyaç olduğu söylenebilir.

Yayın türleri için gerçekleştirilen meta-analiz işlemi sonucunda, tüm yayın türlerindeki çalışmaların pozitif yönde etki büyüklüğüne sahip olduğu ve çalışmaların yayın türlerine göre Hedges' g etki büyüklüklerinin homojen yapıda olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Meta-analize dâhil edilen çalışmaların yayın türüne göre etkililiğine bakıldığında, okuduğunu anlamada kullanılan strateji, yöntem ve tekniklerin tüm yayın türlerinde öğrencilerin okuduğunu anlama başarısı üzerine olumlu etkide bulunduğu söylenebilir. Oluşturulan gruplarda makale ve doktora tezi türündeki grupların geniş etki düzeyine sahip olduğu, yüksek lisans tezi grubundaki çalışmaların ise orta düzeyde bir etkiye sahip olduğu görülmüştür. Yayın türlerine göre en yüksek etki büyüklüğü 1,042 ile makale grubunda (Baştuğ ve Keskin, 2011; Kırkkılıç vd. 2011) olduğu tespit edilmiştir. En düşük etki düzeyinin ise 0,636 ile yüksek lisans tez grubunda (Aslan, 2006; Bulut, 2013; Çayır, 2011; Şahin, 2012) olduğu tespit edilmiştir. Z değeri 14,964, olarak bulunmuştur. Bulunan bu değerler istatistiksel olarak anlamlıdır ($p=0,000$).

Okuduğunu anlamayı geliştirmede kullanılan stratejilerin okuduğunu anlama başarısına etkisinin incelendiği bu araştırma sonucuna göre şu önerilerde bulunulabilir:

- Betimsel analiz sonuçlarına göre, okuduğunu anlamayı geliştirmede strateji kullanımına yönelik daha fazla deneysel çalışma yapılmalıdır.
- Türkiye'de okuduğunu anlamayı geliştirmede kullanılan stratejilerin etkililiğini test eden deneysel çalışmaların büyük çoğunluğunun lisansüstü tez çalışması olduğu tespit edilmiştir. Buna göre, bu konuda deneysel yöntem ile yapılacak daha çok makale hazırlanmalıdır.
- Meta-analize dâhil edilecek çalışmaların tarama aşamasında bazı araştırmalarda deneysel işlemin uygulanma süresine yer verilmemiş, bazıları ise çok kısa süren zaman aralığında uygulamayı gerçekleştirmiştir. Bu anlamda araştırmacıların daha uzun süreli uygulamalar yapmaları ve çalışmalarında bu süreyi açıkça belirtmeleri gereklidir.
- Bu meta-analiz çalışmasında okuduğunu anlamada kullanılan stratejilerin okuduğunu anlama becerilerine olan etkisi incelenmiş ve bunun dışında kalan başka değişkenler üzerindeki etkileri çalışma kapsamı dışında tutulmuştur. Bu konuda yapılacak başka araştırmalarda okuduğunu anlamada strateji kullanımının farklı değişkenler (motivasyon, okumaya yönelik tutum, güdülenme, cinsiyet, vb.) üzerindeki etkilerine yönelik meta-analiz çalışmaları gerçekleştirilebilir.
- Bu çalışmada, yalnızca Türkiye'de yapılmış olan ve Türkçe yazılmış olan makale ve lisansüstü tez çalışmaları meta-analiz ile birleştirilmiştir. Bu konuda ileride yapılacak araştırmalarda hem ülkemizde hem de yabancı ülkelerde yapılmış olan çalışmalar meta-analiz yöntemiyle birleştirilerek karşılaştırma yapılabilir.
- Farklı etki büyüklüğü düzeylerinde çıkan çalışmalar ayrı ayrı incelenerek, bu farklılıkların ne gibi faktörlerden etkilendiği tespit edilmeye çalışılabilir.
- Okuduğunu anlama stratejilerinin etkili bir şekilde kullanımını sağlamak üzere, ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerine ve ortaokullarda görev yapan Türkçe öğretmenlerine yönelik olarak bu konuda uzman kişilerce eğitimler düzenlenebilir.
- Okuduğunu anlamayı geliştirmede farklı strateji, yöntem ve teknikler kullanılmalıdır.

Kaynakça

- Akyol, H. (2009). İlköğretimde Türkçe öğretimi., A. Kırkkılıç ve H. Akyol. (Editörler). *Okuma*. İkinci Baskı. Ankara. Pegem A Yayıncılık, ss. 15-48.
- Akyol, H. (2013). *Türkçe öğretim yöntemleri*. (6. baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Arı, G. (2014). Beşinci sınıf öğrencilerinin kullandığı asoat ve yo-de okuma stratejilerinin anlamaya etkisi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 10(2), 535-555.
- Aslan, A. (2006). *İlköğretim okulu 4. sınıf öğrencilerinin bilgilendirici metinleri anlama, özetleme ve hatırlama becerileri üzerinde zihin haritalarının etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Balta, E. E. (2011). *Waldmann modeli ile yapılan metin öğretiminin 8. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, eleştirel düşünme ve yaratıcı düşünme becerilerine etkisinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi, Elazığ.

- Baştuğ, M. (2012). *İlköğretim I. kademe öğrencilerinin akıcı okuma becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Baştuğ, M. ve Çelik, T. (2015). Ortaokul öğrencilerinin okur öz algı düzeylerinin cinsiyet, sınıf, okuma ortamı ve sıklığı açısından incelenmesi. *International Journal of Human Sciences*, 12(1), 903-919.
- 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*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Bozkurt, Ü. (2005). Hikâye haritası yönteminin okuduğunu anlama düzeyine etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Bozpolat, E. (2012). *Türkçe dersinde birleştirilmiş işbirlikli okuma ve kompozisyon tekniği ile kullanılan hikâye haritası yönteminin öğrencilerde okuduğunu anlama becerisini geliştirmeye etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Davis, D. S. (2010). *A meta-analysis of comprehension strategy instruction for upper elementary and middle school students*. Unpublished thesis. Vanderbilt University, Tennessee.
- Dinçer, S. (2014). *Eğitim bilimlerinde uygulamalı meta-analiz*. (1. baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Epçaçan, C. (2008). *Okuduğunu anlama stratejilerinin bilişsel ve duyuşsal öğrenme ürünlerine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Güneş, F. (2013). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller*. (1. baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Güngör, A. ve Ün Açıkgoz, K. (2006). İşbirlikli öğrenme yönteminin okuduğunu anlama stratejilerinin kullanımı ve okumaya yönelik tutum üzerindeki etkileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 48, 481-502.
- Hamzadayı, E. (2010). *Bütünleştirilmiş öğrenme-öğretme yaklaşımının Türkçe öğretiminde okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Kanmaz, A. (2012). *Okuduğunu anlama stratejisi kullanımının, okuduğunu anlama becerisi, bilişsel farkındalık, okumaya yönelik tutum ve kalıcılığa etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Kaşaracı, İ. (2013). *Proje tabanlı öğrenme yaklaşımının öğrencilerin akademik başarı ve tutumlarına etkisi: Bir meta-analiz çalışması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Keskin, H. K. ve Baştuğ, M. (2012, 24-26 Mayıs). *Geçmişten günümüze akıcı okuma*. Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi 11. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu, Sözlü Bildiri, Rize.
- Kırkkılıç, H. A., Maden, S., Şahin, A. ve Girgin, Y. (2011). Kavram haritalarının okuduğunu anlama ve kalıcılık üzerine etkisi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1(4), 11-18.
- Kocaarslan, M. (2015). *Zihinsel imaj oluşturma öğretiminin 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirmeye etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Koç, C. (2007). *Aktif öğrenmenin okuduğunu anlama, eleştirel düşünme ve sınıf içi etkileşim üzerindeki etkileri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Kuşdemir Kayıran, B. (2007). *Çoklu zekâ kuramı destekli kubaşık öğrenme yönteminin Türkçe dersine ilişkin tutum ve okuduğunu anlamaya yönelik akademik başarı üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Kuşdemir, Y. (2014). *Doğrudan öğretim modelinin ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Küçükavşar, A. (2010). *Yapılandırmacı yaklaşımın Türkçe eğitiminde okuduğunu anlama becerileri üzerine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Küçükönder, H. (2007). *Meta analiz ve tarımsal uygulamalar*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Kahramanmaraş.
- Long, J. (2001). An Introduction to and generalization of the fail-safe n. Annual Meeting of the Southwest Educational Research Association, New Orleans, LA. ProQuest Digital Dissertations database. (Publication No. TM 032 355)
- Milli Eğitim Bakanlığı, (MEB). (2015). *Türkçe Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı, (MEB). (2003). PIRLS 2001 Ulusal Rapor http://yegitek.meb.gov.tr/dosyalar%5Cdokumanlar%5Culuslararası/pirls_2001_ulusal_raporu.pdf adresinden (4 Eylül 2015'te erişilmiştir.)

- Milli Eğitim Bakanlığı, (MEB). (2015). PISA 2012 Araştırması Ulusal Nihai Rapor <https://drive.google.com/file/d/0B2wxMX5xMcnhaGtnV2x6YWsyY2c/view> adresinden (4 Eylöl 2015'te erişilmiştir.)
- Okursoy Gönhan, F. (2009). *Kavram haritaları öğretim stratejisinin öğrenci başarısına etkisi: bir meta analiz çalışması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Pilten, G. (2007). *Ana fikir bulma stratejisi öğretiminin ana fikir bulma ve okuduğunu anlamaya etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Sidekli, S. (2012). Peer reading: Improving reading and reading comprehension skills. *Energy Education Science and Technology Part B: Social and Educational Studies*, 4 (SI-1), 1018-1022.
- Sidekli, S. ve Çetin, E. (2018) Okuduğunu anlama stratejilerinin okuduğunu anlamaya etkisi: Bir meta-analiz çalışması. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakóltesi Dergisi*, 8(2), 285-303.
- Şahin, İ. (2012). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin hikaye edici metinlerde özetleme ve ana fikir bulma becerileri üzerinde hikaye haritalarının etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi, Antalya.
- Swanson, H. L. (1999). Reading research for students with LD: A meta-analysis of intervention outcomes. *Journal of Learning Disabilities*, 32(6), 504-532.
- Tarım, K. (2003). *Kubaşık öğrenme yönteminin matematik öğretimindeki etkinliği ve kubaşık öğrenme yöntemine ilişkin bir meta analiz çalışması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Tok, Ő. ve Beyazıt, N. (2007). İlköğretim 3. sınıf Türkçe dersinde özetleme ve not alma stratejilerinin okuduğunu anlama ve kalıcılık üzerindeki etkileri. *Eurasian Journal of Educational Research*, 28, 113-122.
- Yıldız, N. Ç. (2002). *Verilerin değerlendirilmesinde meta analizi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.



Sınıf Öğretmeni Adaylarının İletişim Kavramına İlişkin Metaforik Algıları

Muhammed Serhat SEMERCİOĞLU ¹, Ahmet Oğuz AKÇAY ²

Öz

Başarılı bir öğretmenden beklenen davranışların başında iletişim kurma becerisi gelmektedir. Okul içinde kurulan iletişim sayesinde öğretmenler hem mesleki hem de kişisel gelişime katkı sağlamaktadır. İletişim kavramının bu kadar önemli olduğu günümüzde, sınıf öğretmenliği adaylarına etkili iletişim becerisi kazandırmak için lisans programlarında “Etkili İletişim” dersi verilmektedir. Bu araştırmanın genel amacı ise sınıf öğretmenliği adaylarının iletişime ilişkin kullandıkları metaforları (zihinsel imgeler) ortaya koymaktır. Araştırma Sınıf Eğitimi 3. ve 4. sınıfta öğrenim gören 66 öğretmen adayı ile gerçekleştirilmiştir. Katılımcılar 2017-2018 öğretim yılı Güz döneminde Etkili İletişim dersine kayıt yaptıran öğretmen adaylarından oluşmaktadır. Araştırmada veri toplamak amacıyla araştırmaya katılan öğretmen adaylarının iletişim kavramlarına ilişkin sahip oldukları düşünceleri ortaya çıkarmak için açık uçlu bir anket formu hazırlanmış; anket formunda öğretmen adaylarından “Etkili iletişim..... gibidir; çünkü.....” cümlesini tamamlamaları istenmiştir. Bu araştırmada aşağıda belirtilen sorulara yanıt aranmıştır: “Öğretmen adayları iletişim kavramını hangi metaforlarla açıklamaktadır? ve “Öğretmen adayları tarafından ortaya konan metaforlar ortak özellikleri bakımından hangi kategoriler altında toplanabilir?”. Öğretmen adaylarının eğitim programı kavramına ilişkin düşünceleri içerik analizi tekniği ile çözümlenmiştir. Adlandırma aşaması, eleme ve arıtma aşaması, derleme ve kategori aşaması, geçerlilik ve güvenilirliği sağlama aşaması dikkate alınarak analiz ve yorumlama süreci gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın sonuca göre öğretmen adaylarının iletişim kavramına önem verdiği ve bu kavramı hayati olarak gördükleri söylenebilir çünkü katılımcıların verdiği cevaplara göre iletişim kavramı en çok su, oksijen ve alışverişe benzetilmiştir.

Anahtar Kelimeler

Metafor
Sınıf Öğretmenliği
İletişim
Etkili İletişim

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 02.03.2019

Kabul Tarihi:06.05.2019

E-Yayın Tarihi: 31.08.2020

¹ Öğr. Gör. Dr., Gümüşhane Üniversitesi, Türkiye, segusem@hotmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-9689-0850>

² Dr. Öğr.. Üyesi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkiye, oguzakcay42@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-2109-976X>

Giriş

İletişim kavramına bakıldığında; içerisinde ses (dil), yazı, görsel veya sözel olmayan araçların kullanıldığı bir eylem olarak düşünülebilir. İyi bir iletişim için farklı iletişimsel araçların birlikte ve uyumlu bir şekilde çalışması sonucunda oluşturulabildiği düşünülmektedir (Çalışkan ve Yeşil, 2005). Bununla birlikte iletişim kurmak için değişik teknikler de kullanılabilir. Bu teknikler doğrudan iletişim becerileri olabileceği gibi dolaylı iletişim becerileri de olabilmektedir. Doğrudan kurulan iletişim; yazarak, sözel ve uygulayarak kişinin kendisini ifade etmesi iken dolaylı yollardan kurulan iletişim becerilerinde ise beden dili, jest, mimikler ve vurgulama gibi ifade etme yolları kullanılmaktadır (Bender, 2005).

Günlük hayatta kurduğumuz iletişim ile dil arasında yakın bir ilişki bulunmaktadır. Dil, yüzyıllardır insanların duygu ve düşüncelerini aktarırken kullanılan kolay ve etkili bir yol olma özelliğine sahiptir (Yıldız ve Yavuz, 2012). Dil ve düşünme arasında da ayrılmaz bir ilişki vardır. Dil, konuşanların zihindekilerini ve hayal dünyalarını tayin ederken bir toplumun dünya görüşünü de konuştuğu dile ait sahip olduğu kelimelerle sınırlıdır (Kaplan, 2002).

Başarılı bir öğretmenin tanımı yapılırken, iletişim becerilerini etkili ve doğru kullanabilen kişiler olarak belirtilmektedir (Çiftçi ve Taşkaya, 2010). Bununla beraber etkili ve doğru iletişim becerilerini geliştirmek, öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimleri için önemlidir. Sonuç olarak öğretmenlerin mesleklerinde başarılı olmaları için gelişmiş iletişim becerilerine sahip olmaları gerekmektedir (İhmeideh, vd. 2010). Bu noktada unutulmaması gereken geleceğin öğretmen adayları yani şu an eğitim fakültelerinde okuyan aday öğretmenlerinin birçoğu da hayatları boyunca eğitim-öğretim faaliyetleri ile ilgilenecekler, dolayısıyla etkili iletişim becerilerine şimdiden sahip olmaları gerekmektedir. Bu bağlamda öğretmen adaylarına yapılacak olumlu iletişimi ve eğitimi geliştirici metaforlar onların öğrencilerine yapacakları etkiyi de geliştirecektir.

Eğitim, iletişim ve dil konularında metaforların kullanıldığı görülmektedir. Örneğin eğitimdeki metaforlar da karışık kavramların açıklanmasında öncelikle tercih edilen bir araçtır. Yine dil ve iletişim metaforlarında anlama, konuşma, dinleme ve yazma gibi becerilerin açıklanmasında kullanılır. İlgili alan yazımına bakıldığında öğretmen adayları ile ilgili yapılmış metaforların genellikle öğretmenlik mesleği, okul, öğrenci ve sınıf kavramı, sınıf yönetimi konuları etrafında toplandığı görülmektedir (Saban, 2004; Ocak ve Gündüz, 2006; Cerit, 2008; Semerci, 2007; Yıldırım vd., 2009; Aydın ve Pehlivan, 2010; Altun ve Apaydın, 2013).

1980 yılına kadar metafor kavramı, bir söz sanatı olarak kabul edilmiş; edebi çalışmalar kapsamında yer almış ve bu tarihte ortaya atılan “Çağdaş Metafor Teorisi”yle birlikte birçok alan çalışmalarının merkezine yerleşmiştir (Alparşlan, 2007). Terim olarak Fransızcadan gelmekle birlikte Türk Dil Kurumu Sözlüğünde; “Mecaz” yani “Bir ilgi veya benzetme sonucu gerçek anlamından başka anlamda kullanılan söz” anlamına gelmektedir (www.tdk.gov.tr). Bu noktada metaforlar için algısal benzerlik olan bir nesneden diğerine geçen anlam transferidir denilebilir ki transfer birçok defa gerçek bir olguyu tanımlamaya yetmez. Açıklanmak istenen nesneyi başka noktalardan anlamak, tecrübelendirmek daha yerinde olacağı söylenebilir (Semerci, 2007) . En kısa tanımıyla metafor bir terimi başka bir terimle açıklamaktır (Marshall, 2010).

Öte yandan metaforik düşünen bir birey olmak yapılandırmacı bir şekilde öğrenen olmak demektir. Bunun sonucunda da, bilinenden bilinmeyene istedik bir şekilde bağlantı kurmayı sağlamaktadır (Taggart ve Wilson, 2005). Ayrıca metaforlar sayesinde sınırlı kelime haznesine sahip olan bireylerde imajların meydana getirilmesine ve yeniden yapılandırılmasına, eğitimsel uygulamalarda bulunanların anlamlandırılmasında yardımcı olabilmektedir (Çelikten, 2006). Bazen sınırlı olan kelime haznesindeki kelimeler yetmediğinde ya da anlatımın güçlendirilmesi gereken durumlarda metaforlar önemli bir iletişim aracı da olabilmektedir. Metaforlar, bireyin zihninin bir kavrayış biçiminden başka bir kavrayış biçimine geçmesini sağlayarak, o bireyin belli bir kavrama başka bir olgu olarak görmesini sağlar (Döş, 2010).

Metaforlar zihinsel bir olaydır ve genellikle sözel bir şekilde ifade edilirler ancak zaman zaman farklı biçimlerde de tanımlanabilirler. Örneğin; sözel, jest ve mimik, vurgu, tonlama ile oluşabildiği gibi grafiksel yapılarda bile oluşabilmektedir (Saban, 2004; Müller ve Cienki, 2009). Metaforlar

insanoğlunun kendi iç dünyasını anlama, kendisini doğru bir biçimde ifade etme, iletişim kurmaya yönelik geliştirmiş olduğu temel araçlardan biridir (Deant-Reed ve Szokolszky, 1993). İnsanlar yaşadığı her ortamda birbirleriyle iletişim kurarken kullandıkları olumlu ve olumsuz ifadeleri belirtmek için de metaforları kullanırlar. Bu noktadan hareketle insan günlük yaşamlarında kendisini anlatmak ve karşısındaki bireyleri anlamak için sıklıkla metaforları kullanırlar (Zanotto vd., 2008).

Bu araştırma eğitim fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin iletişim kavramına lisans eğitimleri boyunca nasıl bir anlamlandırma, yapılandırma geliştirdiklerini ve iletişim kavramını anlamlandırabilmelerini belirlemeye de yardımcı olabilecektir. Bu araştırmanın bir başka amacı da bir devlet üniversitesine devam eden son sınıf öğretmen adaylarının iletişim hakkındaki düşüncelerini metaforlar yardımıyla nasıl kavramsallaştırdıkları belirlemektir. Aday öğretmenlerin iletişim hakkında geliştirdikleri metaforların belirlenmesi sayesinde, iletişim kavramına ilişkin yaklaşımları belirlenecektir.

Yöntem

Bu çalışmada nitel araştırma yönteminden araştırmaya uygun olan olgubilim (fenomenoloji, görüngübilim) desen kullanılmıştır. “Olgubilim (fenomenoloji/phenomenology) deseni farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.78). İnsanlar yaşamları boyunca birçok olay, problem ve/veya tecrübeyle karşılaşılır ve olgu bilim insanların bu durumlara karşı farkındalık düzeylerini belirlenmesinde kullanılan bir yöntemdir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2017-2018 Bahar döneminde Osmangazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Ana Bilim Dalı, Sınıf Eğitimi programında öğrenim gören öğrencilerden oluşmaktadır. Çalışma grubuna kolay ulaşılabilir durum ve ölçüt örnekleme kullanılarak ulaşılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Katılımcıların 19’u erkek ve 40’ı kadın olmak üzere 59 öğrenciden oluşmaktadır. Çalışma grubunun cinsiyete göre dağılımı Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1. Katılımcıların cinsiyetlerine göre frekans ve yüzde dağılımları

Cinsiyet	Frekans (f)	Yüzdelik (%)
Erkek	19	32,2
Kadın	40	67,8
Toplam	59	100

Verilerin Toplanması

Bu çalışma, Eskişehir ili merkezi, 2017-2018 Bahar döneminde gerçekleştirilen “Etkili İletişim” dersinde gerçekleştirilmiştir. Sınıf öğretmeni adayların Etkili İletişim dersi sonunda belirlenmiş kavramlara ilişkin metaforik algılarını belirlenmesi için açık uçlu sorudan oluşan form kullanılmıştır. Bu dersin amacı, öğrencileri iletişim ve iletişim süreci hakkında bilgilendirmek, öğrencilerin bu bilgileri günlük hayatta ve meslek hayatlarında etkili bir biçimde kullanmalarını sağlamaktır. Araştırmaya katılan sınıf öğretmeni adaylarının «iletişim» kavramına ilişkin sahip oldukları metaforik algıları ortaya çıkarmak amacı ile her bir katılımcıya: «iletişim gibidir/benzer çünkü» ifadesi verilerek ilgili boşlukları tamamlamaları istenmiştir. Bu araştırmada aşağıda belirtilen sorulara yanıt aranmıştır: “Öğretmen adayları iletişim kavramını hangi metaforlarla açıklamaktadır? ve Öğretmen adayları tarafından ortaya konan metaforlar ortak özellikleri bakımından hangi kategoriler altında toplanabilir?” Öğretmen adaylarının metafor oluşturmaları için 15 dakika süre verilmiştir ve öğretmen adayları kendi el yazıları ile geliştirdikleri metaforlar toplanmıştır. Öğretmen adaylarının vermiş oldukları yanıtlar çalışmanın temel veri kaynağını oluşturmaktadır.

Verilerin Analizi

Çalışmada elde edilen veriler içerik analiz yöntemiyle analiz edilmiştir. İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilen kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). İçerik analizinde temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar

çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.259). Geliştirilen metaforlar dört aşamada analiz edilmiştir. Bu aşamalar (1) verilerin kodlanması, (2) temaların bulunması, (3) kodların ve temaların düzenlenmesi ve (4) bulguların yorumlanması (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

“Etkili İletişim” dersini alan 63 öğretmen adayından açık uçlu formu doldurmaları istenmiştir. Bu dersi alan öğretmen adaylarının 63’tür. Öğrenciler tarafından üretilen ama gerekçesi yazılmayan metaforlar değerlendirilmeye alınmamıştır. Bunlardan sadece 59 tanesi değerlendirilmiştir ve 4 tane form değerlendirme dışı tutulmuştur. Değerlendirme dışı tutulan belgeler iletişim kavramını açıklayacak nitelikte olmadığı kanaatinde olduğundan çıkarılmıştır. Çıkarılan belgelerden üçü boş olarak iletilmiş, bir tanesi de iletişim kavramını sadece ön gördüğü bir sıfat ile ifade etmiştir.

Temel kodların belirlenmesi aşamasında ilk önce iki araştırmacı ayrı ayrı bağımsız olarak çalışmış ve daha sonra kodlar üzerinde fikir birliği sağlanıncaya kadar görüşmüşlerdir. Fikir birliği sağlandıktan sonra çalışmanın güvenilirliğini sağlamak için alan uzmanıyla görüşülmüş ve araştırmacılar ve alan uzmanı görüş birliğine varmıştır.

Bulgular

Öğretmen adaylarının iletişim kavramına ilişkin verilen cevaplardan oluşan temalar “İletişim Hayati Bir Öneme Sahiptir”, “İletişim Anlam & İlişki Kurma Çabası ve Paylaşımında Bulunmaktır”, “İletişimin Öğeleri Vardır” ve “İletişimin Farklı Yönleri Vardır” şeklindedir. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda “İletişim Hayati Bir Öneme Sahiptir” temasına ait metaforlar Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. “İletişim hayati bir öneme sahiptir” temasına ait metaforlar

Gerekçeler	Frekans (f)	Metafor
-Su olmadan yaşayamayız.	6	
-Su içmezsek vücudumuz bir süre sonra mutlaka suya ihtiyaç duyar.	1	Su
-Su temel ihtiyaçlardandır.	2	
-Oksijen olmadan yaşamamız mümkün değildir.	6	Oksijen
-İnsan hayatına devam etmek için iletişim gibi besine ihtiyacı vardır.	3	Besin
-Beyin olmadan ne anlar ne de konuşabiliriz.	2	Beyin
-Vücudumuzdaki her organ beyinden mesaj alır ve isteneni yapar.		
-Maç topsuz, hayat iletişimsiz olamaz.	1	Futbol Topu
-Toprak da iletişim gibi hayatın temelidir.	1	Toprak
Toplam	22	

Yukarıdaki Tablo 2’de de görüldüğü gibi değerlendirmeye alınan 59 metaforun 22 tanesi “İletişim Hayati Bir Öneme Sahiptir” temasının altında yer almaktadır. Bu kategoride dokuz tanesi su, altı tanesi oksijen, üç tanesi besin, iki tanesi beyin, bir tanesi futbol topu ve toprak metaforunu kullanmıştır. Metaforların tamamı olumlu anlamlarda kullanılan olguları içermektedir. Yazılan 22 metaforun ana noktası iletişim kavramını hayatın vazgeçilmez bir öğesi olarak görülmesi ve iletişim olmadan hayatının devam ettirilemeyeceği görüşüdür.

İkinci tema olan “İletişim Anlam & İlişki Kurma Çabası ve Paylaşımında Bulunmaktır” a ait yazılan metaforlar ve frekans durumunu gösteren tablo aşağıda yer almaktadır.

Tablo 3. “İletişim anlam/ilişki kurma çabası ve paylaşımında bulunmaktır” temasına ait metaforlar

Gerekçeler	Frekans (f)	Metafor
-Her ikisi de karşılıklı yapılır,	3	Alışveriş
-Karşılıklı anlam kurma çabasıdır,	2	Yapmak
-Alışverişte de iki kişi ve yardımcıları vardır.	1	
-Her ikisi de karşılıklı durumları birbirine bağlar.	3	Köprü
-Damar da organlar arası bağlantı kurmaya yarar.	2	Damar
-Ben bu hayatta en iyi anlayan kedimdir.	1	Kedim
-Kaynak suyu, sahip olduğu suyu yanına gelenlerle paylaşır.	1	Kaynak Suyu
-Elementler de bir arada bulunmak için element alışverişi yapar.	1	Kimyasal Bağ
-İnsan doğaya baktığında bir şeyler hisseder ve anlamaya çalışır.	1	Doğa
-Dosya transfer ederken de karşılıklı paylaşım söz konusudur.	1	Bilgisayarda Dosya Transferi
-Her iki durumda da karşılıklı paylaşım vardır.	1	Isı Aktarımı
-Ağaca su veririz, karşılığında o da bize oksijen verir.	1	Ağaç
-Oda lambası da anlamak ve anlaşılacak için bizi aydınlatır.	1	Oda Lambası
Toplam	19	

Tablo 3’de de görüldüğü gibi değerlendirilmeye alınan 59 metaforun 19 tanesi “İletişim Anlam/İlişki Kurma Çabası ve Paylaşımında Bulunmaktır” temasının altında yer almaktadır. Temaya ait cevaplardan altı tanesi alışveriş yapmak, üç tanesi köprü, iki tanesi damar, birer tane kedi, kaynak suyu, kimyasal bağ, doğa, bilgisayarda dosya transferi, ısı aktarımı, ağaç ve oda lambası metaforunu kullanmıştır. Metaforların tamamı olumlu anlamlarda kullanılan olguları içermektedir. Yazılan 19 metaforun ana noktası ise iletişim kavramının karşılıklı olması gerektiği, iletişimin bir paylaşım olduğu ve iletişimin bir ilişki ile anlam kurma süreci olduğu görüşüdür.

Üçüncü tema olan “İletişimin Öğeleri Vardır” a ait yazılan metaforlar ve frekans durumunu gösteren tablo aşağıda yer almaktadır.

Tablo 4. “İletişimin öğeleri vardır” temasına ait metaforlar

Gerekçeler	Frekans (f)	Metafor
-Gökkuşağının içinde birçok renk vardır. İletişimin de birçok öğesi vardır.	1	Gökkuşağı
-Ailenin de anne, baba, çocuk gibi öğeleri vardır.	1	Aile
-Hediyeyi gönderen kişi gönderen, alan kişi alan, kargo kanal, mutlu olması da geri döndürür.	1	Kargoyla Gönderilen Hediye
-Alt yapıda elektrik, su, doğalgaz boruları vardır. İletişimde de bu borular alıcı, gönderici ve mesajdır.	1	Şehir Alt Yapısı
-Gönderici havalimanı, alıcı gidilecek olan havalimanı, kaynak uçak, ileti yolcu, geri dönüt geri dönüş rotasıdır.	1	Uçak
-Trafik levhalarında bulunan farklı öğeler, farklı anlamları ifade eder.	1	Trafik Levhaları
-Sınıfın da sahip olduğu birçok öğe vardır.	1	Sınıf
Toplam	7	

Yukarıdaki Tablo 4’de de görüldüğü gibi değerlendirilmeye alınan 59 metaforun 7 tanesi “İletişimin Öğeleri Vardır” temasının altında yer almaktadır. Temaya ait cevaplar gökkuşağı, aile, kargoyla gönderilen hediye, şehir alt yapısı, uçak, trafik levhaları ve sınıf metaforunu kullanmıştır. Yazılan 7 metaforun ana noktası iletişim kavramında ön plana çıkan noktanın iletişimin alt öğelere sahip olması görüşüdür.

Son tema olan “İletişimin Farklı Yönleri Vardır” a ait yazılan metaforlar ve frekans durumu Tablo 5’te yer verilmiştir.

Tablo 5. “İletişimin farklı yönleri vardır” temasına ait metaforlar

Gerekçeler	Frekans (f)	Metafor
-İnsan muhabbetine benzer.	2	Kuş Sesleri
-Sosyal ağlar sayesinde her şekilde (sesli, yazılı, görsel) etkileşime geçilebilir	2	Sosyal Ağlar
-Sözlü ve sözsüz her yönüyle etkileşime geçer.	1	Google
-Çok bastırırsan iletişimdeki gibi denge bozulur ve kırılır.	1	Uçlu Kalem
-İkisini de başarırsan mutlu olursun.	1	Oscar Ödülü Alan Yönetmen
-Gökyüzü gibi sonsuzdur.	1	Gökyüzü
-Ağaç da köklerini toprağa saldıkça güçlenir.	1	Ağaç
-Bir çocuk ne kadar düzgün yetişirse o kadar sağlıklı olur. İletişim de böyledir, ne kadar düzgün kurulursa o kadar sağlıklı yürür.	1	Çocuk
-Milletin bir parçası olmak ve sosyalleşmek zorunluluğu vardır.	1	Millet
Toplam	11	Toplam

Yukarıdaki Tablo 5’de de görüldüğü gibi değerlendirilmeye alınan 59 metaforun 11 tanesi “İletişimin Farklı Yönleri Vardır” temasının altında yer almaktadır. Temaya ait cevaplardan ikişer tane kuş sesleri ve sosyal ağlar, birer tane Google, uçlu kalem, Oscar ödülü alan yönetmen, gökyüzü, ağaç, çocuk ve millet metaforunu kullanmıştır. Metaforların tamamı olumlu anlamlarda kullanılan olguları içermektedir. Yazılan 11 metaforun tek bir ana noktası olmamakla birlikte iletişim kavramının farklı yönleri hakkında görüşler belirtmişlerdir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmanın temel amacı, öğretmenlik mesleğine yeni başlamak üzere olan Eğitim Fakültesi öğrencilerinin iletişim kavramına ve kavrama ilişkin algılarını, metaforlar aracılığıyla ortaya çıkarmaktır. Öğretmen adaylarının iletişim kavramına ilişkin bakış açılarını metaforlar yoluyla belirlemeyi amaçlayan bu çalışmada toplam 59 metafor üretildiği belirlenmiştir.

Araştırmada öğretmen adaylarının iletişim kavramına ilişkin oluşturdukları metaforlardan yola çıkarak 4 tema oluşturulmuştur. Bu temalar “İletişim Hayati Bir Öneme Sahiptir”, “İletişim Anlam & İlişki Kurma Çabası ve Paylaşımında Bulunmaktadır”, “İletişimin Öğeleri Vardır” ve “İletişimin Farklı Yönleri Vardır” şeklindedir. Çalışmada ortaya çıkan en önemli metaforlar; “Su (9)”, “Oksijen (6)”, “Alışveriş (6)”, “Besin (3)” ve “Köprü (3)” dür.

Nitekim ulusal literatürde iletişim olgusuyla ilgili yapılan metafor çalışmalarının oldukça sınırlı olduğu gözlenmiştir. Bununla birlikte Yılmaztekin’in (2015) çalışmasında İngilizce Öğretmen Adayları “İletişim” sözcüğünü 15 farklı anlam içerisinde kullanmıştır. Gerçekleştirilen bu farklı anlam bulma çalışmasında ortaya çıkan temel bulgu, etkili iletişim kurulmasının öğretmenler için hayati ve birincil öneme sahip olduğudur. Benzer sonuçlara sahip çalışmamız sonucunda öğretmen adayları metaforlarında iletişim olgusu yerine hayati ve birincil önem arz eden olguları dile getirmişlerdir. Literatürde yer alan benzer bir başka çalışma Aydemir ve Tekin (2018) tarafından gerçekleştirilmiştir. İlgili çalışma sonucunda deneklere uygulanan metafor çalışmasının analiz sonuçlarına göre öğretmen-öğrenci-veli arasında oluşturulacak iletişim olgusu birincil öneme sahiptir ve bu üçlünün bir ekip gibi çalışması, iletişim kurması gerekmektedir.

Akgül’ün (2017) toplumun farklı yaş grubuna sahip bireyleri üzerinde yaptığı bir başka metafor çalışmasında 65 yaş üstü bireyler iletişim olgusunu bu araştırmanın sonucuna benzer şekilde en çok “su” ve “oksijene” benzetmişlerdir.

Sonuç olarak bu çalışmada, sınıf öğretmeni adaylarının iletişim kavramını sadece olumlu metaforlarla açıkladıkları, ayrıca iletişim kavramını daha çok cansız fakat insan için hayati önem arz eden varlıklarla ilişkilendirdikleri görülmüştür. Bu sonuca göre öğretmen adaylarının iletişim kavramına önem verdiği ve bu kavramı hayati olarak gördükleri söylenebilir çünkü katılımcıların verdiği cevaplara göre iletişim kavramı en çok su, oksijen ve alışverişe benzetilmiştir.

Araştırmadan elde edilen bu sonuçlar bağlamında şu öneriler getirilebilir:

- İletişim kavramına ait metaforlar farklı öğrenci grupları ya da kişilerle belirlenip, literatüre daha fazla katkıda bulunulabilir,
- Öğretmenler için önem derecesi yüksek olan “iletişim” kavramına ait metaforlar hali hazırda görev yapan öğretmenlerle belirlenebilir,
- Öğretmenler için önem derecesi yüksek olan “iletişim” kavramına bakanlığın, milli eğitim müdürlüklerinin ve okul yöneticilerinin daha fazla önemsemelerine yönelik çalışmalar yapılabilir,
- Öğretmen adaylarına ya da hali hazırda görev yapan öğretmenlere iletişim kavramının alt dallarından olan etkili konuşma, beden dili vb. konularını içeren metafor çalışmaları yapılabilir.

Kaynakça

- Akgül, H. (2017) Nineden-dededen, toruna; bilgi ve iletişim teknolojilerine yönelik metaforik algılar. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 7(13), 655-677.
- Alparıslan S. (2007). *Sanayi ve bilgi toplumu yönetim metaforlarının karşılaştırılması*. Yayımlanmış Yüksek lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Altun, A.S. ve Apaydın, Ç. (2013) Kız ve erkek öğretmen adaylarının “eğitim” kavramına ilişkin metaforik algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 19(3), 329-354.
- Aydemir, L. ve Tekin, T. (2018). Eğitim örgütlerinde iletişim: İlköğretimde metaforik analiz, *Motif Akademi Halkbilim Dergisi*, 11(21), 145-161.
- Aydın, İ. ve Pehlivan, B. (2010). Türkçe öğretmeni adaylarının öğretmen ve öğrenci kavramlarına ilişkin kullandıkları metaforlar. *Turkish Studies*, 5 (3), 818-842.
- Bender, Y. (2005). *The tactful teacher: Effective communication with parents, colleagues, and Administrators*. Vermont: Nomad Press.
- Cerit, Y. (2008). Öğretmen kavramı ile ilgili metaforlara ilişkin öğrenci, öğretmen ve yönetici görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6 (4), 693-712.
- Çalışkan, N. Ve Yeşil, R. (2005). Eğitim sürecinde öğretmenin beden dili. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 199-207.
- Çelikten, M. (2006). Kültür ve öğretmen metaforları. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (21), 269-283.
- Çiftçi, S. ve Taşkara, S.M. (2010). Sınıf öğretmenliği adaylarının öz yeterlik ve iletişim becerileri arasındaki ilişki. *e-Journal of New World Sciences Academy Education Sciences*, 5 (3), 921-928.
- Deant-Reed, C.H. & Szokolszky, A. (1993). Where do metaphors come from. *Metaphor and Symbolic Activity Sciences*, 8(3), 227-242.
- Döş, İ. (2010). Aday öğretmenlerin müfettişlik kavramına ilişkin metafor algıları. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9 (3), 607-629.
- Ihmeideh, F.M., Al-Omari, A.A. & Aal-Dababneh, K.A. (2010). Attitudes toward communication skills among students teachers in Jordanian Public University, *Australian Journal of Teacher Education*, 35(4), 1-11.
- Kaplan, M. (2002). *Kültür ve dil*, İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Marshall, J. (2010). Five ways to integrate: Using strategies from contemporary art. *Art Education*, 63(3), 13-16.
- Müller, C. & Cienki, A. (2009). *Multimodal metaphor: Applications of cognitive linguistic*. Berlin: Gruyter GmbH & Co. Publishing.
- Ocak, G. ve Gündüz, M. (2006). Eğitim fakültesini yeni kazanan öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine giriş dersini almadan önce ve aldıktan sonra öğretmenlik mesleği hakkında metaforların karşılaştırılması, *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(2), 293-309.
- Saban, A. (2004). Giriş düzeyindeki sınıf öğretmeni adaylarının öğretmen kavramına ilişkin ileri sürdükleri metaforlar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, (2), 135-155.
- Semerci, Ç. (2007). “Program geliştirme” kavramına ilişkin metaforlarla yeni ilköğretim programlarına farklı bir bakış. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2 (31), 125-140.
- Taggart, G. L. & Wilson, A. P. (2005), *Promoting reflective thinking in teachers 50 action strategies*. Thousand oaks, California: Corwin Press.
- Yıldırım, A., Ünal, A. ve Çelik, M. (2009). İlköğretim müfettişi, ilköğretim okul yöneticisi ve öğretmenlerin öğretmene ilişkin algılarının metafor analizi yoluyla incelenmesi. 18. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı 2009 Proceedings Book.

- Yılmaztekin, Ö. E. (2015). İngilizce öğretmen adaylarının etkili iletişim hakkındaki görüşleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12 (30), 63-77.
- Zanotto, M. S., Cameron, L. & Cavalcanti, M. C. (2008). *Confronting metaphor in use: An Applied linguistic approach*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.



Okul Öncesi Eğitim Ortamlarının Fiziksel, Psikolojik ve Sağlık Özellikleri Açısından Güvenliğinin İncelenmesi¹

Rengin ZEMBAT², Hilal İlknur TUNÇELİ³, Ezgi AKŞİN YAVUZ⁴

Öz

Bu araştırmanın amacı okul öncesi eğitim ortamlarının fiziksel, psikolojik ve sağlık özelliklerinin incelenmesidir. Nicel araştırma yöntemlerinden betimsel analiz teknikleri kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, İstanbul ilinde yer alan 30 resmi ve özel okul öncesi eğitim kurumu oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen “Okul Öncesi Eğitim Ortamları Güvenliği Kontrol Listesi” kullanılarak 2015-2016 eğitim öğretim yılında toplanmıştır. Kontrol listesi fiziksel, psikolojik, sağlık olmak üzere üç alt boyutu olan 3'lü likert tipi toplam 36 maddeden oluşmaktadır. Kontrol listesi okul ve sınıfların gözlenmesinin yanı sıra öğretmenler, müdürler ve diğer personelle görüşülerek doldurulmuştur. Ölçme aracının kodlayıcılar arası iç tutarlılık katsayısı .85 olarak hesaplanmıştır. Araştırmada katılımcı okulların fiziksel güvenlik kriterlerini %49; psikolojik güvenlik kriterlerini %53, sağlık güvenliği kriterlerini %45 oranında karşıladıkları ve bunun orta düzeyde güvenli olmaya işaret ettiği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler

Okul öncesi eğitim
Okul ortamı
Fiziksel güvenlik
Psikolojik güvenlik
Sağlık güvenliği

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 03.03.2020
Kabul Tarihi: 14.07.2020
E-Yayın Tarihi: 31.08.2020

¹ Bu araştırma XI. European Conference on Social and Behavioral Sciences (2016) kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

² Prof. Dr., Maltepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İstanbul, Türkiye renginzembat@maltepe.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-2377-8910>

³ Dr., Sakarya University, Eğitim Fakültesi, Sakarya, Türkiye htunceli@sakarya.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-5305-5206>
(Corresponding Author)

⁴ Dr. Öğr. Üyesi, Trakya Üniversitesi, Edirne, Türkiye ezgiaksin@trakya.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-9158-7550>

Giriş

Erken çocukluk eğitimi, bilimsel ve teknolojik gelişmelerin sağladığı imkânlarla, artık yalnızca aile ve anaokullarının vereceği bir eğitim olmanın ötesinde oyuncak firmaları, dijital oyunlar, sosyal medya kanalları gibi alternatif kaynakların da önemli role sahip olduğu bir hal almıştır. Çocukların gelişimlerine uygun olarak tasarlanmış, yapılandırılmış ve düzenlenmiş olan eğitim ortamlarında nitelikli öğretmenlerle gerçekleştirilecek eğitimin kalitesi, çocuklara olabilecek en iyi başlangıcı sağlama açısından önemlidir (Güleş ve Erişen, 2013). İyi tasarlanmış bir bina ve bahçe, çocuklara zengin deneyimler sunan ortam ve öğretmenler, okul, aile, öğretmen işbirliği, huzurlu, sağlıklı, temiz, tehlikelerden uzak ve güvenli bir okul ortamıdır (Burchinal, Magnuson, Powell ve Hong, 2015; Early, ve ark. 2007; Lin ve Magnuson, 2018; Mashburn ve ark., 2008; NAEYC, 2018).

Güvenli okul ortamını tanımlamadan önce güvenlik kavramını bilmek gereklidir. Güvenlik: toplum yaşamında yasal düzenin aksamadan yürütülmesi, kişilerin korkusuzca yaşayabilmesi durumu, emniyet olarak tanımlanmaktadır (Mwoma v.d., 2018; Türk Dil Kurumu, 2018). Güvenlik geniş kapsamlıdır; bireyin, grubun kendini sakınmasından, devletin, ülkenin korunmasına, kazaların önlenmesine kadar geniş bir alanı kapsamaktadır. Kişilerin güven içinde olmaları, her türlü saldırı, tehdit ve olası kazalara karşı korunması anlamına gelmektedir (Pektaş, 2003; Akt. Kaypak, 2012). Güven içinde olmak ve hissetmek insanlar için önemli bir ihtiyaç olarak Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisinde fizyolojik ihtiyaçlardan sonra ikinci sırada yer almaktadır. İnsan topluluğunun yaşamını sürdürebilmesi için güvende hissetmeye, bir düzene, disipline ve güvene ihtiyacı vardır (Kaypak, 2012). Toplumun en küçük parçası olan ailelerin çocuklarını emanet ettikleri okulların da fiziksel (materyallerin kalitesi, kaza ve tehlikeler, fiziksel alanların tasarımı gibi), sağlık (beslenme, hijyen, toksik unsurlar gibi) ve psikolojik (sosyal duygusal ilişki ve etkileşimler, duygusal destek gibi) bakımdan güven vermesi ve güvenlik konusunda yeterli olması yani güvenli okullar olması gereklidir (Guo, Piasta, Justice ve Kaderavek, 2010; Mwoma, Begi ve Murungi, 2018; NAEYC, 2018).

Güvenli okul, öğrencilerin kendilerini özgürce ifade ettikleri, öğrenmek için çalışırken öğretmenlerin ve diğer görevlilerin kendilerine yardımcı olduğu, kendilerini tehlikeden uzak ve güvende hissettikleri mekanlardır. Bu anlamda güvenli okul, öğrencilerin, öğretmenlerin, ailelerin, çalışanların ve ilgili herkesin kendilerini fiziksel, psikolojik, sağlık ve duygusal bakımdan özgür hissettikleri bir yer olarak nitelendirilebilir (Dönmez ve Güven, 2003; Early, ve ark. 2007; Mwoma, Begi ve Murungi, 2018).

Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinde (Resmi Gazete, 2014) öğrencilerin okul ortamındaki güvenliğinden sorumlu kişilerin okul müdürü ve okul müdür yardımcısı olarak belirlemiştir. Yönetmelikte derslik, yemekhane, mutfağın hijyen, organizasyon, aydınlatma ve ısıtmaya ilişkin düzenlemeler yer almaktadır. Gerekli sofra gereçlerinin olması, içme suyu temizliği, ilk yardım dolabı ve binanın yangından korunmasına yönelik düzenlemeler yer almaktadır. Güvenli okul ortamının sağlanması için her türlü eğitim ve rehberlik çalışmalarının düzenlenmesi önemlidir. Çalışanların ve öğrencilerin fiziksel ve psikolojik şiddetten korunması maksadıyla gerekli iletişim sistemleri, kamera gibi düzeneklerden yararlanılması gereklidir (Resmi Gazete, 2014).

Fiziksel güvenlik, okulun konumu, iç ve dış mekan özellikleri, mimarisi, sınıf düzeni ve kullanılan materyalleri içermektedir. Fiziksel ortam; sağlı, duygular ve performansı olumlu-olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Bu yüzden eğitim kurumlarında; öğrenci sayısı, renk uyumu, ısıtma ve aydınlatma, hijyen, güvenlik, sessizlik ve estetik öğelere dikkat edilmelidir. Bu düzenlemeler yoluyla kaza riski en aza indirgenmelidir (Vural, 2004, s.50; Çelik ve Kök, 2007; Özkubat, 2013). İç ve dış mekanların tasarımındaki hata ve eksiklikler ile yanlış kullanım neticesinde çeşitli kazalar meydana gelebilmektedir (Mugo, 2009; Mwoma, Begi ve Murungi, 2018). Okulların fiziksel koşullarına ilişkin bazı standartlar belirlenmelidir (OECD, 2018).

Ülkemiz için okul öncesi eğitimin standartları; eğitim yönetimi, öğretmen-öğrenme süreçleri, destek hizmetleri ve örtük standartları içermekte ve Milli Eğitim Bakanlığı ile UNICEF iş birliği tarafından belirlenmektedir (MEB, 2015). Fiziksel güvenlik, okul binasının fiziksel özellikleri, okul çevresi, acil durum önlemleri, servis araçları ve pansiyonları içermektedir. Korkuluklar, basamak aralıkları, prizler, bina içi yönlendirmeler ve aydınlatma, okul çevresinin diğer yapılara olan mesafe ve konumu standartlar yoluyla tek tek belirlenmiştir. Okul bahçesi için de aynı şekilde okul giriş ve çıkış

kapılarında gerekli güvenlik önlemleri, okul civarında özel trafik düzenlemeleri, bahçe ekipmanlarının bakımı gibi konularda ilgili düzenlemeler yasal olarak yapılmıştır (MEB, 2018).

Sağlık açısından güvenli okullarda sağlık uzmanının görev yaptığı ve gerekli donanımına sahip bir revir olması gerekmektedir. Okul sağlığı hizmetleri, hem öğrencilerin hem de okul personelinin sağlığının değerlendirilmesi ve geliştirilmesini içeren, okul çağındaki çocukların sağlık, psikolojik ve sosyal refahını iyileştirmeye yönelik hizmetlerdir (Özcebe, 2009). Fiziksel alanların aydınlatma, ısıtma ve havalandırması; yiyeceklerin sağlıklı ve besleyici olması; temiz su; mutfak, yemekhane, tuvalet ve diğer alanların antitoksik maddelerle organize edilmiş olması gerekmektedir (California Childcare Health Program, 2018; Midcentral Public Health Service, 2014).

Türkiye’de okulda çocuk sağlığına ilişkin hizmetler; beslenme hizmetleri, hastalıkları kontrol etme, iyileştirme ve önleme; ani gelişen hastalıklar ile yaralanmalara ilk ve acil bakım sağlamayı, sağlıkla ilgili danışmanlığı ve okul beslenme hizmetlerinin sağlığa uygunluğunu içermektedir. Böylelikle çocukların büyüme-gelişme, beslenme ve ağız-dış sağlığı takipleri yapılabilmekte; davranış sorunları ve öğrenme güçlükleri, sosyal problemler, sağlıksız alışkanlıkları, bulaşıcı ve süregen hastalıklar tespiti ve önlenmesine yönelik çalışmalar yürütülebilmektedir. Bu doğrultuda okullarda çalışan destek eğitim personelinin hijyen ve sanitasyon eğitimi almış olması, tuvalet-lavaboların temizlik sıklığına ilişkin düzenlemeler beslenme listelerinin uzmanlarca kontrol edilmesi, beslenme listelerinin aileler ile paylaşılması, gıda hazırlanan ortamların hijyen belgelerinin olması gibi standartlar belirlenmiştir (MEB, 2018; MEB, 2015).

Psikolojik açıdan güvenli sınıf ortamları öğrencilerin bireyselliklerini (düşünceleri, görüşleri, inançları, deneyimleri ve yaratıcılıklarını) ifade ederek risk almak açısından kendilerini rahat hissettikleri ortamlardır (Barrett, 2010). Psikolojik açıdan güvenli hissetme durumu; kişiler arası iletişimde şiddetten uzak durmaya, karşılıklı güvene, kişide ait olma hissine yardımcı olduğu böylelikle ruh sağlığına olumlu destek sağladığını söylemek mümkündür (Baeva ve Bordovskaia, 2015). Psikolojik açıdan güvenli ortamlar bireyin aktif katılımcı olmasını desteklemekte; gün içerisinde yaşadığı çeşitli durumlarda, bireyin içinde bulunduğu durumu optimize etmesini kolaylaştırabilmektedir (Wanless, 2016).

Çocuklara kişisel rehberlik ve danışmanlık yoluyla psikososyal destek sunularak şiddet ve istismarı önlenmelidir (MEB, 2015). Okullarda psikolojik şiddet, saldırganlık ve akran zorbalığının oluşmasını engelleyebilmek için bunlara neden olabilecek risk faktörlerinin belirlenmesi ve gerekli tedbirlerin alınması önemlidir (MEB, 2018). Eğitim kurumlarında okulların psikososyal ortam nitelikleri okulun demokratik ve örgütsel ikliminin de göstergeleridir. Bu anlamda yetişkinlerin çocuklara ve farklılıklarına saygı duydukları, çocukların söz hakkına sahip olduğu, oyun hakkının korunduğu, çocuk-çocuk arasında ve çocuk-yetişkin arasında olumlu ilişkilerin kurulduğu, bağlılığın geliştiği, çocukların öz kontrollerinin desteklendiği ve dezavantajlı çocukların belirlenerek tüm çocukların katılım hakkından faydalandığı ortamların oluşturulması önemlidir (MEB, 2015).

Bireyin temel ihtiyaçlarından olan güvenlik ihtiyacı, çocukların gelişimleri ve ruh sağlıklarının korunmasında önemli role sahiptir (Baeva ve Bordovskaia, 2015). Çocukların psikolojik olarak güvensiz ortamlarda bulunması gelişimlerini kolaylaştıracak çeşitli deneyimlere katılma isteklerini sınırlayacaktır (Wanless, 2016). Güvenli öğrenme çevresi çocuğun fiziksel olarak korunaklı olması yetişkin sorumluluğunda oluşturulan olumlu bir sınıf atmosferi ile sağlanmaktadır (Saltmarsh, Kloppe ve Barr, 2009). Okulların, eğitim-öğretim faaliyetlerini etkili bir şekilde gerçekleştirebilmesi için hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin kendilerini güvende hissedecekleri ortamda olmaları gereklidir (Çalık, Kurt ve Çalık, 2011, s.74; Mwoma, Begi ve Murungi, 2018). Güvensiz okullar sadece okulda korku ve huzursuzluk iklimi yaratmakla kalmaz aynı zamanda öğrenme sürecine de engel oluşturur (Hernandez ve Seem, 2004); sınıf içi ve dışında fiziksel mekan tasarımları, eğitim kalitesi ile birlikte çocukların davranışlarını da etkiler (Özkubat, 2013). Eğer öğrenciler güvenlikleri konusunda kaygı duyuyorsa öğrenmesi beklenen şeye yoğunlaşmaları çok zordur. Bu yüzden şiddet, öğrenme ortamını olumsuz etkilemektedir. Bu anlamda, güvenli bir okul ortamının öğrencilerin öğrenmesinin önemli bir ön koşulu olduğu söylenebilir (Çalık, Kurt ve Çalık, 2011, s.74).

Güvenli okul kavramına yönelik ağırlıklı olarak yurt dışı olmak üzere dünya genelinde birçok araştırma ve proje yapılmaktadır. Yurt dışında okul güvenliği konusundan uzmanlaşmış ekiplerden

oluşan denetleme merkezleri bulunmakta, okulları inceleyerek okulların ne düzeyde güvenilir oldukları değerlendirilmektedir (Astor, Benbenishty ve Marachi, 2004; Fein v.d., 2002; Hernández ve Seem, 2004; Morrison, 2007; UNICEF, 2009; Vossekul v.d., 2002). Ülkemizde ise Milli Eğitim Bakanlığı, Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı, Sağlık Bakanlığı, Adalet Bakanlığı ve Emniyet Müdürlüklerinin işbirliğinde yürütülen “Güvenli Okul Projesi” ile öğrencilerin şiddet, saldırganlık, alkol, uyuşturucular, istismar ve doğal afetler ile kazalara karşı gerekli önlemlerin alınması hedeflenmektedir (Güvenli Okul Projesi, 2017).

Alanyazın incelendiğinde temel ihtiyaçlardan biri olan güvenlik ihtiyacının okul öncesi eğitim ortamlarındaki durumunu fiziksel, psikolojik ve sağlık boyutlarıyla inceleyen araştırmaların nispeten az olduğu belirlenmiştir. Okul öncesi eğitim kurumlarında fiziksel, psikolojik ve sağlık boyutlarında güvenlik düzeyinin incelenmesi bu araştırmanın amacını oluşturmaktadır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Çalışma kapsamında yer alan okul öncesi eğitim kurumları fiziksel özellikler açısından güvenli midir?
2. Çalışma kapsamında yer alan okul öncesi eğitim kurumları sağlık özellikleri açısından güvenli midir?
3. Çalışma kapsamında yer alan okul öncesi eğitim kurumları psikolojik özellikler açısından güvenli midir?

Yöntem

Nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışmasının kullanıldığı araştırmada, gerçek durum çalışmasına uygun olarak; araştırma sorularının ve problemlerinin geliştirilmesi, analiz birimlerinin saptanması, çalışılacak durumun belirlenmesi, katılımcıların seçimi, verilerin toplanması ve alt problemlerle ilişkilendirilerek analizi ve yorumlanması aşamaları takip edilmiştir (Glesne, 2015:30; Yıldırım ve Şimşek, 2013: 317).

Çalışma Grubu

Kadıköy, Ataşehir, Üsküdar, Esenler, Küçükçekmece, Zeytinburnu, Şişli, Maltepe, Fatih ilçelerinde yer alan; Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bağımsız ve özel kurum olan 30 okul öncesi eğitim kurumu oluşturmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde İstanbul İli'nin toplam ilçe sayısı (40 ilçe) göz önünde bulundurularak; araştırmacıların kolay ulaşabilirliği ilkesi ile ekonomiklik ilkesi doğrultusunda her kıtadan 6 ilçe olmak üzere toplam 12 ilçe belirlenmiştir. Seçilen ilçelerde yer alan okul öncesi eğitim kurum listeleri (resmi/özel anaokulları ve resmi/özel anasınıfları) İlçe Milli Eğitim Müdürlüklerinden temin edilerek; tesadüfi eleman örnekleme yöntemiyle rastgele okullar belirlenmiştir. Belirlenen okullar arasından araştırmaya katılmayı gönüllü olarak kabul eden toplam 30 kurum araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır (Tablo 1).

Tablo 1. Çalışma grubunu oluşturan okullara ilişkin bilgiler

Okul Türleri	f	%
Resmi Anasınıfları	20	66.66
Resmi Anaokulları	7	23.33
Özel Anasınıfları	3	10
Toplam	30	100

Tablo 1 incelendiğinde araştırmada incelenen okulların %66,66'sının resmi anasınıfları, %23,33'ünün resmi anaokulları ve %10'unun özel anasınıfları olduğu görülmektedir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından ilgili alan yazın taraması sonucu geliştirilen “Okul Öncesi Eğitim Ortamları Güvenliği Kontrol Listesi” kullanılmıştır. Kontrol listesinin oluşturulmasında ulusal ve uluslararası ilgili alan yazın incelenmiş ve ilgili mevzuat ve yönetmelikler göz önünde bulundurularak (Resmi Gazete, 2014; Resmi Gazete, 2015; Resmi Gazete, 2017; MEB, 2015; MEB, 2018); Fiziksel (17 madde), Psikolojik (11 madde), Sağlık (8 madde) alt boyutlarından oluşan ölçme aracı hazırlanmıştır. Ölçme aracında yer alan ifadeler kurumlarda araştırmacı tarafından gözlemlenen özelliklerin yer alıp almaması durumuna göre ilgili mevzuattaki

yapıya benzer olarak 3'lü likert tipi derecelendirme ölçeği olarak hazırlanmıştır. Ölçme aracında yer alan her bir maddedeki ifadeler kurumda gözlemlenen özelliklerin tamamen mevcut, kısmen mevcut, mevcut değil şeklinde derecelendirilmesiyle oluşturulmuştur. Hazırlanan formlar araştırmanın kapsam geçerliliğini sınamak üzere yedi alan uzmanının görüşlerine sunulmuştur. Uzman görüşlerinin ardından gerekli düzenlemeler yapılarak forma son hali verilmiştir.

Okul Öncesi Eğitim Ortamları Güvenliği Kontrol Listesi; ölçme aracını ilk defa gören 2 okul öncesi eğitim uzmanı hakem ile ölçme aracının uygulamalarını yapacak olan araştırmacı tarafından (3 hakem) toplam 10 kurumda; aynı kurum için, aynı zaman diliminde, ayrı olarak kodlanmıştır. Hakemlerin yapmış oldukları bu kodlamalar sonucunda ölçme aracının iç tutarlılık katsayısı .85 olarak hesaplanmıştır. Belirlenen kurumlarda araştırmacı tarafından değerlendirmeler yapılmıştır. Değerlendirmeler ölçme aracının yapısı gereği kurumda yapılan bir tam günlük gözlem ile birlikte bazı maddelerde yer alan ifadelerin öğretmenler, müdürler ve diğer personelle yapılan görüşülmesi sonucunda gerçekleştirilmiştir.

Verilerin Analizi

Elde edilen veriler frekans ve yüzde değerleri hesaplanıp, tablolaştırılarak incelenmiştir. Çalışma grubunu oluşturan kurumlar arasında aldıkları toplam puanların ve ortalama puanların hesaplanmasıyla yapılan değerlendirmeler; gerçek bir yokluk ifadesi taşımamakta, yalnızca bu araştırmanın çalışma grubu için hesaplanan ortalama puanları ifade etmektedir. Araştırmanın sonuçları ilgili mevzuatla karşılaştırılarak bulgulara dönüştürülmüş ve yorumlanmıştır.

Bulgular

Okul öncesi eğitim kurumlarında fiziksel, sağlık ve psikolojik alt boyutlarında güvenlik düzeyinin incelenmesini amaçlayan araştırmadan elde edilen veriler; frekans ve yüzde değerleri hesaplanarak analiz edilmiş ve bulgular araştırma amaçlarına uygun olarak fiziksel, sağlık ve psikolojik boyutlarında tablolaştırılarak sunulmuştur. Buna göre kurumların fiziksel özelliklerine göre incelenmesi sonucunda elde edilen bulgular tablo 2'de sunulmaktadır.

Tablo 2. Çalışma grubunu oluşturan okulların «Fiziksel Özellik» durumlarına göre dağılımları

Fiziksel Özellikler	Tamamen mevcut		Kısmen mevcut		Mevcut değil		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%
1. Sınıftaki tüm dolap, kapı, pencere, masa, merdiven çıkıntıları vb. yerlerin köşe-kenarlarında “kenar koruyucuları” bulunmaktadır.	6	20	9	30	15	50	30	100
2. Sınıfın elektrik prizlerinde koruma kapağı bulunur.	8	26,6	6	20	16	53,3	30	100
3. Sınıfın kapı boşluğunda (menteşe kısmı) parmak koruyucu bulunmaktadır.	3	10	6	20	21	70	30	100
4. Kurumdaki merdivenlerde çocukların güvenliğini sağlayabilecek nitelikte emniyet korkulukları bulunur.	22	73,3	6	20	2	6,6	30	100
5. Kurumda çocukların rahatlıkla kullanabilecekleri büyüklük ve yükseklikte, sabitlenmiş lavabo ve tuvaletler bulunur.	24	80	5	16	1	3,3	30	100
6. Sınıftaki tüm dolaplar, dolap kapakları, çekmeceler, mobilyalar, raflar, panolar ve diğer eşyalar çocukların üzerine düşmeyecek şekilde duvara sabitlenmiştir.	5	16,6	23	76,6	2	6,6	30	100
7. Kurum içi mekanların (sınıfların, koridorların, tuvaletlerin vb.) aydınlatması yeterlidir.	25	83,3	5	16,6	0	0	30	100
8. Okulda ısınma problemi bulunmamaktadır.	24	80	6	20,0	0	0	30	100
9. Sınıfların havalandırılması doğru ve yeterli şekilde sağlanmaktadır.	19	63,3	11	36,6	0	0	30	100
10. Sınıfların yer kaplaması çocuklar için tehlike oluşturmayacak şekilde düzenlenmiştir. (Kaymayan, çok sert olmayan, toksik madde içermeyen uygun malzemelerle.)	16	53,3	11	36,6	3	10	30	100
11. Okulda ve sınıfta özel gereksinimi olan çocuklar için gerekli düzenlemeler yapılmıştır. (Rampa, merdivenler, asansör, görme engelliler için yürüyüş yolu vb.)	5	16,6	8	26,6	17	56,6	30	100
12. Merdiven basamaklarının boyları çocukların gelişim özelliklerine uygun, rahat adım atabilecekleri şekildedir.	17	56,6	10	33,3	3	10,0	30	100
13. Okulun bahçesinde çocukların güvenliğini tehlikeye atabilecek; açık çukur, yüksek rampalar, üzerlerine düşebilecek ağırlıklar vb. bulunmamaktadır.	19	63,3	9	30,0	2	6,6	30	100
14. Okulun olası bir durumda uygulanacak, görünür bir duvara asılı, güncel bir afet planı bulunmaktadır.	13	43,3	2	6,6	15	50,0	30	100
15. Çocuklar okulun afet planından haberdardır; afet tatbikatları yapılır.	10	33,3	13	43,3	7	23,3	30	100
16. Okulun çıkış kapısında ve çevresinde gerekli trafik önlemleri alınmıştır. (Trafik ışıkları, okul geçidi tabelası, yaya geçidi vb.)	22	73,3	6	20,0	2	6,6	30	100
17. Okulun çevresinde çocukların güvenliğini tehdit edecek yapılanmalar bulunmamaktadır. (Kontrolsüz inşaat, güvenlik önlemi alınmamış yol yapım çalışmaları, yüksek sesli müzik çalan eğlence mekanları vb.)	13	43,3	16	53,3	1	3,3	30	100
Toplam	251	49,2	152	29,8	107	20,9	510	100

Tablo 2 incelendiğinde çalışma grubunu oluşturan okulların gerekli fiziksel özelliklere sahip olma durumu %49.2 oranında tamamen mevcut, %29.8 oranında kısmen mevcut, %20.9 oranında mevcut değil olarak belirlenmiştir. Çalışma grubunu oluşturan okulların ısınma ve aydınlatma ile ilgili büyük çoğunlukla eksiklerinin olmadığı (f=25, f=24); ancak kurumların sıklıkla eksikliklerinin bulunduğu durumların kapı menteşeleri, rampalar gibi özel olarak düzenlenmiş alanlar ve elektrik prizleri (f=21, f=17, f=16) gibi çocukları kazalardan korumaya yönelik durumlarla ilgili olduğu belirlenmiştir.

Tablo 3. Çalışma grubunu oluşturan okulların «Sağlık Özelliği» Durumlarına Göre Dağılımları

Sağlık Özellikleri	Tamamen mevcut		Kısmen mevcut		Mevcut değil		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%
1. Kurumda acil müdahaleler için ilk yardım eğitimi almış personel bulunmaktadır.	4	13,3	9	30,0	17	56,7	30	100
2. Olası kaza ve yaralanma durumlarında ilk yardım müdahalesi yapılabilecek bir revir mevcuttur.	10	33,3	8	26,7	12	40,0	30	100
3. Kurum içi mekanların temizlik ve (sınıflar, lavabolar, tuvaletler, yemekhane, mutfak) hijyenine dikkat edilmektedir.	23	76,7	7	23,3	0	00,0	30	100
4. Çocuklar kendilerini hastalıklardan koruma hakkında bilgi sahibidir.	16	53,3	13	43,3	1	3,3	30	100
5. Çocuklar el yıkama, hapşurduğunda peçete kullanma gibi temel hijyen kurallarını bilir, uygular.	16	53,3	14	46,7	0	00,0	30	100
6. Yemekhanelerin gıda güvenliğine uygun olması için gerekli önlemler alınmıştır.(Son kullanma tarihi uygun, kapalı olarak bekletilen, sağlık açısından zararsız yiyecek ve içeceklerin kullanılması)	16	53,3	9	30,0	5	16,7	30	100
7. Yemek numuneleri her gün düzenli olarak alınır ve saklanır.	16	53,3	7	23,3	7	23,3	30	100
8. Özel gereksinimi olan çocuklar için sınıf ortamında gerekli düzenlemeler yapılmıştır.	8	26,7	12	40,0	10	33,3	30	100
Toplam	109	45,4	79	32,9	52	21,6	240	100

Tablo 3'te çalışma grubunu oluşturan okulların gerekli sağlık özelliklerine sahip olma durumu %45,4 oranında tamamen mevcut, %32,9 oranında kısmen mevcut, %21,6 oranında mevcut değil olarak belirlenmiştir. Çalışma grubunu oluşturan okulların hijyen ve temizlik konusunda çoğunlukla yeterli olduğu (f=16) ancak özellikle revir (f=12) ve ilkyardım eğitimi almış personel bulundurma (f=17) konularında önemli düzeyde eksikleri olduğu görülmektedir.

Tablo 4. Çalışma grubunu oluşturan okulların «psikolojik özellik» durumlarına göre dağılımları

Psikolojik Özellikler	Tamamen mevcut		Kısmen mevcut		Mevcut değil		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%
1. Çocuklar sınıflarında yer alan eşyaları kırmaz ve eşyalara zarar vermezler.	13	43,4	16	53,3	1	3,3	30	100
2. Çocuklar birbirlerine karşı argo, kötü söz kullanmazlar.	12	40,0	15	50	3	10,0	30	100
3. Çocuklar birbirleriyle alay etmez ve birbirlerine ad takmazlar.	10	33,3	18	60	2	6,7	30	100
4. Çocuklar, işbirlikli çalışmalara katılırlar.	11	36,7	18	60	1	3,3	30	100
5. Eğitim öğretim ortamında çocukların benlik algısını ve güvenini zedeleyecek semboller/resimler bulunmamaktadır.	21	70	9	30	0	0	30	100
6. Okul ortamında çocuğun kişiliğine yönelik olumsuz eleştirilere izin verilmemektedir.	30	100	0	0	0	0	30	100
7. Çocuklar duygularını olumlu ifadelerle anlatmaya çaba gösterirler.	17	56,7	12	40	1	3,3	30	100
8. Çocuklar problem durumuyla karşılaştıklarında bunu şiddetle değil; konuşarak çözmeyi denerler.	14	46,7	15	50	1	3,3	30	100
9. Çocuklar birbirlerinin haklarına ve fikirlerine saygı duyar.	10	33,3	19	63,3	1	3,3	30	100
10. Öğretmen çocukların fikirlerine saygı duyar.	14	46,7	16	53,3	0	0	30	100
11. Çocuklar sınıfta ve okulda bulunan özel gereksinimli arkadaşları hakkında bilgi sahibidir ve bu çocuklara karşı olumlu tutumlar sergilerler.	22	73,3	8	26,7	0	0	30	100
Toplam	174	52,7	146	44,2	10	3,0	330	100

Tablo 4'te çalışma grubunu oluşturan okulların gerekli psikolojik özelliklere sahip olma durumu %52.7 oranında tamamen mevcut, %44.2 oranında kısmen mevcut, %3 oranında mevcut değil olarak belirlenmiştir. Çalışma grubunu oluşturan okullarda en yüksek oranda sağlanan psikolojik güvenlik durumu; Okul ortamında çocuğun kişiliğine yönelik olumsuz eleştirilere izin verilmemesidir (f=30). Hiçbir okulda çocukların kişiliğine yönelik olumsuz eleştirilerin yapılmadığı belirtilmiştir. Yine okullarda en yüksek oranda sağlanan koşulların; çocuğun benlik algısı ve güvenini zedeleyecek görseller bulunmaması (f=21) ve çocukların özel gereksinimli arkadaşları hakkında bilgi sahibi olma ve onlara karşı olumlu tutum sergilemeye yönelik düzenlemelerin büyük çoğunlukla yapılması (f=22) olduğu belirlenmiştir. Buna karşın çocukların birbirlerine karşı kötü söz kullanımı, alay etmeleri durumlarında (f=3, f=2) eksiklikler olduğu görülmektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Okul öncesi eğitim kurumlarının fiziksel, psikolojik ve sağlık özellikleri bakımından güvenliklerinin incelenmesini amaçlayan bu araştırmanın sonucunda çalışma grubunu oluşturan okulların orta düzeyde güvenli okul özelliklerine sahip oldukları söylenebilir. Araştırmamızın sonucuna göre, çalışma grubunu oluşturan eğitim ortamlarının gerekli fiziksel özelliklere %49 oranında sahip olduğu görülmüştür. Çalışma grubunu oluşturan okulların özellikle kazaları engellemeye yönelik (prizlerin kapaklı olması, kapıların menteşelerinde koruma olması gibi) düzenlemeler, özel gereksinimli çocuklara yönelik fiziksel düzenlemeler ve afet durumlarına yönelik ön hazırlık konusundan eksiklerinin olduğu belirlenmiştir. Alan yazın incelendiğinde okulların fiziksel açıdan güvenli ve yeterli olmasının eğitim-öğretimin kalitesini doğrudan etkilediğine yönelik sonuçlar olduğu görülmektedir (Hannah, 2013; Fullerton ve Guardino, 2010; Çelik ve Kök, 2007; Uludağ ve Odacı, 2002). Alan yazın ve bu araştırmanın sonuçları birlikte ele alındığında okulların fiziksel özelliklerinin mevcut standartlara göre (MEB, 2015) yeniden değerlendirilmesi ve mevcut durumları söz konusu şartları sağlamayan kurumların açılmasına ya da hizmet vermeye devam etmesine izin verilmemesi gerektiği söylenebilir.

Araştırmamızın bulgularına göre, okulların sağlık özelliklere %45 oranında sahip olduğu görülmüştür. Çalışma grubunu oluşturan okullarda özellikle acil durumlarda müdahale edebilecek ilkyardım konusunda uzman bir personel ve revir olmaması ile özel gereksinimli çocuklara yönelik gerekli düzenlemelerin tam olarak sağlanamamış olması genel itibariyle sık rastlanan durumlar olarak karşımıza çıkmaktadır. Özel kreş ve gündüz bakım evleri ile çocuk kulüplerinin kuruluş ve işleyişleri hakkındaki yönetmeliğe göre kurumlar gerekli gördükleri durumlarda hemşire, doktor ya da diyetisyen görevlendirebilirler (Resmi Gazete, 2015). Alan yazın incelendiğinde de çocuk sağlığı açısından kurumda okul hemşiresinin bulunmasının acil durumlarda yapılacak doğru ve etkili müdahaleler sayesinde birçok kaybın önüne geçilmesi ayrıca çocukların ve okul personelinin sağlık konusundaki takiplerinin yapılması, çocukların varsa sağlık problemlerinin erken tanınması açısından faydalı olduğu yapılan araştırmalarla da ifade edilmektedir (Council of School Health, 2008; Baysal, Yıldırım ve Bulut, 2005; Morrongoello ve Kiriakou, 2004).

Araştırmadan elde edilen bir diğer sonuca göre, çalışma grubunu oluşturan okulların sahip olunması beklenen psikolojik güvenlik özelliklerine %53 oranında sahip olduğu görülmüştür. Çalışma grubunu oluşturan okullarda daha az mevcut olan güvenlik özellikleri arasında çocukların argo ifadeler kullanması, duygu ve düşüncelerini şiddet kullanarak ifade etmesi ile ilgili maddelerin olduğu belirlenmiştir. Alan yazın incelendiğinde (Johnson, 2009; Meyer-Adams ve Conner, 2008; Orpinas ve Horne, 2006; Peterson ve Skiba, 2001; Strøm v.d., 2013) okulun psikolojik özelliklerinin çocukların şiddete ve argoya meyilli olmalarında etkili olan tek faktör olmadığı ancak yine de etkili olduğu ifade edilmiştir. Okullardaki şiddet olaylarının sayısı ile okul personeli ve öğrenciler arasındaki ilişkilerdeki yetersizlik, öğrenci mevcudunun fazlalığı, katı kurallar, sıkı disiplin, program seçeneklerinin sınırlı olması, adaletsiz uygulamalar ve öğrenci özgürlüğünün sınırlandırılması ve okullardaki şiddet olayları arasında yüksek düzeyde bir ilişki olduğu belirlenmiştir (Miller, 1994; Akt: Yavuzer, 2011). Bununla birlikte okulun sahip olduğu psikolojik özelliklerin öğrencilerin akademik başarıları üzerinde de etkili olduğunu belirten araştırmalar mevcuttur (Johnson, 2009; Meyer-Adams ve Conner, 2008; Orpinas ve Horne, 2006; Peterson ve Skiba, 2001; Strøm v.d., 2013). Buna göre okulların psikolojik güvenlikleri bakımından argo ifadeler kullanma, zorbalık ve şiddetin erken çocukluk eğitiminden itibaren ortak sorunlar olduğu görülmektedir. Çocukların kişilik gelişimleri, benlik algısı ve sosyal gelişimleri

etkileyebileceği düşünülen psikolojik güvensizlikle ilişkili unsurların aynı zamanda okul başarılarını da etkileyebilecek unsurlar olduğunu ifade eden çalışmaların bulunması; esasen öğrenme için ön gerekliliklerden biri olan “iyi oluş” hali üzerinde etkili olabileceği düşünülmektedir.

Sonuç olarak, bu araştırmada ele alınan kurumların, çocuklara fiziksel, psikolojik ve sağlık açısından güvenli ve yeterli ortamlar sunmada istenilen, beklenen koşulları yaklaşık olarak yarı yarıya karşıladığı söylenebilir. Buna göre söz konusu okul öncesi eğitim kurumlarının «güvenli eğitim ortamı» sunma düzeylerinin tüm alt boyutlar bakımından istenilen düzeyde olmadığı belirlenmiştir. Hangi yaşta olursa olsun çocuklara güvenli çevre sağlanması, onların gelişimi ve öğrenmesi üzerinde etkilidir (Clapper, 2010; Gayle, Cortez ve Preiss, 2013; Göksoy, Emen ve Aksoy, 2013; Olley, Cohn ve Cowan, 2010; Özdiğer-Arslan ve Savaşer, 2009; Shakeel ve DeAngelis, 2018; Stanley, Juhnke, ve Purkey, 2004). Dolayısıyla okul öncesi eğitim ortamının güvenliği ve koşullarının Milli Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenen standartlara uygunluğu bakımından değerlendirilmesi, desteklenmesi ve ihtiyaç olduğu belirlenen iyileştirmelerin yapılması çocukların gelişim ve öğrenmelerinin desteklenmesi bakımından gereklidir. Bu doğrultuda özellikle psikolojik güvenlik kapsamında çocuklar arasında daha sık görüldüğü belirlenen argo ifade kullanımının azaltılması, zorbalığın önlenmesi gibi özel konu başlıklarında öğretmenlere bilgilendirme eğitimleri düzenlenmesinin olumlu katkılar sağlayabileceği düşünülmektedir.

Millî Eğitim Bakanlığı, güvenli eğitim ortamları oluşturabilmek için sağlık, sosyal hizmet, emniyet, üniversite, sendika ve sivil toplum kurum ve kuruluşları ile iş birliği yapabilir. Merkezde politika belirleyici ve karar vericilerin, güvenli eğitim ortamları oluşturma ile ilgili aldıkları kararların, okullarda işlevselleştirilememesi ile ilgili nedenler ve uygulamadaki sorunlar araştırılmalıdır. Yönetici ve öğretmenlere, güvenli okul yaklaşım ve tedbirleri konusunda periyodik aralıklarla sürekli eğitim desteği sağlanabilir. Güvenliği artırılmış eğitim ortamlarını oluşturabilmek ve güvenli eğitim ortamını sağlayacak yönetim süreçlerini işletebilmek için bir “Güvenli Okul Modeli” geliştirip, uygulamaya konulabilir. Okul öncesi eğitim kurumlarının güvenliği ile ilgili nitel ve nicel araştırmalar çokça yapılarak araştırma sonuçları işlevsel hale getirilebilir. Okul öncesi eğitim kurumlarında çağın değişen koşullarına göre güncelleştirilen düzenlemelere gidilerek okul öncesi dönem için planlanan yapılaşmalarda fiziksel, psikolojik ve sağlık alanlarında koşulların iyileştirilmesi için kişi, kurum ve kuruluşlar ile işbirliği yapılabilir. Bu konuda mevcut durumun tüm paydaşlarının (çocuklar, öğretmenler, yöneticiler, aileler, diğer kurum çalışanları ile mimarlar, psikologlar, sağlık personeli) fikirleri alınarak koşulların iyileştirilmesi üzere çalışılmalıdır.

Kaynakça

- Astor, R.A., Benbenishty, R., & Marachi, R. (2004). Violence in schools. In P.A. Meares (Ed.), *Social work services in schools* (4th ed., pp. 149-182). Boston: Allyn & Bacon.
- Baeva, I. A. & Bordovskaia, N. V. (2015). The psychological safety of the educational environment and the psychological well-being of Russian secondary school pupils and teachers. *Psychology in Russia: State of the Art*, 8(1), 86-99.
- Barrett, B. J. (2010). Is "safety" dangerous? a critical examination of the classroom as safe space. *The Canadian Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 1(1), 1-12. DOI: <http://dx.doi.org/10.5206/cjsotl-rcacea.2010.1.9>
- Baysal, S.U., Yıldırım, F. ve Bulut, A. (2005). Çocuk güvenliği yaralanmalardan ve zehirlenmelerden korunma güvenlik kontrol listesi. İstanbul: İstanbul Tıp Fakültesi Basımevi
- Burchinal, M., Magnuson, K., Powell, D., & Hong, S.S. (2015). Early Childcare and education. In Marc. H. Bornstein and Tama Leventhal Eds. *Handbook of Child Psychology and Developmental Science, Vol.4 Ecological Settings and Processes*, seventh edition, p. 223-267. New Jersey: Wiley.
- California Childcare Health Program, (2018). Health and Safety Checklist for Early Care and Education Programs: Based on Caring for Our Children National Health and Safety Performance Standards, Third Edition. Developed by the California Childcare Health Program
- Funded by the UCSF School of Nursing 2014; Updated January, 2018. E. T. 04.01.2019 https://cchp.ucsf.edu/sites/g/files/tkssra181/f/HS_Checklist.pdf
- Clapper, T. C. (2010). Creating the safe learning environment. *PAILAL Newsletter*, 3(2), 1-6.

- Council of School Health (2008). Role of the School Nurse in Providing School Health Services. *American Academy of Pediatrics*, 121(5), 1052-1056. <http://pediatrics.aappublications.org/content/pediatrics/121/5/1052.full.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Çalık, T., Kurt, T. ve Çalık, C. (2011). *Güvenli okulun oluşturulmasında okul iklimi: Kavramsal bir çözümleme*. Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi, 1(4), 73-84.
- Çelik, M. ve Kök, M. (2007). Okulöncesi eğitim kurumlarında eğitim ortamı ve donanımının önemi. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 158-170.
- Dönmez, B. ve Güven, M. (2003). Genel liselerdeki yönetici ve öğretmenlerin okul güvenliğine ilişkin algıları. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 28 (304), 17-26.
- Early, D. M., Maxwell, K. L., Burchinal, M., Alva, S., Bender, R. H., Bryant, D., ..., Zill, N. (2007). Teachers' education, classroom quality, and young children's academic skills: results from seven studies of preschool programs. *Child Development*, 78(2), 558-580.
- Fein, R., Vossekuil, B., Pollack, W., Borum, R., Modzeleski, W., & Reddy, M. (2002). Threat assessment in schools: A guide to managing threatening situations and to creating safe school climates. Washington, DC: U.S. Secret Service and Department of Education
- Fullerton, E. K., & Guardino, C. (2010). Teacher and students' perceptions of a modified inclusion classroom environment, *Electronic Journal for Inclusive Education*, 2 (5).
- Gayle, B. M., Cortez, D. & Preiss, R. W. (2013). Safe spaces, difficult dialogues, and critical thinking. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 7(2), 1-8.
- Glesne, C. (2015). Nitel araştırmayla tanışma (Çev. Elvan Günel). Çev. Ed. Ali Ersoy, Pelin Yalçinoğlu. *Nitel araştırmaya giriş* içinde s. 1-36. 5. Baskı. Ankara: Anı.
- Göksoy, S., Emen, E. ve Aksoy, C. (2013). Okullarda güvenlik sorunu. *Milli Eğitim*, 200,123-139.
- Guo, Y., Piasta, S. B., Justice, L. M. & Kaderavek, J. N. (2010). Relations among preschool teachers' self-efficacy, classroom quality, and children's language and literacy gains. *Teaching and Teacher Education* 26, 1094-1103.
- Güleş, F., ve Erişen, Y. (2013). *Okul öncesi eğitimde fiziksel çevre standartlarını belirleme: paydaş görüşlerine dayalı bir analiz*. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi.
- Güvenli Okul Projesi (GOP) (2017). Güvenli Okul Projesi (GOP) 2017-2018 Okullarda Güvenli Ortamın Sağlanmasına Yönelik Koruyucu ve Önleyici Tedbirlerin Artırılması İlçe Strateji ve Eylem Planı. Erişim adresi: <http://dosemealti.meb.gov.tr/www/guvenli-okul-projesi/icerik/506>
- Hannah, Ryan, "The Effect of Classroom Environment on Student Learning" (2013). *Honors Theses*. 2375. https://scholarworks.wmich.edu/honors_theses/2375
- Hernandez, T. J. & Seem, S. R. (2004). A Safe school climate: a systemic approach and the school counselor. *Professional School Counseling*, 7(4), 256-262.
- Johnson, S. L. (2009). Improving the school environment to reduce school violence: A review of the literature. *Journal of School Health*, 79, 451-465.
- Lin, Y. C. ve Magnuson, K. A. (2018). Classroom quality and children's academic skills in child care centers: Understanding the role of teacher qualifications. *Early Childhood Research Quarterly*, 42, 215-227.
- Kaypak, Ş. (2012). Güvenlikte yeni bir boyut; çevresel güvenlik. *Ekonomik ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, Cilt:8.
- Mashburn, A. J., Pianta, R. C., Hamre, B. K., Downer, J. T., Barbarin, O. A., Bryant, D., ... Howes, C. (2008). Measures of classroom quality in prekindergarten and children's development of academic, language, and social skills. *Child Development*, 79(3), 732-749. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-8624.2008.01154.x>.
- MEB (2015). Okul öncesi eğitim ve ilköğretim kurumları standartları kılavuz kitabı. Yöneticiler, öğretmenler, maarif müfettişleri ve uzmanlar için kavramsal temeller ve uygulama. Milli Eğitim Bakanlığı ve Unicef Raporu. https://tegm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2015_04/09112933_kurumstandartlarklavuzkitap.pdf
- MEB (2018). Okullarda güvenlik önlemlerinin alınması hakkında genelge. <https://www.ogretmenlericin.com/wp-content/uploads/okullarda-guvenlik-onlemlerinin-alinmasi-2018-10-sayili-genelge.pdf>
- Meyer-Adams, N. & Conner, B. T. (2008). School violence: Bullying behaviors and the psychosocial school environment in middle schools. *Children & Schools*, 30(4), 211-221.
- Midcentral Public Health Service (2014). Health & safety guidelines for early childhood education services. E.T. 04.01.2019 <https://www.midcentraldoh.govt.nz/HealthServices/PublicHealth/healthprotection/Documents/MidCentral>

[%20Public%20Health%20Service%20Health%20and%20Safety%20Guidelines%20for%20ECE%20Services.pdf](#)

- Morrison, B. (2007). *Restoring safe school communities*. Sydney, Australia: Federation
- Morrongiello, B. A., & Kiriakou, S. (2004). Mothers' home-safety practices for preventing six types of childhood injuries: What do they do, and why?. *Journal of Pediatric Psychology*, 29, 285–297.
- Mugo, J. W. (2009). Reported causes of accidents among pre-school children in Westlands division of Nairobi province, Kenya. Unpublished doctoral dissertation. Kenyatta University. <http://irlibrary.ku.ac.ke/handle/123456789/2191>
- Mwoma, T., Begi, N. & Murungi, C. (2018). Safety and security in preschools: A challenge in informal settlements. *Issues in Educational Research*, 28(3), 720-736.
- NAEYC. (2018). NAEYC Early Learning Program Accreditation Standards and Assessment Items. E.T. 04.01.2019 https://www.naeyc.org/sites/default/files/globally-shared/downloads/PDFs/accreditation/early-learning/standards_and_assessment_web.pdf#page=105
- OECD (2018). *Engaging Young Children: Lessons from Research about Quality in Early Childhood Education and Care, Starting Strong*. Paris: OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264085145-en>
- Olley, R. I., Cohn, A. & Cowan, K. C. (2010). Promoting Safe Schools and Academic Success: Moving Your School from Punitive Discipline to Effective Discipline. *Communique*, 39(1),7-8.
- Orpinas, P., & Horne, A. M. (2006). *Bullying prevention: Creating a positive school climate and developing social competence*. Washington, DC, US: American Psychological Association.
- Özcebe H. (2009). Okul Sağlığı. In: Aslan D. (Ed). Halk sağlığı ile ilgili güncel sorunlar ve yaklaşımlar. Ankara Tabip Odası, Ankara, 114-7.
- Özdinçer-Arslan, S. ve Savaşer, S. (2009). Okulda zorbalık. *Milli Eğitim*, 184, 218-227.
- Özkubat, S. (2013). Okul Öncesi Kurumlarında Eğitim Ortamlarının Düzenlenmesi ve Donanım. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(2), 58-66.
- Peterson, R. L., & Skiba, R. J. (2001). Creating school climates that prevent violence. *Clearing House*, 74(3), 155-63.
- Resmi Gazete (2014). Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği, sayı: 29072. 26 Temmuz 2014.
- Resmi Gazete (2015). Özel Kreş ve Gündüz Bakımevleri ile Özel Çocuk Kulüplerinin Kuruluş ve İşleyiş Esasları Hakkında Yönetmelik, sayı: 29342. 30 Nisan 2015.
- Resmi Gazete (2017). Millî Eğitim Bakanlığı Kurum Açma, Kapatma ve Ad Verme Yönetmeliği, sayı: 30106. 24 Haziran 2017.
- Saltmarsh, S., Klopper, C. ve Barr, J. (2009). Early childhood safety education: An overview of safety curriculum and pedagogy in outer metropolitan, regional and rural NSW. *Australian Journal of Early Childhood*, 34(4), 31-36.
- Shakeel, M. D., DeAngelis, C. A. (2018). Can private schools improve school climate? Evidence from a nationally representative sample. *Journal of School Choice*, 12(3), 426-445
- Stanley, P. H., Juhnke, G. A., Purkey, W. W. (2004). Using an Invitational Theory of Practice to Create Safe and Successful Schools. *Journal of Counseling & Development*, 82, 302-309.
- Strøm, I. F., Thoresen, S., Wentzel-Larsen, T., & Dyb, G. (2013). Violence, bullying and academic achievement: A study of 15-year-old adolescents and their school environment. *Child Abuse & Neglect*, 37(4), 243-251.
- Türk Dil Kurumu (2018). Büyük Türkçe Sözlük. www.tdk.gov.tr.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. 9. Genişletilmiş baskı. Ankara: Seçkin.
- Uludağ, Z. ve Odacı, H. (2002). Eğitim-öğretim faaliyetlerinde fiziksel mekan,*Milli Eğitim Dergisi*, 153-154, 18-36.
- UNICEF. (2009). *Schools as Protective Environments In Child Friendly Schools Manual*. New York: UNICEF.
- Vossekuil, B., Fein, R., Reddy, M., Borum, R., & Modzeleski, W. (2002). The final report and findings of the Safe School Initiative: Implications for the prevention of school attacks. <https://www2.ed.gov/admins/lead/safety/preventingattacksreport.pdf> adresinden 29.01.2018 tarihinde erişilmiştir.
- Vural, B. (Ed.). (2004). *Nitelikli Sınıf ve Stresiz Eğitim Ortamı*. (2. Baskı) İstanbul: Hayat.

Wanless, S. B. (2016). Bringing psychological safety to the field of human development: An introduction. *Research in Human Development*, 13, 1–5. (14) (PDF) *The Role of Psychological Safety in Human Development*. Available from: https://www.researchgate.net/publication/296623430_The_Role_of_Psychological_Safety_in_Human_Development [accessed Jan 29 2019].

Yavuzer, Y . (2011). Okullarda saldırganlık/şiddet: okul ve öğretmenle ilgili risk faktörleri ve önleme stratejileri. *Milli Eğitim Dergisi*, 41 (192), 43-61. Retrieved from <http://dergipark.gov.tr/milliegitim/issue/36186/406825>.

Katkısı Olanlar: Araştırmanın başından sonuna katkıları bulunan meslektaşlarımız Fatma KARAGÖZ, Feray YILDIRIM, Huri GÖK, Müge ECİN’e teşekkür ederiz.



2019 Türkçe Öğretim Programı'nda Ölçme ve Değerlendirme ile Türkçe Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Araçlarını Kullanma Düzeyleri¹

Bahar DOĞAN KAHTALI², Şeyma ÇELİK³

Öz

Ölçme ve değerlendirme etkinlikleri öğrencilerin bilgi, beceri, ilgi ve yeteneklerinin tanınması bu doğrultuda eğitim ve öğretim süreçlerinin planlanması açısından oldukça önemlidir. Ölçme ve değerlendirme eğitimin temel yapı taşlarından biridir. Değişen ilgi ve ihtiyaçlar, gelişen bilim ve teknoloji doğrultusunda eğitimin her alanında olduğu gibi ölçme değerlendirmede de yeniliklere gereksinim duyulmuştur. Geleneksel yöntemler sadece sonuç odaklı bir yaklaşımın ürünü olduğu için süreci değerlendirmekte yetersiz kalmış ve alternatif ölçme değerlendirme yöntemleri benimsenmeye başlanmıştır. Bu çalışmanın amacı yapılandırmacılık kapsamında hazırlanan 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda ölçme ve değerlendirme araçlarının Türkçe öğretmenleri tarafından kullanım sıklığını tespit etmektir. Çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmış ayrıca Türkçe öğretmenlerinin ölçme araç ve gereçlerini kullanma sıklıklarını belirlemek üzere hazırlanan bir anket formu ile görüşleri alınmıştır. Araştırmanın bulgularından yola çıkılarak elde edilen sonuca göre Türkçe öğretmenlerinin öğrenci performansına dayalı (tamamlayıcı) ölçme ve değerlendirme araçlarını tam anlamıyla kullanmadığı, geleneksel araçların öğretmenler tarafından daha fazla tercih edildiği tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler

Türkçe Öğretim Programı,
Ölçme,
Değerlendirme

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 16.12.2019

Kabul Tarihi:04.04.2020

E-Yayın Tarihi: 31.08.2020

¹ Bu çalışma, 23-27 Ekim 2019 tarihinde Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesinde yapılan 2. Uluslararası Temel Eğitim Kongresinde sunulan bildirinin geliştirilmiş versiyonudur.

² Dr. Öğr. Üyesi, İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkiye, bahar.dogan@inonu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-6184-2306>

³ Öğretmen, Millî Eğitim Bakanlığı, Türkiye, seymacelik043@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-6970-520X>

Giriş

Bireylerin başkalarıyla iletişim kurabilmesi, duygu ve düşüncelerini ifade edebilmesi, ihtiyaçlarını karşılayabilmesi ana dili vasıtasıyla gerçekleşir. Bireyler okul çağına gelinceye dek ana dilini sistemsiz bir şekilde edinir. Okul çağından sonra ise sistemli, planlı, programlı ana dili etkinlikleri başlar. Okullarda ana dili eğitiminin temel amacı, öğrencilerde anlama gücünün geliştirilmesi, anlatma becerisinin kazandırılması, dinleme ve okuma alışkanlığının oluşturulması, temel dil bilgisi kurallarının öğretilmesi, dil bilinci ve dil sevgisinin kazandırılmasıdır (Kavcar, Oğuzkan ve Sever, 2003). Türkçe öğretimi de anlama ve anlatma becerileri üzerine kurulu sistemli bir program ile yapılmaktadır. Okuma ve dinleme, anlama; konuşma ve yazma ise anlatma becerilerini oluşturur. Öğrencilerin bu becerileri kazanmaları için gerekli öğretim programları hazırlanmakta ve uygulanmaktadır. Programda kazandırılması hedeflenen bilgi ve becerilerin ne oranda edinildiğini tespit etmek için de ölçme ve değerlendirme uygulamaları yapılmaktadır.

2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin sürekli ve sürece yönelik olması gerektiğine vurgu yapmaktadır. Öğretim öncesinde yapılacak bir değerlendirme, öğrencinin süreç başındaki durumu ile ilgili bilgi edinilmesini ve bu doğrultuda öğrenme hedeflerinin belirlenmesini; öğretim sırasında yapılan değerlendirme öğrenci ve öğretmene dönüt sağlamasını; öğretim sonunda yapılan değerlendirme ise hedeflere ne oranda ulaşıldığı ve hangi alanlarda değişiklik yapılması gerektiği hususunda karar vermeyi sağlayacaktır (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2019).

Bir beceri dersi olan Türkçe öğretiminde her bir becerinin ayrı ayrı ele alınması ve değerlendirilmesi gerekmektedir. Bu da geleneksel ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarından uzaklaşıp çağdaş, alternatif, tanılayıcı ölçme araçlarının benimsenmesini gerektirmektedir. Sonuç odaklı değerlendirmede öğrenci başarısının değerlendirilmesi, genellikle öğretim sürecinden ayrı ve daha çok ürüne ağırlık verecek bir şekilde ele alınmakta; bu amaçla daha çok çoktan seçmeli ve kısa cevaplı testlerle, yazılı ve sözlü yoklamalara önem verilmektedir (MEB, 2018). Bu nedenle, sonuç odaklı ölçme yaklaşımlarında yer alan ve sadece ürünü ölçen değerlendirmenin dışında süreci ölçen yeni yaklaşımlar geliştirilmiştir.

Eğitim süreci kapsamında ölçme sonuçlarının kullanım amaçlarına göre değerlendirme işlemleri üç başlıkta ele alınmaktadır. Bunlar öğrenciyi tanımaya yönelik olan tanılayıcı değerlendirme; eğitimin aksayan yönlerini ortaya çıkarmak, öğrenme eksikliklerini saptamak gibi amaçlarla süreç devam ederken yapılan biçimlendirici değerlendirme ve sürecin sonunda öğrenci hakkında karar almada kullanılan sonuca yönelik değerlendirmedir (Kilmen, 2017).

Kutlu, Doğan ve Karakaya (2014) problem çözme, eleştirel düşünme, değerlendirme, yordama, tümevarım, tümdengelim, yaratıcı düşünme gibi üst düzey zihinsel becerilerin ölçülmesi için yeni değerlendirme yöntemleri başlığı altında performans dayalı durum belirleme, öğrenci gelişim dosyası (portfolyo) ve durum belirleme çalışmalarını önermektedir. Alıcı (2011) öğrencilerin aktif öğrenme yoluyla süreç içerisinde gerçekleştirdikleri çalışmaların, etkinliklerin ve süreç sonunda ortaya koydukları ürünlerin değerlendirilmesini performans değerlendirme olarak adlandırmaktadır. Ayrıca performans değerlendirmenin yabancı ya da yerli çeşitli kaynaklarda alternatif değerlendirme, tamamlayıcı değerlendirme, otantik değerlendirme gibi farklı isimlerle adlandırıldığını; çoktan seçmeli testler, kısa cevaplı testler, uzun cevaplı sınavlar gibi ölçme araçlarının ise geleneksel ölçme yöntemleri olarak sınıflandırıldığını belirtmektedir.

Genellikle tek bir doğru cevabın bulunduğu yazılı yoklamalar, kısa cevaplı sorular, doğru yanlış soruları, çoktan seçmeli testler ve eşleştirme sorularını geleneksel ölçme değerlendirme teknikleri başlığı altında sınıflandırılırken öğrencilerin süreç içerisindeki performanslarını ölçmeye yönelik puanlama anahtarları, tanılayıcı dallanmış ağaç, yapılandırılmış grid, kelime ilişkilendirme testi, portfolyo gibi araçları tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme teknikleri olarak sınıflandırılmaktadır (Bahar, Nartgün, Durmuş ve Bıçak, 2015).

2006 yılında hazırlanan Türkçe Öğretim Programı'nda ölçme ve değerlendirme araçlarına geniş yer verilmiştir. 2017 yılında hazırlanan programda da ölçme ve değerlendirme faaliyetlerinin tanıma, izleme ve sonuç odaklı olmak üzere üç şekilde yapılacağı belirtilmiştir. Programda yer alan ölçme araçları; kısa cevaplı maddeler, çoktan seçmeli maddeler, eşleştirme maddeleri, doğru-yanlış maddeleri,

açık uçlu sorular, tutum ölçekleri, öğrenci ürün dosyası, performans ödevi, proje ödevi şeklindedir. Değerlendirme araçları ise görüşme, öz değerlendirme formu, dinleme/izleme becerisi gözlem formu, konuşma becerisini değerlendirme formu, okuma becerisi gözlem formu, yazılı anlatım değerlendirme formu, okuma becerisi kontrol listesi, öğrenci ürün dosyasına ilişkin öz değerlendirme formu, performans ve proje değerlendirme formu şeklindedir (MEB, 2017). Eğitim süreci üzerine odaklanmış ve öğrencilerin gelişimini izleyerek değerlendirmeyi öğrenmenin bir parçası olarak gören bu ölçme ve değerlendirme araçları sonuç odaklı değerlendirme araçlarından pek çok yönüyle ayrılmaktadır.

Göçer (2014) süreç değerlendirmenin öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor becerilerinin gelişmesinde ve bu beceri alanlarının birbirini tamamlayarak bütünlük içinde kullanabilme yeterliliğinin belirlenmesinde etkili olduğunu ve dil öğretiminde öğrencilerin dil ve zihin becerilerinin gelişimi değerlendirildiğinden sadece ürün odaklı değerlendirme yetersiz kaldığını ifade etmektedir.

Geleneksel ölçme ve değerlendirme etkinlikleri öğrencilerin sınav esnasında verdikleri cevaplar göz önüne alınarak yapılan, üst düzey becerilerin ölçülmesinde yetersiz kalan ve çoğunlukla ezber dayalı bir anlayışın ürünü olan etkinliklerdir. Bu tarz bir ölçme değerlendirme yaklaşımı öğretmenin aktif öğrencinin pasif konumda olması nedeniyle üst düzey bilişsel becerilerin ölçülüp değerlendirilmesinde kısmen yetersiz kalmaktadır. Ayrıca geleneksel ölçme değerlendirme araçlarıyla sistem içerisindeki öğrencilerin sahip oldukları yetenekler ile gelişme potansiyelleri birlikte değerlendirilememekte ve tanınmamaktadır (Sefer, 2006; Baki ve Birgin, 2004).

Bu doğrultuda bu çalışmanın çıkış noktasını hem yapılandırmacı eğitim felsefesi ışığında hazırlanmış öğretim programlarında ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarına genel bir bakış hem de programın uygulayıcısı durumunda olan Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerin süreç içerisindeki performanslarını ölçmeye yarayan performansa dayalı (tamamlayıcı) ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanma düzeylerine ilişkin bilgi edinmek oluşturmuştur. Öğretmenlerin bulunduğu noktayı belirlemenin daha sonra yapılacak etkinlikleri planlamak, eğitim ve öğretim adına önlemler alabilmek için alandaki önemli boşluğu dolduracağı düşünülmektedir. Bu amaçlar doğrultusunda çalışmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- Türkçe Dersi Öğretim Programlarındaki ölçme ve değerlendirme yaklaşımları nelerdir?
- Türkçe öğretmenleri programda belirtilen geleneksel ve öğrencilerin süreç içerisindeki performansını ölçmeye yarayan tamamlayıcı araçları hangi sıklıkla kullanmaktadır?

Yöntem

Çalışma nicel araştırma yöntemlerinden tarama kullanılarak yapılmış ayrıca Türkçe öğretmenlerinin ölçme-değerlendirme araçlarını kullanma ve farkındalık düzeylerini belirlemek amacıyla anket yoluyla görüşleri alınmıştır. “Bir grubun belirli özelliklerini belirlemek için verilerin toplanmasını amaçlayan çalışmalara tarama (survey) araştırması denir.” (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2016: 15). Bu çalışmada öğretmen görüşleri alınarak Türkçe öğretmenlerinin ölçme-değerlendirme araçlarını kullanma düzeylerini tespit etmek amacıyla tarama modeli kullanılmıştır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın ulaşılabilir evrenini Malatya ilindeki Türkçe öğretmenleri oluşturmaktadır. Basit seçkisiz örnekleme ile belirlenen örnekleme ise Malatya ilinin Yeşilyurt ilçesine bağlı ortaokullarda görev yapan araştırmacının ulaşabildiği ve çalışmaya gönüllü olarak katılan Türkçe öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmaya toplamda 120 öğretmen katılmıştır. Katılımcıların 53’ü erkek, 67’si kadındır. Örneklem 80’i Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği mezunudur. Geri kalan öğretmenler ise Fen Edebiyat Fakültesi veya Eğitim Fakültesinin farklı bir branşından mezundur. 104 öğretmen lisans eğitimi, 13’ü lisansüstü eğitim almıştır. Çalışmaya katılan 3 öğretmen ise eğitim düzeyi hakkında bilgi vermemiştir.

Veri Toplama Aracı

Çalışmada Türkçe öğretmenlerinin ölçme-değerlendirme araçlarını kullanım düzeyini tespit etmek amacıyla 2017, 2018 ve 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programlarında yer alan geleneksel ve performansa dayalı (tamamlayıcı) ölçme araçlarının maddeler halinde yazıldığı ve bunların kullanım

sıklığını belirten ifadelerin yer aldığı bir anket formu hazırlanmıştır. Söz konusu formun programlarda yer alan ölçme ve değerlendirme araçlarını içerme durumu ölçme ve değerlendirme alanı ile Türkçe eğitimi alanında iki alan uzmanına e-posta ile sorularak onların görüşleri dikkate alınmış ve forma son şekli verilmiştir.

Verilerin Analizi

Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerin süreç içerisindeki performansını belirlemeye yönelik tamamlayıcı ölçme-değerlendirme araçları ile geleneksel ölçme-değerlendirme araçlarını kullanım sıklığını tespit etmek amacıyla hazırlanan form örnekleme uygulanmış ve elde edilen bulgular frekans ve yüzde gibi basit istatistik yöntemleriyle raporlaştırılmıştır.

Bulgular

MEB 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı, MEB 2018 Türkçe Dersi Öğretim programını ve MEB 2017 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın "Ölçme ve Değerlendirme" başlıklarının incelenmesi sonucunda programda yapılacak ölçme-değerlendirme uygulamalarının tanıma, izleme/biçimlendirme, sonuç (ürün) odaklı uygulamalar şeklinde belirtildiği tespit edilmiştir. Ölçme- değerlendirme araçları ise geleneksel araçlardan çok öğrenci performansını belirlemeye yönelik tamamlayıcı araçlardır. Tutum ölçeği, öğrenci ürün dosyası, otantik görev, proje, görüşme, öz değerlendirme, akran değerlendirme, hazır bulunuşluk testi, gözlem, dereceli puanlama anahtarı, yapılandırılmış grid, tanılayıcı dallanmış ağaç, kelime ilişkilendirme testi, grup değerlendirme, kontrol listesi, kavram haritası gibi araçların tavsiye edildiği tespit edilmiştir.

Tablo 1. Türkçe öğretmenlerinin ölçme-değerlendirme araçlarını kullanım düzeyleri

Ölçme araçları	Frekans ve Yüzde	Hiçbir zaman kullanmıyorum	Nadiren Kullanıyorum	Bazen Kullanıyorum	Sık Sık Kullanıyorum	Her zaman Kullanıyorum	Toplam
Kısa Cevaplı Maddeleri	F %	3 2,5	9 7,5	38 31,6	42 35	25 20,8	118 100
Çoktan Seçmeli Maddeleri	F %	1 0,83	3 2,5	17 14,1	59 49,1	39 32,5	119 100
Eşleştirme Maddelerini	F %	1 0,83	6 5	35 29,2	50 41,6	25 20,8	117 100
Doğru-Yanlış Maddelerini	F %	2 1,6	5 4,1	34 28,3	57 47,5	20 16,6	118 100
Açık Uçlu Soruları	F %	0 0	11 8,3	23 19,1	49 40,8	36 30	119 100
Tutum Ölçeklerini	F %	19 15,8	38 31,6	37 30,8	20 16,6	5 4,1	119 100
Öğrenci Ürün Dosyasını	F %	18 15	26 21,6	44 36,6	23 19,1	8 6,6	119 100
Otantik Görevleri	F %	27 22,5	35 29,1	40 33,3	10 8,3	2 1,6	114 100
Proje Ödevi	F %	11 9,1	8 6,6	36 30	30 25	33 27,7	118 100
Görüşme Formlarını	F %	22 18,3	34 28,3	40 33,3	15 12,5	8 6,6	119 100
Öz Değerlendirme Formunu	F %	14 11,6	30 25	47 39,1	16 13,3	12 10	119 100
Akran Değerlendirme Formunu	F %	22 18,3	38 31,6	40 33,3	13 10,8	6 5	119 100

Hazır	F	11	20	43	30	14	118
Bulunmuşluk	%	9,1	16,6	35,8	25	11,6	100
Testlerini							
Gözlem	F	21	19	51	19	8	118
Formlarını	%	17,5	15,8	42,5	15,8	6,6	100
Dereceli	F	15	18	33	30	21	117
Puanlama	%	12,5	15	27,5	25	17,5	100
Anahtarını							
Yapılandırılmış	F	33	37	26	13	4	113
Gridi	%	27,5	30,8	21,6	10,8	3,3	100
Tanılayıcı	F	33	32	35	9	6	115
Dallanmış Ağacı	%	27,5	26,6	29,1	7,5	5	100
Kelime	F	17	17	37	37	9	117
İlişkilendirme	%	14,1	14,1	30,8	30,8	7,5	100
Testini							
Grup	F	28	21	38	22	8	117
Değerlendirme	%	23,3	17,5	31,6	18,3	6,6	100
Formunu							
Kontrol Listesini	F	19	21	32	29	17	118
	%	15,8	17,	26,6	24,1	14,1	100
Kavram	F	15	14	33	33	24	119
Haritalarını	%	12,2	11,6	27,5	27,5	20	100

Tablo 1 incelendiğinde Türkçe öğretmenlerinin en çok kullandıklarını belirttikleri ölçme-değerlendirme araçları çoktan seçmeli maddelerdir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %49,1'i sıklıkla; %32,5'i her zaman ölçme aracı olarak çoktan seçmeli maddelerden yararlandığını belirtmiştir. 3 öğretmen çoktan seçmeli maddeleri nadiren kullandığını belirtirken yalnızca 1 öğretmen hiç kullanmadığını ifade etmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %30'u açık uçlu soruları her zaman kullandığını belirtmiştir. Öğretmenlerin %78'i açık uçlu soru tiplerini sıklıkla ve her zaman kullanmaktadır. Açık uçlu soru tipini kullanmayan öğretmen ise yoktur.

Tablo 1 incelendiğinde öğretmenlerin doğru-yanlış maddelerinden vazgeçmediği görülmektedir. Buna göre Türkçe öğretmenlerinin %47,7'si sıklıkla, %16,6'sı her zaman doğru-yanlış maddelerini kullanmaktadır. 2 öğretmen ise bu maddeleri hiç kullanmadığını belirtmiştir.

Araştırma sorularını cevaplayan öğretmenlerin kısa cevaplı maddeleri kullanma düzeyi ise %35'i sık sık, %20,8'i ise her zaman kullanmaktadır. Yine geleneksel ölçme araçlarından biri olan eşleştirme maddelerini öğretmenlerin %41,6'sı sıklıkla, %20,8'i ise her zaman kullandığını ifade etmiştir.

Tamamlayıcı ölçme-değerlendirme araçlarından olan tutum ölçeklerini araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin %31,6'sı nadiren, %30,8'i ise bazen kullandıklarını belirtmişlerdir. %4,1'lik bir kısım ise tutum ölçeğini hiç kullanmadığını söylemektedir.

Öğrencilerin eğitim sürecindeki performanslarını sistemli bir şekilde takip etmeye yarayan öğrenci ürün dosyalarını ise öğretmenlerin %36,6 ile bazen kullandıkları görülmektedir. Sıklıkla ve her zaman kullanma seçeneğinin toplamı ise %25,7'dir.

Tablo 1 incelendiğinde öğretmenlerin proje çalışmalarını %42,5 bir oranla sıklıkla ve her zaman kullandığı anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin %30'u da proje çalışmasını bazen kullandığını belirtmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenler görüşme, öz değerlendirme, akran ve grup değerlendirmesi, otantik görevler ve gözlem türü alternatif ölçme-değerlendirme araçlarını sıklıkla kullanmayı tercih etmemektedir. Öğretmenlerin %33,3'ü görüşme tekniğini bazen kullandığını söylerken %28,3'ü nadiren kullandığını belirtmiştir. Bu toplamda araştırmaya katılan öğretmenlerin %61,6'sını oluşturmaktadır. Öz değerlendirme formlarını bazen (%39,1) ile nadiren (%25) kullananların toplamı %64,1'dir. Öğretmenlerin %33,3'ü akran değerlendirmesini bazen, %31,6'sı ise nadiren kullanmaktadır. Grup değerlendirmesini öğretmenlerin %31,6'sı bazen kullanırken %23,3'ü hiç kullanmadığını ifade etmiştir.

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin %42,5 ile gözlem formlarını; %33,3 ile otantik görevleri bazen kullandıklarını ifade etmişlerdir. Otantik görevleri hiç kullanmayan veya nadiren kullanan öğretmenlerin toplam yüzdesi ise %51,6'dır.

Tablo 1 incelendiğinde öğrencilerin süreç performansını ölçmeye yönelik tamamlayıcı ölçme değerlendirme araçlarından dereceli puanlama anahtarı, yapılandırılmış grid ve tanılayıcı dallanmış ağacın da öğretmenler tarafından sıklıkla kullanılmadığı sonucu çıkmaktadır. Öğretmenlerin %27,5'i dereceli puanlama anahtarını bazen kullanmaktadır. Yapılandırılmış gridi nadiren kullanan öğretmenlerin (%30,8) ve hiç kullanmayan öğretmenlerin (%27,5) toplam yüzdesi bu aracın öğretmenlerin yarısından fazlası tarafından hiç tercih edilmediği veya nadiren tercih edildiği sonucunu vermektedir. Araştırmada yer alan öğretmenlerin %29,1'i tanılayıcı dallanmış ağacı bazen kullandığını söylerken %27,5'i hiç kullanmadığını belirtmiştir.

Çalışmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin hazır bulunuşluk testi, kelime ilişkilendirme testi, kontrol listesi ve kavram haritasını diğer tamamlayıcı araçlara göre daha fazla kullandığı tespit edilmiştir. Öğretmenlerin hazır bulunuşluk testini %35'i bazen kullanırken, %25'i sıklıkla kullandığını belirtmiştir. Kelime ilişkilendirme testini bazen (%30,8) ve sıklıkla (%30,8) kullananların toplam oranı %61,6'dır. Kontrol listesini bazen kullananların oranı %26,6 ve sıklıkla kullananların oranı %24,4'tür. Kavram haritalarını bazen kullananların oranı %27,5 ve sıklıkla kullananların oranı ise %27,5 ile toplamda kullananların oranı %55'tir.

Genel olarak Tablo 1'e bakıldığında araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin çoğunlukla geleneksel ölçme ve değerlendirme araçlarını kullandıkları görülmektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Türkçe öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşıma göre düzenlenmiş 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda önerilen ölçme-değerlendirme araçlarını kullanma düzeylerini belirlemek amacıyla yapılan bu araştırmada araştırmaya katılan Türkçe öğretmenleri geleneksel ölçme araçlarını (çoktan seçmeli madde, eşleştirme testi, kısa cevaplı madde, doğru yanlış tipi madde) performans dayalı (tamamlayıcı) ölçme-değerlendirme araçlarına göre daha çok kullandıklarını ifade etmişlerdir. Türkçe öğretmenlerinin geleneksel ölçme-değerlendirme araçlarından en çok çoktan seçmeli maddeleri kullandıkları ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin yarısından fazlası Türkçe dersi gibi bir beceri dersinde öğrenci başarısını belirlemek üzere çoktan seçmeli madde tipini kullanmaktadır. Oysaki Türkçe dersinde dinleme, konuşma, okuma ve yazma olmak üzere dört öğrenme alanının beraber gelişimiyle ancak istenilen beceriye ulaşılabilir. Çoktan seçmeli testler sadece okuma becerisini değerlendirmede kullanılabilir. Diğer öğrenme alanlarını ölçme ve değerlendirme için öğrenme sürecini de dikkate alan ölçme-değerlendirme araçlarının kullanılması gerekmektedir.

Tamamlayıcı ölçme-değerlendirme araçları kategorisine alınabilecek, üst düzey bilgi ve becerilerin ölçülmesinde kullanılabilecek açık uçlu soruların öğretmenler tarafından sıklıkla kullanıldığı görülmektedir. Bunun dışında araçlardan kavram haritalarının, proje çalışmalarının ve kelime ilişkilendirme testlerinin öğrencilerin eğitim süreci boyunca gösterdikleri performansları ölçmeyi ve değerlendirmeyi amaçlayan diğer araçlara göre daha fazla kullanıldığı görülmektedir. Bir işi beceriye dönüştürme ya da o işte başarılı olmada kişinin o işe olan tutumu oldukça önemlidir. Bu doğrultuda genel olarak Türkçe dersinde ve öğrenme alanlarının her birinde öğrencilerin tutumlarını ölçen ölçme araçlarının öğretmenlerin yaklaşık %60'ı tarafından nadiren ya da bazen kullanılması performans dayalı (tamamlayıcı) ölçme ve değerlendirme araçlarına gereken önemin verilmediğini gözler önüne sürmektedir.

Öğretmenlerin ölçme-değerlendirme araçlarını kullanırken yaşadıkları sorunlar üzerine çeşitli çalışmalar yapılmıştır. Bu çalışmalardan hareketle öğretmenlerin tamamlayıcı araçları geleneksel araçlara oranla daha az kullanmasının sebepleri öğretmenlerin yeterli bilgiye sahip olmaması, değerlendirme yöntemlerinin öğretmenler tarafından karmaşık bulunması, zaman yetersizliği, öğrencilerin negatif tutumu, kalabalık sınıflarda uygulamanın zor olması, değerlendirmenin uzun zaman alması ve test tipi sınavların olumsuz etkisidir (Anıl ve Acar, 2008; Duban ve Küçüküylmaz, 2008; Demir, 2015; Sidekli ve Altıntaş, 2018; Güneş vd., 2010; Şimşek, 2011; Gömleksiz, Yıldırım ve

Yetkiner, 2011; Çetinkaya ve Duran, 2011). Yapılan çalışmaların sonuçları da bu çalışmanın sonucunu destekler niteliktedir.

Bu araştırmanın sonuçlarına göre de Türkçe öğretmenleri uygulaması, değerlendirmesi daha kolay olan geleneksel ölçme-değerlendirme araçlarını performans dayalı tamamlayıcı ölçme-değerlendirme araçlarına oranla daha sık kullanmaktadır. Geleneksel ölçme-değerlendirme araçlarının tamamlayıcı araçlardan daha sık kullanılması ise kullanımı MEB 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın ölçme ve değerlendirme yaklaşımına uygun değildir.

Araştırmanın sonuçları doğrultusunda öğretim programlarında yer alan öğrenci performansına yönelik tamamlayıcı ölçme-değerlendirme araçlarının kullanımını yaygınlaştırmak amacıyla şu önerilerde bulunulabilir:

Yapılandırıcı eğitim anlayışı doğrultusunda, öğretmenlerin öğrencilerin başarısını değerlendirirken, geleneksel ölçme araçlarından olan çoktan seçmeli testler, doğru-yanlış testleri, kısa cevaplı testler, eşleştirme testlerinin yanında projeler, öğrenci ürün dosyaları, dereceli puanlama anahtarları, öz ve akran değerlendirme, gözlem formları gibi ölçme- değerlendirme araçlarını daha etkin bir şekilde birlikte kullanması önerilmektedir. Okuma, dinleme, konuşma ve yazma öğrenme alanlarında beceri değerlendirmesi yapılmalıdır.

Öğrencilerin ve velilerin yapılandırmacı yaklaşıma göre düzenlenmiş programda kullanılması önerilen ölçme-değerlendirme araçları konusunda bilgilendirilerek, bu araçlardan en etkili şekilde faydalanılması gerekmektedir.

Öğretmenlerin ölçme-değerlendirme araçlarını kullanım düzeylerini artırmak ve karşılaştıkları sorunları gidermek için verilecek hizmet içi eğitim seminerlerinin akademisyenler tarafından verilmesi ve uygulamalı olması sağlanabilir.

Öğretmenler için ölçme-değerlendirme araçları ile ilgili geniş açıklamaların ve çokça örneğin yer aldığı kılavuzlar hazırlanabilir.

Kaynakça

- Alıcı, D. (2011). Öğrenci performansının değerlendirilmesinde kullanılan diğer ölçme araç ve yöntemleri. S. Tekindal (Ed.). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (3. Basım) içinde (s. 127-168). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Anıl, D. ve Acar, M. (2008). Sınıf öğretmenlerinin ölçme değerlendirme sürecinde karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 44-61.
- Bahar, M., Nartgün, Z., Durmuş, S. ve Bıçak, B. (2015). *Geleneksel-tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme teknikleri öğretmen el kitabı*. (7. Basım). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Baki, A. ve Birgin, O. (2002). *Matematik eğitiminde alternatif bir değerlendirme olarak bireysel gelişim dosyası uygulaması. V. ulusal fen bilimleri ve matematik eğitimi kongresi, bildiri kitabı, II*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2016). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. (21. Basım). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Çetinkaya, S. ve Duran, A. (2011, 5-7 Mayıs). Alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinin kullanılmasında sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları problemler: Hatay ili örneği. 10. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitim Sempozyumu'nda sunuldu, Sivas.
- Demir, M. (2015). *Türkiye ve ABD'de ilkökul 4. sınıf matematik dersi öğretim programında kullanılan alternatif değerlendirme yöntemlerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Duban, N. ve Küçükıylmaz, E. A. (2008). Sınıf öğretmeni adaylarının alternatif ölçme değerlendirme yöntem ve tekniklerinin uygulama okullarında kullanımına ilişkin görüşleri. *İlköğretim Online*, 7(3), 769-784.
- Göçer, A. (2014). *Türkçe eğitiminde ölçme ve değerlendirme*. (1. Basım). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Gömleksiz, M. N., Yıldırım, F. ve Yetkiner, A. (2011). Hayat bilgisi dersinde alternatif ölçme değerlendirme tekniklerinin kullanımına ilişkin öğretmen görüşleri. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 6(1), 823-840.

- Güneş, T., Dilek, N. Ő., Hoplan, M., Őelikođlu, M. ve Demir, E. S. (2010, 11-13 Kasım). Öğretmenlerin alternatif değerlendirme konusundaki görüşleri ve yaptıkları uygulamalar. International Conference on New Trends in Education and Their Implications Sempozyumunda sunuldu, Antalya.
- Kavcar, C., Oğuzkan, F. ve Sever, S. (2003). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Kilmen, S. (2017). Ölçme ve değerlendirmede temel kavramlar. R.N. Demirtaşlı (Ed.). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (4. Baskı) içinde (s. 25-55). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kutlu, Ö., Doğan, C. D. ve Karakaya, İ. (2014). *Performansa ve portfolyaya dayalı durum belirleme*. (4.Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- MEB. (2017). Türkçe dersi programı (ilkokul ve ortaokul 1,2,3,4,5,6,7 ve 8.sınıflar). Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- MEB. (2018). Türkçe dersi programı (ilkokul ve ortaokul 1,2,3,4,5,6,7 ve 8.sınıflar). Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- MEB. (2019). Türkçe dersi programı (ilkokul ve ortaokul 1,2,3,4,5,6,7 ve 8.sınıflar). Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- MEB. (2005). İlköğretim Türkçe dersi (6,7,8. Sınıflar) öğretim programı. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Yayınları.
- Sefer, G. D. (2006). *Matematik dersinde problem çözme becerilerinin dereceli puanlama anahtarı kullanılarak değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Sidekli, S. ve Altıntaş, S. (2018). Ölçme ve değerlendirme. A. Uzunöz ve V. Aktepe (Ed.). *Özel öğretim yöntemleri (Cilt-1)* içinde (s. 285-326). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Şimşek, N. (2011). Sosyal bilgiler dersinde alternatif ölçme değerlendirme araçlarının kullanılması: nitel bir çalışma. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(1), 149-168.



Öğretim Programlarının Değişimi Üzerine Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerinin Değerlendirilmesi

Birol SUSAM¹, Mehmet Kaan DEMİR²

Öz

Eğitim sistemleri teknolojinin gelişmesi ve bilgiye ulaşmanın kolaylaşması gibi nedenlere bağlı olarak güncellenmeye ve değişmeye daha fazla ihtiyaç duymaktadır. Eğitim sistemlerinin değişmesi ve güncellenmesine bağlı olarak eğitimin kılavuzu olan öğretim programları da değişmektedir. Öğretim programlarının uygulayıcısı olan öğretmenler program değişikliklerinden doğrudan etkilenmektedir. Öğretim programlarının değişimi üzerine sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin değerlendirilmesini amaçlayan bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Samsun ilindeki ilkokullarda görev yapan 21 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma verilerini toplamak amacıyla araştırmacılar tarafından hazırlanan görüşme formu kullanılmıştır. Elde edilen veriler içerik analizi tekniği kullanılarak anlamlı hale getirilmiştir. Analiz sonucunda elde edilen bulguların modellenmesinde NVİVO paket programı kullanılmıştır. Araştırma sonucunda sınıf öğretmenlerine göre; öğretim programları bireyin ve toplumun ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik olmalı, bilimsel ve teknolojik gelişmelere dayanarak program değişikliği yapılırken kültürel ve milli değerlerin de göz önünde bulundurulmalıdır. Program değişikliği sürecine öğretmenlerin yeterince dahil edilmediği ve yapılan program değişikliklerine yeterince olumlu bakılmadığı anlaşılmaktadır. Program değişikliği yapıma sebeplerinin MEB üst kadrosu görüşlerine dayandırıldığı, sık program değişiklikleri yapıldığı ve değişikliklerin ülkenin ihtiyacı olan insan niteliğinin karşılamaya uygun olmadığı öğretmenlerce değerlendirilmektedir.

Anahtar Kelimeler

Sınıf öğretmeni
Öğretim programı
Program değiştirme

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 07.06.2020

Kabul Tarihi: 17.06.2020

E-Yayın Tarihi: 31.08.2020

¹ Öğretmen, Samsun İl Milli Eğitim Müdürlüğü, Türkiye, birolsusam@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-4523-6995>

² Prof. Dr. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Türkiye, mkdemir2000@yahoo.com, <https://orcid.org/0000-0001-8797-0410>

Giriş

Ülkeler geleceklere için bireyleri eğitime çabası içinde olup eğitim sistemi içinde karşılaştıkları sorunlara yeni çözümler aramaktadırlar. Bireylerin aldıkları eğitimden en üst düzeyde faydalanması için yeni strateji ve yöntemler araştırılmaktadır (Butakin ve Özgen, 2007). Bireyleri daha donanımlı hale getirmek isteyen eğitim sistemleri yeni yaklaşımlara ihtiyaç duymaktadır (Sünkür, Arıbaş, İlhan ve Sünkür, 2012). Eğitim sistemlerinin çıktısı olma özelliği taşıyan bireyler dünyayı anlayabilme ve kendilerini gerçekleştirme yolunda ilerleyerek değişime ayak uydurmaları için bazı beceri ve tutumları kazanmalıdır (Karadağ, 2012). Eğitim hedefleri oluşturulurken, sosyal-kültürel yapı ve ülkenin ekonomik öncelikleri göz önüne alınarak uzun yıllar sürdürülebilecek sistemler üzerinde çalışılmalıdır. (Yıldız ve Yıldız, 2016).

Eğitim sistemleri günümüzde bilgi, teknoloji ve bilimin hızlı ilerlemesine ve değişmesine bağlı olarak güncellenmesi zorunlu olan bir yapı haline gelmiştir. Eğitim sistemlerinin güncellenmesi sistemin kılavuzu görevini gören programlar değiştirilmeden yapılamaz. İhtiyaca uygun hazırlanmış öğretim programlarıyla eğitimin istenen hedef ve amaçlarına ulaşmasının kolaylaşacağı düşünülmektedir (Çıray, Küçükylmaz ve Güven, 2015). Eğitim açıklanırken programdan bağımsız düşünülemez. Program özellikleri öğretmenlerin belirli öğretim konularında bilgisini arttırmaya yardımcı olur. Buradan yola çıkarak yeni karşılaşılan durumlarda daha esnek olunabilir (Davis ve Krajcik, 2005).

Programlar eğitim sistemi için kılavuz görevi görmektedir. İlk defa Roma’da yarış arabalarının üzerinde yarıştığı oval biçimdeki koşu pistini tanımlayan Latince kavram olan “curriculum” olarak karşımıza çıkan öğretim programı “izlenen yol” ya da “izlenice” anlamında eğitimde kullanılmaya başlanmıştır (Oliva, 1988, s. 4). Toplumlar bireyleri yetiştirirken belirli standartlara sahip programlarını sorgulamaya başladılar (Egan, 1978). Program geliştirme durağan bir süreç olmadığı için bu tür faaliyetlerin aynı kalması mümkün değildir (Keltling-Gibson, 2005). Gerekli koşullar ile altyapıların hazırlanmadan uygulamaya konulan öğretim programının beklenen başarıyı yakalaması olanaklı görülmemektedir. Bu durumu daha önce uygulamadan kaldırılan programlardan da görebiliriz (Aykaç, 2007). Eğitim kurumlarının işlevlerini gerçekleştirme durumları, ancak uyguladıkları eğitim programlarının tüm boyutlarıyla tüm paydaşlarının katılımıyla değerlendirilmesi sonucunda belirlenebilir (Yüksel, 2010). Dünyanın değişmesi ve gelişmesiyle birlikte ülkelerin ihtiyacı olan yetişmiş insan ihtiyacı her geçen gün değişmektedir. Ülkelerin ihtiyacı olan insan niteliğini karşılamak amacıyla eğitim sistemleri ve eğitim sistemlerinin kılavuzu olan öğretim programlarının değişmesi gerekmektedir.

Türkiye eğitim sisteminin bilinen bir özelliği de sık aralıklarla sistem değişikliklerine maruz kalmış olmasıdır. Dünyada hızla karşımıza çıkan bilimsel ve teknolojik ilerlemeleri yakalamak toplumlar için zorunluluk haline gelmiş durumdadır (Geçit, 2008). Şahin’ e (2009) göre Türkiye’nin müfredat geliştirme tarihi 1924 senesinde başlamış olup durum ve ihtiyaçlara bağlı olarak Cumhuriyet tarihi boyunca pek çok kez güncellenmiş ve gerektiğinde değiştirilmiştir. 1926 programında derslerin adlarına ek olarak amaç ve konuların işleniş sürecinde dikkat edilmesi gereken önemli ayrıntılar yer almaktadır. Ayrıca bu programla John Dewey’in Türkiye’ye davetinde hazırlanmış olduğu raporda yer alan hayat bilgisi gibi kavramlara yer verilmiştir (Şahin, 2009). 1930 yılında şehir okulları müfredatının ilkelerine sadık kalınacak şekilde köyde okuyan öğrencilerin köyün şartlarına ve ihtiyaçlarına göre yetişmesi amacıyla Köy Mektepleri Müfredat Programı hazırlanmıştır (Tekişik, 1992). 1948 programı 20 yıl boyunca uygulamada kalmış olma özelliğine sahiptir. 1948 programında esas alınan bilgi üretimi olmuş ve eğitimin hedefleri milli eğitime göre toplumsal, kişisel, insan ilişkiler ve ekonomik yönden olmak üzere dörde ayrılmıştır (Şahin, 2009). Türkiye’de 1990’lı yılların sonuna doğru yapılandırmacı yaklaşımın etkisine bağlı olarak 2004 yılında yeni ilköğretim programları oluşturulması için geniş çaplı çalışma gerçekleştirilmiştir (Erdoğan, Kayır, Kaplan, Ünal ve Akbunar, 2005). 2005 ilköğretim programlarında davranışçı yaklaşımdan vazgeçilerek yapılandırmacı yaklaşım esas alınmıştır (Şahin, 2009). 2005 yılında yapılandırmacı yaklaşım benimsenerek uygulamaya konulan programlar bazı açılardan eleştiri almıştır. Yeni programın küreselleşen dünyada insanın bir sermaye olarak görülmesi ve bu sermayenin geliştirilmesi gerektiği görüşünün sonucu olarak ortaya çıktığı savunulmuştur (İnal, 2006). Eğitimcilerin çoğu yeni oluşturulan yaklaşıma ve programa karşın alışık oldukları şekilde öğretmeye devam etmişlerdir.

Yapılan program değişiklikleri kabul görmediği için kâğıt üstünde kalmıştır (Baş, 2011). İhtiyaçlara dayalı olarak yeni oluşturulmuş olan programların beklenen başarıya ulaşması programın oluşturulma süreci kadar önemlidir. Revize edilmiş veya yeni oluşturulmuş programın tüm paydaşlarının dahil edildiği tavsiye ve geri bildirimlerin iyi işlenmesi başarıya ulaşmaya katkı sağlamaktadır (Mitchell, 2016). 2005 yılından sonra da öğretim programlarında 2009, 2015, 2017 ve 2018 yıllarında değişiklikler yapıldığı bilinmektedir.

Türkiye’de 2005 yılında tüm öğretim programlarının değiştirilmesi devrimsel bir proje olarak sunulmuş olsa da zaman içerisinde ülkenin her alanında beklenen etki ve başarıyı sağlamadığı anlaşılmıştır. Özellikle ülkenin büyüklüğü ile beraber eğitimsel eşitsizliklerin sürmesi, öğretmen boyutunun program değişimine bakışı ya da hazır oluş durumu ve siyasal etkiler sebepleriyle birçok dersin öğretim programı daha 2005 yılından sonra 5 yıl geçmeden değişmeye başlamıştır. 2018 yılı da eğitim tarihimizde öğretim programında önemli değişimlerin yaşandığı yıllardan birisi olmuştur. Öğretim programlarının bilim ve teknolojinin hızlı gelişmesi ile toplumun ihtiyaçlarına bağlı olarak değiştirilmesi kaçınılmaz olmaktadır. Öğretim programlarının değişim süreci kadar uygulama süreci de önemlidir. Öğretim programlarının geliştirilmesinden sonra uygulama sürecinde başarıya ulaşması için en önemli etken uygulayıcı olan öğretmenlerin programın uygulanmasına yönelik göstermiş olduğu tutumlardır. Bu çalışmada eğitim-öğretim faaliyetlerinin temel bileşenlerinden olan öğretim programlarının değişimi üzerine sınıf öğretmenlerinin görüşlerini değerlendirmek amacıyla bir öğretim programının hangi özelliklere sahip olması gerektiği, öğretim programlarının uygulama süresi, öğretim programı değişikliği yapılırken göz önünde bulundurulacak faktörler, öğretim programı değişikliği sürecine öğretmen katılımı, öğretim programı değişikliğinde olumlu bulunan yönler, Türkiye’de öğretim programı değişikliği yapılma sebepleri, öğretim programı değiştirilme sıklığı, program değişikliklerinin ülkenin ihtiyacı olan insan niteliklerine uygunluğu, programın hangi sorunları çözmesi gerektiği, öğretim programı değişikliğine okulların hazırlanması, öğretim programı değişikliklerinin bilimsel ve teknolojik gelişmelere uygunluğu, öğretim programlarının değişikliğinde oryantasyon süreci, hangi derslerde öğretim programı değişikliğine ihtiyacı duyulduğu ve ideal bir öğretim programının nasıl olması gerektiği alt amaçlarına ulaşılması hedeflenmiştir.

Yöntem

Araştırma Modeli

Öğretim programlarının değişimi üzerine sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin değerlendirilmesini amaçlayan bu çalışmada nitel yöntemlerden olgubilim deseni kullanılmıştır. Olgubilim deseninde verilere ulaşılan kaynaklar konuyu yaşayan ve deneyim eden bireylerden oluşmaktadır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2017).

Çalışma Grubu

Çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örneklem yöntemlerinden ölçüt örneklem yöntemi kullanılarak en az 15 yıl mesleki tecrübeye sahip sınıf öğretmenlerinden örneklem oluşturulmuştur. Amaçlı örneklem araştırmanın amacına uygun durumların seçilmesidir (Büyüköztürk vd., 2017). Katılımcılar en az 16-20 en fazla ise 36-40 yıl mesleki tecrübeye sahip, yaşları en az 39 en fazla 62 olan 12 öğretmenin mesleki anlamda kendisini yeterli gördüğü, 7 öğretmenin kendini orta derecede yeterli gördüğü, 2 öğretmenin ise kendini mesleki anlamda yetersiz gördüğü 7 kadın 14 erkek olmak üzere 21 sınıf öğretmeninden oluşmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırma verilerini toplamak amacıyla araştırmacılar tarafından hazırlanan ve 14 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler hem basit seçenekli cevaplama hem de araştırılan konu ile ilgili derinlemesine veri toplanmasını birleştirebilmektedir (Büyüköztürk vd., 2017). Oluşturulan görüşme formu araştırmacılarca ayrıntılı olarak incelenmiş ve alanında uzman 2 öğretim üyesinden ve kıdemli sınıf öğretmenlerinden görüş alınarak son halini almıştır.

Güvenirlilik ve Geçerlik Çalışmaları

Verilerin güvenirliliğini sağlamak amacıyla analiz sürecinde iki farklı analiz yapılmış ve birbiriyle karşılaştırılmıştır. Görüşme sonucu elde edilen verilerin kodlanması sürecinde 2 farklı kodlayıcı analizi ve bunlar arasındaki uyum yüzdesi (%79) güvenirliliği artırıcı bir husustur. Katılımcılarla yapılan görüşmelerin geçerliliğinin sağlanması amacıyla görüşme sırasında bilgisayara kaydedilen görüşme katılımcıya okutularak onaylanması istenmiştir. Ayrıca katılımcılara ait doğrudan aktarmalarla görüşler desteklenmiştir.

Verilerin Toplanması

Araştırma verileri 2018-2019 eğitim ve öğretim yılı içinde Samsun ilindeki merkez ilkokullarda görevli sınıf öğretmenleriyle 30 ile 45 dakika süren görüşmeler yapılarak araştırmacının yanında bulundurduğu bilgisayara yazmak yoluyla kayıt edilerek toplanmıştır.

Verilerin Analizi

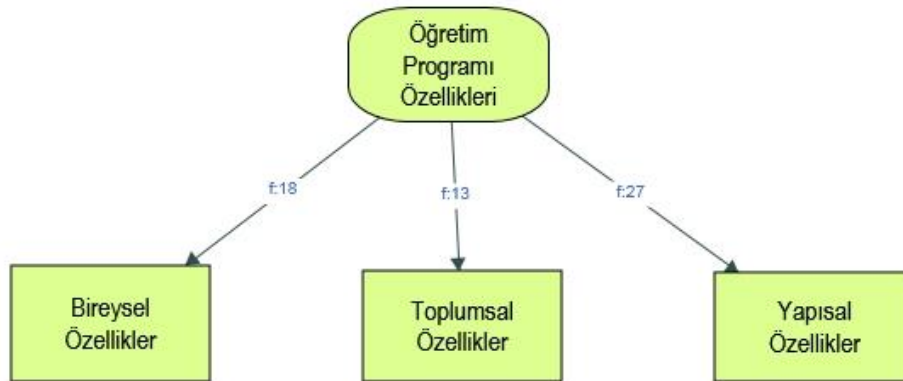
Araştırma verileri içerik analizi tekniği kullanılarak anlamlı hale getirilmiştir. Kullanılan bu analiz yöntemi belirli kurallar dahilinde kodlamalar yapılarak bir metnin daha küçük içerik kategorileriyle özetlendiği, sistematik ve yenilenebilir bir analiz tekniği olarak tanımlanabilir (Büyüköztürk vd., 2017). Bulguların modellenmesinde ise NVivo paket programından yararlanılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde öğretim programlarının değişimi üzerine sınıf öğretmenlerinin görüşlerine yönelik bulgulara yer verilmiştir.

Bir Öğretim Programının Sahip Olması Gereken Özelliklerine Yönelik Bulgular

Araştırmanın birinci sorusu olan “Bir öğretim programının hangi özelliklere sahip olması gerektiğini düşünüyorsunuz?” sorusuna katılımcıların verdikleri cevaplara ait bulgular Şekil 1, Şekil 2, Şekil 3 ve Şekil 4’te verilmiştir.



Şekil 1. Öğretim programının sahip olması gereken özellikleri

Sınıf öğretmenlerinin verdikleri yanıtlara göre öğretim programının özellikleri üç üst kategoriye ayrılmıştır. Bu kategoriler programın bireysel özellikleri, programın toplumsal özellikleri ve programın yapısal özellikleri şeklindedir.

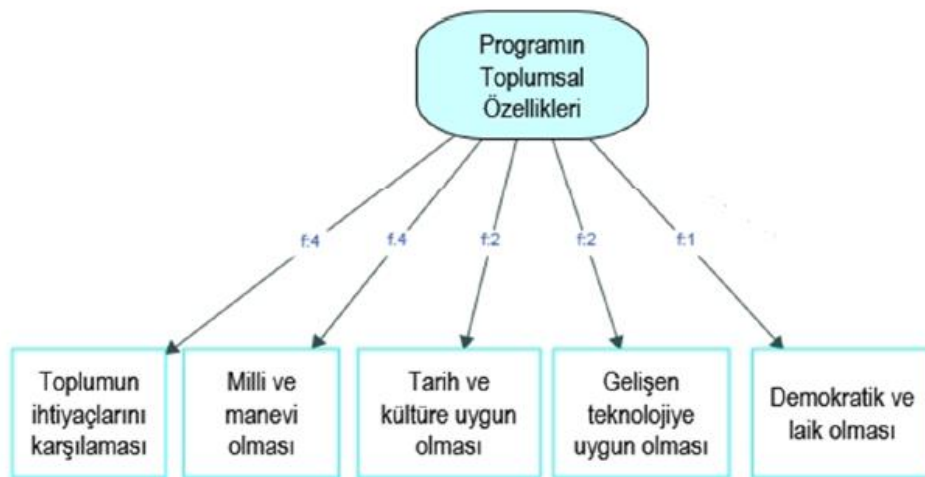


Şekil 2. Öğretim programının sahip olması gereken bireysel özellikleri

Öğretim programının bireysel özellikleri katılımcı cevaplarına göre; öğrencinin ihtiyaçlarını karşılaması (f:9), çocukların gelişimine uygun olması (f:3), bilgiye ulaştırıcı olması (f:2), ahlaklı öğrenciler yetiştirilmesi (f:2), Z kuşağına uyumlu olması (f:1) ve üreten birey yetiştirilmesi (f:1) şeklinde kategorilere ayrılmıştır. Öğretim programlarının bireysel özellikleri hakkında görüş bildiren bazı katılımcıların görüşleri şu şekildedir.

(SÖ-7) “Öğretim programı öğrencinin bireysel özelliklerini ön plana çıkarmalı. İyi bireyler yetiştirmek meslek kazandırmaktan daha önemlidir. Programlar ahlaklı iyi bireyler yetiştirmeyi ön planda tutmalı.” (Ahlaklı öğrenciler yetiştirilmesi).

(SÖ-4) “Bir öğretim programı öncelikle çocuğun gelişim dönemine uygun olmalı. Öğrencinin gelişim dönemi dikkate alınmadan hazırlanan programlarda kazanım ve hedeflere ulaşmada büyük zorluklar yaşanıyor.” (Çocukların gelişimine uygun olması).



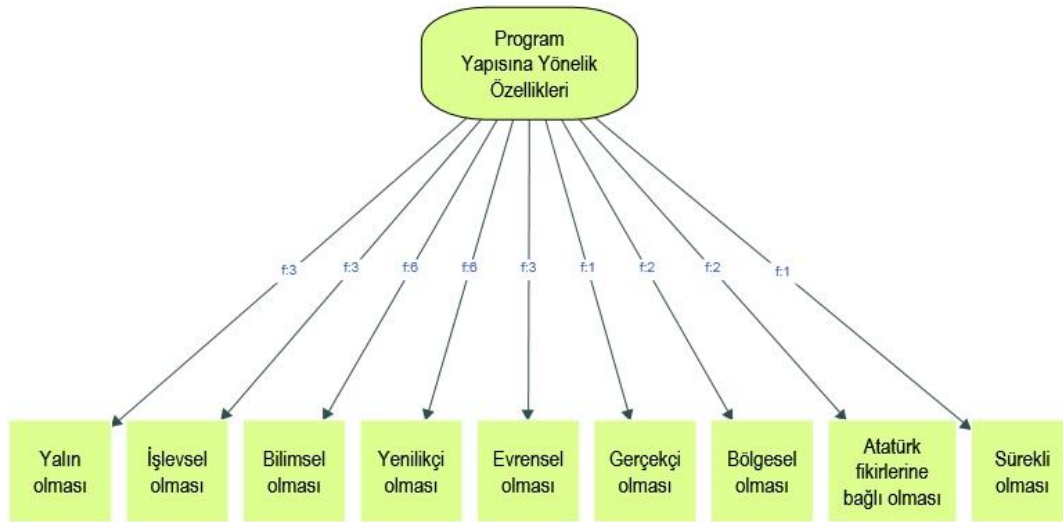
Şekil 3. Öğretim programının sahip olması gereken toplumsal özellikleri

Öğretim programlarının taşıması gereken toplumsal özellikleri, toplumun ihtiyacını karşılaması (f:4), millî ve manevî olması (f:4), tarih ve kültüre uygun olması (f:2), gelişen teknolojiye

uygun olması (f:2), demokratik ve laik olması (f:1) şeklindedir. Öğretim programının toplumsal özellikleri arasında en çok tekrar eden görüş toplumun ihtiyacını karşılaması ile milli ve manevi özelliklere sahip olması olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğretim programının toplumsal özelliklerine yönelik bazı katılımcıların görüşleri aşağıda sıralanmıştır.

(SÖ-9) “Öğretim programı ülkenin tarihini, kültürünü, birlikte yaşamayı ve geçmişini öğrencilere aktarmalı.” (Milli ve manevi olması).

(SÖ-21) “Öğretim programı ülkenin gerçeklerini, coğrafyasını, kültürünü, tarihini, ideallerini dikkate alarak bir dünya felsefesi oluşturmalı” (Tarih ve kültüre uygun olması).



Şekil 4. Öğretim programının sahip olması gereken yapısal özellikleri

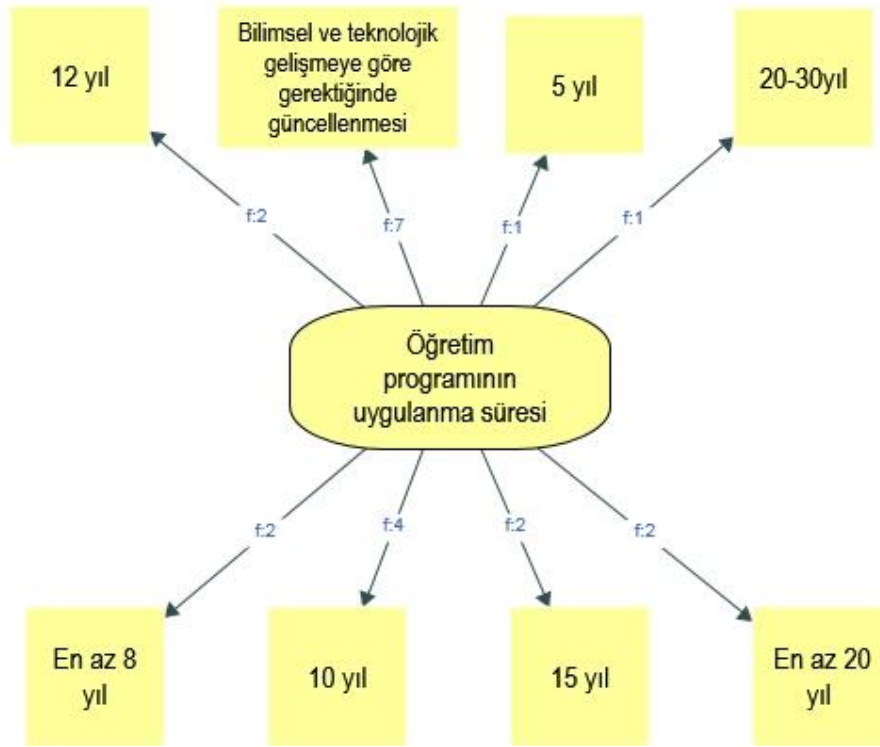
Öğretim programların yapısal özellikleri ise yalın olması (f:3), işlevsel olması (f:3), bilimsel olması (f:6), yenilikçi olması (f:6), evrensel olması (f:3), gerçekçi olması (f:1), bölgesel olması (f:2), Atatürk fikirlerine bağlı olması (f:2) ve sürekli olması (f:1) şeklindedir. Katılımcılara göre öğretim programlarının yenilikçi ve bilimsel olması en çok tekrar eden görüş olmuştur. Katılımcı sınıf öğretmenlerinin bazı görüşleri aşağıda verilmiştir.

(SÖ-10) “Bir öğretim programı bireyi hayata hazırlamalı, gereksiz bilgi ve becerilerden arındırılmış yalın şekilde olmalı.” (İşlevsel olması).

(SÖ-12) “Bir öğretim programının değişim sıklığı çok önemlidir. Sürekli değişmemeli ve süreklilik arz etmeli” (Sürekli olması).

Öğretim Programlarının Uygulanma Süresine İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin “Bir öğretim programının ortalama kaç yıl uygulanması gerektiğini düşünüyorsunuz? Neden?” sorusuna verdiği cevapların analiz sonuçları Şekil 5’te verilmiştir.



Şekil 5. Öğretim programlarının uygulanma süresi

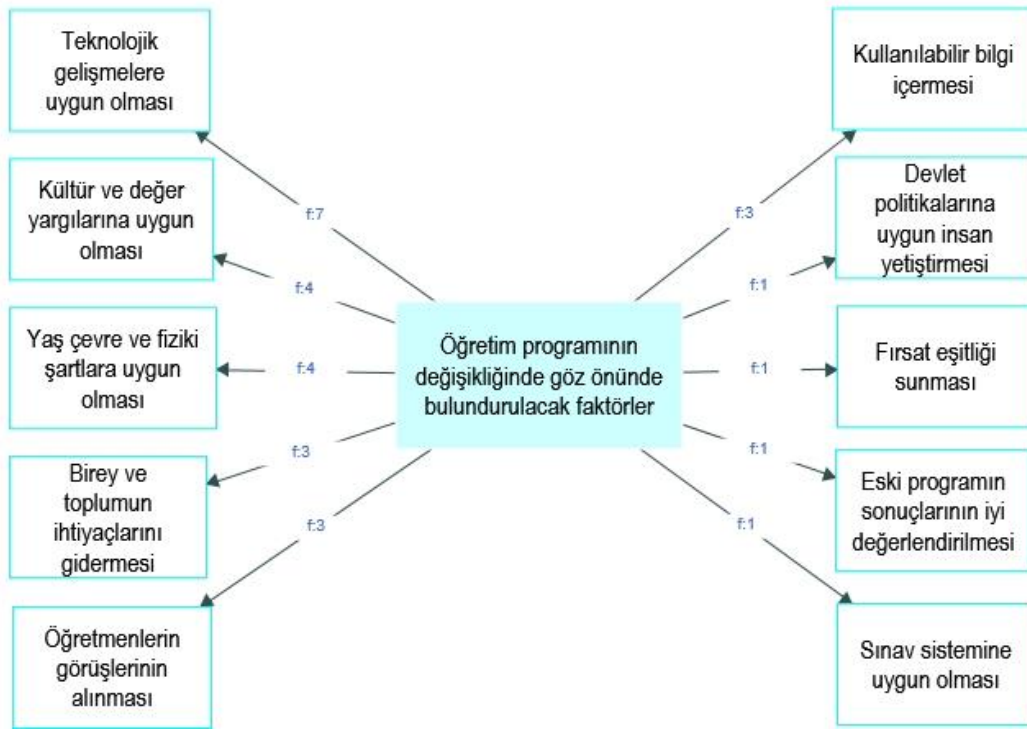
Öğretim programının uygulanma süresine ilişkin verilen cevapların analiz sonuçlarına göre bir öğretim programının uygulanma süresi; 12 yıl (f:2), 5 yıl (f:1), 20-30 (f:1) yıl, en az 8 yıl (f:2), 10 yıl (f:4), 15 yıl (f:2), en az 20 yıl (f:2) ve bilimsel ve teknolojik çalışmalara göre gerektiğinde güncellenmesi (f:7) şeklindedir. Öğretim programının uygulanma süresine yönelik öğretmen görüşleri arasında en fazla tekrar eden ve dikkat çekici olan bilimsel ve teknolojik çalışmalara göre gerektiğinde güncellenmesi gerektiğidir. Bazı görüşler şu şekildedir.

(SÖ-2) “En az 8 yıl olmalı çünkü çocuk okulunu başladığı programla bitirmeli. Örneğin biz el yazısı ile başladık ancak şu an düz yazıya geçtik. Bu durum çocukların kötü etkilenmesine sebep oluyor.” (En az 8 yıl).

(SÖ-5) “Bir öğretim programı bir insanı anaokulundan yükseköğretime kadar süren süre içinde değişmemeli ancak değişen ve gelişen teknoloji ile bilime göre güncellenmeli.” (Bilimsel ve teknolojik çalışmalara göre gerektiğinde güncellenmesi).

Öğretim Programı Değişikliklerinde Göz Önünde Bulundurulması İstenen Faktörlere Yönelik Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin “Sizce bir öğretim programı değişikliği yapılırken hangi faktörler göz önünde bulundurulmalıdır?” sorusuna verdiği cevapların analiz sonuçları Şekil 6’da verilmiştir.



Şekil 6. Öğretim programı değişikliklerinde göz önünde bulundurulması gereken faktörler

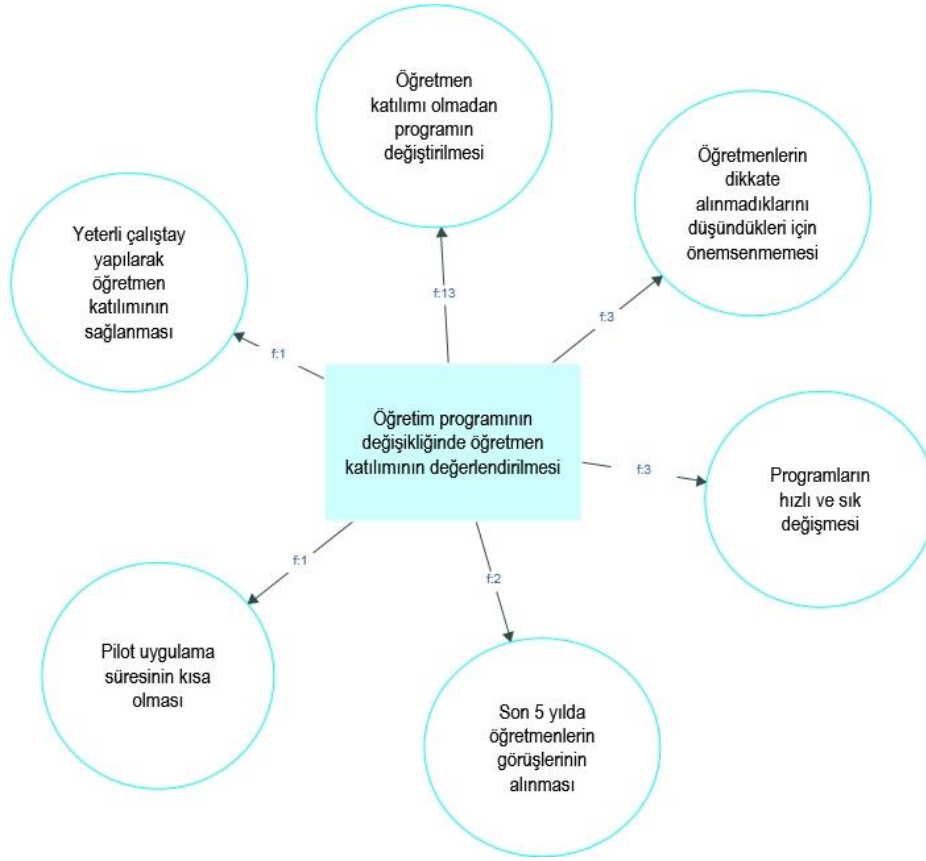
Öğretmen cevaplarına göre öğretim programlarının değiştirilmesi sürecinde dikkat edilmesi gereken faktörlerden en fazla tekrar eden teknolojik gelişmelere uygun olmasıdır (f:7). Bunun yanında kültür ve değer yargılarına uygun olması (f:4), yaş çevre ve fiziki şartlara uygun olması (f:4), birey ve toplum ihtiyaçlarını gidermesi (f:3), öğretmen görüşlerinin alınması (f:3), kullanılabilir bilgi içermesi (f:3), devlet politikalarına uygun insan yetiştirmesi (f:1), fırsat eşitliği sunması (f:1), eski program sonuçlarının iyi değerlendirilmesi (f:1) ve sınav sistemine uygun olması (f:1) diğer görüşler olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğretim programı değişikliğinde dikkat edilmesi gereken faktörlere yönelik bazı görüşler aşağıda verilmiştir.

(SÖ-1) “Kesinlikle merkez ile değil de taşrayla iletişim halinde olmalı. Taşradan fikir alınmalı diyalog olmalı. Yani Ankara Çankaya’daki okul ile Samsun Alaçam’daki okul arasında imkanlar aynı değil. Fırsat eşitliği sağlamıyor bu nedenle şartlara uygun olmalı.” (Fırsat eşitliği sunması).

(SÖ-16) “Toplumun kültürel yapısı, folkloru ve müziği göz önünde bulundurulmalı. Yabancı ülkeler bir bilgisayar oyunu yapıyor ve bu oyunu oynayanlardan dolayı senin kültürünü kötü etkileyebiliyorlar. Kültürümüz ve tarihimizle ilgili oyunlar olmalı. Kültürü dijitalleştiren oyun olmalı. Kültürü teknoloji kullanarak aktarmalı.” (Kültür ve değer yargılarına uygun olması).

Öğretim Programı Değişikliklerinde Öğretmen Katılımına Yönelik Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin “Türkiye’de yapılan öğretim programı değişikliklerine öğretmen katılımını nasıl değerlendiriyorsunuz?” sorusuna verdiği cevapların analiz sonuçları Şekil 7’de verilmiştir.



Şekil 7. Öğretim programı değişikliklerinde öğretmen katılımının değerlendirilmesi

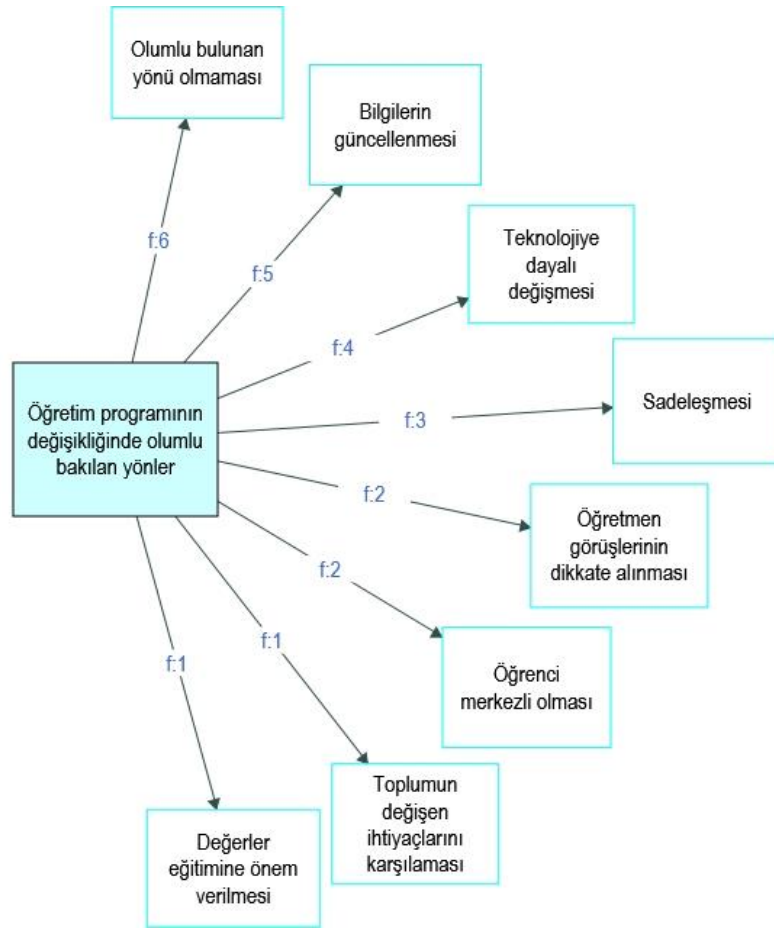
Katılımcıların öğretim programına öğretmen katılımına yönelik görüşleri arasında en çok tekrar eden görüş öğretmen katılımı olmadan öğretim programlarının değiştiğidir (f:13). Diğer görüşler ise öğretmenlerin dikkate alınmadıklarını düşündükleri için önemsenmemesi (f:3), programın hızlı ve sık değişmesi (f:3), son 5 yılda öğretmen görüşlerinin alındığı (f:2), pilot uygulama sürecinin kısa olduğu (f:1) ve yeterli çalıştay yapılarak öğretmen katılımının sağlanması gerektiği (f:1) şeklindedir. Bu konudaki bazı görüşler aşağıda sıralanmıştır.

(SÖ-3) “Öğretim programları öğretmenlere hazır sunuluyor. Program yapıldıktan sonra biz bilgileneyoruz. Program değişmeden önce bize sunulsa daha etkin sonuçlar ortaya çıkar. Şu an öğretmen katılımı yeterli değil”. (öğretmen katılımı olmadan öğretim programlarının değiştirilmesi).

(SÖ-18) “Öğretmen katılımının hiç olmadığını düşünüyorum. Okullara gelen anket vs. hiç tanık olmadım.” (öğretmen katılımı olmadan öğretim programlarının değiştirilmesi).

Öğretim Programı Değişikliklerinde Olumlu Bakılan Yönler İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin “Öğretim program değişikliklerinin hangi yönlerini olumlu bulmaktasınız?” sorusuna verdiği cevapların analiz sonuçları Şekil 8’de verilmiştir.



Şekil 8. Öğretim programı değişikliklerinde olumlu görülen yönler

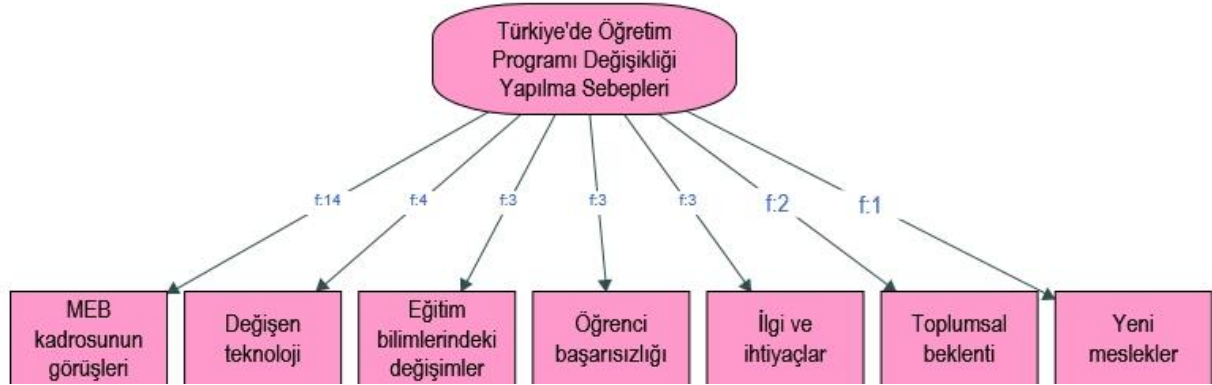
Katılımcıların görüşlerine göre öğretim programı değişikliklerinin olumlu bulunan yönünün olmaması (f:6) en çok tekrar eden görüş olmuştur. Diğer görüşler ise bilgilerin güncellenmesi (f:5), teknolojiye dayalı değişmesi (f:4), sadeleşmesi (f:3), öğretmen görüşlerinin dikkate alınması (f:2), öğrenci merkezli olması (f:2), toplumun değişen ihtiyaçlarının karşılanması (f:1) ve değerler eğitime önem verilmesi (f:1) şeklindedir. Öğretim programının olumlu bakılan yönlerine ilişkin bazı öğretmenlerin görüşleri aşağıda sıralanmıştır.

(SÖ-14) “Bilgilerin güncellenmesi yönünden olumlu buluyorum. Diğer bir söyleyişle kullanılabilir bilgilerin güncellenmesi. Gereksiz bilgilerin ayıklanmasını olumlu buluyorum. Kalıplaşmış bilgilerden uzaklaşıyoruz.” (Bilgilerin güncellenmesi).

(SÖ-20) “El yazısı konusunda çok büyük sorun oldu bu ülkede programın teknolojiye dayalı olarak değiştirilmesini olumlu buluyoruz ama ürün ortaya çıkmadan değiştirilmesini olumsuz buluyorum.” (Teknolojiye dayalı değişmesi).

Türkiye’de Program Değişikliklerinin Sebeplerine İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin “Türkiye’de öğretim programı değişikliği yapılmasının sebepleri sizce nelerdir?” sorusuna verdiği cevapların analiz sonuçları Şekil 9’da verilmiştir.



Şekil 9. Öğretim programı değişikliklerini etkileyen sebepler

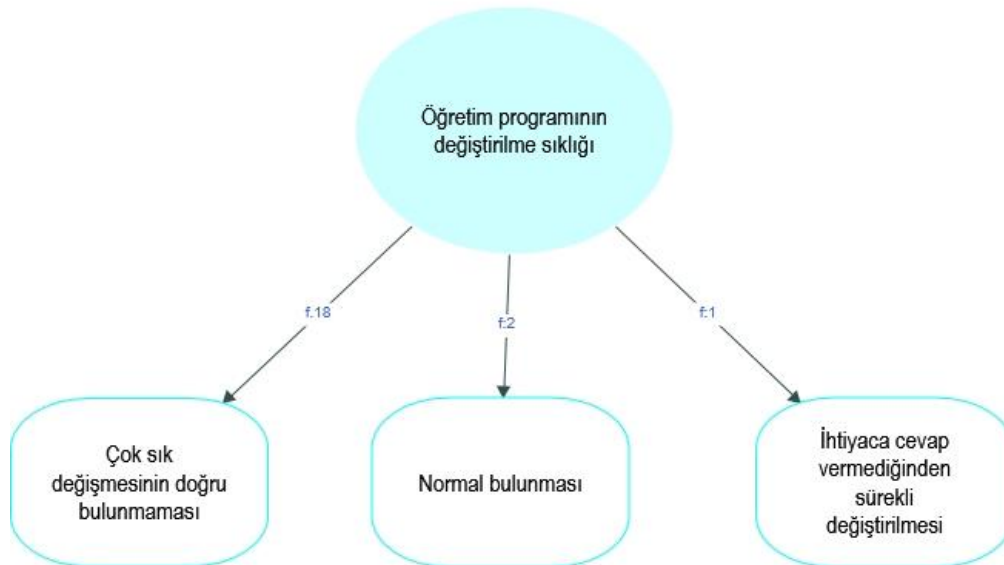
Öğretmenlerin Türkiye’de öğretim programı değişikliği sebeplerine yönelik görüşlerine göre en çok tekrar eden görüş MEB kadrosunun görüşleridir (f:14). Buna ek olarak değişen teknoloji (f:4), eğitim bilimlerindeki değişimler (f:3), öğrenci başarısızlığı (f:3), ilgi ve ihtiyaçlar (f:3), toplumsal beklenti (f:2) ve yeni meslekler (f:1) şeklindedir. Bazı katılımcıların verdiği dikkat çekici yanıtlar şu şekildedir

(SÖ-15) “İlgi ve ihtiyaçları karşılayamaması olabilir. Toplumsal beklentinin oluşmasına yönelik programlar değiştiriliyor.” (İlgi ve ihtiyaçlar).

(SÖ-20) “Eğitim sistemini dönütleri güncelleme gerektiriyor. Bakan odaklı eğitim politikalarına bağlı olarak program değiştiriliyor. Yeni yönetimle yeni program değişiyor.” (MEB kadrosunun görüşleri).

Öğretim Programlarının Değiştirilme Sıklığına İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin “Türkiye’de öğretim programların uygulanma sürelerini-değiştirilme sıklığını nasıl değerlendiriyorsunuz?” sorusuna verdiği cevapların analiz sonuçları Şekil 10’da verilmiştir.



Şekil 10. Öğretim programlarının değiştirilme sıklığı

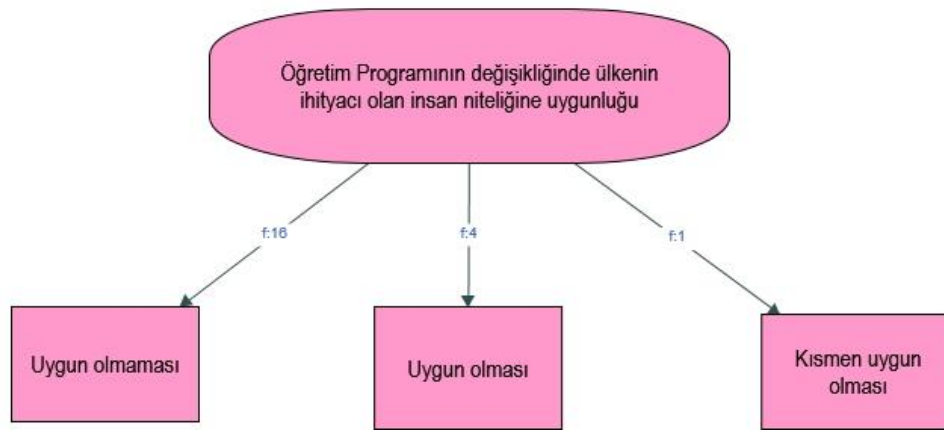
Öğretmenlerin öğretim programlarının değişime sıklığına yönelik cevaplarına göre çok sık değişmesinin doğru bulunmaması (f:18), normal bulunması (f:2) ve ihtiyaca cevap vermediğinden sürekli değiştirilmesi (f:1) şeklinde görüşler ortaya çıkmıştır. Bazı katılımcıların verdiği dikkat çekici yanıtlar şu şekildedir.

(SÖ-21) “Çok sıklıkla değişiklik yapıyor ancak böyle yapılmamalı, mevcut sınav sistemleri bu değişikliğe zorlayabilir. Çünkü birbiri ile bağlantılı.” (Çok sık değişmesinin doğru bulunmaması).

(SÖ-9) “Program değişme sıklığına uygun değil. Programlar sürekli değiştiğinde sonuçları kötü oluyor. Biz programın sonucunu akademik olarak denetliyoruz. (Çok sık değişmesinin doğru bulunmaması).

Öğretim Programı Değişikliklerinde Ülkenin İhtiyacı Olan İnsan Niteliğine Uygunluğuna İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin “Yapılan program değişikliklerinin ülkenin ihtiyacı olan insan niteliklerine uygunluğunu nasıl değerlendiriyorsunuz?” sorusuna verdiği cevapların analiz sonuçları Şekil 11’de verilmiştir.



Şekil 11. Program değişikliklerinin ülkenin ihtiyacı olan insan niteliklerine uygunluğu

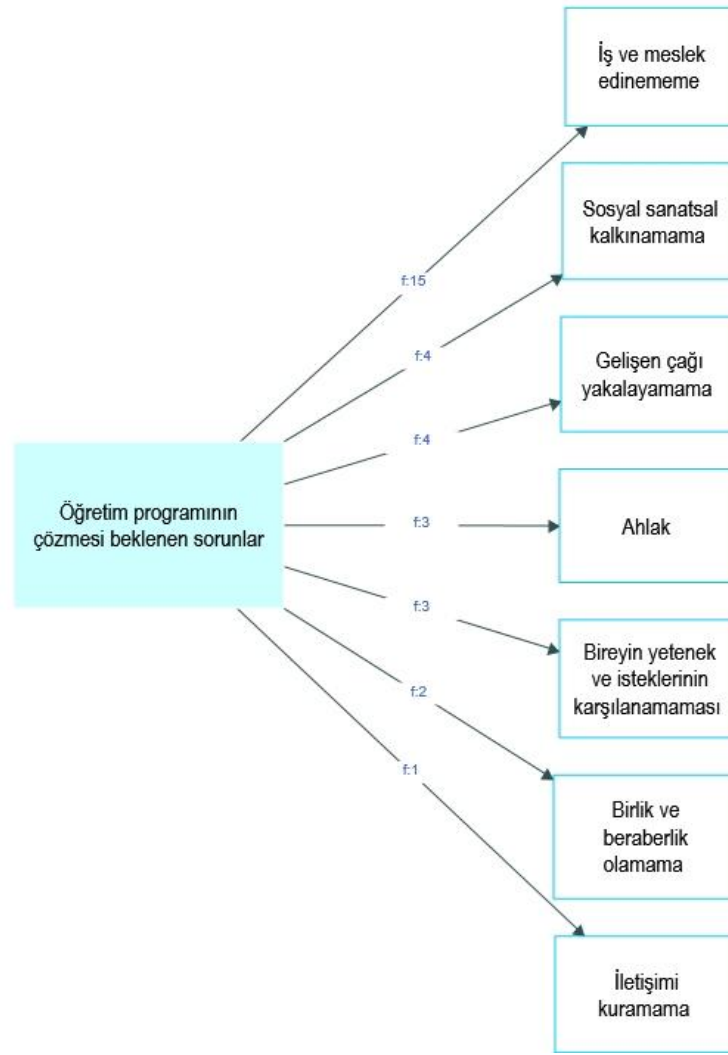
Katılımcı cevaplarına göre öğretim programı değişikliğinde ülkenin ihtiyacı olan insan niteliğine uygunluğu konusunda karşımıza çıkan görüşler uygun olmadığı (f:16), uygun olduğu (f:4) ve kısmen uygun olduğu (f:1) şeklindedir. Yapılan program değişikliklerinin ülkenin ihtiyacı olan insan niteliklerine uygunluğunu araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun düşük görmesi ya da uygun görmemesi dikkat çeken önemli bir bulgudur. Bazı katılımcıların verdiği dikkat çekici yanıtlar şu şekildedir.

(SÖ-11) “Öncelikle insan yetiştirirken amaç toplumun ihtiyacını karşılayacak bireyler olmalı. Bizde yeterince iş gücü var ve bu işi yapacak ahlaklı insana ihtiyaç var. Son yıllarda programlar bu ihtiyaca yönelik. Özellikle değerler eğitiminin konulması oldukça etkili.” (Uygun olması).

(SÖ-4) “Tarım toplumuyuz ama tarımdan sürekli uzaklaşıyoruz. Bu durum bizim eğitim sistemimize uygun değil. Eskiden köy enstitüsü vardı. Köyde öğretmen yok ve köylü eğitilmiyor. Köyde okulların kapanmasının eğitim sistemimize olumsuz etkileri oldu.” (Uygun olmaması).

Öğretim Programlarının Çözmesi Beklenen Sorunlara İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin “Programlar ülkenin ya da bireylerin hangi sorunlarını çözmeye yönelik olmalıdır?” sorusuna verdiği cevapların analiz sonuçları Şekil 12’de verilmiştir.



Şekil 12. Öğretim programlarının çözmesi beklenen sorunlar

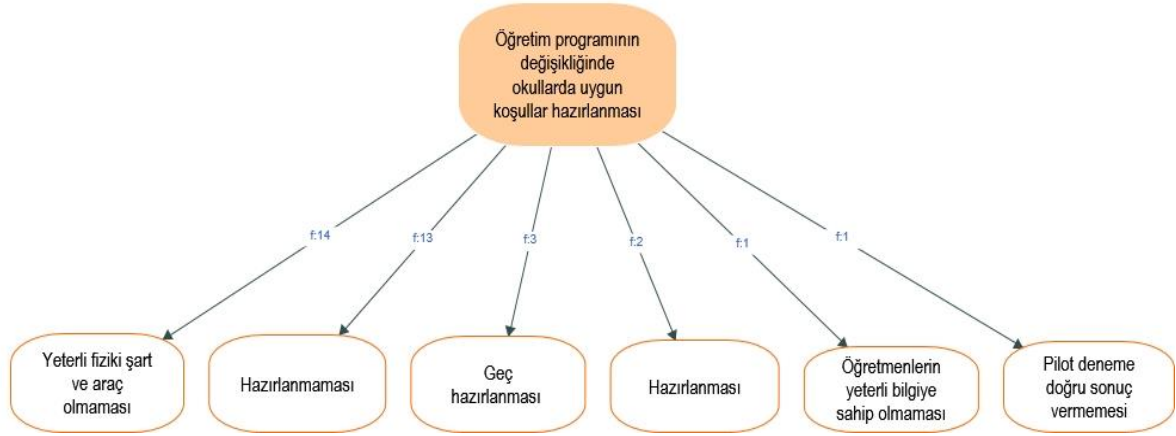
Katılımcılara göre öğretim programlarının çözmesi gereken ilk sorun iş ve meslek edinememe (f:15) olarak görülmüştür. Ayrıca karşımıza çıkan görüşler; sosyal ve sanatsal alanda kalkınamama (f:4), gelişen çağı yakalayamama (f:4), ahlak (f:3), bireyin yetenek ve isteklerinin karşılanamaması (f:3), birlik ve beraberlik içinde olamama (f:2) ile iletişim kuramama (f:1) şeklinde karşımıza çıkmaktadır. Bazı katılımcıların yanıtları şu şekildedir.

(SÖ-5) “*Toplumun birlik olamama sorununu çözmeli, insanların birlik ve beraberliğini kuvvetlendirmeli.*” (Birlik ve beraberlik olamama).

(SÖ-19) “*Bireylerin meslek edinme alanında sorunlarını çözmeye yönelik olmalı. Gelişen zaman ve teknolojiye hangi meslekler var? Geleceğin mesleklerine yönelik olmalı. Öncelikle insanların iş problemlerini çözmeli.*” (İş ve meslek edinememe).

Öğretim Programı Değişikliklerinde Okullarda Uygun Koşullar Hazırlanmasına İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin “*Değiştirilen öğretim programlarına okullarda uygun koşullar hazırlanıyor mu?*” sorusuna verdiği cevapların analiz sonuçları Şekil 13’te verilmiştir.



Şekil 13. Öğretim programı değişikliklerinde okullarda uygun koşulların hazırlanma durumu

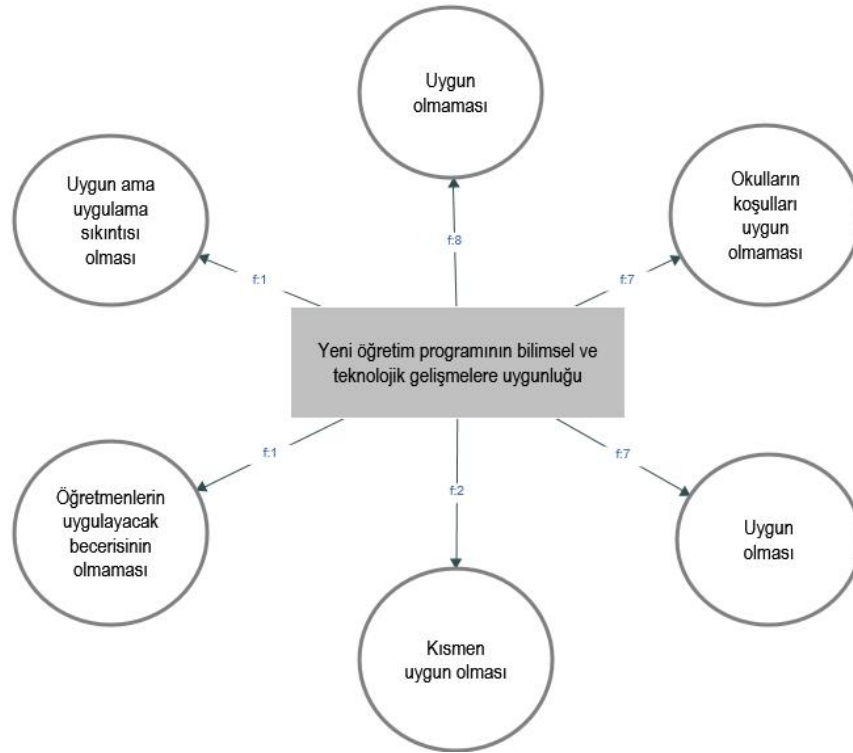
Öğretmenlerin görüşlerine göre öğretim programı değişikliklerine okulların hazırlanması konusunda en çok tekrar eden görüş yeterli fiziki şart ve araç olmaması (f:14) olarak karşımıza çıkmaktadır. Ayrıca okullarda uygun koşulların hazırlanmadığı (f:13), geç hazırlandığı (f:3), hazırlanması (f:2), öğretmenlerin yeterli program değişikliği bilgisine sahip olmadığı (f:1) ve pilot denemelerin doğru sonuç vermediği (f:1) şeklinde görüşler söz konusudur. Bazı katılımcıların verdiği dikkat çekici yanıtlar şu şekildedir.

(SÖ-20) “Kesinlikle okullarda uygun koşullar hazırlanmıyor. Yani hazırlansa da geç ulaşıyor. Araç gereçler okullara geç ulaşıyor. Öğretmenler bunu kullanmada da yeterli bilgi ve beceriye sahip değiller.” (Hazırlanamaması).

(SÖ-3) “Pilot okul seçilerek geliştirilen programın denenmesi hata çünkü diğer okullara bu deneyim aktarılamıyor. Pilot çalışma ile yaygınlaştırılmıyor. Okullar değişimlere hazırlanmıyor. Her okuldan birkaç kişiye öğretiliyor ama kimse kendisini güncellemiyor.” (Pilot denemenin doğru sonuç verememesi).

Öğretim Programlarının Bilimsel ve Teknolojik Gelişmelere Uygunluğuna Yönelik Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin “Yeni öğretim programları bilimsel ve teknolojik gelişmelere uygun hazırlanıyor mu?” sorusuna verdiği cevapların analiz sonuçları Şekil 14’te verilmiştir.



Şekil 14. Öğretim programlarının bilimsel ve teknolojik gelişmelere uygunluğu

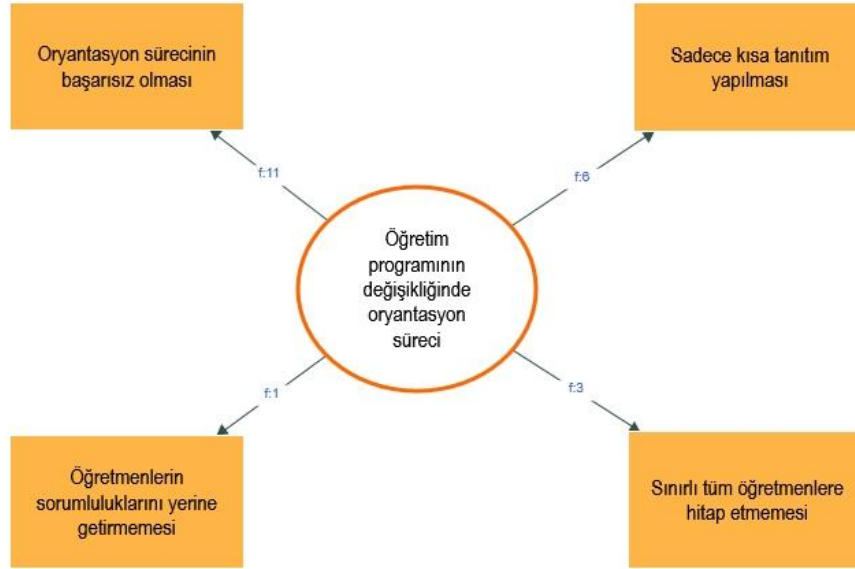
Katılımcı görüşlerine göre en çok tekrar eden görüş, öğretim programlarının bilimsel ve teknolojik gelişmelere uygun olmaması (f:8) olarak karşımıza çıkmaktadır. Ayrıca okulların koşullarının uygun olmadığı (f:7), uygun olduğu (f:7), kısmen uygun olduğu (f:2), öğretmenlerin uygulayacak becerilerinin olmadığı (f:1) ve uygulamada sıkıntı olduğu (f:2) gibi görüşler de karşımıza çıkmaktadır. Bazı katılımcıların verdiği yanıtlar şu şekildedir.

(SÖ-19) “Mesela kendimizden yola çıkarak açıklayacak olursak fen ve sosyal öyle, temalara baktığımızda aynen dediğiniz sorunun cevabı var. Sosyal bilgilerde hak ve sorumluluk konusunda teknoloji aletleri işliyoruz.” (Uygun olması).

(SÖ-2) “Yeni programlar uygun ama akıllı tahtalarda pardus işletim sistemi uygulanıyor. Bazı durumlarda sıkıntı oluyor. Yeni programlar teknolojik gelişmeye uygun hazırlansa da uygulamada sıkıntılar oluyor.” (Okulların koşulları uygun olmaması).

Öğretim Programı Değişikliklerinde Oryantasyon Sürecine Yönelik Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin “Değiştirilen öğretim programlarının oryantasyon sürecini nasıl değerlendiriyorsunuz?” sorusuna verdiği cevapların analiz sonuçları Şekil 15’te verilmiştir.



Şekil 15. Öğretim programının değişikliklerinde oryantasyon süreci

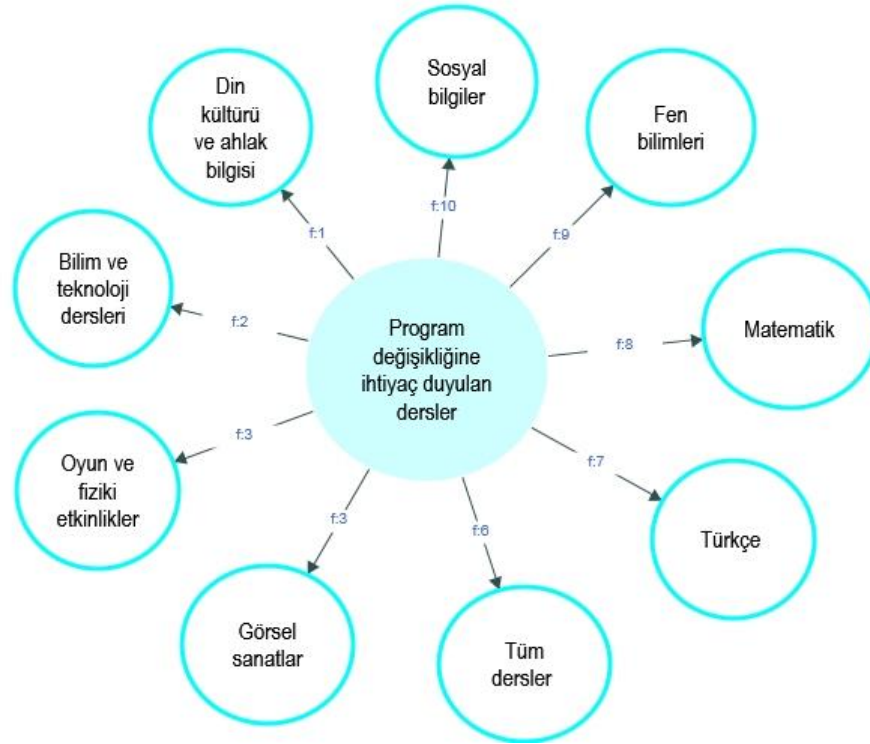
Sınıf öğretmenlerinin cevaplarına göre çoğu öğretmen öğretim programı değişikliğinde oryantasyon sürecine ilişkin aşamaların başarısız olduğu (f:11) görüşündedir. Ayrıca yetersiz tanıtım yapıldığı (f:6) , sınırlı olması ve tüm öğretmenlere hitap etmediği (f:3) ve öğretmenlerin sorumluluklarını yerine getirmediği (f:1) görüşleri de karşımıza çıkmıştır. Bazı katılımcıların verdiği dikkat çekici yanıtlar şu şekildedir.

(SÖ-17) “Öğretmenlere hizmetiçi eğitim veriyor ama sınırlı kalıyor bütün öğretmenlere hitap edilemiyor.” (Sınırlı olup tüm öğretmenlere hitap etmemesi).

(SÖ-12) “Değişiklik tepeden oldu. Sonrasında öğretmenler eğitime alınmadan uygulanıyor. Kısa bir tanıtım var. Uygulama örneği yok. Hiçbir öğretmen nasıl uygulanacağını bilmiyor. Danışman öğretmenler olmalı. Rapor süreçte hazırlanmalı.” (Sadece kısa tanıtım yapılması).

Program Değişikliğine Daha Çok İhtiyaç Duyulan Derslere Yönelik Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin “Daha çok hangi derslerde öğretim programı değişikliğine ihtiyaç duyulmaktadır? Neden?” sorusuna verdiği cevapların analiz sonuçları Şekil 16’da verilmiştir.



Şekil 16. Öğretim programının değişikliğine ihtiyaç duyulan dersler

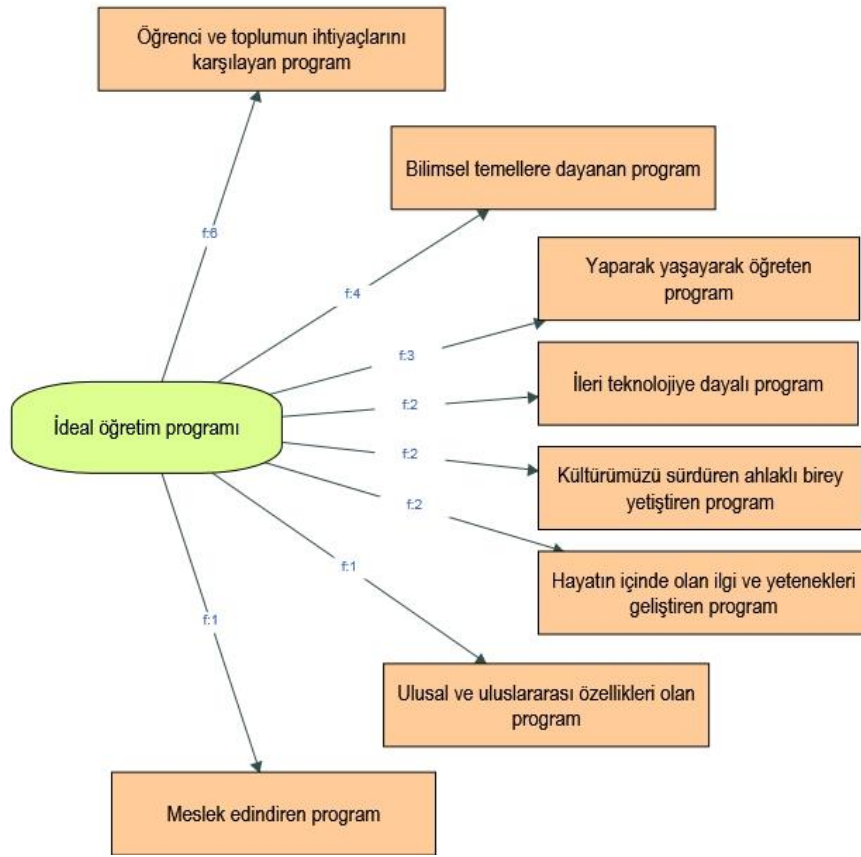
Katılımcı öğretmenlerin öğretim programı değişikliğinde en çok ihtiyaç duyulan ders olarak Sosyal Bilgiler dersini (f:10) gördükleri anlaşılmıştır. Ayrıca diğer görüşlere göre Fen Bilimleri (f:9), Matematik (f:8), Türkçe (f:7), Görsel Sanatlar (f:3), Oyun ve Fiziki Etkinlikler (f:3), Bilim ve Teknoloji Dersleri (f:3) ile Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerinde (f:1) de program değişikliğine ihtiyaç duyulmaktadır. Araştırmaya katılan 6 öğretmenin tüm derslerin (f:6) öğretim programlarında değişikliğe ihtiyaç var görüşünü belirtmesi de dikkat çeken bir bulgudur. Bazı katılımcıların verdiği dikkat çekici yanıtlar şu şekildedir.

(SÖ-8) “Sosyal ve fen bilimlerinde yapılmalıdır. Günümüzde değişen dünyaya toplumun uyum sağlaması gerekir.” (Sosyal bilgiler, Fen bilimleri).

(SÖ-1) “Daha çok matematik ve fen bilgisi alanında program değişiklikleri olmalı çünkü matematik ve fen doğrudan teknolojiyle ilgili. Teknolojiyi yakalamak matematik ve fenle mümkün olduğu için bu derslerde değişiklik yapılması gerekiyor.” (Fen bilimleri, Matematik).

İdeal Öğretim Programlarına Yönelik Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin “Evet, işte bu program tam bana göre olmuş” diyebilmek için bir öğretim program nasıl olmalıdır?” sorusuna verdiği cevapların analizi Şekil 17’de verilmiştir.



Şekil 17. İdeal öğretim programının taşıması gereken özellikler

Sınıf öğretmenlerinin ideal öğretim programının nasıl olması gerektiği yönündeki görüşleri arasında ön plana çıkan öğrenci ve toplumun ihtiyaçlarını karşılayan program olması gerektiği (f:6) görüşüdür. Ayrıca bilimsel temellere dayanan program (f:4), yaparak yaşayarak öğreten program (f:3), ileri teknolojiye dayalı program (f:2), kültürümüzü sürdüren ahlaklı birey yetiştiren program (f:2), hayatın içinde olan ilgi ve yetenekleri geliştiren program (f:2), ulusal ve uluslararası özellikleri olan program (f:2) ile meslek edindiren program (f:1) olması gerektiğini belirten sınıf öğretmenleri de vardır. Bazı görüşler şu şekildedir.

(SÖ-10) “Toplumun ilgi ve ihtiyaçlarını karşılamalıdır. Öğrenciler açısından da değerlendirilecek olursa öğrencileri toplumun değerleri dikkate alınarak hayata hazırlamalıdır. Ailenin de çocuklar üzerindeki beklentilerini karşılamalıdır. Program çocuk aracılığıyla aileyi yönlendirmelidir. Bilgilendirmelidir. Yani aileyi geliştirmelidir.” (Öğrenci ve toplumun ihtiyaçlarını karşılayan program olması).

(SÖ-6) “Çocuk ön planda olmalı, toplumun değerini yansıtmalı, yalın dil, kazanım sayısı az olmalı, her sınıfın temelinde öğrenmesi gereken şeylerle başlayıp onun üzere bina edilmeli. Toplumun sorunu bulunmalı ve sorun çözmek üzere oluşturulmalı.” (Öğrenci ve toplumun ihtiyaçlarını karşılayan program olması).

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Öğretmenlerin, özellikle de sınıf öğretmenlerinin, öğretim programları değişikliği ile ilgili görüşlerini analiz etmeye çalışan başka bir çalışmaya literatürde rastlanmadığı için yapılan bu araştırmanın sonucunda öğretim programlarının barındırması gereken özellikler üç ana başlık altında toplanmıştır. Bu özellikler; programın bireysel özellikleri, programın toplumsal özellikleri ve programın yapısal özellikleri şeklindedir. Öğretim programlarının bireysel özelliklerine bakıldığında bireyin kişisel ihtiyaçlarını karşılayan ve üreten, ahlaklı, bilgiye ulaşan, Z kuşağıyla uyumlu bireyler

yetiştiren ve çocuğun gelişim dönemine uygun olması gerektiği sınıf öğretmenlerince vurgulanmıştır. Toplumsal özellikler açısından ise sınıf öğretmenleri toplumun özel ihtiyaçlarını karşılaması, milli ve manevi özellikler barındıran tarihe, kültüre ve gelişen teknolojiye uygun demokratik, laik ve gerçekçi olması gerektiğini belirtmişlerdir. Sınıf öğretmenlerine göre öğretim programlarının barındırması gereken yapısal özelliklere bakıldığında; yalın, işlevsel, bilimsel, yenilikçi, evrensel, gerçekçi, bölgesel, sürekli, Atatürk ilke ve inkılaplarına bağlı olması beklenmektedir.

Katılımcılara göre öğretim programlarından en çok beklenen özellikler ise bilimsel ve yenilikçi olmasıdır. Sosyal ve kültürel hayat, bilim ile teknoloji alanındaki hızlı değişiklikler ve gelişmeler toplumun ve bireyin ihtiyaç duyduğu niteliklerin değişmesine neden olmaktadır. Bu değişim ise çağın gerektirdiği niteliklere sahip olacak bireylerin yetiştirilmesini sağlayacak olan programın güncellenmesi ve yenilenmesi ihtiyacını ortaya çıkarmaktadır (<https://setav.org/>). Bal'a (2008) göre günümüzde teknoloji ve bilgi alanında sürekli gelişme olması toplumların diğer alanlarında olduğu gibi eğitim alanında da değişimi gerekli kılmaktadır. Buna bağlı olarak bireylerin çok dilli ve kültürlü olma, küreselleşme, güdülenme, hayat boyu eğitim, çok kanallı eğitim ve öğrenen merkezli eğitim gibi çağdaş değerleri ön plana almaları gerekir. Bu durumlara bağlı olarak eğitim alanında yapılacak değişikliklerden en fazla eğitim programlarının etkilendiğini belirtmiştir.

Öğretim programlarının değişme sürelerine yönelik katılımcı öğretmen görüşleri 12 yıl, 5 yıl, 20-30 yıl, en az 8 yıl, 10 yıl, 15 yıl, en az 20 yıl ile bilimsel ve teknolojik gelişmelere göre gerektiğinde güncellenmesi şeklindedir. Öğretim programlarının değiştirilmesinde teknolojik gelişmeler, kültür ve sanat, yaş, çevre ve fiziki şartlar, birey ve toplumun ihtiyaçları, öğretmenlerin görüşleri, kullanılabilir bilgi, devlet politikaları, fırsat eşitliği, eski program sonuçları, ülkenin sınav sistemine uygun ve yapılacaksa teknolojik gelişmelere uygun şekilde olmalıdır. Bireyin ve toplumun bazı temel konularda öğretim programlarından beklentileri vardır. Bireylerin gelişen ve değişen şartlara ayak uydurabilmesi ve toplumun kültürel ve ahlaki değer yargılarını koruyabilmesi için öğretim programlarının bu ihtiyaçları giderecek nitelikte olması beklenmektedir. Akengin (2008), öğretim programlarının barındırması gereken özelliklerin başında işlevsel olması ve toplumun ihtiyaçlarını karşılaması gerektiğini vurgulamıştır.

Sınıf öğretmenlerine göre öğretim programlarının değişim sürecinde öğretmen katılımının yeterli düzeyde sağlanmadığı, programın hızlı ve eksik değiştirildiği, son beş yılda yapılan değişikliklerde öğretmen görüşlerinin alındığı, program değişikliğinde yapılan pilot uygulamanın kısa süreli olduğu, yeterli çalıştay yapılarak katkı sağlanmadığı ve öğretmenlerin görüşleri alınsa bile alınan görüşlerin dikkate alınmadığını düşünerek bu sürecin öğretmenler tarafından önemsenmediği karşımıza çıkmaktadır. Başaran'a (1978) göre Türkiye'de öğretim programlarının hazırlanmasında birçok sorun bulunmaktadır. Bunlardan en önemlisi, Bakanlığın program hazırlarken yalnız başına davranmasıdır. Öğretmenlerin, üniversitenin ve ana - babaların görüşlerine hemen hemen hiç yer verilmemektedir. Güncellenen ya da yenilenen öğretim programlarının, öğretmenlerce anlaşılması, sorgulanması ve karşılaştıkları zorlukların dile getirilmesi programın etkili uygulanmasına ayrıca programdaki zorlukların belirlenmesine ve çözümlenmesine yardımcı olacaktır (Karaman ve Karaman, 2016).

Sınıf öğretmenlerince öğretim programlarının değişikliğinde olumlu bakılan yönler; bilginin güncellenmesi, teknolojiye dayalı olarak değişmesi, sadeleşmesi, öğretmen görüşlerinin dikkate alınması, öğrenci merkezli olması, toplumun değişen ihtiyaçlarını karşılaması ve değerler eğitimine önem verilmesidir. Bunun yanında en çok tekrar eden görüş öğretim programı değişikliklerinin olumlu bakılan yönünün olmamasıdır. Akdeniz ve Paniç (2012) yaptıkları çalışmalarında, zaman geçtikçe bilim ve teknolojinin gelişmesiyle beraber değişim ve gelişimler ortaya çıkmaktadır. Mevcut deneyim, bilgi ve birikimin değişimi ve gelişiminin ne kadar önemli olduğunu bilen gelişmiş ülkeler beş yılda bir öğretim programlarını bu doğrultuda güncellemekte olduklarını ortaya koymuşlardır.

Sınıf öğretmenlerince öğretim programının değiştirilme sebepleri MEB kadrosunun görüşlerinin etkisi başta olmak üzere değişen teknoloji, eğitim alanındaki bilimsel gelişmeler, öğrenci başarısızlığı, ilgi ve ihtiyaçlar, toplumsal beklenti ve yeni mesleklerin ortaya çıkmasına bağlanmıştır. Öğretim programlarının değişiklikleri çeşitli zaman aralıklarında gerçekleşebilmektedir. MEB yöneticilerinin görüşleri ya da diğer alanlardaki değişimler buna neden olabilmektedir. Ancak gelişen

teknoloji ve bilime göre ihtiyaç duyulduğunda öğretim programlarının değiştirilmesi eğitim sürecinin daha sağlıklı ilerlemesi için en verimli program değişikliği süreci olabilir. Eğitimin bir siyasi parti ya da hükümet politikası olarak değil, uzun süreli devlet politikası olarak oluşturulmasının önemi herkes tarafından kabul görmektedir. Türk milleti bu niteliklere bağlı bir eğitim politikası belirlemesi durumunda muasır medeniyet seviyesini yakalayabilir (<http://devlet.com.tr>).

Katılımcılar, öğretim programlarının çok sık değiştiğini düşünerek öğretim programlarının değişme sıklığını doğru bulmadıklarını ifade etmişlerdir. Bunun yanında bu konu ile ilgili görüş bildiren bazı öğretmenlerin program değişim sıklığını normal bulunduğu ve öğretim programlarının ihtiyaca cevap vermediğinden sürekli değiştiği görüşü de karşımıza çıkmaktadır. Öğretim programlarının çözmesi gereken en önemli sorunlardan biri bireylere iş ve meslek edindirme olarak görülmüştür. Bunun yanında sosyal ve sanatsal kalkınma, gelişen çağı yakalama, ahlak sorunları, bireyin ilgi ve yeteneklerinin karşılanamaması, birlik ve beraberlik içinde olamama, iletişim kuramama öğretim programının çözmesi gereken sorunlar olarak görülmüştür. Öğretim programı değişikliği yapılırken okulların bu değişime hazırlanması durumu ele alındığında ilk olarak okullarda değişen yeni öğretim programına göre yeterli fiziki şartlar ve ders araçlarının olmaması durumu karşımıza çıkmıştır. Bunun yanında sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre okulların programlara hazırlanmamış olduğu, okulların geç hazırlandığı, okulların kısmen hazır olduğu yanında öğretmenlerin yeterince bilgiye sahip olmaması ve pilot denemenin doğru sonuç vermemesi görüşleri de söz konusudur. Mitchell (2016) yeni programlar ile ilgili uygulama ve öğretme öğrenme araçlarını kaynaklarını içeren eğitimler düzenlenmesi gerektiğini vurgulamıştır. MEB eğitimle ilgili olarak geliştirdiği politikalarda çok aceleci bir tavır içinde olmamalı, çok dikkatli olmalıdır, bir adım atacağı süreç içinde, bir konuda açıklama yapacağı süreçte iki kez düşünmelidir. Buna bağlı olarak danışmanlara ve yakınındaki eğitimcilere iş düşeceği söylenebilir (<http://www.gonuldergisi.com/>).

Sınıf öğretmenleri öğretim programlarının bilimsel ve teknolojik gelişmelere uygunluğu sorusuna da uygun olmadığı, okulların koşullarının uygun olduğu, kısmen uygun olduğu, öğretmenlerin öğretim programlarını uygulayacak becerilerinin olmadığı ve uygulamada sıkıntıların olduğu gibi görüşler sunmuşlardır. Aksu (2008) öğretim programlarının uygulanmasında fiziki altyapı yetersizliği ve teknolojik ürünlerin eksik olması yeni geliştirilen programın başarı ile uygulanmasını zorlaştırdığını açıklamıştır.

Sınıf öğretmenleri öğretim programı değişimi sonrası uyum sürecini başarısız bulmaktadırlar. Bunun yanında sadece kısa tanıtım yapıldığı, yapılan oryantasyon sürecinin sınırlı olduğu, tüm öğretmenlere ulaşmadığı ve düzenlenen faaliyetler başarılı olsa da öğretmenlerin görevlerini yerine getirmediği ile ilgili görüşler karşımıza çıkmaktadır. Akdeniz ve Paniç (2012), öğretmenlerin hizmet içi eğitim almadan öğretim programı hakkında yeterli bilgiye sahip olmasını beklemeden programın uygulamaya konması öğretmenlerin uygulamada problem yaşamasında sebep olduğunu belirtmişlerdir. Öğretim programlarının uygulayıcısı olan öğretmenlerin yeni öğretim programına yönelik bir eğitim almadıkları buna bağlı olarak öğretmenlerin uygulayacakları sistemi bilmemeleri olumsuzluktur (Akengin, 2008). Öğretmenlere yeni öğretim programı hakkında hizmet içi eğitim verilerek bilgi ve etkinliklerle donatılması programın uygulanması açısından büyük önem taşımaktadır (Aksu, 2008). Programın uygulanmasında en önemli faktörün yetişmiş eğitimci olduğu gözden kaçırılmadan geç de olsa üniversite ve MEB işbirliği kurarak programın öğretmenler ve uzmanlar ile tanıtılması sağlanmalıdır (Duru ve Korkmaz, 2010).

İdeal bir öğretim programının özellikleri ile ilgili olarak da sınıf öğretmenleri arasında öğrenci ve toplumun ihtiyacını karşılayan bir program olması gerektiği en fazla katılımcının ifade ettiği görüştür. Ayrıca diğer beklenen program özellikleri; tamamen bilimsel özelliklere dayanması, yaparak yaşayarak öğretmesi, ileri teknolojiye dayalı olması, kültürü sürdüren ahlaklı birey yetiştirmesi, hayatın içinden olan ilgi ve yetenekleri geliştirmesi, ulusal ve uluslararası özelliklerinin olması ve meslek edindiren bir öğretim programı olmasıdır.

Görevine aktif olarak devam eden öğretmenlere mesleki eğitim verilerek, yeni uygulamaya konulacak programla ilgili etkinlikler ve beceriler ile donatılması yeni geliştirilen programın uygulama açısından oturtulmasında oldukça fazla önem arz etmektedir. Programın amacına uygun ve başarılı bir şekilde uygulanması amacıyla üniversitelerde okutulan derslerin içeriklerinin yeni uygulanacak

programa göre oluşturulması ve bu içeriğe bağlı kalınarak işlenmesi gerektiği ileri sürülebilir. Yeni programların ilk uygulanma süreçleri zaman alan zor bir süreç olarak görülebilir. Yeni öğretim programlarının ilk uygulama süreçlerinin zor bir süreç olması idareciler, öğretmenler, öğrenciler, program ve okullardan kaynaklanan sorunlar olarak ortaya çıkmaktadır. Aksu'ya (2008) göre Milli Eğitim Müdürlükleri ve Eğitim Fakülteleri işbirliği ile projeler oluşturulmalıdır. Yeni uygulanmaya başlanan programların verimlilik ve etkinliğinin sürekli bir şekilde değerlendirilmesinin yarar sağlayacağı düşünülebilir. Programların uygulayıcısı öğretmenlerden sürekli şekilde dönüt alınmalı ve programlar üzerinde yapılacak değişiklikler bu noktadan yola çıkılarak yapılmalıdır.

Öğrencilere kazandırılmak istenen becerilerin ve değerlerin bütünlüğü ile devamlılığı eski ve yeni programın ilişkilendirilmesi çok önemlidir (Demir, 2016). Eğitimin müfredat, süreç ve uygulama alanlarında yapılan yenilikler uygulanan eğitimin beklenen ihtiyacı karşılamadığını gösterir (Kress, 2000). Programların başarıya ulaşmasında uygulayıcı olan öğretmenlerin rolleri oldukça önemlidir. Programlar geliştirilirken yerel farklılıklar dikkate alınmalı ve paydaşlarla yeterli tanıtım yapılması büyük önem taşımaktadır (Karaman ve Karaman, 2016). Programların hazırlanması sürecinde toplumun tüm kesimlerinden yetenekli bireylerin katılması zorunluluktur. Özellikle de öğretmenlerin uygulayıcısı oldukları programların oluşturulması sürecinde söz sahibi olması beklenmektedir (Başaran, 1978). Yeni programların gelişiminin ve değişiminin belirli standartlarda yapılabilmesi için programın uygulayıcısı olan öğretmenlerin bütünlük ve süreklilik içinde değerlendirme yapmaları gerekmektedir (Butakin ve Özgen, 2007). Programların maksimum fayda sağlayacak şekilde kullanılabilmesi için öğretmenlerin altyapı ihtiyaçları giderilmeli, yeni programın felsefesi öncelikle öğretmenlere kavratılmalı, teknolojik araç ve gereçlerin etkin kullanılması için gerekli eğitimler düzenlenmelidir (Gelen ve Beyazıt, 2007). Öğretmenlerin yeni programları verimli kullanabilmeleri ve özümseyebilmeleri, öğrenciyi eğitim süreci içinde doğru değerlendirebilmelerini amaçlayan kurs ve seminerler düzenlenmelidir (Bal, 2008). Öğretim programları içerik, amaç, vizyon ve yaklaşımları gibi özellikler açısından yeterli olsa da eğitim kurumları yeterli olmadığında geçerliliği olamamaktadır. Öğretim programlarını eğitim kurumlarında uygulayacak olan öğretmenlerdir (Tekbıyık ve Akdeniz, 2008). Öğretim programlarının değişikliği üzerine yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşleri dikkate alındığında öğretim programı değişim süreci ile ilgili öneriler aşağıda sunulmuştur.

- Yeni bir öğretim programı hazırlanırken geliştirilecek öğretim programından tam fayda sağlanabilmesi için program öğrencinin ihtiyacına tam olarak cevap vermelidir. Bu nedenle öğretim programlarında öğrencilerin bireysel ihtiyaçları ön plana alınmalıdır.
- Öğretmenlerin öğretim programı değişiklik sürecine daha fazla katılımının sağlanması amacıyla öğretmenlerden daha fazla görüş alınmalıdır. Program değişikliği yapılacak derslerin öğretmenleriyle teknolojik olanaklar kullanılarak görüşmeler yaparak yaşadıkları sıkıntıları ve beklentileri konusunda fikir alınmalıdır. Bu konuda gelişen teknoloji sayesinde daha çok öğretmenin görüşü işe katılmalıdır.
- Öğretim programı değişikliği yapılırken eğitim sisteminin ihtiyacını karşılayıp karşılamadığına bakılmasına dikkat edilmelidir. Günümüz dünyasında iş ve meslek alanları hızlı değişimler göstermektedir. Bu noktada öğretim programları değiştirilirken gelecekte oluşacak iş ve meslekler göz önünde bulundurulmalıdır.
- Öğretim programlarının değiştirilmesinden önce uygulanacak olan okulların koşullarını iyileştirmeye yönelik mali atılımlara ağırlık verilmelidir. Öğretim programları teknolojik gelişmelere uygun olsa da okullar bu koşulları sağlanamayabiliyor. Bu nedenle okullar öncelikle öğretim programlarının getireceği yeniliklere daha çok hazırlanmalıdır.
- Öğretim programlarının toplumsal ihtiyaçları karşılaması amacıyla program geliştirmeden önce ihtiyaçlar derinlemesine araştırılmalıdır.
- İhtiyaçları karşılaması beklenen öğretim programının yalın, işlevsel ve bilimsel yanının güçlü olmasına dikkat edilmelidir.
- Öğretim programları değişikliği yapılırken uygulanan süreden çok bilim ve teknoloji alanındaki gelişmelere ve göz önündeki değişimlere dikkat edilmelidir.
- Program değişikliğinde kültürel değerlerin çağın gereklilikleriyle birlikte ele alınmasına dikkat edilmelidir.

Kaynakça

- Akengin, H. (2008). Coğrafya öğretmenlerinin yenilenen lise coğrafya öğretim programı hakkındaki görüşleri. *Marmara Coğrafya Dergisi*, (18), 1-20.
- Akdeniz, A. R. ve Paniç, G. (2012). Yeni fizik öğretim programına ve uygulanmasına yönelik öğretmen görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 42(196), 290-307.
- Aksu, H. H. (2008). Öğretmenlerin yeni ilköğretim matematik programına ilişkin görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 1-10.
- Aykaç, N. (2007). İlköğretim sosyal bilgiler dersi eğitim-öğretim programına yönelik öğretmen görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(22), 46-73.
- Bal, A. P. (2008). Yeni ilköğretim matematik öğretim programının öğretmen görüşleri açısından değerlendirilmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(1), 53-68.
- Baş, G. (2011). Türkiye’de eğitim programlarında yapılandırmacılık: Dün, bugün, yarın. *Eğitim Dergisi*, 32. <http://www.egitirim.gen.tr/tr/index.php/arsiv/sayi-31-40/sayi-32-ekim-2011/739-turkiye-de-egitim-programlarında-yapilandirmacilik-dun-bugun-yarin>
- Başaran, E. İ. (1978). *Eğitime giriş*. Ankara: Bımaş Matbacılık.
- Butakın, V. ve Özgen, K. (2007). Yeni ilköğretim matematik dersi öğretim programının (4. ve 5. sınıf) uygulamalarındaki etkililiğinin değerlendirilmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (8), 82-94.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çıray, F., Küçükyılmaz, E. A. ve Güven, M. (2015). Ortaokullar için güncellenen fen bilimleri dersi öğretim programına yönelik öğretmen görüşleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (25), 31-56.
- Davis, E. A. & Krajcik, J. S. (2005). Designing educative curriculum materials to promote teacher learning. *Educational Researcher*, 34(3), 3-14.
- Demir M. K. (2016). Hayat bilgisi öğretim programının değiştirilme gerekçelerine dair öğretmen aday görüşleri, *The Journal of Academic Social Science Studies*, 47,157-171.
- Duru, A. ve Korkmaz, H. (2010). Öğretmenlerin yeni matematik programı hakkındaki görüşleri ve program değişim sürecinde karşılaşılan zorluklar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(38), 67-81.
- Egan, K. (1978). What is curriculum? *Curriculum Inquiry*, 8(1), 65-72.
- Erdoğan, M., Kayır, Ç. G., Kaplan, H., Ünal, Ü. Ö. A., ve Akbunar, Ş. (2005). 2005 yılı ve sonrasında geliştirilen öğretim programları ile ilgili öğretmen görüşleri; 2005-2011 yılları arasında yapılan araştırmaların içerik analizi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(1), 171-196.
- Geçit, Y. (2008). Cumhuriyet dönemi lise coğrafya öğretim programları üzerinde bir çalışma. *Marmara Coğrafya Dergisi Sayısı:18 Temmuz – 2008*, 149 – 178.
- Gelen, İ. ve Beyazıt, N. (2007). Eski ve yeni ilköğretim programları ile ilgili çeşitli görüşlerin karşılaştırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 51, 457-476.
- http://devlet.com.tr/makaleler/y338TURK_EGITIM_POLITIKASININ_DEVLET_POLITIKASI_O_ARAK_DUZENLENMESI_IHTIYACI.html adresinden 03/01/2020 tarihinde ulaşılmıştır.
- <https://setav.org/assets/uploads/2019/04/272A.pdf> adresinden 03/01/2020 tarihinde ulaşılmıştır.
- <http://www.gonuldergisi.com/turkiye-egitim-politikalarinin-analizi-yrd-doc-dr-cemtopsakal.html> adresinden 03/01/2020 tarihinde ulaşılmıştır.
- İnal, K. (2006). Neoliberal eğitim ve yeni ilköğretim müfredatının eleştirisi. *Praksis*, 14, 265-287.
- Karadağ, Ö. (2012). Anlama becerileri açısından Türkçe dersi öğretim programı (6, 7, 8. sınıflar)’na eleştirel bir bakış. *Cumhuriyet Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 36(1), 97-110.
- Karaman, P.ve Karaman, A. (2016). Fen bilimleri öğretmenlerinin yenilenen fen bilimleri öğretim programına yönelik görüşleri. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 243-269.
- Kelting-Gibson, L. M. (2005). Comparison of curriculum development practices. *Educational Research Quarterly*, 29(1), 26-36.
- Kress, G. (2000). A curriculum for the future. *Cambridge Journal Of Education*, 30(1), 133-145.
- Mitchell, B. (2016). Curriculum Construction and Implementation. *International Journal of Liberal Arts and Social Science*. 4(4), 45-56.

- Oliva, P. F. (1988). *Developing the curriculum*. New York: Scott, Foresmand & Company.
- şahin, M. (2009). Cumhuriyetin kuruluşundan günümüze Türkiye’de hayat bilgisi dersi programlarının gelişimi. *The Journal of International Social Research*, 2(8).402-410.
- Sünkür, M. Ö., Arıbaş, S., İlhan, M. ve Sünkür, M. (2012). Tahmin et-açıkla yöntemi ile desteklenmiş yansıtıcı düşünmeye dayalı etkinliklerin 7. Sınıf öğrencilerinin fen ve teknoloji dersine yönelik tutumlarının etkisi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (33), 25-35.
- Tekbıyık, A. ve Akdeniz, A. R. (2008). İlköğretim fen ve teknoloji dersi öğretim programını kabullenmeye ve uygulamaya yönelik öğretmen görüşleri. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 2(2), 23-37.
- Tekışık, H. H. (1992). İlköğretim okullarında program geliştirme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(8). 351-362.
- Yıldız, O. ve Yıldız, T. (2016). Türkiye cumhuriyeti eğitim politikaları. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 24-41.
- Yüksel, İ. (2010). *Türkiye için program değerlendirme standartları oluşturma çabası*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.